

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА»**

На правах рукописи



СМАГИНА ТАТЬЯНА ИВАНОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
(на примере подготовки учителя иностранного языка)**

Специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
ОБРАЗЦОВ ПАВЕЛ ИВАНОВИЧ**

Орел – 2015

Содержание

Введение	3
ГЛАВА I. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников	21
1.1. Сущность, содержание и особенности организации развивающего обучения в современных условиях	21
1.2. Теоретические аспекты формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников	45
1.3. Проектирование теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников	71
Выводы по первой главе	102
ГЛАВА II. Формирование профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников	106
2.1. Характеристика исходного состояния профессиональной готовности студентов к развивающему обучению младших школьников	106
2.2. Реализация контекстно-деятельностной технологии формирования у студентов профессиональной готовности к развивающему обучению младших школьников	128
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников...	149
Выводы по второй главе	176
Заключение	178
Библиография	185
Приложения	210

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В контексте стандартизации высшего профессионального педагогического образования и начального общего образования (НОО) возникла необходимость создания условий для такой организации образовательного процесса в вузе, которая обеспечит формирование готовности бакалавра по направлению 050100 Педагогическое образование (профиль «два иностранных языка», срок обучения – 5 лет) к реализации развивающего потенциала ФГОС НОО.

ФГОС НОО признает самоценность ступени начального общего образования как фундамента всего последующего образования и развития личности. В соответствии с требованиями стандарта в начальной школе должно осуществляться формирование у обучающихся основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе [ФГОС НОО от 6 октября 2009 г. - № 373. – С. 3]. Становление учебной самостоятельности младшего школьника (или умение учиться) было привычным лозунгом на протяжении многих лет, а в связи с введением стандарта стало реальной необходимостью и основной целью образования. Таким образом, стандарт ориентирует учителя на развивающее обучение школьников, которое должно строиться с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и иметь направленность на усвоение знаний, умений и навыков не как на конечную цель, а как на средство и способ развития учащихся.

Программа формирования универсальных учебных действий (или общеучебных умений), предусмотренная в стандарте, предполагает формирование у младших школьников метапредметных умений, т. е. способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. В качестве результатов обучения учащихся рассматриваются *личностные* (мотивы, отношения), *метапредметные* (универсаль-

ные учебные действия), *предметные* (знания, умения, навыки по предмету, опыт деятельности по получению нового знания).

ФГОС ВПО третьего поколения оценивает выпускника как компетентного специалиста, способного обеспечить обучение и воспитание школьников, ориентированные на развитие личности; формировать у обучающихся умение учиться самостоятельно на основе развития креативности. Очевидно, что основной целью вуза становится не только вооружение выпускника знаниями предмета и методики его преподавания, но и формирование профессиональной готовности строить образовательный процесс на основе диагностики личностного развития младших школьников и собственной профессиональной готовности к реализации развивающего обучения.

Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта работы учителей иностранных языков общеобразовательных школ, анкетирование студентов-бакалавров свидетельствуют о том, что учителя иностранного языка внедряют в практику некоторые элементы развивающих технологий, но при этом испытывают трудности в организации образовательного процесса, следовательно, не владеют комплексом психолого-педагогических, содержательно-методических знаний и практических умений, позволяющих осуществлять образовательный процесс в парадигме развивающего обучения.

Студенты-бакалавры имеют высокий уровень теоретических и практических знаний и коммуникативных умений по дисциплине «иностранному языку», знаний методики преподавания дисциплины, следовательно, способны обеспечить предметные результаты освоения ООП НОО по иностранному языку, предъявляющей элементарные требования к овладению детьми навыками устной и письменной речи и начальными лингвистическими представлениями. Однако применение на практике своих знаний и умений с целью обеспечения младших школьников метапредметными и личностными результатами в системе развивающего обучения представляет большую трудность для будущих учителей. Они не имеют четкого представления о том, какую педагогическую помощь нужно оказать ребенку, чтобы научить его учиться самостоятельно, как интеллектуаль-

ные и личностные возможности младшего школьника могут быть полноценно и эффективно реализованы в учебной деятельности.

Существенный разрыв между достаточным уровнем языковой подготовки и низким уровнем теоретической и практической готовности к этому виду обучения объясняется тем, что специальная подготовка будущих учителей иностранного языка к развивающему обучению школьников в системе бакалавриата либо отсутствует, либо проводится в течение минимального количества часов на спецкурсах по педагогическим дисциплинам. Психолого-педагогические дисциплины дают студентам только общее представление о различных концепциях развивающего обучения, не определяя при этом выбор направления в развитии младших школьников, которое предстоит реализовывать в своей будущей профессиональной деятельности бакалаврам педобразования. Это свидетельствует о необходимости дополнения содержания профессиональной подготовки бакалавра педобразования интегративными психолого-педагогическими знаниями и формирования у них умения переводить эти знания в педагогические действия, обеспечивающие эффективную учебную деятельность младших школьников на технологическом уровне.

Поскольку подготовка бакалавров педобразования осуществляется без учета существенных изменений в новой образовательной парадигме роли и характера деятельности учителя в начальной школе, то речь идет не о совершенствовании системы общей профессиональной подготовки бакалавра, обеспечивающей, в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, достаточный уровень готовности учителя иностранного языка к профессиональной деятельности, а о дополнении этой подготовки недостающим содержанием и средствами его реализации для создания условий эффективного формирования профессиональной готовности именно к развивающему обучению младших школьников.

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного в рамках опытно-экспериментальной работы, также подтвердили тот факт, что уровень психолого-педагогических и содержательно-методических знаний о развивающем обучении и практических умений учителей и студентов, необходимых для организа-

ции учебной деятельности младших школьников, не в полной мере соответствует современным требованиям развития отечественного образования в контексте новых стандартов.

В связи с этим возникает иное, отличающееся от существующего, понимание современной модели формирования профессиональной готовности бакалавров педобразования к развивающему обучению младших школьников. Этим объясняется актуальность настоящего исследования.

Многочисленные исследования проблем педагогического образования и формирования готовности учителя к профессиональной деятельности (О.А. Абдуллина [1-3], С.И. Архангельский [8], В.П. Беспалько [19-21], Н.В. Бордовская [28-29], А.А. Вербицкий [42-45], В.А. Сластенин [196-197], Д.И. Фельдштейн [232] и др.) указывают на необходимость постоянного обновления содержания и технологий обучения студентов в вузе с целью пополнения их знаний и умений в контексте новых требований к педагогу на каждом этапе развития общества.

Проблема РО разрабатывалась Л.С. Выготским [48-51], В.В. Давыдовым [65-69], Л.В. Занковым [83], К.Д. Ушинским [228], Д.Б. Элькониным [252]. Она нашла отражение в трудах Е.Н. Кабановой-Меллер [101-102], З.И. Калмыковой [105-106], Л.Ф. Климановой [111], Г.С. Костюка [117], А.К. Марковой [142], Н.А. Менчинской [145], В.В. Репкина [178-179], Н.Ф.Талызиной [218-219], Г.А. Цукерман [239-245], И.С. Якиманской [254-255] и др.

Различные вопросы РО младших школьников рассматривались в диссертационных исследованиях: формирование интеллектуальных умений на уроках иностранного языка в начальной школе (Г.Н. Белова, 1998 г.) [18]; теоретические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе (Т.А. Соловьева, 2000 г.) [214]; формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе (Н.К. Нуриханова, 2006 г.) [154]; формирование умений общения младших школьников в учебной деятельности как средство интеллектуального развития (М.Б. Кадырова, 2008г.) [103]; методика формирования общеучебных умений в процессе обучения английскому языку младших школьников (П.В. Пантюхова, 2009 г.) [166] и др.

Анализ названных работ показал, что большинство из них посвящено, в основном, изучению проблемы интеллектуального развития детей. Однако представляется актуальным комплексное рассмотрение РО, его сущности и содержания, единства образовательной, воспитательной и развивающей функций применительно к условиям реформирования современного образования, требованиям стандартов нового поколения, формированию готовности бакалавра педагогического образования к профессиональной деятельности в системе РО в XXI веке.

С 90-х годов XX века обозначилась проблема профессиональной подготовки учителя к реализации РО, многие аспекты которой нашли отражение в ряде диссертационных исследований: организационно-педагогические условия построения практики РО Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова в системах высшего профессионального педагогического и дополнительного образования (В.Р. Лозинг, 1997 г.) [138-139]; дидактическая система подготовки будущего учителя к РО в контексте педагогической культуры (З.К. Меретукова, 1998 г.) [146]; профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к реализации технологий обучения грамоте и русскому языку на основе различных концепций РО (Т.М. Стручаева, 1997 г.) [216]; профессиональное становление личности учителя в условиях педагогического колледжа и система его подготовки к РО (Л.С. Кошкарлова, 1999 г.) [118]; подготовка будущих учителей начальных классов к РО младших школьников (Л.Н. Будаева, 2003 г.) [30]; подготовка учителей начальных классов к обучению младших школьников разговорной речи на иностранном языке; организационно-дидактические условия подготовки студентов педагогического колледжа к развивающему обучению младших школьников (Т.С. Семенова, 2004 г.) [189]; профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к формированию общеучебных умений у младших школьников (Т.Е. Демидова, 2005 г.) [71]; подготовка будущих учителей математики к реализации технологий РО школьников средних и старших классов (Е.В. Калабина, 2005 г.) [104]; дополнительная подготовка учителя начальных классов к реализации технологии РО (Н.А. Сайковская, 2009 г.) [185]; подготовка будущего учителя начальных

классов к активизации образовательного процесса в начальной школе (Т.Б. Кропчева, 2010 г.) [122].

Вопрос подготовки учителей начальных классов к обучению младших школьников разговорной речи на иностранном языке рассматривался в работе Н.В. Акининой (2003 г.) [6], проблема формирования у будущего учителя иностранного языка профессиональной готовности к решению задач по методике обучения младших школьников – в работе М.Н. Белобаевой (2013 г.) [17].

Предварительное изучение работ названных авторов и других информационных источников позволило сделать вывод, что проблема формирования готовности бакалавра к реализации развивающего обучения младших школьников в контексте стандартизации высшего профессионального педагогического и начального общего образования не получила пока своего разрешения в педагогической науке и практике.

В связи с этим актуальным остается поиск путей и способов эффективного формирования готовности бакалавра педагогического образования к реализации развивающего обучения младших школьников.

Таким образом, можно констатировать наличие объективно существующего **противоречия**: между потребностью современного общества и образовательной системы в учителях иностранного языка, готовых к развивающему обучению младших школьников, и традиционной системой профессиональной подготовки на уровне бакалавриата, не обеспечивающей в полной мере формирование у студентов готовности к данному виду деятельности.

С учетом потребности в разрешении выявленного противоречия была выбрана тема исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы модель и технология, обеспечивающие эффективное формирование в вузе профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников? Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования – профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования в системе вузовского образования.

Предмет исследования – процесс формирования в вузе профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников.

В качестве **гипотезы исследования** выдвинуто предположение о том, что профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников будет сформирована в процессе общей профессиональной вузовской подготовки наиболее эффективно, если:

1. Определены сущность, содержание и структура процесса формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

2. Разработана и внедрена в образовательный процесс вуза теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

3. Разработана и реализована контекстно-деятельностная технология обучения, представляющая собой способ реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

4. Обоснован критериально-оценочный аппарат, позволяющий определить сформированность профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников.

5. Выявлены и экспериментально подтверждены в образовательном процессе вуза педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования сформулированы следующие **задачи**:

1. Определить сущность, содержание и структуру процесса формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

2. Разработать теоретическую модель формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

3. Разработать и апробировать контекстно-деятельностную технологию обучения, представляющую собой способ реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

4. Определить и обосновать критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

5. Теоретически выявить и опытно-экспериментальным путем подтвердить педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников.

Методологическую основу исследования составили: философские положения о всеобщей связи, взаимной обусловленности и целостности явлений и процессов окружающей действительности; о единстве теории и практики; фундаментальные положения философии и гуманистической психологии о сущности личности, механизмах и условиях ее развития; теория деятельности, теория развивающего обучения; теория профессиональной деятельности; исследования проблем начального развивающего обучения, структуры и сущности учебной деятельности младших школьников и студентов. Методологическими ориентирами избраны системный, компетентностный, деятельностный, контекстный и технологический подходы.

Теоретической базой исследования являются научно обоснованные положения и идеи: *системного подхода*, (И.В. Блауберг, В.П. Беспалько, И.А. Колесникова, Ю.Г. Татур, Э.Г. Юдин и др.); *компетентностного подхода* (В.А. Адольф, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова,

А.М. Митяева, О.Е. Лебедев, Л.М. Лебедева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.); *деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); *концепции формирования универсальных учебных действий младших школьников, основанной на системно-деятельностном подходе*, (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов); *контекстного подхода* (А.А. Вербицкий и др.) и на его основе контекстного обучения (Э.Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина и др.); *технологического подхода* (В.П. Беспалько, А.Д. Гонеев, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, П.И. Образцов, Ю.Г. Татур и др.); *исследования вопросов формирования и развития личности учителя и совершенствования его психолого-педагогической подготовки* (А.Г. Асмолов, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Петровский, А.П. Реан, В.А. Сластенин, Г.В. Сороковых, А.В. Усова, В.Д. Шадриков и др.); *концептуальные положения в области теории и практики высшего профессионального образования* (Ю.К. Бабанский, О.В. Варникова, А.А. Вербицкий, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Л.Н. Макарова, С.И. Маслов, П.И. Образцов, В.М. Петровичев, П.И. Пидкасистый, Л.С. Подымова, В.А. Романов, А.И. Уман, Л.М. Фридман и др.); *гуманитаризации высшего педагогического образования* (Ю.В. Сенько, Е.Н. Шиянов и др.); *творческого развития личности в образовательном процессе* (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин и др.); *мотивации учебной деятельности* (А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская и др.); *исследования рефлексии и подходы к ее реализации в педагогической деятельности* (В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, Н.А. Тарасюк и др.); *исследований по проблеме развивающего обучения младших школьников* (В.А. Гуружапов, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Е.Н. Кабанова - Меллер, З.И. Калмыкова, Л.Ф. Климанова, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, В.В. Репкин, Н.В. Репкина, В.В. Рубцов, Г.В. Сороковых, Н.Ф. Талызина, Н.А. Тарасюк, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.); *эффективного управления образовательным процессом, оптимального использования методов, форм и средств обучения и воспитания* (Ю.К. Бабанский, Е.В. Бондаревская, М.В.

Кларин, А.В. Хуторской и др.); *исследования в области оценки и оценочных умений* (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.); *концепции педагогической диагностики* (М.И. Грабарь, К.А. Краснянская, М.Н. Скаткин и др.); *теорий педагогического моделирования и проектирования образовательных систем, образовательных процессов и технологий* (В.Н. Беспалько, А. А. Вербицкий, М.Я. Виленский, В.В. Давыдов, А.Н. Дахин, М.В. Кларин, Д.Г. Левитес, П.И. Образцов, В.Н. Правдюк, Л.Г. Смышляева, Ю.Г. Татур, А.И. Уман, Д.В. Чернилевский, В.А. Штофф и др.); *историко-педагогические исследования, в которых раскрывается процесс накопления знаний о соотношении обучения и развития детей* (Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, Э.Д. Днепров, Г.Е. Жураковский, А.И. Пискунов, В.А. Рыбин, В.А. Ситаров и др.).

Решение поставленных задач и проверка гипотезы осуществлялись с использованием следующего комплекса **методов исследования**: теоретических (сравнительный анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, нормативной документации); прогностических (метод моделирования); эмпирических (анкетирование, интервьюирование, самооценка, ранжирование, тестирование, изучение продуктов деятельности, наблюдение, педагогический эксперимент); статистической и математической обработки экспериментальных данных и их интерпретации.

Организация и этапы исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». Сбор дополнительного исследовательского материала осуществлялся среди учителей г. Орла (МБОУ СОШ № 11, № 15, № 17, № 30, № 33, лицей № 21), а также в средних общеобразовательных школах и лицеях Орловской области (Мценск, Змиевка, Залегощь).

Эмпирическую базу констатирующего эксперимента составили 133 студента 3-4 курсов вузов и 130 учителей средних общеобразовательных школ (всего 263 респондента).

В формирующем эксперименте участвовали 60 студентов ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап (2011-2012 гг.) включал в себя изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, нормативных документов; определение теоретико-методологических основ исследования; обоснование сущности и содержания РО в условиях модернизации российского образования; разработку понятийно-категориального аппарата.

Второй этап диссертационного исследования (2012-2014 гг.) состоял в проведении констатирующего эксперимента, в результате которого было изучено реальное состояние готовности будущих учителей и учителей-практиков общеобразовательных школ к РО младших школьников; исследовано состояние готовности к данной деятельности студентов экспериментальной группы. Проводилась разработка теоретических аспектов проектирования; определены исходные параметры исследования, его объект, предмет, границы, гипотеза, методология. Разработана теоретическая модель формирования готовности бакалавра к РО младших школьников; выявлены педагогические условия эффективной реализации модели в учебном процессе вуза. Проводились анализ, обобщение и теоретическое осмысление фактического материала исследования.

Главной целью **третьего этапа** (2014-2015 гг.) стала апробация теоретической модели формирования готовности бакалавра к РО младших школьников. Для этих целей была разработана и реализована в образовательном процессе вуза контекстно-деятельностная технология обучения. В ходе формирующего эксперимента было проведено исследование динамики формирования готовности будущих учителей к указанному виду деятельности, уточнялись и конкретизировались педагогические условия эффективности реализации модели в учебном процессе вуза. Проведены систематизация и обобщение результатов исследования, их качественный и количественный анализ. Завершающей стадией этапа стало оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования состоит в следующем: уточнены сущность, содержание и структура понятия «формирование профессиональной готовности бакалавра педобразования к развивающему обучению младших школьников» (на примере подготовки учителя иностранного языка); обоснованы специальные компетенции как совокупность характеристик профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка в системе развивающего обучения, а также видовая структура компетенций бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» – выпускника вуза с целью определения в ней места специальных компетенций; определено структурное содержание профессиональной компетентности выпускника бакалавриата, готового к РО младших школьников; разработана теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников; разработана контекстно-деятельностная технология обучения; выявлены, обоснованы и опытно-экспериментальным путем проверены педагогические условия эффективного формирования профессиональной готовности бакалавра к РО младших школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- осуществлен теоретический анализ проблемы исследования, результаты которого, во-первых, дополняют теорию и методику профессионального образования в аспекте формирования готовности бакалавра педобразования (на примере подготовки учителя иностранного языка) к профессиональной деятельности в системе начального РО и, во-вторых, акцентируют внимание на значимости построения РО младших школьников на основе концепции Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и их преемников (Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер и др.) как наиболее полно отвечающей требованиям ФГОС НОО;

- теория и методика профессионального образования дополнена теоретической моделью формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников в парадигме современного образования, а также разработанным и обоснованным критериально-оценочным аппаратом, позволяю-

шим определить сформированность профессиональной готовности бакалавра к данному виду деятельности;

- разработана контекстно-деятельностная технология обучения и выявлен потенциал ее применения в вузе как эффективного способа реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников;

- выявлены, научно обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, способствующие эффективному формированию профессиональной готовности бакалавра педобразования к реализации этого типа обучения.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- внедрение в образовательный процесс вуза разработанной теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников при реализации комплекса педагогических условий позволяет сформировать данную готовность на уровне, достаточном для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе РО;

- разработанная контекстно-деятельностная технология обучения, основывающаяся на коллективно-распределенной деятельности студентов и активных формах обучения, может успешно использоваться в высших учебных заведениях;

- разработанный оценочный инструментарий, позволяющий определять эффективность формирования готовности бакалавра педобразования к профессиональной деятельности в системе начального РО, может быть использован преподавателями вузов в практической деятельности;

- разработанная программа дисциплины по выбору «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», составленная в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль «два иностранных языка», может быть реализована в вузах России при подготовке бакалавров педагогического образования к РО.

Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в системе высшего профессионального образования, а также в процессе переподготовки и повышения квалификации учителей иностранного языка.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась методологической обоснованностью основных теоретических выводов; учетом современных научных исследований в области психологии, педагогики; целостным подходом к исследуемой проблеме; апробацией технологии, адекватной целям, задачам и логике исследования; опытно-экспериментальным подтверждением правомерности теоретических выводов и практических рекомендаций; корректным использованием статистических методов обработки и интерпретации экспериментальных данных; устойчивой повторяемостью результатов; подтверждением выдвинутой гипотезы результатами опытно-экспериментальной работы.

На защиту выносятся следующие основные положения.

1. *Формирование профессиональной готовности* бакалавра педагогического образования к РО младших школьников представляет собой *педагогический процесс, направленный на поэтапное формирование* устойчивой мотивации будущего учителя к РО младших школьников; системы психолого-педагогических, предметно-методических знаний, преобразованных в личностные, ценностные убеждения, а также системы умений, уровень сформированности которых является достаточным для успешного самостоятельного выполнения профессиональной деятельности в парадигме РО; рефлексивной позиции и опыта творческой деятельности.

Структурно данный процесс рассматривается как самостоятельная система, являющаяся подсистемой целостного образовательного процесса в вузе, включающая целевые установки, специально разработанное содержание поэтапного формирования готовности бакалавра, субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, контекстно-деятельностную технологию обучения, а также результаты педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов.

2. *Теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников* представляет собой дидактическую систему, являющуюся подсистемой целостного образовательного процесса подготовки в бакалавриате по направлению «Педагогическое обра-

зование» (профиль «два иностранных языка»), направленную на реализацию механизма формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в системе РО и предполагающую научное обоснование методологических подходов и дидактических принципов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции.

В структуру рассматриваемой модели входят четыре взаимосвязанных блока: *целевой* (обусловлен нормативными требованиями, опирается на социальный заказ и современное состояние развития образования, содержит цель и научное обеспечение модели); *содержательный* (объединяет инвариантный блок, т.е. дисциплины общепрофессиональной и профессиональной подготовки, и вариативный блок, целью которого является специальная подготовка студентов и который включает интегративный курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», самостоятельную работу, педагогическую практику и научно-исследовательскую работу студентов, направленные на творческое применение интегративных знаний и умений организации РО); *технологический* (реализует положения целевого блока и представляет собой требования к поэтапной организации формирования готовности бакалавра к РО младших школьников); *результативно-оценочный* (включает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной готовности).

3. *Контекстно-деятельностная технология обучения* является эффективным способом реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников; представляет собой совокупность дидактических и методических процедур, структурно и содержательно обеспечивающих эффективность организации учебной деятельности студентов как РО в вузе; является способом активизации их «квазипрофессиональной» деятельности и личностной позиции в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности в системе РО.

В соответствии с общими целевыми установками контекстно-деятельностная технология обучения включает в себя *три этапа* (мотивацион-

ный, познавательно-деятельностный, интегративно-творческий), взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность. Каждый из этапов предполагает специфические цели, условия, методы, формы организации, доминирующие виды деятельности студентов, что в совокупности обеспечивает возможность гарантированного достижения поставленной цели – становления их профессиональной готовности к РО младших школьников.

4. Сформированность готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников можно дифференцировать по следующим *уровням*: высокий (профессионально-творческий), средний (профессионально-продуктивный), низкий (ситуативно-репродуктивный). Их достижение определяется следующими *критериями и* раскрывающими их *показателями*: мотивационный критерий (положительное отношение к РО; ориентация на развитие личности учащегося; убеждение в необходимости реализации РО на основе теории учебной деятельности; ориентация на ученика как субъекта обучения); когнитивный критерий (знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников; знание структуры учебной деятельности в условиях РО; знание форм организации учебной деятельности; знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме РО); операционно-деятельностный критерий (способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе РО; способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач; способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности универсальных учебных действий у младших школьников; способность организовывать и вести учебный диалог, учебную дискуссию); рефлексивно-оценочный критерий (сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО; способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка; способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической

деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться; владение умением анализировать урок в системе РО с позиции теории учебной деятельности).

5. Эффективность формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к реализации РО младших школьников обеспечивается созданием следующих педагогических условий: 1) деятельностный, компетентностный, контекстный и технологический подходы будут приняты как методологическая и технологическая основа формирования профессиональной готовности; 2) процесс образовательной деятельности бакалавра педобразования будет строиться на основе теоретической модели формирования профессиональной готовности к реализации РО младших школьников; 3) построение учебной деятельности студентов будет осуществляться как РО на основе контекстно-деятельностной технологии, построенной с учетом принципов обучения в сотрудничестве, когнитивно-деятельностной основы обучения, контекстного обучения, единства теории и практики в обучении, использования активных методов обучения; 4) интеграция психолого-педагогических и предметно-методических знаний, формирование умений организации РО будут реализованы за счет введения в содержание обучения в вузе специального интегративного курса «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку»; 5) ориентация педагогической практики и научно-исследовательской работы будет направлена на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в 17 научных статьях, включая 5 статей в изданиях, рекомендованных ВАК РФ (Орел, 2012; Орел, 2013; Тула, 2013; Орел, 2015; Орел, 2015).

Материалы исследования обсуждались и были одобрены на заседаниях кафедры непрерывного образования и новых образовательных технологий и кафедры романской филологии ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», на Международных и Всероссийских научно-практических конференциях, которые проходили в г. Чебоксары (2014 г.), в г. Тамбов (2014 г.), в г. Уфа (2014

г.), на научно-практических конференциях в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» (2014 и 2015 гг.).

Авторская программа «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку» получила официальное внедрение в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и была апробирована в учебном процессе на кафедрах факультета иностранных языков: романской филологии, немецкого языка, английского языка, английской филологии.

Дополнительная апробация форм работы, построенных на основе принципов контекстно-деятельностной технологии обучения, осуществлялась в 2014-2015 учебном году на занятиях со студентами-бакалаврами 3-го курса (обучение фонетике) и 1-го курса (стратегии организации самостоятельной работы студентов) факультета иностранных языков ОГУ с опорой на содержание учебного пособия «Фонетика французского языка», подготовленного совместно с французским коллегой [204].

Структура диссертации определена целью и логикой исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 258 источников. Текст диссертации изложен на 184 страницах, включает 23 таблицы, 18 рисунков и 21 приложение.

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

1.1. Сущность, содержание и особенности организации развивающего обучения в современных условиях

Идеи развития ребенка в процессе обучения, строящиеся на определенных философских взглядах на процесс познания, берут свое начало в теориях мыслителей античного мира. Затем на протяжении нескольких веков прогрессивные взгляды зарубежных и отечественных ученых по проблеме РО получали свое продолжение в их теоретической и практической деятельности.

К началу XX века в отечественном образовании основной целью обучения признавалось всестороннее развитие личности ребенка. Однако обоснование целостной концепции РО было затруднено из-за недостаточной разработанности психологической теории. В частности, много разногласий среди зарубежных и отечественных ученых вызывал вопрос о соотношении обучения и развития.

Выдающийся отечественный ученый-психолог Л.С. Выготский сформулировал собственную теорию о соотношении этих категорий. Данный вопрос достаточно глубоко изучен и освещен в научных источниках. Тем не менее, в рамках исследования был проведен самостоятельный анализ проблемы, изложенной в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова и др. [см. 206].

Важно отметить, что по мере обогащения психолого-педагогических наук понятия «обучение» и «развитие» приобрели статус полидисциплинарных и базовых категорий. Общепринятыми стали следующие их трактовки:

- развитие – это процесс количественных и качественных изменений организма, нервной системы, психики, личности;
- обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта, организация усвоения знаний, умений и навыков.

В философском словаре «развитие» трактуется как «закономерное, направленное качественное изменение материальных и идеальных объектов (систем)» [233, с. 379].

Опираясь на исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др. [49-51; 65-69; 87-88; 133-134; 40, 169; 218-219; 252] и обобщая их подходы к рассмотрению проблемы развития человека, выделим некоторые положения:

- развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке;

- развитие характеризуется одновременно тремя свойствами: необратимостью, направленностью и закономерностью происходящих в развивающемся объекте изменений;

- умственное развитие есть частное проявление всеобщего процесса развития, также подчиняющееся закону от общего к частному;

- умственное развитие человека не отождествляется с развитием личности в целом: развитие личности (как системного социального качества индивида, субъекта общественных отношений) и развитие психики образуют единство, но не тождество;

- обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека;

- движущими силами психического развития являются противоречия между достигнутым уровнем развития его знаний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой;

- поскольку основным источником развития являются внутренние противоречия, то данный процесс по существу является саморазвитием;

- психическое развитие – это прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования, т. е., согласно Л.С. Выготскому, те психические и социальные изменения, ко-

которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период;

- социальная ситуация развития (понятие введено Л.С. Выготским) есть некоторая система отношений ребенка и социальной среды, которая включает в себя и средство реализации этого отношения – деятельность вообще, и конкретные виды ведущей деятельности в частности; таким образом, социальная ситуация рассматривается как источник развития;

- «носителем» развития являются сложные, открытые, самоорганизующиеся системы; одна из таких систем – человек и его особенное индивидуальное начало – личность;

- развитие охватывает всю личность ребенка в целом и осуществляется одновременно по линиям: познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания); психологической структуры и содержания деятельности (становление целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение способов и средств деятельности); личности (направленности, ценностных ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.). Линии (стороны) развития ребенка могут быть представлены и несколько по-другому – как развитие: а) знаний, способов деятельности; б) психологических механизмов применения усвоенных способов; в) личности, куда включена и деятельность.

А.Н. Леонтьев, основываясь на научных выводах Л.С. Выготского о том, что процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы, разработал общепсихологическую теорию деятельности, согласно которой целостная деятельность включает в себя следующие компоненты: потребности – мотивы – задачу – средства (решения задачи) – действия – операции. На этой теории строится сегодня отечественная наука.

Согласно А.Н. Леонтьеву, в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни. При этом «нужно говорить о зависимости разви-

тия психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности. Ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [133, с. 286].

Ведущая деятельность характеризуется тремя признаками. Это такая деятельность: а) в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности; б) в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы; в) от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка [123, с. 286].

«Ведущая деятельность наиболее эффективно влияет на процесс развития в период своего становления [218, с. 146]. В начальной школе ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность (далее по тексту УД).

«При ее осуществлении у ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение УД определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье» [252, с.72]. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что сознательное управление психическим развитием ребенка совершается, прежде всего, путем управления ведущей деятельностью [134, с. 306].

Все сказанное свидетельствует о том, что концепция УД и ее субъекта является основой понимания сути РО. Следовательно, учение современного младшего школьника необходимо организовывать в форме его УД, в ходе которой под управлением учителя будет происходить усвоение новых знаний.

Теоретическим основанием создания концепции УД послужили: положение об общественно-исторической обусловленности психического развития ребенка (Л.С. Выготский), диалектико-материалистический принцип единства психики и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев), теория поэтапного формирования умственных действий и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Проблема, обозначен-

ная Л.С. Выготским как «соотношение обучения и развития», наиболее полно была реализована в концепции УД, которую разработали Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.

В результате теоретических и экспериментальных исследований, связанных с построением этой концепции, ее авторы пересмотрели понятийный аппарат. Некоторые психолого-педагогические понятия были частично уточнены или видоизменены, в частности, речь идет о соотношении понятий «усвоение», «развитие», «обучение», «воспитание», «деятельность». Рассмотрим эти понятия в трактовке В.В. Давыдова и А.К. Марковой (См. рис. 1.1.).

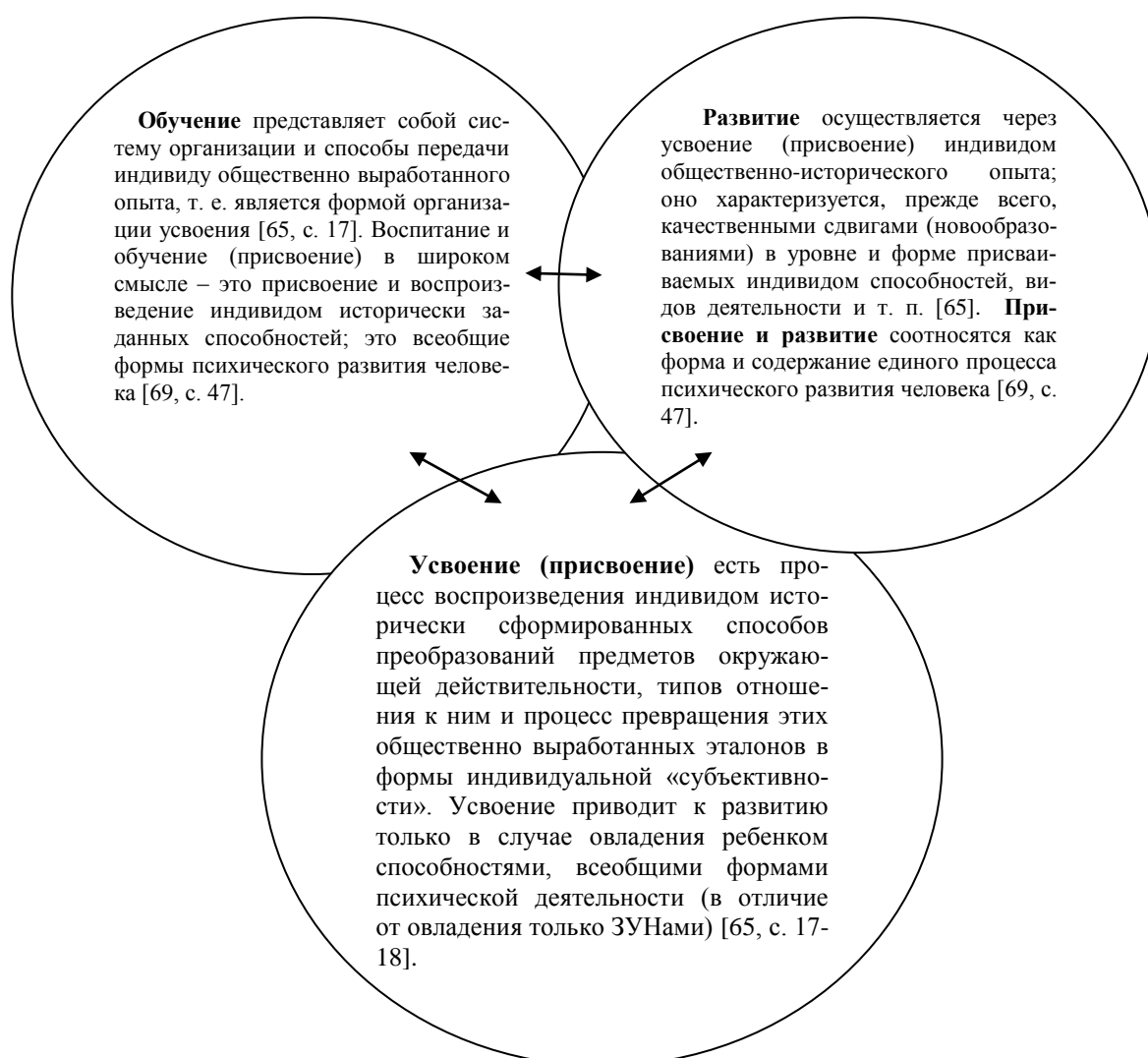


Рис. 1.1. Соотношение ключевых понятий развивающего обучения.

Необходимо отметить, что А.Н. Леонтьев конкретизировал положение Л.С. Выготского о том, что индивид присваивает достижения предшествующих поко-

лений, и ввел в детскую психологию понятие «присвоение». Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей. При воспроизведении ребенок осуществляет такую деятельность, которая адекватна (но не тождественна) деятельности, воплощенной людьми в этих способностях [134]. «Это положение А.Н. Леонтьева дает основание считать присвоение или воспроизведение индивидом общественных способностей особым видом деятельности. Следовательно, у ребенка, с одной стороны, возникает и формируется особая «воспроизводящая деятельность», с другой стороны, на ее основе он присваивает или воспроизводит различные конкретные способности. Эти два рода процессов составляют всеобщую форму психического развития ребенка. < ... > Существенной характеристикой присвоения *способностей* является то, что оно осуществляется ребенком только в совместной жизни его с взрослыми, в общении с ними и под их руководством, а также в совместной деятельности с другими детьми» [69, с. 47].

Таким образом, можно сделать вывод, что если усвоение есть воспроизведение ребенком общественно выработанного опыта, обучение – форма организации этого усвоения, принятая в данных конкретных исторических условиях, в данном обществе, то развитие характеризуется, прежде всего, качественными сдвигами в уровне и форме присваиваемых индивидом способностей, видов деятельности и т. д.

Анализируя соотношение понятий «усвоение» и «деятельность», В.В. Давыдов, А.К. Маркова подчеркивают, что усвоение (присвоение) не есть пассивное приспособление индивида к сложившимся условиям общественной жизни, простое калькирование общественного опыта. Оно представляет собой результат активной деятельности индивида по овладению общественно выработанными способами ориентации в предметном мире и способами его преобразования, которые постепенно становятся средством собственной деятельности индивида. В условиях школьного обучения активность ребенка по усвоению общественно выработанного опыта осуществляется в УД. При наличии связи усвоения и УД их содержание не совпадает. Усвоение всегда сначала происходит в форме сотрудничества

с другим человеком, в совместной деятельности и в общении с ним. В них осуществляется передача ребенку того или иного способа освоения действительности. Причем совместная деятельность и общение в ходе учения могут иметь различный характер – от контактов с конкретным человеком до «общения с человечеством» через его опыт, закрепленный в орудиях труда, в произведениях науки и искусства, в учебных предметах и т. д. [65, с. 17-18].

Переход к школьному обучению знаменует собой коренное изменение содержания и процесса усвоения. Усвоение принимает новую форму – форму УД [252, с. 213].

Согласно концепции научной школы Л.С. Выготского, *всеобщими и необходимыми формами психического развития ребенка являются его обучение и воспитание*. Процессы обучения и воспитания не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. Между обучением и психическим развитием человека всегда стоит его деятельность [252]. Бесспорным является тот факт, что РО строится на деятельностном подходе.

Следовательно, рассматривая развивающее начальное обучение, необходимо проанализировать содержание и структуру целостной УД в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов.

Термин «учебная деятельность» в науке трактуется неоднозначно. Например, как: синоним научения, учения, обучения; особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий; ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач.

Термин «учебная деятельность» не следует отождествлять с термином «учение». Дети учатся в самых разных видах деятельности (в игре, труде, при занятии спортом и т. д.). Учебная же деятельность имеет свое особое содержание и строение, и ее необходимо отличать от других видов деятельности, выполняемых детьми. Ведущей и главной среди всех видов деятельности является учебная. Она детерминирует возникновение основных психологических новообразований дан-

ного возраста, определяет общее психическое развитие младших школьников, формирование их личности в целом [69, с. 132].

Основным новообразованием младшего школьного возраста, по Д.Б. Эльконину, является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста ученый считает умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка [252, с. 55]. В.В. Давыдов полагает, что целенаправленно строя отношения ученика с учителем, со сверстниками и с самим собой, изменяющимся в ходе обучения, можно спроектировать такую УД младших школьников, новообразованием которой станет действительное умение учиться [66, с. 18].

В концепции УД заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Продуктом УД являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. По мнению В.В. Давыдова, В.В. Репкина, центральным новообразованием младшего школьного возраста является превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему [69, с. 52].

Согласно Д.Б. Эльконину, УД имеет свои особенности: она «общественна по содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством), общественна по смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), общественна по форме осуществления (она реализуется в соответствии с общественно выработанными нормами), она – ведущая в младшем школьном возрасте, т. е. в период ее формирования» [252, с. 226].

Сам образовательный процесс понимается не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей,

основных психических новообразований. В современной дидактике УД часто трактуется как учебно-познавательная деятельность.

Общепризнанным в дидактике считается тот факт, что процесс обучения должен быть смоделирован и осуществлен так, чтобы и содержательная, и процессуальная его стороны выполняли функции, определяемые потребностями личности, общества, государства, а основополагающим принципом педагогической деятельности является принцип единства образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения. В связи с этим представляется целесообразным, рассматривая теорию УД, проанализировать, обеспечивает ли РО Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова необходимые условия для реализации названных функций обучения.

Целью РО является формирование у детей основ теоретического мышления или, более широко, основ теоретического сознания, к сфере приложения которого наряду с наукой относятся экономика, промышленность, искусство, нравственность, религия, право и политика. Теоретическое мышление – это способность человека понимать суть вещей и явлений по их внешней форме и действовать в соответствии с этой сутью [64, с. 9].

Сущность УД состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а её *содержание* заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. В ходе экспериментальных исследований под руководством Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова было доказано, что усвоение теоретических знаний вполне доступно младшим школьникам; в процессе правильно организованной УД ими достигается более высокий уровень психического развития. Поэтому основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания; обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Способ изложения теоретических знаний заключается в восхождении от абстрактного к конкретному.

Таким образом, сущность и содержание УД являются условием для реализации *образовательной функции обучения*, поскольку научные знания включают в себя факты, понятия, законы, закономерности, теории, обобщенную картину мира. Через овладение обобщенными способами действий они становятся достоянием личности, постепенно входят в структуру ее опыта. По нашему мнению, образовательная функция обучения будет реализована наиболее полно, сможет обеспечить полноту знаний, их прочность и мобильность, если процессуальная сторона обучения будет соответствовать всем требованиям организации УД.

Кроме того, повышение теоретического содержания обучения в начальных классах создает условия для усиления *развивающей функции обучения*. Но это осуществимо только в том случае, если одновременно с усвоением теоретических знаний младшие школьники научатся самостоятельно приобретать новые знания – *научатся учиться*.

Развивающая функция осуществляется более эффективно при правильно организованной совместной УД, предполагающей учебное сотрудничество субъектов УД. УД как специфическая форма индивидуальной активности ребенка требует специального формирования в процессе обучения под руководством учителя. В связи с этим Д.Б. Эльконин выделяет важные задачи, которые встают перед начальным обучением:

«Во-первых, подвести детей к предметному обучению в логике научных знаний, раскрыть перед ними те основные и фундаментальные свойства изучаемой области действительности, которые и составляют содержание данной науки. Так, овладение навыками чтения превращается во введение в изучение языка как средства общения и мышления, а элементарными навыками счета – во введение в изучение количественных отношений.

Во-вторых, сформировать у детей УД, имеющую свои задачи и способы. На современном этапе развития нашего общества УД должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Это вторая «профессия» каждого человека, от умения осуществить которую во многом зависит продвижение в основном избранном деле.

В-третьих, использовать все возможности периода начального обучения для формирования мотивов учения и для интеллектуального развития детей» [252, с. 222].

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что «экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что все три задачи теснейшим образом связаны между собой и могут быть решены только во взаимодействии. Основное значение при этом принадлежит содержанию усваиваемых знаний и формированию УД» [252, с. 222].

Поскольку результатом УД является изменение самого учащегося, представляется целесообразным рассмотреть более подробно, как в РО Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова и их последователей соотносятся обучение, воспитание и развитие, как соотносятся интеллектуальное и личностное развитие в УД.

Анализ научных работ показал, что исследованию УД как специфической формы индивидуальной активности ребенка во взаимодействии со взрослым посвящены многочисленные труды отечественных ученых, в которых, в частности, проанализированы закономерности формирования различных психических функций в совместной УД [9; 97; 105; 119; 145]; рассмотрены особенности личностного развития в зависимости от групповых и коллективных форм учебной работы, а также развивающие эффекты учебного сотрудничества ребенка и взрослого, ребенка со сверстниками [40; 111; 169; 170; 239; 240; 243]; разработаны продуктивные формы совместной учебной деятельности [101; 106; 107; 140; 242; 244].

В научных изысканиях исследователей по проблеме влияния группового обучения и совместных действий под руководством учителя на развитие детей можно выделить две важные линии: «Во-первых, такая деятельность анализируется как фактор, обуславливающий *личностное развитие*, что позволяет оценить ее воспитательный эффект. Во-вторых, она рассматривается как фактор, обеспечивающий *интеллектуальное развитие*, что позволяет выявить ее дидактический, обучающий эффект» [182, с. 31].

Итак, основной характерной чертой школьного обучения является то, что с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять (может быть, впервые в своей жизни) общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность —

УД, и это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим. Через выполнение новой деятельности, через новую позицию определяются все остальные отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к себе и самооценка. В этом заключается важнейшая *воспитательная функция* школьного обучения, функция формирования личности [252, с. 226].

Соглашаясь с мнением А.К. Дусавицкого [76], что основным принципом организации содержания образования является принцип единства обучения и воспитания, считаем, что образцы воспитания не задаются извне: воспитательная функция реализуется через такие формы сотрудничества в учебной и других видах деятельности, в которых ребенок сохраняет себя как целостность. Главной целью целостной системы начального обучения является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности, т. е. формирование у него способности осуществлять акты выбора собственного поведения в соответствии с индивидуальными потребностями, общественным долгом и возможностями по их реализации. Средством достижения этой цели является формирование интеллектуальных и эмоциональных структур (рефлексия, эмпатия и др.), которые позволяют ребенку решать проблему саморазвития. Таким образом, концепция РО направлена на целостное развитие личности ребенка и базируется на принципах индивидуальной свободы, социальной ответственности и творчества.

Принимая точку зрения В.В. Репкина [179], который считает, что *интеллектуальное развитие и развитие личности* представляют собой не два различных процесса, а *две стороны одного и того же процесса развития* индивида как субъекта предметной деятельности, приходим к выводу, что обучение, организованное в форме УД, выполняет не только развивающую (как часто принято считать), но и образовательную, и воспитательную функции, единство которых обеспечивает всестороннее развитие личности младшего школьника, при этом приоритетной является развивающая функция.

По мнению Д.Б. Эльконина, формирование полноценной УД учащихся осуществляется только тогда, когда она строится в соответствии с ее основными

структурными компонентами. Целостная структура УД формируется в течение нескольких школьных лет и особенно интенсивно – в начальных классах.

Исследование структуры УД по Д.Б. Эльконину [252, с. 215-219; с. 245-250] и В.В. Давыдову привело нас к выводу, что они по своему содержанию совпадают.

По В.В. Давыдову, в структуру УД входят: 1) потребности и мотивы; 2) учебные задачи (или проблемы); 3) учебные действия; 4) действия контроля и оценки [69, с. 150-157]. (Названные компоненты подробно рассмотрены в Приложении № 1). По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, центральным в этой сложной структуре является второе звено – учебные задачи и их операторное содержание. Все остальные звенья как бы обслуживают это основное.

Важной для понимания сущности РО представляется мысль о том, что обучение младших школьников посредством решения ими познавательных задач (они должны быть проблемными) может обеспечивать передачу детям творческого опыта. *Опыт творческой деятельности* должен быть, по мнению В.В. Давыдова, не одним из четырех рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру). В этом случае обучение и воспитание детей с самого начала будет направлено на развитие их личности [69, с. 144].

УД и отдельные ее компоненты (в частности, контроль и оценка) осуществляются благодаря такому основополагающему качеству человеческого сознания, как *рефлексия*. Объектом усвоения становится не только предметное содержание понятий, но и сама мыслительная деятельность, в ходе которой вырабатываются понятия [69, с. 157].

Формирование УД есть управление взрослым (учителем, родителем) процессом становления УД школьника. Полноценное управление процессом учения всегда предполагает: отработку у школьника каждого компонента УД, их взаимосвязи, постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому

ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя и т.д. [65, с. 19].

Становление УД есть совершенствование каждого компонента УД, их взаимосвязи; совершенствование мотивационного и операционального аспекта учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им УД; овладение учеником формами совместной УД; оно связано также с наличием развивающего и воспитывающего эффекта УД. Поэтому уровни зрелости УД в целом и ее отдельных компонентов есть важные качественные характеристики эффективности труда учителя и школьника [65, с. 19-20].

Большой интерес для РО, построенного на основе концепции Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, представляют разработанные А.К. Марковой [142] обобщенные характеристики сформированности УД школьников и ее психологических новообразований. Они могут служить качественными показателями эффективности деятельности учителя и учеников (См. Приложение № 2).

Выделим *основные характеристики РО*:

1. Направленность обучения на развитие как свою основную цель: усвоение знаний, умений и навыков рассматривается в нем не как конечная цель, а как средство и способ развития учащихся.

2. Интеллектуальное развитие и развитие личности представляют собой две стороны одного и того же процесса развития индивида как субъекта УД.

3. В основе содержания РО лежит система теоретических понятий, фиксирующих объективные основания тех общих способов действия, которыми предстоит овладеть учащимся.

4. РО опирается на учебную деятельность как высшую форму учения: предполагает, во-первых, постановку учениками учебной задачи и, во-вторых, выполнение ими системы учебных действий, обеспечивающих ее решение.

5. РО опирается на коллективно-распределенную деятельность школьников и учителя (а не на индивидуальную активность каждого ученика, авторитарно инициируемую учителем, что свойственно традиционному обучению), на исполь-

зование коллективного учебного диалога, развертывающегося на всех этапах постановки и решения учебной задачи.

Анализ содержания и структуры целостной УД в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов позволяет нам сделать вывод, что такая УД и есть развивающее начальное обучение, реализующее в единстве развивающую, образовательную и воспитательную функции. Это целостная система РО, альтернативная исторически сложившейся традиционной системе. Данная концепция является базовой для исследования проблемы формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников (на примере подготовки учителей иностранного языка).

Аргументация правильности нашего выбора базовых оснований для подготовки учителя XXI века, способного реализовывать принципиально новые профессиональные задачи, требует анализа других наиболее приоритетных концепций РО, существующих в российской педагогике.

Следует уточнить, что термин «развивающее обучение» в настоящее время употребляется «в расширительном значении, применительно к разным образовательным системам, развивающим разные человеческие способности» [242, с. 79].

Эмпирический анализ психолого-педагогической литературы показал, что так или иначе все концепции РО основываются на идеях научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. По своим целевым установкам все они развивающие. Однако вопрос в том, что они развивают? По нашему мнению, представляется возможным развести их по двум линиям (хотя это деление относительно): 1) вектор развития направлен преимущественно на высшие психические функции, что только опосредованно влияет на личностное развитие школьников; 2) вектор развития направлен одновременно и на интеллектуальное, и на социальное, личностное развитие школьника.

Первую линию РО представляют, по нашему мнению, концепции Л.В. Занкова [83; 84] (раннее интенсифицированное общее психологическое развитие личности), З.И. Калмыковой [105; 106] (развитие продуктивного или творческого мышления), Е.Н. Кабановой-Меллер [101; 102] (формирование операций мышле-

ния, которые она называет приемами учебной работы), В.Ф. Шаталова [249] (формирование мнемической деятельности), М.И. Махмутова [144], А.М. Матюшкина [143] (проблемное обучение) и др.

В исследованиях этих ученых РО рассматривается как средство формирования мыслительных операций. Формирование приемов умственной деятельности авторы связывают с развитием продуктивного (творческого) мышления учащихся. В качестве общих для всех теорий принципов можно выделить следующие: проблемность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие и активизация творческих способностей (Приложение № 3).

Вторая линия РО отражена в концепциях Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова (развитие средствами учебной деятельности теоретического мышления, т. е. овладения общими способами действия, позволяющими решать широкие классы задач; развитие рефлексивных способностей; учебной самостоятельности, т. е. умения учиться), Г.А. Цукерман [239-245] (развитие у учащихся навыков учебного сотрудничества в рамках учебной деятельности), Л.Ф. Климановой [111] (обучение через культуру, построенное на основе учебной деятельности), И.С. Якиманской [254; 255] (личностно-ориентированное РО, направленное на развитие индивидуальных познавательных способностей каждого ребенка, на познание себя личностью, на самоопределение и самореализацию), Г.К. Селевко [186-188] (технология саморазвивающего обучения: формирование доминанты самосовершенствования личности, включающая в себя установки на самообразование, на самовоспитание, на самоутверждение, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию) и др. (См. Приложение № 4).

Названные концепции РО дают научное обоснование факторов и механизмов становления личностных новообразований в процессе обучения на различных возрастных этапах, в том числе и в младшем школьном возрасте. Некоторые из этих концепций уже прошли экспериментальную проверку в школах и показали позитивные результаты в развитии ребенка.

Позволим себе провести дальнейший анализ, опираясь на научные работы Г.А. Цукерман, которая посвятила свои многолетние теоретические и практические исследования изучению и дальнейшему развитию концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

«Заявляя о своих целях и намерениях, т. е. обозначая направление развития своих питомцев, – отмечает Г.А. Цукерман, – каждая отечественная психолого-педагогическая школа, в самоназвании или самоопределении которой присутствует слово "развитие", присягает на верность идеям Л. С. Выготского. Все эти школы исходят из единой посылки о потенциально всеобщей и универсальной природе человека, но по-своему трактуют соотношение обучения и развития. Конструктивным результатом одновременного существования разных школ, выводящих свои родословные из единого теоретического источника, стало нелинейное представление зоны ближайшего развития, а, следовательно, и соотношения между обучением и развитием. Стало очевидным, что различные психолого-педагогические школы намереваются вести ребенка из одной и той же точки актуального развития в разные стороны, используя для этого свои специфические образовательные технологии. Но одного и того же ребенка нельзя одновременно вести и налево, и направо» [245, с. 69-70].

«Между тем вопрос о достоинствах той или иной технологии РО или о совместимости лучших элементов разных технологий корректно ставить лишь там, где избранные на *ценностных* основаниях направления развития в основном совпадают» [242, с. 79-80].

Многолетний генетико-моделирующий эксперимент, способствующий решению широкого класса теоретических и практических задач, был последовательно и осмысленно проведен Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым.

Однако Г.А. Цукерман отмечает, что теоретический анализ предметности УД младших школьников, проделанный В.В. Давыдовым, так полно и целно разрешил целый пласт вековых психолого-педагогических проблем, что немедленно обнажился гигантский пласт вопросов и не только нерешенных, но и незаданных [240].

Так, например, «когда обсуждается какая-либо система развивающего обучения или образования, принято указывать, развитие каких именно способностей ребенка берется обеспечить эта система. Не принято, однако, задаваться вопросом, чего данная система обучения не может развить, развитию каких возрастных потенций она препятствует. Ставя вопрос таким образом, – продолжает Г.А. Цукерман, – я хочу акцентировать опасность и ответственность выбора направления развития, который взрослые делают за ребенка, помещая его в то или иное учебное заведение, т. е. предлагая ему совершенно определенный (заметьте: определенный не ребенком) предмет совместной деятельности и столь же определенный тип учебных взаимоотношений» [245, с. 69].

Обучение всегда вносит в развитие асимметрию, поддерживая в большей или меньшей степени одни возрастные возможности детей и оставляя без поддержки другие. Например, *доминантой традиционной системы обучения* является сообщение знаний в готовом виде и трансляция готовых образцов действия, требующих репродукции как можно более точной и полной. Это не означает, что традиционный педагог никогда не помогает детям в порождении и реализации их собственных замыслов, в самостоятельном поиске решения новой задачи. Однако это случается значительно реже, менее системно и целенаправленно. В большинстве случаев педагог, реализуя на уроке свой замысел, оставляет ученикам роль исполнителей, более или менее успешно воспроизводящих образцы учительского действия. Означает ли это, что традиционное обучение не является развивающим? Нет, оно лучше, чем какая-либо другая система образования развивает способность произвольно действовать по готовым образцам, правилам и инструкциям, ограничивая развитие способности действовать по собственному замыслу.

У других образовательных систем – другие доминанты. В системе Эльколина – Давыдова педагог стремится не сообщать знания в готовом виде, а помогать ученикам, самостоятельно ищущим новые способы и средства действия. Это не означает, что педагог, работающий в этой системе, никогда не сообщает знаний в готовом виде и не требует воспроизводства готовых образцов. К примеру,

после того как дети выводят принципы построения таблицы умножения, им предстоит выучить ее наизусть. Речь идет именно о доминанте, о преобладающем в каждой образовательной системе виде помощи незнающему и неумелому ребенку. Образовательная система Эльконина - Давыдова известна под именем «система развивающего обучения», но это житейское, рекламное название системы, развивающей рефлексивные способности детей и умение учиться – выходить за границы своих знаний и умений в поиске новых способов действия. Развивает ли эта система образования способность произвольно действовать по правилу и инструкции, заданной в готовом виде? Да, но хуже, чем традиционная система образования. Основание выбора системы образования – это *иерархия ценностей* того, кто выбирает для ребенка систему образования [241, с. 17-18].

Таким образом, любая образовательная система одновременно способствует и препятствует психическому развитию ребенка, поскольку, усиливая одну из возможных потенций возрастного развития, она неизбежно ослабляет, порой даже блокирует противоположные тенденции. (К примеру, система образования, развивающая творческие способности детей, не может не блокировать исполнительские тенденции поведения.) [241, с. 19]. Разные варианты построения образования задают и разные векторы развития; выбор той или иной системы РО – это выбор ценностный, т. е. не обсуждаемый в научных понятиях истинности-ложности [242, с. 79].

В.В. Давыдов настаивал на том, что подлинно развивающее образование само должно быть развивающимся – это его нормальное состояние. Развивающимся не только в историческом времени социокультурных изменений, но и в «оргпространстве» конкретного учебно-воспитательного учреждения. Кроме того, для системы развивающего образования нормой является ситуация, когда не только способы и инструменты реализации этих идей, но и сами они становятся открытыми для проблематизации и переконструирования [123]. Таким образом, В.В. Давыдов видел РО как открытую развивающуюся систему.

Его последователи в сегодняшнем историческом времени социокультурных изменений сохранили, помогли увидеть по-новому, развили теоретические и практические основы РО.

Десятилетний лонгитюдный эксперимент по теоретическому и практическому исследованию, а также и дальнейшему развитию концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова был проведен Г.А. Цукерман [242] и ее коллегами и представлен в многочисленных научных публикациях. Эмпирический анализ научных трудов [239-245] позволил нам сделать выводы, важные для понимания сущности, содержания и значения РО в современных условиях.

Система РО Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова действительно:

- развивает теоретическое мышление (овладение общими способами действия, позволяющими решать широкие классы задач);

- существенно повышает уровень рефлексивного развития школьников в совместно-распределенных формах обучения;

- обеспечивает становление учебной самостоятельности (или умения учиться);

- основные новообразования, специфичные для этой системы обучения (рефлексия, умение учиться или учебная самостоятельность, способность понимать чужую точку зрения), тесно связаны с установкой ученика на *поисковую активность*, которая специально культивируется педагогами. Такая активность является *поведенческим* проявлением *учебной самостоятельности* школьников на уровне интерпсихического действия;

- в поисковой активности соединены две человеческих *способности*: способность преодолевать собственную ограниченность, выходить за пределы своего наличного опыта (трансцендировать) и способность действовать разумно, видеть основания своего действия (рефлектировать). Направленность на поиск способствует развитию рефлексивного мышления и, в свою очередь, стимулируется им;

- динамика поисковой активности класса и каждого ученика является педагогически управляемой; установка на поисковую активность поддается целенаправленному формированию.

Условия, порождающие и поддерживающие учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия, указаны в приложении (См. Приложение № 4).

Представляется уместным привести здесь цитату из работы Г.А. Цукерман: «Подводя итоги первого десятилетия генетико-моделирующих экспериментов в классах, Д. Б. Эльконин писал: «Мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ – содержание обучения». Развивая метафору Эльконина и подводя итоги начатых им полувековых экспериментов, можно добавить: мы нашли и потайную дверцу, к которой подходит этот ключ, – **совместный поиск** (выделено Г.А.Ц.) способов действия, общих и для класса задач, и для класса как учебного сообщества детей» [242, с. 88].

В 1996 году образовательные системы Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, а также Л.В. Занкова были официально признаны Министерством образования РФ в качестве альтернативных образовательных систем. Однако школа оказалась не готовой к реализации данных концепций в учебном процессе, РО не укрепилось повсеместно и пошло на спад. Причины, приведшие к невозможности его широкого и стабильного внедрения в систему школьного образования, многоплановы.

Концепция РО Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова не могла долгое время получить широкого социального признания и оставалась чисто академическим исследованием возрастных возможностей детей младшего школьного возраста, поскольку «по своим ценностным установкам эта образовательная система была в сущности диссидентской, ибо противоречила социальному заказу государства и, более того, стремилась развить в своих питомцах качества, опасные и неудобные в советском обществе: самостоятельность суждений и поступков, независимость от авторитетов, критичность по отношению к своим и чужим действиям, инициативность в постановке новых задач, способность и склонность к преобразованию сложившихся способов действия, если они входят в противоречие с новыми условиями действия» [245, с. 69].

Другими причинами, по которым система РО не стала достоянием массовой школы, являются: отсутствие профессиональной подготовки и переподготовки

кадров для работы по экспериментальным программам; недостаточная методическая поддержка этих программ; использование программно-методического инструментария РО по частичному (в отдельных классах школы или применительно к отдельным учебным предметам) либо фрагментарному (сочетание элементов развивающего и традиционного обучения в ходе преподавания одного и того же предмета) принципу. В.Т. Кудрявцев подчеркивает, что все эти трудности не могут служить веским аргументом против самой системы РО, их можно было бы преодолеть, если бы система РО уже была достоянием массовой школы.

«А между тем В.В. Давыдов неоднократно возражал против широкомасштабной экспансии разработок своего коллектива в «готовое», сложившееся образовательное пространство. Ведь коллектив Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова занимался созданием действующего образца массовой школы ближайшего будущего, а не усовершенствованием конструкции существующей массовой школы, адаптированной к наличным социально-экономическим условиям. Когда В.В. Давыдов критикует систему Л.В. Занкова за приверженность принципам традиционной дидактики, нужно учитывать, что она как раз и обеспечивает такое усовершенствование (справляясь с этой задачей блестяще), т. е. изначально не совпадает с системой РО по целям и даже по предмету экспериментальной образовательной работы» [123, с. 60-61].

В заключение отметим, что выявление социально-исторических, культурно-исторических, научно-теоретических предпосылок становления и развития проблемы РО, перспектив модернизации этого типа обучения в контексте требований современного образования позволило сформулировать несколько положений, важных для нашего исследования.

1. Становление учебной самостоятельности младшего школьника (или умения учиться) стало не просто привычным лозунгом, а реальной необходимостью и основной целью образования XXI века.

В ФГОС НОО второго поколения одним из основных требований является формирование у младших школьников общих способов деятельности, или уни-

версальных учебных действий (далее по тексту УУД): личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Система РО Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова является востребованной в современных условиях развития образования, в полной мере соответствует социальному заказу общества и требованиям ФГОС НОО, поскольку развивает теоретическое мышление на основе овладения общими способами действия (УУД), позволяющими решать широкие классы задач; существенно повышает уровень рефлексивного развития школьников в коллективно-распределенных формах обучения; обеспечивает становление учебной самостоятельности (или умения учиться).

Следовательно, появилась необходимость в подготовке компетентных учителей, готовых к профессиональной деятельности в системе развивающего начального обучения, готовых к реализации развивающего потенциала образовательных стандартов нового поколения. Таким образом, исследование проблемы РО доказывает актуальность избранной темы диссертационного исследования и указывает на выбор направления в развитии младших школьников, которое предстоит реализовать в своей педагогической деятельности бакалаврам педагогического образования.

2. В ходе исследования было обосновано, что РО строится как целостная учебная деятельность во взаимосвязи всех ее компонентов. В структуру УД входят: 1) потребности и мотивы; 2) учебные задачи (или проблемы); 3) учебные действия; 4) действия контроля и оценки. *Сущность* УД состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а *содержание* УД заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Поэтому основным содержанием РО должны стать научные знания; обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Способ изложения теоретических знаний заключается в восхождении от абстрактного к конкретному.

К основным характеристикам, раскрывающим сущность и содержание РО, относим следующие: а) направленность обучения на развитие как свою основную

цель: усвоение знаний, умений и навыков рассматриваются в нем не как конечная цель, а как средство и способ развития учащихся; б) интеллектуальное развитие и развитие личности представляют собой две стороны одного и того же процесса развития индивида как субъекта УД; в) в основе содержания РО лежит система теоретических понятий, фиксирующих объективные основания тех общих способов действия, которыми предстоит овладеть учащимся; г) РО опирается на учебную деятельность как высшую форму учения: предполагает, во-первых, постановку учениками учебной задачи и, во-вторых, выполнение ими системы учебных действий, обеспечивающих ее решение; д) РО опирается на коллективно-распределенную деятельность учеников и учителя (а не на индивидуальную активность каждого ученика, авторитарно инициируемую учителем, что свойственно традиционному обучению), на использование коллективного учебного диалога, развертывающегося на всех этапах постановки и решения учебной задачи.

3. Исследование теоретических основ РО, его эволюции позволило конкретизировать понятие «развивающее обучение» младших школьников в системе образования XXI века.

Под *развивающим обучением* младших школьников на современном этапе развития образования предлагается понимать целостную развивающую систему, все элементы которой (цели, содержание, поисковая активность школьников в ходе совместной учебной деятельности, методы и формы организации учебного процесса, тип учебного взаимодействия между его участниками) составляют такой вид обучения, который создает возможность самостоятельного успешного усвоения учеником новых знаний, умений и компетенций; обеспечивает условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться», достигаемого путем освоения универсальных и предметных способов действий в процессе диалогического общения в системе «учитель – учащийся»; способствует формированию у ученика целостной картины мира.

1.2. Теоретические аспекты формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников

В связи с необходимостью проектирования теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников проведем теоретико-методологический анализ и охарактеризуем теоретико-педагогические аспекты изучения обозначенной проблемы, что позволит систематизировать, уточнить, расширить понятийный аппарат, подтвердить его достаточность и валидность для достижения цели исследования.

С целью определения стратегии, направленной на совершенствование содержания и способов формирования готовности выпускника вуза к РО младших школьников в современных условиях, в рамках исследования был проведен анализ направлений развития единого образовательного европейского пространства, оформления новой парадигмы российского образования, эффективного отечественного педагогического опыта и теоретико-методологических подходов к обозначенной проблеме.

Анализ материалов, исследующих политические, концептуальные и методологические идеи Болонского соглашения [15], позволил вычленить *основные характеристики единого образовательного европейского пространства*: повышение качества образования, введение многоуровневой системы подготовки кадров, развитие мобильности обучающихся, преподавателей, исследователей в условиях поликультурного образования, многообразие и гибкость содержания образовательных программ и технологий их реализации, образование в течение всей жизни, международная открытость.

Многие ученые (В.И. Байденко, В.И. Иванова, А.М. Кучеренко, В.А. Садовничий, В.Д. Шадриков и др.) признают, что успешность модернизации российского высшего образования, включенность его в систему образовательного пространства Европы, реализация идей и принципов Болонского процесса могут быть эффективными только при сохранении уникальности отечественной академической культуры, национальных традиций; только в контексте поликультурно-

сти, т.е. при сочетании национального и межнационального и сложившихся традиций российского высшего образования.

Изучение нормативных документов [61; 116; 151; 229; 230; 231] позволило выделить в образовательной стратегии государства *сущностные характеристики развития современного российского образования*: сохранение, распространение и развитие национальной культуры, формирование культуры мира и межличностных отношений; разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности; личностно ориентированное обучение и воспитание; академическая мобильность обучающихся и др.

Образовательная стратегия по Д.Г. Левитесу [132] – это система, включающая в себя выводы из анализа социально-образовательной ситуации, цели образования, принципы отбора и конструирования содержания образования, взгляд на ученика как на участника образовательного процесса, а также связи между этими компонентами системы.

Несомненно, образование является сферой ответственности и интересов государства, которое призвано обеспечить интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций.

Система российского образования развивается сегодня в различных направлениях. В контексте настоящего исследования наиболее важными чертами оформления новой парадигмы высшего педагогического образования представляются следующие: фундаментализация, индивидуализация, гуманизация, гуманитаризация.

Термин «парадигма» понимается нами как исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в научном сообществе [213, с. 967].

Фундаментализацию образования в настоящем исследовании рассматриваем не как расширение традиционного состава фундаментальных наук за счет

включения их в учебный план, а как преобразование информации, которой представлены фундаментальные науки в профессиональном образовании, в личностное знание, что и придает образованию фундаментальный характер. При этом необходимо различать информацию и знание. Как справедливо отмечает Т.Л. Камоза, информация всеобща, безличностна; знание личностно, поступочно, оно факт биографии того, кто им овладел. Знания, в отличие от информации, не имеют цены. Они имеют жизненный и личностный смысл [108, с. 16]. Знания могут приобрести личностный мировоззренческий характер только в том случае, если они получены в результате критической мыслительной переработки, проверены на практике и являются не пассивной принадлежностью умственного багажа, а принципом действия [197, с.40].

Считаем, что в современном контексте фундаментализации речь должна идти об усвоении целостной системы различных видов знаний (информационных, процедурных, рефлексивных), которые характеризуют общественный и личностный опыт субъектов обучения, приобретаемый в учебной и других видах деятельности. Содержание педагогического образования должно быть приведено в соответствие с целостной (естественнонаучной и гуманитарной) *картиной мира* с целью развития у студентов самостоятельной жизненной позиции, ценностных установок, познавательной самостоятельности, рефлексивных и оценочных умений. Необходимо усиление межпредметного (интегративного) и надпредметного (метапредметного) контекстов знания, что способствует формированию различных видов компетенций будущих учителей.

Владение системой интегративных и обобщенных методологических знаний позволит бакалавру педагогического образования понимать закономерности развития педагогического процесса в системе РО, строить и обосновывать в соответствии с ними свою профессиональную деятельность, создать свой собственный профессиональный образ мира. Именно такой подход к пониманию фундаментализации образования позволяет, по нашему мнению, осуществить специфику содержания ФГОС ВПО при подготовке учителя к профессиональной деятельности в системе РО.

Перспективы развития современного образования связаны также с необходимостью *индивидуализации* обучения студента как в связи с процессом гуманизации, так и в связи с необходимостью повышения адаптации выпускников к постоянным изменениям социальных и экономических условий жизни и деятельности.

Соглашаясь с Т.В. Бурлаковой [34] в том, что индивидуализация профессиональной подготовки представляет целостность внешней и внутренней ее составляющих, рассматриваем внешнюю индивидуализацию как направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности, реальное воплощение способов и технологий организации подготовки. С учетом данной позиции будем отбирать содержание, формы и методы обучения будущих учителей для формирования их готовности к РО младших школьников.

Внутренняя индивидуализация отражает рефлексивную основу: направленность студента на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ индивидуально-профессионального стиля деятельности. Освоение им образовательных программ осуществляется на основе взаимосвязи внешней и внутренней индивидуализации. Рефлексия, непосредственно связанная с внутренней составляющей индивидуализации, служит механизмом приобщения будущих учителей к педагогической профессии, обеспечивает каждый этап подготовки осознанным результатом. Выход в рефлексивную позицию по отношению к опыту и деятельности позволяет студенту сделать их предметом своего сознания и воли, обеспечивает проникновение в собственный внутренний мир. Рефлексивное соотнесение достижений с интересами и устремлениями позволяет совместить духовные ценности с профессиональной педагогической деятельностью.

Таким образом, в рамках настоящего исследования индивидуализацию рассматриваем как создание в процессе обучения условий для полного проявления и

развития способностей, мотивов, рефлексии, ценностного отношения к миру, к своей профессии, к РО каждым студентом.

Гуманизация становится самым значимым методологическим ориентиром современного образования.

По мнению В.В. Серикова, личность как педагогическая категория отражает специфическую сферу образования и развития человека и в этом смысле выступает как его специфическая цель; подобно тому, как человек в образовательном процессе овладевает опытом применения *знаний, способами* решения познавательных и практических задач, *творческим опытом*, он должен овладеть и *опытом «быть личностью»*, т.е. опытом выполнения специфических личностных функций (избирательности, рефлексии, смыслоопределения, самореализации, социальной ответственности и др.). Это личностное «функционирование» индивида не является какой-либо предметной деятельностью, выступает, скорее, как некоторая метадеятельность, как своеобразный внутренний план любой другой деятельности человека [192, с. 33-34].

Гуманизация высшего педагогического образования означает ориентацию вузов в выборе целей на гуманистические ценности и идеалы в подготовке бакалавров педобразования, поскольку от уровня культуры педагога нового типа (широко образованного, высоконравственного, гуманистически направленного) и его профессиональной готовности, гражданской позиции зависят результаты развития будущих поколений, общества.

Гуманитаризация образования трактуется в науке как система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и таким образом на формирование личностной зрелости обучаемых. Если гуманизация – это цель формирования личности, то гуманитаризация – это средство достижения этой цели.

Гуманитаризация высшего педагогического образования способствует общению будущих учителей к гуманистическим ценностям.

По нашему мнению, в контексте формирования готовности учителя нового поколения к профессиональной деятельности, в частности, к РО младших школь-

ников, гуманитаризация предполагает гуманистический стиль отношений преподавателей и студентов, создание благоприятных условий в вузе для личностного самовыражения тех и других.

Особое значение приобретает владение преподавателем педагогическими технологиями, основанными на диалогичности, сотрудничестве, на моделировании профессиональных ситуаций, способствующих развитию творческого потенциала студентов, приобщению их к культуре как воплощению человеческих ценностей и смыслов. Все названное в совокупности будет способствовать развитию мышления, формированию духовности и субъектности будущего учителя.

Анализ тенденций в оформлении новой парадигмы высшего педагогического образования показывает, что содержание обучения в высшей школе требует целого ряда качественных изменений.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что «существующая система образования объективно не соответствует требованиям сегодняшнего дня», говорит о необходимости «не просто модернизации, а создания качественно новой системы образования детей, подростков, юношества – их обучения, воспитания, личностного развития на новых теоретически осмысленных основаниях, отвечающих современным требованиям и уровням развития общества, в том числе детства. Но при этом важно, естественно, сохранить все ценное и действенное, накопленное ранее» [232, с.11]. Созданию такой качественно новой системы образования может, на наш взгляд, в значительной степени способствовать широкое внедрение в практику начальной школы и в процесс подготовки учителя в вузе системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.

В связи с необходимостью подготовки современного учителя к реализации развивающего потенциала образовательных стандартов нового поколения, а значит, и к применению новых технологий, методов и средств обучения учащихся, использование которых обеспечивает развивающий характер обучения, возникает потребность соотнесения качества высшего педагогического образования требованиям современной начальной школы.

ФГОС НОО признает самоценность обучения в начальной школе как фундамента всего последующего образования. Стандарт исходит из признания ценностно-нравственного и системообразующего значения образования в социокультурной модернизации современного российского общества. Отличительной особенностью нового стандарта является то, что в его основе лежит системно-деятельностный подход, концептуально базирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям, ставящий главной целью развитие личности учащегося.

Изучение стандарта дает понимание того, что система образования отказывается от традиционного представления о передаче учебной информации и результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Основным требованием и результатом обучения становится сформированность компетенций выпускника; стандарт указывает конкретные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения.

Достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы (ООП) НОО и создание основы для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности обеспечивается *деятельностным подходом*, который определяет три типа достижений учащихся: *личностных результатов* (мотивы, отношения), *метапредметных результатов* (универсальные учебные действия), *предметных результатов* (знания, умения, навыки по предмету, опыт деятельности по получению нового знания).

В стандарте предусмотрена отдельная программа формирования *универсальных учебных действий* (УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т.п. В глоссарии стандартов второго поколения [57] программа формирования УУД трактуется как программа, призванная регулировать различные аспекты освоения *метапредметных умений*, т. е. способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Программа содержит описание ценностных ориентиров на каждой ступени обра-

зования; описание преемственности программы формирования УУД по ступеням общего образования; описание связи УУД с содержанием учебных предметов; характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий.

Концепция развития УУД разработана на основе системно-деятельностного подхода группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой, С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова.

По нашему мнению, данная концепция представляется актуальной, поскольку способствует ускоренному совершенствованию образовательного пространства; эффективности общекультурного, личностного и познавательного развития детей; созданию условий для их успешного обучения, формированию их умения учиться.

ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (от 17 января 2011 г.) базируется на компетентностном подходе. Необходимо отметить, что образовательные стандарты в Российской Федерации впервые построены на компетентностной основе.

Компетентностный подход в образовании рассматривается как совокупность общих принципов определения его целей, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки его результатов (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя).

Мы принимаем точку зрения В.И. Байденко и рассматриваем компетентностный подход как метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества высшего образования.

В современной российской теории и практике высшего образования компетентностный подход имеет свои особенности. Наиболее существенными из них для формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, по нашему мнению, являются такие, как:

- целью и результатом образования признается становление компетентности как способности (умения) действовать на основе полученных знаний в новой ситуации;

- ориентация на построение содержания образования от «знаний» к «способам деятельности», что отражено в ФГОС ВПО третьего поколения. То есть, происходит объединение содержательной и процессуальной сторон образования в структуру учебной деятельности;

- существенными признаками компетентности признаны следующие: компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной самооценки в конкретной ситуации.

Объединение содержательной и процессуальной сторон высшего образования в структуру учебной деятельности дает основания для *признания в качестве методологической основы для формирования готовности будущего учителя к РО младших школьников не только компетентностного, но и деятельностного подхода.*

В контексте требований ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» деятельностный подход является, на наш взгляд, основанием для:

- 1) формирования профессиональных компетенций, необходимых для организации учебной деятельности младших школьников, таких как: способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности» (ПК-7);
- 2) достижения ожидаемых результатов профессионального цикла в разделе «уметь»: использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения профессиональных задач; учитывать в педагогическом взаимодействии особенности индивидуального развития учащихся; проектировать учебно-воспитательный процесс с использованием современных

технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности;

- 3) достижения ожидаемых результатов профессионального цикла в разделе «владеть»: способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения; способами проектной и инновационной деятельности в образовании; способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды; способами совершенствования профессиональных знаний и умений.

Таким образом, сравнение двух стандартов позволяет отметить их содержательную сопряженность – взаимное соответствие, поскольку:

- они имеют общую методологическую основу, общие научные подходы: компетентностный как метод моделирования и проектирования результатов образования; деятельностный подход направлен на организацию образовательного процесса, где процесс развивающего обучения приобретает деятельностный характер;

- они сориентированы на развитие личности (причем, по нашему мнению, стандарт для начальной школы в большей степени, чем стандарт высшего образования);

- требованием к результатам обучения является сформированность компетенций как основы знаний, умений, личностного развития, умения учиться самостоятельно с опорой на собственную рефлексию, креативность.

Содержательная сопряженность стандартов обеспечивает возможность самому учителю овладеть теми компетенциями, которые в условиях обучения должен освоить ученик. Деятельностная основа стандартов требует такой психолого-педагогической подготовки, которая «должна обеспечить будущего педагога системой компетенций, за счет которых конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся условием развития учащихся, а формирование у них требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося

[181, с.3].

Для обоснования сущности, содержания и структуры понятия «Формирование профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников» представляется необходимым исследовать понятия «готовность», «профессиональная готовность», «компетенция», «компетентность».

Термин «готовность» в различных отечественных и зарубежных словарях имеет различное толкование:

- психологическая настроенность на что-либо [79];
- состояние психической и физиологической готовности к действию или деятельности; настрой и мобилизация на предстоящую деятельность [94];
- положение подготовленности, в котором организм настроен на действие или реакцию; такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В зависимости от типа опыта, это состояние может пониматься как относительно простое и биологически детерминированное или как сложное в когнитивном плане и в плане развития (например, готовность к чтению) [165];
- согласие сделать что-нибудь; состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [164, с. 126].

Понятие «подготовка» трактуется как запас знаний, полученный кем-нибудь [164, с. 435]. «Подготовить» означает: а) сделать что-нибудь предварительно для устройства, организации чего-нибудь; б) обучить, дать необходимые знания для чего-нибудь; в) предварительным сообщением расположить к восприятию чего-нибудь [164, с. 435].

В современных научных исследованиях категория «готовность» рассматривается как «состояние личности, предшествующее выполнению какого-либо осознанного вида деятельности и, более того, входящее в нее составной частью» [56,

с.52]. «Готовность специалиста – свойство человека, проявляющееся как потребность в осуществлении определенного вида деятельности» [108, с.10].

Таким образом, рассматривая «готовность» как состояние, результат, как установку, согласие сделать что-либо, приходим к выводу, что она включает внутреннее побуждение, мотивированность и направленность, подготовленность личности на выполнение деятельности.

Термин «подготовка» признается наименее строгим научным понятием, которое используется при описании совокупности профессионально обусловленных требований к деятельности и личности специалиста, поэтому в настоящем исследовании в понятийно-категориальный аппарат войдут понятия «готовность» и «подготовка», второе из которых мы трактуем как процесс формирования готовности, который имеет свои закономерности и особенности.

В научных исследованиях можно выделить различные подходы к определению профессиональной готовности в зависимости от того, что признается приоритетным: личностные или деятельностные основания.

Согласно первой точке зрения в основе профессиональной готовности выделяют психологическую готовность как особое психическое состояние, которое со временем перерастает в свойства и качества личности.

В личностные качества исследователи включают направленность; мотивы; отношение к окружающему, к деятельности, к себе; саморегуляцию, выражающуюся в таких качествах, как собранность, организованность, терпеливость, самодисциплина; креативность, интеллектуальные черты индивидуальности [112]; общительность и коммуникативная компетентность; коммуникативная культура [92]; критическое мышление, т.е. во-первых, умение самостоятельно определять потребности в знаниях, приобретать их и использовать на практике и, во-вторых, умение видеть проблемы, искать пути их рационального решения, быть способным самостоятельно выдвигать новые идеи, мыслить творчески [52].

Исследователи трактуют психологическую готовность по-разному. Так, например, Л.Е. Жаринова, А.У. Садекова понимают психологическую готовность как особое состояние специалиста и профессионала, которое определяется мерой

расхождения между представлениями о реальных и искомым результатах его деятельности. Если реальные результаты по каким-то показателям не удовлетворяют субъекта деятельности, возникают потребности в их улучшении. Мера сформированности этой потребности является критерием готовности студента к предстоящей деятельности [80; 184].

По нашему мнению, данное определение недостаточно полно отражает сущность понятия «психологическая готовность», т. к. основывается в основном на потребности, т. е. только на мотивационном аспекте. Однако, с нашей точки зрения, познавательный, эмоциональный и волевой аспекты играют большую роль в формировании психологической готовности. Поэтому наиболее обоснованной и полной в контексте настоящего исследования представляется следующая трактовка данного понятия, где психологическая готовность [77] рассматривается как одна из составляющих общей готовности к действию, определяемая психологическими факторами. В проблеме психологической готовности выделяют общую (заблаговременную, длительную) и ситуативную (временную) готовность. Первая представляет собой ранее приобретенные установки, знания, навыки, умения, мотивы деятельности. На основе ее возникает состояние психологической готовности к выполнению тех или иных текущих задач деятельности – ситуационная готовность. Она представляет собой актуализацию, приспособление всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в данный момент. Ситуационная готовность — это динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определенное поведение, мобилизованность всех сил на активные и целесообразные действия. Будучи целостными образованиями, общая и ситуационная психологические готовности включают следующие компоненты: а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и т. п.); б) познавательные (понимание обязанностей, задачи, оценка ее значимости, знание средств достижения цели); в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); г) волевые (управление собой и мобилизация

сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, болезни).

Становится очевидным, что первая точка зрения на понимание понятия «профессиональная готовность» основывается на личностном подходе, в рамках которого готовность выражается в целостном проявлении всех сторон личности для эффективного выполнения деятельности.

Придерживаясь другой точки зрения, считаем, что приоритетной в определении профессиональной готовности выступает устойчивая характеристика личности, ее свойства и психическое состояние, которые преобразуются в устойчивые качества личности именно в процессе деятельности.

Личностные свойства и качества рассматриваем как особые психологические образования, существующие в структуре личности в качестве ее элементов и являющиеся для личности значимыми ориентирами в деятельности.

Вторая точка зрения на понимание понятия «профессиональная готовность» основывается на деятельностном подходе, согласно которому готовность рассматривается в связи с активизацией психологических функций (мотивационных, познавательных, эмоциональных, волевых), обеспечивающих необходимый уровень результатов деятельности. Названные психологические функции согласуются по составу и содержанию с компонентами понятия «психологическая готовность», принятого за основу в настоящем исследовании.

Взаимосвязь и взаимообусловленность двух обозначенных подходов к определению понятия «профессиональная готовность» и объясняет неоднозначность его интерпретации.

Сопоставляя точки зрения исследователей, считаем, что готовность к профессиональной деятельности определяется как условие успешного выполнения деятельности, как избирательная активность, настраивающая личность на будущую деятельность; рассматривается не только как предпосылка, но и как регулятор деятельности, как результат процесса формирования готовности. Готовность на уровне ценностных ориентаций – это и качество, и состояние, и динамический

процесс. Общеизвестно, что готовность как процесс имеет свои закономерности, особенности, структурные элементы, критерии и уровни сформированности.

Обобщая данные характеристики понятия «*профессиональная готовность*» или, другими словами, «*готовность к профессиональной деятельности*», приходим к выводу, что это *интегративное образование личности, в основе которого лежит система личностно-профессиональных ориентаций, знаний и умений, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности, и которое сочетает взаимосвязанные структурные элементы, а именно:*

- потребность в деятельности (мотивационный аспект);
- внутренняя убежденность (ценностный аспект);
- осознанность и знание сущности своей деятельности (содержательный аспект);
- владение умениями и навыками, необходимыми средствами, специальными способами деятельности; создание новых способов, адекватных конкретной ситуации (операционный аспект);
- сформированность особого состояния специалиста в виде его профессиональных качеств, проявляющихся в деятельности (субъектный аспект);
- анализ собственной деятельности, оценка своих возможностей, трудностей и действий для достижения определенного результата (рефлексивно-оценочный аспект).

Различным аспектам проблемы формирования профессиональной готовности будущего педагога в условиях вуза посвящены многие исследования, концептуальные идеи которых обеспечивают теоретическую и технологическую основу развития отечественного образования. Широко известны труды педагогов и психологов, в которых изучаются вопросы дидактической, психолого-педагогической, общепедагогической, инновационной, творческой подготовки учителя (С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин,

П.И.Образцов, В.В. Рубцов, В.А. Слостенин, А.И. Уман, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др.).

Вопрос формирования профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности был рассмотрен как с теоретической, так и с практической точек зрения и нашел широкое отражение в психолого-педагогической литературе. Исследователи дают различные трактовки этого понятия и выделяют разные компоненты в структуре готовности. Сравнительная характеристика некоторых определений понятия «готовность учителя к профессиональной деятельности» и содержания готовности в виде ее структурных компонентов представлена в таблице 1.1.

Определяя понятие «готовность бакалавра педагогического образования к РО младших школьников», мы учитывали, что современная парадигма образования требует организации педагогического процесса как гуманитарной практики, поскольку это создает предпосылки для повышения качества образования. Такую практику способен осуществить учитель, создающий свой собственный профессиональный образ мира. «Профессиональный образ мира педагога как универсалия педагогической культуры представляет собой целостное отношение педагога к себе, педагогическому процессу, другим его участникам и включает аксиологические (ценности и смыслы), онтологические (взаимодействие участников педагогического процесса), методологические (принципы стиля педагогического мышления) составляющие» [236, с. 5].

Гуманитарная ориентация профессионального образа мира педагога становится в педагогической культуре значимой составляющей профессиональной деятельности, приобретает ценностный характер. Педагогическая деятельность рассматривается как детерминированный профессиональным образом мира текст культуры, создаваемый «здесь и сейчас». «Развертывающийся в деятельности профессиональный образ мира педагога есть, по сути, практическая реализация мировоззренческих установок педагога» [236, с. 22].

Сравнительная характеристика определений понятия «готовность учителя к профессиональной деятельности» и его структурных компонентов

<i>Источник</i>	<i>Определение понятия</i>	<i>Компоненты</i>
Ильина И.А. [96, с.3]	Это не только интегральная характеристика стартовой профессиональной подготовки (теоретической и практической), но и основа развития педагогической культуры, профессионального сознания и становления личности в целом.	Компоненты педагогической культуры (аксиологический, личностно-творческий, технологический), которые определяют цель, меру и условия дальнейшего профессионального развития, а также составляют основу профессионального сознания и самосознания.
Демидова Т.Е. [71, с.155]	Это результативный показатель определенного этапа процесса педагогической подготовки; один из критериев профессиональной подготовки.	Потребностно-мотивационный, содержательный, операционный, рефлексивный.
Гавриленко Л.С. [52, с. 36]	Интегративное образование личности.	Составляющие готовности: мотивационно-ценностная, содержательно-операциональная, рефлексивно-исследовательская.
Середенко П.В. [191, с. 17-18]	Интегративное свойство личности, приобретаемое в процессе и результате специально направленного обучения.	Теоретический (знаниевый); практический, психологический (мотивационный и поведенческий).
Колычева З.И. [114, с. 16]	Психологическое и личностное новообразование, обеспечивающее их избирательную активность в профессиональной деятельности.	Гуманитарная направленность мышления, социально-значимые личностные качества, социально-педагогическая компетентность.
Черникова Т.А. [246, с. 47]	Это динамично развивающееся качество личности будущего учителя, характеризующееся наличием системы мотивов и ценностей, системы профессионально-педагогических знаний и комплекса психолого-педагогических умений и навыков, рефлексивной позиции по отношению к собственной деятельности.	Мотивационно-ценностный компонент, содержательно-ориентировочный, операционно-действенный компонент, рефлексивно-оценочный компонент.

Проведенный анализ сущности понятий «профессиональная готовность» и «готовность учителя к профессиональной деятельности» послужил основанием для определения сущности и структурного содержания профессиональной готовности бакалавра к РО младших школьников.

Профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к РО младших школьников – это интегративное образование личности студента, в основе которого лежит система личностно-профессиональных ориентаций, знаний и умений, включающая мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, уровень сформированности которых является достаточным для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе РО, для создания своего собственного профессионального образа мира.

Готовность бакалавра педагогического образования к РО младших школьников рассматривается как составная часть готовности учителя иностранного языка к педагогической деятельности, как ее подсистема.

Определенная таким образом профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к РО младших школьников в контексте современных требований к высшему образованию позволила нам выявить, детально проанализировать ее компоненты, ведущие характеристики, которые рассмотрены в следующем параграфе.

Наше видение проблемы формирования указанной готовности основывается на том, что, во-первых, готовность рассматривается как цель и результат подготовки в вузе, а результат должен выражаться в достаточном уровне сформированности у студентов необходимых для реализации РО компетенций, что служит основанием для принятия в качестве методологической основы исследования компетентностного подхода. Во-вторых, готовность должна формироваться в ходе учебной деятельности студентов, организованной как их развивающее обучение, что, в свою очередь, предполагает рассматривать и деятельностный подход в качестве методологической основы.

В связи с этим, представляется необходимым рассмотреть смыслообразующие понятия компетентностного подхода «компетентность» и «компетенция», которые имеют многочисленные трактовки, часто отождествляются, используются как синонимы. Однако многие ученые справедливо разграничивают их на том основании, что каждое из них имеет свое содержание и свою специфику. В частно-

сти, по нашему мнению, подход И.А. Зимней к определению этих понятий наиболее полно отражает их содержание. Позиция автора заключается в том, что понятие «компетентность» по сравнению с понятием «компетенция» гораздо шире, оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты. Следовательно, компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как активных, деятельностных проявлениях, а компетентность – это актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях; это интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [87].

Становится очевидным, что компетентность основана на совокупности компетенций, которые входят в нее составной частью. Определяя свою позицию в данном вопросе, далее будем придерживаться подхода И.А. Зимней, не отождествляя эти два понятия, а рассматривая их как взаимоподчиненные компоненты. Под *профессиональной компетенцией* понимаем активность, готовность и стремление к определенному виду профессиональной деятельности, способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. *Профессиональную компетентность* определяем как интегративное качество личности, отражающее степень овладения знаниями, умениями и навыками в определенной области профессиональной деятельности, как успешно реализованные в деятельности компетенции, ценностное отношение к своей деятельности и ответственность за ее результаты.

Выявление структурного содержания профессиональной компетентности выпускника вуза, готового к профессиональной деятельности в контексте РО младших школьников, потребовало изучения и обобщения подходов к трактовке значимых дефиниций с целью дальнейшего обоснования понятийно-категориального аппарата разрабатываемой ниже структуры профессиональной компетентности.

Вопрос классификации компетенций и компетентностей рассматривался многими авторами (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.). Структурирование компетенций по существенным признакам их проявления в сферах деятельности человека, в том числе профессиональной, происходит, в основном, в трех направлениях.

В рамках первого из них, классифицируя компетенции с точки зрения всеобщности, т.е. необходимости владения ими каждым членом общества для его успешной социализации, ученые употребляют различные термины: ключевые (И.А. Зимняя), надпредметные (А.В. Хуторской), метапредметные (В.В.Рубцов), надпрофессиональные (Э.Ф.Зеер) компетенции.

Термины «надпредметный», «метапредметный» в науке справедливо признаны коррелятивными. «Надпрофессиональный», в частности, означает «вне» профессиональный, т.е. не относящийся к какой-либо профессии.

Термин «ключевой» в словарях трактуется как [164, с. 280] открывающий возможности овладения, управления чем-нибудь; как [199, Т.2] наиболее значительный в каком-либо отношении. По нашему мнению, этот термин обозначает не всеобщие компетенции, а наиболее значительные в определенной группе компетенций (универсальных, общепрофессиональных и т.д.). Термин «универсальный» трактуется как [164, с. 832]: 1) разносторонний, охватывающий многое; 2) с разнообразным назначением, для разнообразного применения; как [200, Т. 4]: универсальный (от греч. *universalis* – всеобщий) – охватывающий все, многое, всеобъемлющий, пригодный для многих целей, обладающий многими, разнообразными навыками, умениями, знаниями, разносторонний.

Исходя из этого, приходим к выводу, что если классифицировать компетенции по сфере применения, т.е. сфере деятельности, то термин «универсальные» в наибольшей степени подходит по своей семантике. Таким образом, в понятийно-категориальный аппарат настоящего исследования вводим понятие «универсальные компетенции» (УК), которые целесообразно понимать как общие для каждого члена общества и необходимые для его успешной социализации. УК необходимы для любой профессиональной деятельности, являются общими для всех специ-

альностей, проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе способов приобретения знаний из различных источников информации, на основе коммуникации, в том числе на иностранном языке, включают знания социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе и др. К универсальным компетенциям следует отнести общекультурные, социальные, общенаучные, коммуникативные, рефлексивные, инструментальные, информационные и другие, а также опыт самостоятельной деятельности и ответственности за ее результаты. В самом широком смысле, эти компетенции отражают жизненное самоопределение личности во взаимопересекающихся сферах общественной практики: «человек – человек», «человек – природа», «человек – искусство», «человек – наука», «человек – техника». Применительно к бакалавру педагогического образования, его базовая составляющая – общепрофессиональная подготовка – должна рассматриваться как опыт профессиональной деятельности в системе «человек – человек».

В рамках *второго направления* классификация компетенций чаще всего осуществляется с точки зрения определенной профессиональной деятельности. Среди них принято выделять общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные компетенции (ПК). Однако в научных исследованиях они часто либо отождествляются, либо понимаются как единое целое.

В рамках *третьего направления* принято выделение специальных (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына), предметно-специализированных (В.И. Байденко), профессионально-специальных и других компетенций, характеризующих специфику конкретного специалиста в конкретной области деятельности.

Проведенный анализ названных выше направлений позволил выработать следующее видение этой проблемы. В частности, согласно ФГОС ВПО, считаем целесообразным выделение общепрофессиональных и профессиональных компетенций как базовых.

Общепрофессиональные (базовые) компетенции рассматриваем как компетенции, которые отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, юридической, медицинской и др.), т. е. являются компе-

тенциями конкретной общепрофессиональной категории. Относительно педагогической профессиональной деятельности, это комплекс психологических и педагогических компетенций, характеризующих педагогических работников всех специальностей. Общепрофессиональными (базовыми) становятся те компетенции, которые в данный конкретный исторический период времени необходимы для организации профессиональной деятельности в соответствии с требованиями общества к системе образования, с изменениями в социальном заказе на профессию педагога.

Профессиональные (базовые) компетенции отражают специфику определенной предметной деятельности конкретного специалиста, например, выпускника бакалавриата – будущего учителя любого профиля.

ФГОС ВПО в базовой части основной образовательной программы (ООП) указывает общепрофессиональные и профессиональные компетенции для бакалавров одного направления, например «Педагогическое образование». Следовательно, общепрофессиональные (базовые) компетенции, отражающие специфику определенной профессиональной деятельности (в нашем случае – педагогической) и профессиональные компетенции (базовые), отражающие специфику определенной предметной деятельности конкретного специалиста (в нашем случае – учителя), являются совокупностью базовых знаний, умений, навыков (т.е. это стандартный минимум), профессионально-личностных качеств, способности и готовности их актуализации в рамках профессиональной деятельности. Эти компетенции можно рассматривать как инвариантные (инвариантность – свойство какого-либо объекта не изменяться при изменении условий, в которых он функционирует) для любого специалиста, в том числе для учителя любого профиля.

Специальные компетенции предлагаем рассматривать как совокупность характеристик определенной профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля, отражающих специфику этой деятельности, например бакалавры педагогического образования, но разного профиля (профиль «иностраный язык» в отличие от профиля «математика»). Вариативная (профильная часть ООП) устанавливается вузом, дает возможность расширения и углубления зна-

ний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин, позволяет обучающемуся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности (см. ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», 2011г.). Следовательно, знания, умения и навыки, конкретные виды профессиональной деятельности в соответствии с профилем определяются вузом, а не ООП.

Если речь идет о специфике педагогической деятельности выпускника вуза – бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «два иностранных языка») в средней общеобразовательной школе, то специальные компетенции в предметном и методическом планах будут иметь определенное отличие от специальных компетенций, необходимых для реализации РО иностранному языку в начальной школе. Таким образом, специальные компетенции можно рассматривать как вариативные по двум причинам. Первая и основная: специфика профиля специалиста (учитель иностранного языка, учитель математики и др.). Вторая: специфика конкретной деятельности внутри своего профиля, которая зависит от ступени школьного обучения, модели школьного образования (развивающее, личностно ориентированное, традиционное и т.д.) и других факторов.

Обоснование видов и содержания компетенций позволило разработать видовую структуру компетенций бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» – выпускника вуза, представленную на рисунке 1.2.

Компетенции классифицировались по сфере их применения, т.е. сфере деятельности. В структуре компетенций выделяем два блока: инвариантный и вариативный. Инвариантный блок состоит из двух уровней компетенций. Первый уровень (универсальный) включает универсальные компетенции, объединенные по признаку всеобщности, в том числе общекультурные компетенции, предложенные в ФГОС ВПО.

Универсальные компетенции являются интегрированным результатом образования и проявляются в способности человека эффективно решать различного рода задачи, инвариантные относительно профессии или специальности. Начало

формирования универсальных компетенций с психолого-педагогической точки зрения предшествует формированию компетенций второго уровня, т.к. многие из них (общекультурные, социальные, коммуникативные, рефлексивные и др.) еще задолго до вузовского обучения закладываются в семье, в школе, в социуме и получают свое дальнейшее развитие и формирование в вузе на первом уровне, а затем совершенствуются и развиваются на втором и третьем уровнях.



Рис. 1.2. Видовая структура компетенций бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» - выпускника вуза.

Универсальные компетенции служат платформой для формирования инвариантных базовых компетенций второго уровня: ОПК (базовых) и ПК (базовых).

На втором уровне в процессе обучения происходит осознание студентом профессиональных задач, освоение способов их решения, способов самостоятельной деятельности, развитие и укрепление мотивации; формируется ценностное отношение к своей профессиональной деятельности. Это свидетельствует о становлении базовых ОПК и ПК. Именно на этом этапе происходит интеграция универсальных и базовых компетенций, сформированность которых и является базовой составляющей общепрофессиональной подготовки. Компетенции первого и второго уровня инвариантного блока указывают направление для определения комплекса необходимых специальных компетенций, характерных для конкретной профессиональной деятельности, и являются базой или, если так можно выра-

зяться, «плодородной почвой» для их формирования. *Специальные компетенции* представляют собой самый высокий уровень в предложенной видовой структуре, т.к. они являются интегрированным результатом более высокого качества сформированности компетенций всех предыдущих уровней, дополнены знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, отражающими специфику конкретной профессиональной деятельности, сформированностью ответственности за ее результаты, обогащены опытом самостоятельной деятельности.

Для выявления структурного содержания профессиональной компетентности учителя – выпускника бакалавриата, осуществляющего свою профессиональную деятельность в системе РО, потребовалось вначале сформулировать (в логике настоящего исследования) понятия «профессиональная компетенция учителя» и «профессиональная компетентность учителя».

По нашему мнению, *профессиональная компетенция учителя* – это потенциальная готовность и стремление к определенному виду педагогической деятельности, способность применять знания, умения и личностные качества для успешного выполнения профессиональных задач, приобретающие активное, деятельностное проявление в составе компетентности. Исходя из этого, *профессиональная компетентность учителя* – интегративная характеристика личностных и профессиональных качеств, которая отражает степень овладения психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, обеспечивает готовность и способность к выполнению педагогических функций на основе ценностного отношения к своей деятельности и ответственности за ее результаты, т.е. представляет собой успешно реализованные в деятельности компетенции.

Таким образом, на основе обозначенных в этом параграфе основных характеристик единого образовательного европейского пространства, сущностных характеристик развития современного российского образования, анализа наиболее значимых для данного исследования тенденций оформления новой парадигмы высшего педагогического образования (фундаментализация, индивидуализация, гуманизация, гуманитаризация), сравнения требований ФГОС ВПО и ФГОС НОО, исследования смыслообразующих понятий компетентностного подхода,

были даны определения профессиональной компетенции и профессиональной компетентности учителя, разработана видовая структура компетенций бакалавра по направлению подготовки «педагогическое образование» для определения в ней места специальных компетенций выпускника бакалавриата, которому предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в системе РО; дано определение профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников, выявлен компонентный состав этой готовности; определены методологические подходы для исследования проблемы.

В качестве методологической основы для формирования готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в системе РО выступают компетентностный, деятельностный подходы, а также контекстный, который далее будет подробно рассматриваться в диссертационном исследовании. С позиций деятельностного подхода готовность студента к РО мы понимаем как овладение им всеми компонентами этой деятельности (мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и рассматриваем готовность как профессионально значимое качество педагога. Компетентностный подход рассматривается как метод моделирования и проектирования результатов образования. Профессиональная готовность к РО является результатом подготовки студента в вузе. Требованием к результатам обучения является сформированность компетенций как основы знаний, умений, личностного развития. Такое качество педагога, как готовность к профессиональной деятельности, должно выражаться совокупностью необходимых для осуществления этой деятельности компетенций. Контекстный подход позволяет создать условия для взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности, т.е. обеспечивает обучение в контексте профессиональной деятельности, способствует развитию профессиональных и социальных качеств личности учителя.

1.3. Проектирование теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников

Изучение и обобщение подходов к определению дефиниций, значимых при построении модели, позволило обосновать трактовку рассматриваемых понятий, которые вошли в понятийно-категориальный аппарат настоящего исследования.

При построении теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников рассматриваем:

- педагогическую модель как идеализированный педагогический объект, целевой идеал, опережающий отражение реальной действительности;
- педагогическое моделирование как метод познания интересующих нас качеств идеализированного педагогического объекта (т.е. разработанного целевого идеала) через описательное представление этого объекта (т.е. идеальную модель);
- педагогическое проектирование как способ создания педагогических (дидактических) моделей, как оформление замысла, как деятельность по конкретизации педагогической модели, определению условий ее реализации и доведение ее до уровня практического воплощения.

При моделировании сложноорганизованных объектов используется системный подход к анализу их сущности, структуры, функционированию.

Понимание сущности понятий «система» и «структура» позволяет рассматривать теоретическую модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников как идеализированный педагогический объект, целевой идеал, опережающий отражение реальной действительности, а также дает возможность в этом сложноорганизованном объекте выделить такие основные структурные элементы, как: цели проектирования; средства, обеспечивающие достижение этих целей; прогнозируемый результат.

Системный подход к моделированию является наиболее эффективным способом повышения степени валидности модели. В науке принято считать, что эф-

фективность моделирования выражается в том, насколько разработанная модель соответствует реальной действительности, в ее прогностической адекватности и валидности.

«Для определения степени эффективности моделирования введено специальное понятие – *педагогическая валидность*, которое близко по содержанию понятиям достоверности, адекватности, но не тождественно им. Педагогическую валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, т. к. в педагогике моделируются, как правило, многомерные и многофакторные явления. Валидность отличается от достоверности наличием критериальной базы, позволяющей определить степень эффективности моделирования. Адекватность модели иногда характеризует простые, не всегда строгие «ожидания» к ней со стороны автора. В отличие от вышеперечисленных понятий валидность содержит определенный изоморфизм между структурными элементами модели и формализованными критериями соответствия этих элементов конкретным частям реального явления» [70, с. 24].

Понятие «изоморфизм» характеризует соответствие между структурами объектов. Изоморфизм связан не со всеми, а лишь с некоторыми фиксированными в познавательном акте свойствами и отношениями сравниваемых объектов, которые в других своих отношениях и свойствах могут отличаться [233, с. 155].

Изменение образовательной концепции в каждый конкретный период времени влияет на изменение модели формирования профессиональной готовности учителя, что дает основания для исследования возможных путей развития этой модели, доведения ее до нового качественного уровня. Этим и объясняется тот факт, что проблема разработки указанной модели вызывает постоянный интерес в научных исследованиях.

Эмпирический анализ современных научных источников показал, что для проектирования модели формирования готовности учителя к профессиональной деятельности в качестве методологической основы выступают наиболее часто три подхода: деятельностный, личностный и компетентностный. Это связано с тем, что понятие профессиональной готовности рассматривается в психолого-

педагогических исследованиях как категория теории деятельности (состояние и процесс), как категория теории личности (отношения, установки, мотивы), как категория теории профессиональной подготовки (знания, способы деятельности, результативность) будущего учителя. Вследствие этого в науке определились различные типы модели.

Целью настоящего исследования является проектирование теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников, представляющей собой систему, в которую входит как структурный элемент готовность бакалавра, отражающая как цель, так и результат подготовки.

Подход к педагогическому моделированию как методу познания интересующих нас качеств идеализированного педагогического объекта (т.е. в нашем случае разработанного целевого идеала формирования профессиональной готовности бакалавра к РО младших школьников) через описательное представление этого объекта (т.е. идеальную модель) позволил нам определить основные задачи, которые предстояло решить в ходе проектирования модели.

Сформулированные задачи представлены в виде двух блоков. Задачи первого блока направлены на выявление сущности, содержания и структуры готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников. Решение данных задач даст четкое понимание того, какими должны быть цель и результат процесса формирования готовности. Задачи второго блока направлены на проектирование процесса формирования готовности, основывающегося на определенных педагогических условиях и на тех требованиях, которые обусловлены содержанием готовности.

Первый блок задач:

- сформулировать определение понятия «профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к РО младших школьников», характеризующее ее как структурное образование (см. пар. 1.2.);
- определить компоненты готовности, их содержание, критерии, показатели и уровни сформированности;

- определить комплекс результативно-целевых ориентиров готовности в виде сформированных компетенций.

Второй блок задач:

- сформулировать определение понятия «формирование профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников»;
- определить цель дидактической системы формирования готовности;
- определить научное обеспечение дидактической системы формирования готовности (методологические подходы, принципы);
- определить технологические этапы формирования готовности;
- выявить задачи, условия реализации, доминирующие виды деятельности студентов, методы и формы организации формирования их профессиональной готовности к РО на каждом этапе;
- спроектировать теоретическую модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников;
- определить педагогические условия, способствующие эффективной реализации в учебном процессе вуза теоретической модели формирования профессиональной готовности студентов-бакалавров к указанному виду деятельности.

Приступая к решению задач первого блока, исходим из того, какие задачи должен решать учитель иностранного языка для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе РО.

Исследование вопроса о критериях и показателях готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников привело нас к выводу, что критерии не должны быть ориентированы на какое-либо одно представление о данном процессе. Прибегнув к приему «от обратного», мы отказались от подхода, когда в качестве критериев выдвигаются только теоретическая и практическая готовность. Хотя ФГОС ВПО и рассматривают результаты образования как сформированные компетенции по принципу «знать, уметь, владеть», только теоретической и практической готовности учителя к осуществлению эффективной профессиональной деятельности, по нашему мнению, не достаточно. В связи с этим, в структуру

профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников введен мотивационный компонент, определяющий ценностно-смысловые ориентации педагога, и рефлексивно-оценочный, характеризующий анализ и оценку учителем собственного сознания и деятельности.

Как было отмечено ранее, готовность к РО рассматривается как составная часть готовности учителя иностранного языка к педагогической деятельности, как ее подсистема, обладающая всеми ее свойствами. Показатели сформированности когнитивного и операционно-деятельностного (знать, уметь, владеть) компонентов рассматриваются в исследовании как компетенции, которыми должен овладеть будущий учитель именно для реализации РО и которые на комплементарной основе должны войти в состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка, основывающейся на требованиях ФГОС ВПО. В связи с этим логика исследования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников потребовала: 1) определить структурное содержание профессиональной компетентности учителя – выпускника бакалавриата, которому предстоит реализовывать РО; 2) определить состав специальных компетенций как квалификационных требований к реализации РО; 3) рассмотреть структуру готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников с позиции деятельностного подхода и определить место и состав специальных компетенций в этой структуре.

Интеграция таких комбинаторных решений позволяет логично выстроить и обосновать следующие идеи. Во-первых, рассмотрение исследуемого нами структурного содержания готовности с позиций двух обозначенных подходов позволяет провести более детальный его анализ, определить его устойчивые свойства, характеристики как системы, что значительно повышает валидность проектируемой теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Во-вторых, структурное содержание исследуемой готовности позволяет уйти от технократичности в образовании, от ориентации только на сформированность компетенций/компетентностей как результата обучения по принципу «знать, уметь, владеть»; предполагает формиро-

вание системы педагогических ценностей, целостной картины мира, развитие рефлексивной культуры личности. Все это представляется чрезвычайно важным в контексте развития современного российского образования. В-третьих, представленный в параграфе 1.2. анализ показал, что российские ученые (В.И. Байденко, В.И. Иванова, А.М. Кучеренко, В.А. Садовничий, В.Д. Шадриков и др.) признают необходимость реализация идей и принципов Болонского процесса, однако считают, что эффективными эти процессы могут быть только при сохранении уникальности отечественной академической культуры, удержании и возрождении подлинных академически ценностей. Наследие Л.С. Выготского и его школы – поистине академическая ценность, значение которой осознают ученые всего мира. Это еще один из аргументов принятия теории деятельности для определения структурного содержания готовности бакалавра к профессиональной деятельности в системе РО.

Профессиональная компетентность учителя – выпускника бакалавриата, готового к профессиональной деятельности в контексте РО, представлена нами в виде компетенций, построенных на основе требований ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», а также с учетом предложенной в исследовании видовой структуры компетенций. Из общекультурных (ОК) выбраны 1, 3, 6, 7, 14, 16; из общепрофессиональных (ОПК) – 1, 3; из профессиональных (ПК) – 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13. Специальные компетенции (СК) разработаны как требования к освоению студентами дисциплины по выбору (вариативная часть базового блока Б.1) «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку».

Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции представлены подробно в Приложении № 5.

Специальные компетенции учителя – выпускника бакалавриата – как квалификационные требования к реализации РО младших школьников иностранному языку представлены следующим образом:

СК-1: осознает ценность РО; СК-2: осознает сущность и содержание концепций РО; СК-3: осознает психолого-педагогические особенности младших школьников и формирования их учебной деятельности; СК-4: осознает содержа-

ние учебного предмета «иностранный язык» и логику развертывания материала в контексте РО; СК-5: способен выстроить систему учебных задач в предметном содержании иностранного языка; СК-6: осознает структуру уроков в системе РО и методику их организации; СК-7: способен управлять своим морально-психологическим состоянием в различных ситуациях; СК-8: способен выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе РО; СК-9: способен формировать УУД у младших школьников; СК-10: способен организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач; СК-11: способен организовывать учебный диалог; СК-12: готов организовывать учебное сотрудничество в процессе организации учебной деятельности; СК-13: готов осуществлять субъект-субъектные отношения в учебном процессе; СК-14: готов корректировать собственную деятельность в процессе организации учебной деятельности школьников; СК-15: способен осуществлять рефлексию собственной педагогической деятельности.

Определение профессиональной компетентности учителя с точки зрения сформированных и успешно реализованных компетенций позволило выявить структурное содержание профессиональной компетентности выпускника бакалавриата, способного и готового к РО младших школьников иностранному языку, которое представлено на рисунке 1.3.

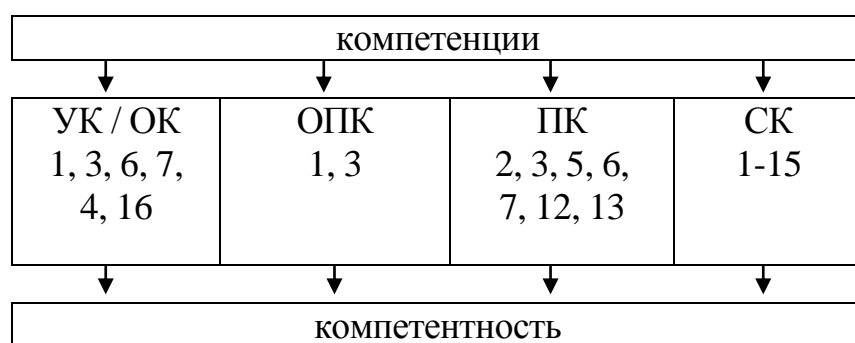


Рис. 1.3. Структурное содержание профессиональной компетентности бакалавра педобразования, готового к РО младших школьников.

Профессиональная компетентность бакалавра педобразования, готового к профессиональной деятельности в системе РО, таким образом, характеризуется

высоким уровнем освоения психолого-педагогических и методических знаний по теории и практике РО; высоким уровнем владения преподаваемой дисциплиной «иностранный язык»; владением обобщенными способами выполнения профессиональных действий по организации учебной деятельности младших школьников; способностью проектировать собственную педагогическую деятельность в учебно-воспитательном процессе; совокупностью профессионально-ценностных отношений (в том числе, к собственной деятельности и к учебной деятельности школьников); способностью к рефлексии своей профессиональной деятельности и ответственности за ее результаты.

Как было отмечено ранее, специальные компетенции представляют собой самый высокий уровень в предложенной видовой структуре, т.к. они являются интегрированным результатом более высокого качества сформированности компетенций двух предыдущих уровней (универсального и базового) инвариантного блока, дополнены знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, отражающими специфику РО. Следовательно, наиболее значимые специальные компетенции, которые обеспечат профессиональную готовность будущего учителя к РО младших школьников иностранному языку, обоснованно будут рассматриваться в качестве критериальных показателей при обосновании критериально-оценочного аппарата.

На данном этапе исследования целесообразно подробно рассмотреть структуру готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников с позиции деятельностного подхода.

Итак, данное нами в параграфе 1.2. определение понятия «профессиональная готовность бакалавра педагогического образования к РО младших школьников» и выделенные аспекты в качестве структурных элементов готовности позволили определить компонентный состав готовности бакалавра к РО младших школьников с позиции деятельностного подхода, которая представлена на рисунке 1.4.

Все структурные компоненты находятся в тесном взаимодействии и образуют целостную систему.



Рис. 1.4. Структурное содержание готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников.

Для обоснования выделенных компонентов, определения их критериев и показателей необходимо уточнить понятийно-категориальный аппарат.

Критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Применительно к оценке готовности будущего учителя к РО критерии рассматриваются нами как совокупность признаков ее основных характеристик, параметров, степень их выраженности или уровень развития.

Методологической основой для определения критериев оценки готовности к РО служит деятельность как процесс формирования этой готовности в сознании, ценностях, профессиональных действиях личности учителя. Диалектикой соотношения этих двух наиболее важных компонентов – сознания и деятельности и обуславливаются установление основных критериев оценки результатов по формированию готовности. Поскольку основные характеристики готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников представлены через содержание структурных компонентов этой готовности, представляющих собой системное образование, то в качестве критериев, отвечающих требованиям необходимости и достаточности, объективности и устойчивости, в настоящем исследовании выступают *мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии*. Такой подход, по нашему мнению, позволит оценить все свойства, атрибуты рассматриваемого объекта – готовности как ее субъективную сторону (мотивы, ценности, рефлексия), так и объективную (знания, умения, на-

выки).

В научной литературе встречается отождествление понятий «критерий» и «показатель».

Показатель в словарях [141; 164] – «то, по чему можно судить о состоянии, развитии, ходе и т. п. чего-л.».

Мы разграничиваем эти понятия, поскольку придерживаемся точки зрения тех авторов, которые считают, что критерии включают в себя показатели, концентрирующие содержание критериев. Критерий рассматриваем как нечто общее, универсальное по отношению к частному, конкретному – показателю.

Таким образом, каждый критерий – это совокупность отдельных показателей, отражающих те или иные признаки, конкретные характеристики каждого компонента готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, количественно-качественные параметры достигнутых результатов в процессе формирования этой готовности.

Охарактеризуем выделенные нами компоненты, определим критерии и показатели для каждого из них.

Основанием для выделения *мотивационного компонента* послужило положение о том, что движущими силами любой деятельности являются потребности и мотивы. Мотивационная готовность является такой основой личности учителя, которая определяет его социальную и профессиональную позиции.

Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. И.А. Зимняя определяет мотивацию как сложную, многоуровневую неоднородную систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д. [88].

Структурообразующими элементами мотивационной готовности можно рассматривать такие мотивирующие деятельность факторы, как потребности, мотивы, ценностные ориентации (установки), а все другие элементы как производ-

ные от них.

Потребности выступают как состояние личности, благодаря которому осуществляется регуляция поведения, направленность, ориентация, мышление. Согласно В.В. Давыдову, деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия с мотивами.

Система устойчиво доминирующих мотивов личности составляет ее направленность. Без сформированной направленности невозможно развитие профессионально важных качеств личности будущего учителя. Интерес является наиболее сильным мотивом, отражающим эмоциональное отношение к деятельности. Мотивы и, в том числе интерес, тесно связаны с ценностными ориентациями личности. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношения к действительности.

Ценности образования Е.В. Бондаревская трактует как человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, его сознании, образцах воспитательных отношений, в педагогических теориях, системах, технологиях [28].

Сущность формирования мотивационной готовности к реализации РО состоит в трансформации общественно-значимых ценностей в личностно-значимые и в их реализации непосредственно в самой педагогической деятельности. Учитель становится профессионалом, творческой личностью только тогда, когда у него сформированы система педагогических ценностей, целостная картина мира, потребность в саморазвитии и самосовершенствовании.

При реализации РО ведущими ценностями для педагога выступают личность ученика, развитие личности и ее самореализации на основе «умения учиться», диалогическая культура общения в системе «учитель – учащийся».

Для оценки мотивационного компонента рассматриваемой структуры готовности будущего учителя к реализации РО выделен *мотивационный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

- 1) положительное отношение к РО;
- 2) ориентация на развитие личности учащегося;
- 3) убеждение в необходимости реализации РО на основе теории учебной деятельности;
- 4) ориентация на ученика как субъекта обучения.

Раскрывая содержание *когнитивного компонента* профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, будем исходить из сущности понятия «знание», рассмотренного в предыдущем параграфе в контексте фундаментализации образования.

С точки зрения деятельностного подхода для успешного выполнения любой деятельности необходимы знания двух видов: знания об окружающей действительности (об объекте деятельности) и знания о способах выполнения деятельности, отдельных действий (операционные знания). В когнитивный компонент профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников мы включаем знания об объекте (теоретические основы развивающего обучения) и операционные знания (знания способов формирования учебной деятельности у младших школьников). Профессионально-педагогические знания учителя, ориентированные на реализацию РО, представляют собой интегративные знания по философии, педагогике, психологии и методике преподавания иностранного языка и другим наукам. Поэтому основными задачами преподавателя вуза являются углубление и расширение знаний студентов по теории РО (психолого-педагогические основы системы РО, структура и содержание учебной деятельности, специфика педагогической деятельности учителя в системе РО) и способам формирования учебной деятельности (обеспечение усвоения знаний по логике развертывания учебного материала, методов и приемов обучения, технологии реализации предметного содержания; формы организации учебного сотрудничества).

Важным для осознания студентом теоретических основ РО является присвоение им знаний о зарождении, становлении и современном состоянии решения следующих проблем: развития ребенка в процессе обучения; соотношения разви-

тия и обучения; соотношения обучения, воспитания и развития; соотношения интеллектуального и личностного развития в учебном процессе.

Для оценки когнитивного компонента готовности будущего учителя к реализации РО выделен *когнитивный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

- 1) знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников;
- 2) знание структуры учебной деятельности в условиях РО;
- 3) знание форм организации учебной деятельности;
- 4) знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме РО.

Показатели когнитивного критерия отобраны как наиболее значимые специальные компетенции в структурном содержании профессиональной компетентности бакалавра педобразования, готового к РО младших школьников иностранному языку, предполагающие сформированность психолого-педагогических и содержательно-методических знаний студента.

Мотивационный и когнитивный компоненты определяют стратегию профессиональной деятельности учителя. *Операционно-деятельностный компонент*, включающий владение умениями и навыками, необходимыми средствами, специальными способами деятельности, создание новых способов, адекватных конкретной ситуации, характеризует реализацию учителем этой стратегии.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «умение» трактуется по-разному.

По нашему мнению, к определению понятия «умение» нужно подходить с позиций деятельностного подхода, так как умения являются важным компонентом структуры деятельности. Поэтому принимаем точку зрения ученых, которые определяют понятие «умение» через основной компонент деятельности – действие. Таким образом, *умение* – это готовность к осознанному выполнению определенных действий, при рациональном применении способов и средств деятельности.

Практические умения педагога основаны на теоретических знаниях и предполагают сознательное владение профессиональной деятельностью.

Эффективность процесса формирования педагогических умений студентов требует от преподавателя создания мотивации и целевой установки на овладение умениями; развития у студентов ценностного отношения к значимости владения практическими умениями для реализации РО; определения системы педагогических умений, которыми необходимо овладеть для реализации РО; разработки технологии формирования педагогических умений и навыков студентов; осуществления контроля за уровнем сформированности умений и навыков.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к классификации педагогических умений. Некоторые классификации представлены в таблице 1.2.

Таблица 1.2.

Классификация педагогических умений
(источник Т.А. Черникова и др.)

<i>Авторы</i>	<i>Классификация</i>
Абдуллина О.А., Загрязкина Н.Н. [3].	дидактические; воспитательные; пропагандистские; методические и исследовательские; умения и навыки в области самостоятельной работы; интегративные умения: организационные, диагностические, информационные и др.
Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В.[126].	гностические, проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные
Черникова Т.А. [246].	конструктивно-проектировочные, организационные, развивающие, мобилизационные

Т.А. Черникова [246, с.56-57] выделенные ею группы умений характеризует с позиции деятельности педагога по реализации деятельностного подхода к обучению. Поскольку РО построено на теории УД, а значит, на деятельностном подходе, мы считаем целесообразным принять эту классификацию с некоторым изменением ее содержания.

Конструктивно-проектировочные умения выражаются в способности планировать урок и систему уроков с учетом требований к организации УД; определять обучающие, развивающие и воспитательные задачи урока; проектировать учебно-познавательную деятельность учащихся и собственную деятельность на

уроке, ситуации сотрудничества и взаимодействия с учащимися в контексте РО; выбирать оптимальные методы, приемы, средства и формы организации обучения, которые позволяют организовать активную деятельность учащихся; определять характер руководства и управления учением на каждом этапе урока и возможные затруднения учащихся; отбирать необходимый учебный материал; предусматривать формирование и развитие на уроке учебно-познавательной мотивации, общеучебных умений и навыков; выделять в планируемой деятельности учащихся отдельные действия и операции.

Мобилизационные умения – это умения актуализировать имеющиеся у учащихся знания и умения; создавать у учащихся на уроке потребность в овладении знаниями и умениями; стимулировать деятельность учащихся и формировать у них познавательные мотивы и интересы; создавать проблемные ситуации.

Развивающие умения – это умения определять развивающие задачи урока, зону ближайшего развития учащихся; формировать общеучебные умения и навыки; создавать проблемные ситуации и ставить учебную задачу; формировать, развивать и управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Организационные умения – это умения организовать свою деятельность и деятельность учащихся в соответствии с целями и логикой УД и требованиями к структуре урока в системе РО; деятельность учащихся по конструированию собственных знаний, умений; творческую и поисковую деятельность учащихся; коллективно-распределенную деятельность учащихся; сотрудничество с учащимися на основе учебного диалога; включение учащихся в такие этапы урока, как целеполагание, планирование, контроль.

Таким образом, основными задачами преподавателя вуза являются формирование умений студентов по организации УД младших школьников в системе РО, проектированию их собственной педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Для оценки операционно-деятельностного компонента рассматриваемой модели готовности будущего учителя к реализации РО выделен *операционно-*

деятельностный критерий и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

- 1) способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения;
- 2) способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач;
- 3) способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (УУД) у младших школьников;
- 4) способность организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию.

Показатели операционно-деятельностного критерия представляют собой наиболее значимые специальные компетенции в структурном содержании профессиональной компетентности бакалавра педобразования, готового к РО младших школьников, предполагающие сознательное владение профессиональной деятельностью в контексте РО.

Формирование и развитие у будущего учителя не только мотивации, но и рефлексивной позиции в деятельности являются важнейшими условиями эффективности формирования его профессиональной готовности к РО младших школьников. *Рефлексивно-оценочный компонент* нацелен на развитие рефлексивной культуры личности студента, а это является одной из главных идей современного образования. Связь рефлексии с индивидуализацией обучения рассмотрена в параграфе 1.2.

Л.С. Выготский отмечает, что рефлексия в широком смысле этого слова характеризует самосознание человека, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Рефлексия находит свое выражение в так называемой нормальной двойственности сознания, когда индивид по отношению к самому себе одновременно выступает и как объект рефлексии (как «я - исполнитель»), и как ее

субъект (как «я - контролер»), который регулирует собственные действия и поступки [51].

Рефлексия – важнейшая составляющая процесса становления учителя в аспекте личностного и профессионального развития, средство осмысления им собственной деятельности.

Формирование у учителя рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО, а также по отношению к учебной деятельности младших школьников имеет большое значение, поскольку позволяет осуществлять управление обоими видами деятельности. Под рефлексивной позицией мы понимаем важное психическое новообразование личности педагога, определяющее субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса. Активизация рефлексивной позиции связана с ориентацией учителя на саморазвитие, самосовершенствование, а также на развитие ученика.

В условиях реализации РО качество деятельности учителя оценивается по качеству развития учащихся, их учебной деятельности, сформированности компетенций, следовательно, учитель должен быть способен осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться.

Для оценки рефлексивно-оценочного компонента рассматриваемой структуры готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников выделен *рефлексивно-оценочный критерий* и определена совокупность характеризующих его *показателей*:

- 1) сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО;
- 2) способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка;
- 3) способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться;

- 4) владение умением анализировать урок в системе РО с позиции теории учебной деятельности.

Критерии и показатели сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников представлены в таблице 1.3.

Таблица 1.3.

Критерии и показатели сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку

№	Критерии	Показатели
1	Мотивационный	1) положительное отношение к РО; 2) ориентация на развитие личности учащегося; 3) убеждение в необходимости реализации РО на основе теории учебной деятельности; 4) ориентация на ученика как субъекта обучения.
2	Когнитивный	1) знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников; 2) знание структуры учебной деятельности в условиях развивающего обучения; 3) знание форм организации учебной деятельности; 4) знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме развивающего обучения.
3	Операционно-деятельностный	1) способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения; 2) способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач; 3) способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (УУД) у младших школьников; 4) способность организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию.
4	Рефлексивно-оценочный	1) сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО; 2) способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка; 3) способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться. 4) владение умением анализировать урок в системе РО с позиции теории учебной деятельности.

Выделенные показатели не отображают в полном объеме все многообразие качественных характеристик готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку, но в контексте настоящего исследования они являются наиболее значимыми.

Сформулированные критерии представляют некий эталон, показатель, по которому можно судить о степени сформированности готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в системе РО, и служат основанием для выявления уровней сформированности этой готовности.

Под уровнем В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев понимают «диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем его многообразии свойств, связей, отношений» [167].

В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, анализируя уровни готовности к инновациям в педагогической деятельности, дают следующую их характеристику: готовность формируется в процессе деятельности, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, то есть переходит ко все более высокому уровню, следуя закону философии отрицания; предшествующий уровень служит основой для формирования последующих; своевременное определение уровня сформированности готовности у конкретной личности дает возможность определить перспективный план компенсации недостатков; готовность к инновациям в педагогической деятельности рассматривается как составная важнейшая часть общей профессиональной готовности [196]. Таким образом, формирование готовности студентов вуза к педагогической деятельности должно осуществляться последовательно от низкого уровня к высокому.

Поуровневое шкалирование готовности выражено нами в таблице числовыми значениями от «1» до «3». Характеристика уровней сформированности профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку представлены в таблице 1.4.

Таким образом, на данном этапе исследования компонентный и критериальный состав структуры готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников выявлен на основе деятельностного подхода. Показатели мотивационного и рефлексивно-оценочного критериев, по которым оцениваем субъективную сторону готовности (мотивы, ценности, рефлексия), определены также в контексте деятельностного подхода, т. к. субъектность проявляется и формируется в деятельности.

Характеристика уровней сформированности профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников

Критерии	1 уровень (низкий) 1 балл	2 уровень (средний) 2 балла	3 уровень (высокий) 3 балла
1	2	3	4
Мотивационный	Мотивы выбора профессии не содержат педагогической направленности; не осознает значимость РО, потребность в его реализации не испытывает.	Мотивы выбора профессии имеют педагогическую направленность; имеет неустойчивое отношение к РО и его реализации в профессиональной деятельности; ориентация на развитие личности ученика и на формирование его как субъекта деятельности носит ситуативный характер.	Четко выраженная устойчивая мотивация к выбранной профессии; положительное отношение к РО, внутренняя потребность в его реализации в профессиональной деятельности; ориентация на развитие личности учащегося как на главную цель обучения; убежденность в необходимости формирования его как субъекта деятельности.
Когнитивный	Индифферентное отношение к психолого-педагогическим дисциплинам, вследствие чего имеет отдельные представления о РО, которые не находят адекватного выражения в практической педагогической деятельности.	Знание психолого-педагогических дисциплин часто носят описательно-констатирующий характер; понимают основные положения РО; знание особенностей формирования УД у младших школьников слабое, не систематизированное, поверхностное.	Интегративные знания по теории деятельности; глубокое знание сущности РО, психолого-педагогических особенностей формирования УД у младших школьников. Свободное владение терминологией; четкое представление о формах организации УД и специфике взаимодействия между учителем и учащимися на уроке.
Операционно-деятельностный	Слабая практическая готовность, выражающаяся в неспособности выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой УД и требованиями к структуре уроков в системе РО; полшаблонный характер деятельности на этапах постановки и решения учебной задачи; неспособность организовать и довести свои действия до конца без внешней помощи.	Недостаточная практическая готовность к реализации РО, выражающаяся в неотработанности отдельных умений; осознанно и самостоятельно применяет знания в типовых ситуациях по образцу, но с трудом с помощью преподавателя находит им применение в измененной ситуации.	Достаточно свободное владение системой разнообразных, высокого уровня развития, технологических умений по организации УД младших школьников; самостоятельно и творчески выстраивает учебный материал по предмету в соответствии с логикой УД; свободно использует знания и способы деятельности в нестандартных ситуациях, быстро находит варианты переноса знаний и умений в другие виды деятельности.
Рефлексивно-оценочный	Рефлексивная позиция характеризуется направленностью на традиционное обучение, не связана с ориентацией учителя на саморазвитие, самосовершенствование, а также не направлена на развитие ученика.	Недостаточная сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО; рефлексивная позиция направлена на осознание собственного стиля преподавания с учетом лишь отдельных требований к организации РО.	Высокая сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО; рефлексивная позиция связана с ориентацией на саморазвитие, самосовершенствование, а также на развитие ученика; способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, по сформированности у них умения учиться.

Что касается показателей двух других критериев (когнитивного и операционно-деятельностного), по которым оцениваем объективную сторону готовности (знания, умения, навыки), то они представляют собой наиболее значимые специальные компетенции в структурном содержании профессиональной компетентности бакалавра педобразования, готового к РО младших школьников, предполагающие сформированность психолого-педагогических и содержательно-методических знаний студента, а также умений по организации учебной деятельности младших школьников в системе РО, проектированию их собственной педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Специальные компетенции, как было отмечено ранее, являются интегрированным результатом наиболее высокого качества сформированности всех компетенций и рассматриваются как совокупность характеристик профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка в системе РО младших школьников, отражающих специфику этой деятельности. Поскольку компетентностный подход выступает как метод моделирования результатов образования и их представления в виде соответствующих норм его качества, разработанный компонентный состав структуры готовности может обеспечивать гарантированное достижение поставленных целей в процессе формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Критерии и показатели, выявленные на основе деятельностного и компетентностного подходов, а также уровни сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников представлены на рисунке 1.5.

Сформированность готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников можно дифференцировать по следующим *уровням*: высокий (профессионально-творческий), средний (профессионально-продуктивный), низкий (ситуативно-репродуктивный). Их достижение определяется следующими *критериями и* раскрывающими их *показателями*: мотивационный критерий (положительное отношение к РО; ориентация на развитие личности учащегося; убеждение в необходимости реализации РО на основе теории учебной деятельности;

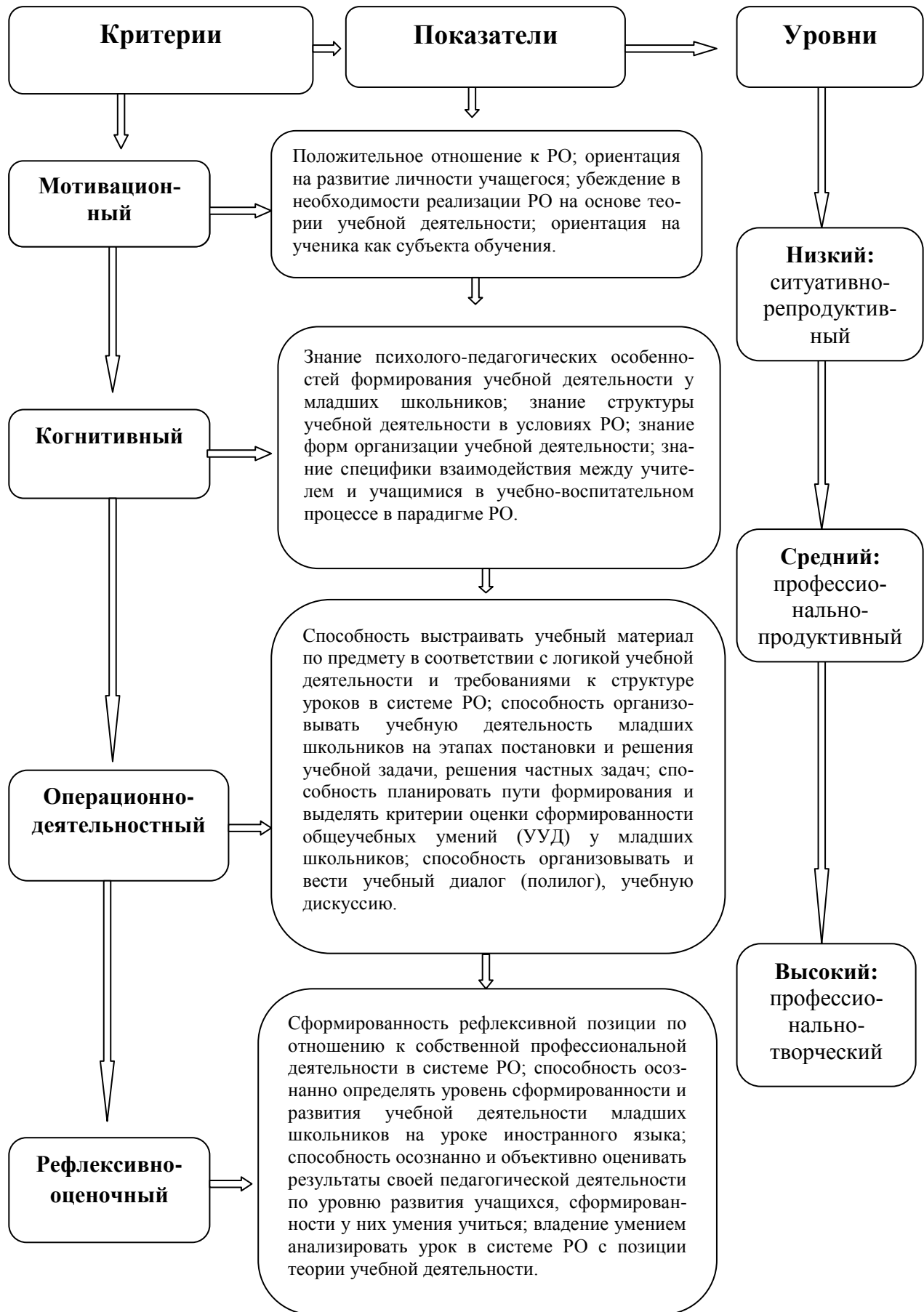


Рис. 1.5. Критериально-оценочный аппарат, позволяющий определить сформированность профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

ориентация на ученика как субъекта обучения); когнитивный критерий (знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников; знание структуры учебной деятельности в условиях РО; знание форм организации учебной деятельности; знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме РО); операционно-деятельностный критерий (способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе РО; способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач; способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (УУД) у младших школьников; способность организовывать и вести учебный диалог, учебную дискуссию); рефлексивно-оценочный критерий (сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО; способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка; способность осознанно и объективно оценивать результаты своей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться; владение умением анализировать урок в системе РО с позиции теории учебной деятельности).

На следующем этапе исследования решались задачи второго блока, которые направлены на проектирование теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Формирование указанного вида готовности рассматриваем как психолого-педагогический процесс в вузе, ориентированный на цель и прогнозируемый результат (сформированность готовности), имеющий помимо цели, свою структуру (этапы подготовки), принципы, в соответствии с которыми строится процесс обучения, условия, методы и формы его организации, доминирующие виды деятельности студентов на каждом этапе.

В связи с этим целесообразно рассмотреть некоторые важные положения.

Во-первых, процесс формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку является подсистемой целостного образовательного процесса подготовки в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование» (два иностранных языка). А значит, и сам является системой.

Во-вторых, цель процесса формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников является одной из составляющих общей цели вузовской подготовки учителя иностранного языка. Как было отмечено ранее, предложенная структура компетенций бакалавра (пар. 1.2.) по направлению подготовки «педагогическое образование» - выпускника вуза, а также структурное содержание профессиональной компетентности бакалавра (пар. 1.3.) педобразования, готового к РО в начальной школе, предусматривают инвариантный и вариативный блоки. Первый из них соответствует формированию компетенций общепрофессиональной и профессиональной подготовки, второй, вариативный блок, соответствует специальной подготовке, в процессе которой формируются специальные компетенции, необходимые для реализации РО младших школьников иностранному языку. Кроме того основу профессиональной компетентности составляют ОПК, ПК и СК, которые формируются в ходе как общепрофессиональной, профессиональной, так и специальной подготовки. Данные положения станут основанием для понимания выбора направлений формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку.

В-третьих, исходя из сказанного, приходим к пониманию, что структурными компонентами теоретической модели формирования профессиональной готовности студентов к РО младших школьников являются как отдельные элементы общей вузовской подготовки, так и дополнительные элементы (специальная подготовка), обеспечивающие в совокупности с первыми целостность процесса формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Следовательно, содержательными компонентами теоретической модели формирования профессиональной готовности студентов к обозначенному виду

деятельности являются учебные дисциплины общепрофессионального, предметного блоков, а также дополнительные элементы в содержании учебного процесса (курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», самостоятельная работа студентов по реализации творческих работ по темам названного курса, педагогическая практика и научно-исследовательская работа студентов, направленные на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО).

В-четвертых, формирование готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников в процессе учебной деятельности студентов предусматривает формирование каждого из компонентов готовности, что обеспечит адекватность системы подготовки ее цели и прогнозируемому результату: сформированной готовности. При этом формирование готовности будет реализовано в учебном процессе на основе создания педагогических условий и, в том числе, применения специальной контекстно-деятельностной технологии РО студентов.

Исследование данных положений позволило определить *направления формирования* в учебном процессе вуза *компонентов готовности* бакалавра педобразования к РО младших школьников, которые отражены на рисунке 1.6.

Такой подход обеспечивает глубокие внутренние связи между компонентами готовности, а также между элементами общепрофессиональной, профессиональной и специальной подготовки студентов в вузе. Взаимосвязь содержания инвариантного и вариативного блоков способствует интеграции психолого-педагогических и предметно-методических знаний студентов, ориентированных на реализацию РО младших школьников иностранному языку, обеспечивает формирование и развитие мотивационной и рефлексивной составляющих готовности. Реализация указанных направлений формирования готовности в процессе учебной деятельности студентов осуществляется на технологическом уровне.

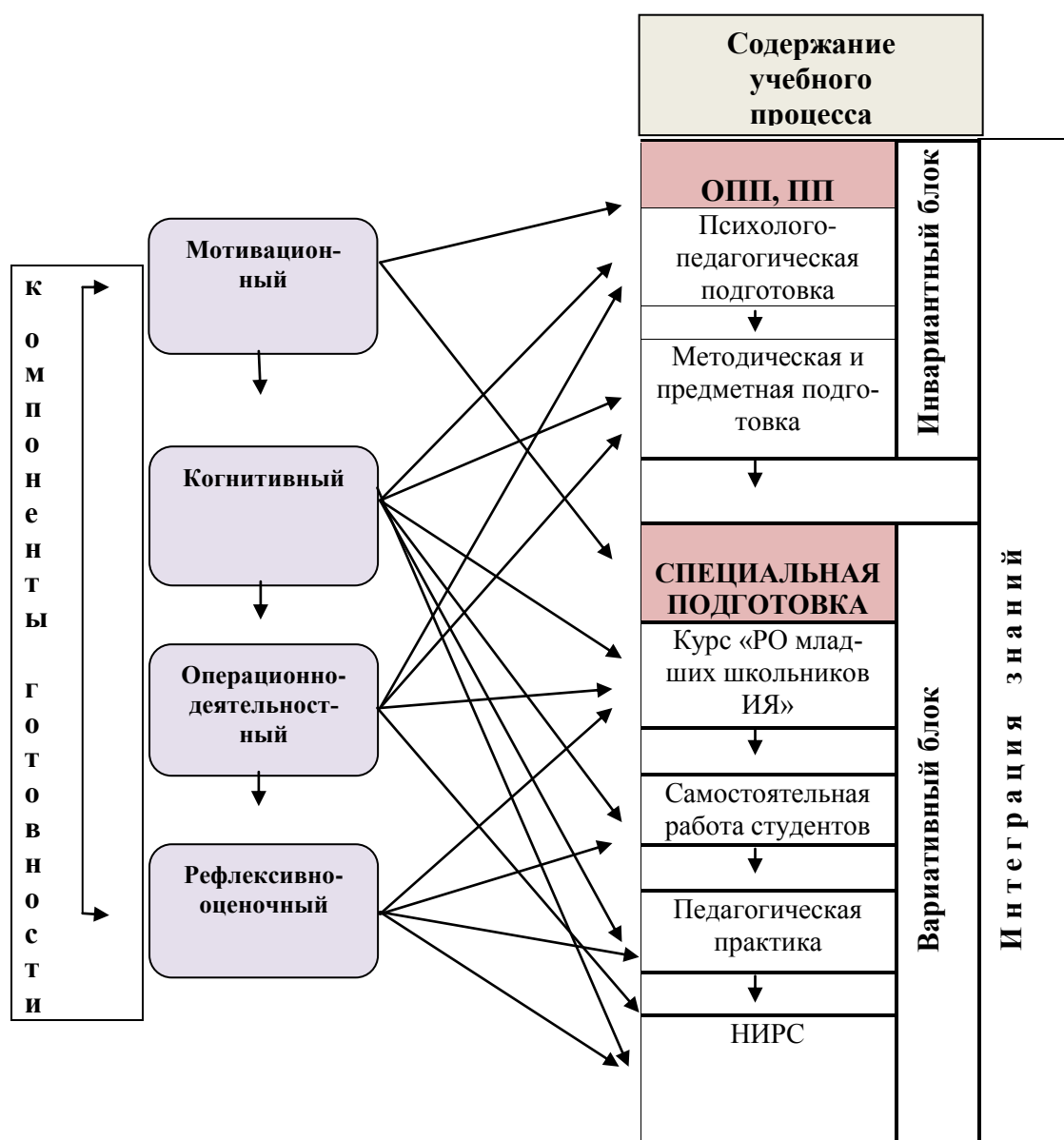


Рис. 1.6. Направления формирования компонентов готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Основными структурными элементами процесса формирования готовности являются этапы, взаимодействие которых обеспечивает его функционирование и целостность. Содержание этапов и их взаимодействие определяется действием принципов, лежащих в основе используемой для формирования готовности контекстно-деятельностной технологии обучения.

Этап как структурный элемент построения системы формирования готовности – это логически завершённый отрезок педагогического процесса, которому соответствуют определённые целевые установки, предметное содержание, дидак-

тическое, методическое и технологическое обеспечение. Целевое назначение каждого этапа работы состоит в формировании определенного уровня готовности студентов к реализации РО младших школьников. Технологические этапы формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку представлены на рисунке 1.7.



Рис. 1.7. Технологические этапы формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Моделируемая система подготовки предусматривает взаимодействие и последовательную смену *трех технологических этапов: мотивационного, познавательно-деятельностного и интегративно-творческого*, каждый из которых предполагает специфические цели, условия, методы, формы организации, доминирующие виды деятельности и результаты, обеспечивает последовательное усвоение студентами знаний и умений, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность в парадигме РО и способствующих формированию мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической культуры, формированию рефлексивной позиции. Доминирующий вид деятельности сту-

дентов на каждом этапе формирования готовности определялся с опорой на контекстно-деятельностную технологию.

Проведенное исследование позволило разработать теоретическую модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников (см. рисунок 1.8.).

Предложенная теоретическая модель представляет собой дидактическую систему, включающую в себя четыре структурных блока: целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный. Каждый из блоков, в свою очередь, содержит компоненты, описание которых дано в настоящем параграфе.

Целостное понимание дидактической системы формирования готовности позволяет выделить ее системообразующие, интегративные свойства, не сводимые к свойствам отдельных структурных элементов.

Целевой блок обусловлен нормативными требованиями, опирается на социальный заказ и современное состояние развития образования, содержит цель и научное обеспечение модели, определяет содержание элементов, составляющих модель формирования готовности.

В контексте настоящего исследования группа задач процесса формирования готовности соотносится с компонентами готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Цель достигается на основе использования указанных в теоретической модели подходов и принципов.

Содержательный блок включает дисциплины инвариантного блока – общепрофессиональной и профессиональной подготовки и вариативного, который направлен на специальную подготовку студентов и включает интегративный курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», самостоятельную работу студентов, организованную как самостоятельная творческая деятельность по разработке фрагментов преподавания иностранного языка младшим школьникам, педагогическую практику и научно-исследовательскую работу студентов, направленные на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО.



Рис. 1.8. Теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Такое содержание формирования готовности студентов делает процесс обучения более эффективным, мотивирует их на ценностное отношение к РО, формирует рефлексивную позицию, направляет на саморазвитие и самосовершенствование.

Технологический блок рассматриваемой модели реализует положения целевого блока и представляет собой требования к поэтапной организации формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Специально организованные *педагогические условия* способствуют эффективному формированию профессиональной готовности будущего учителя к указанному виду деятельности.

Результативно-оценочный блок составляют критерии, их показатели и уровни сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Представленная теоретическая модель формирования профессиональной готовности характеризуется целостностью, системностью, т. к. все указанные компоненты взаимосвязаны между собой и работают на конечный результат.

Таким образом, *теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников* представляет собой дидактическую систему, являющуюся подсистемой целостного образовательного процесса подготовки в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование» (два иностранных языка), направленную на реализацию механизма формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в системе РО и предполагающую научное обоснование методологических подходов и дидактических принципов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции. В структуру рассматриваемой модели включены четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный.

Теоретическое исследование проблемы формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному

языку позволило определить педагогические условия, повышающие эффективность формирования готовности; а также цели, задачи и содержание опытно-экспериментальной работы, которые представлены во 2-й главе исследования.

Выводы по первой главе

Изучение вопроса формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку потребовало выявления социально-исторических, культурно-исторических, научно-теоретических предпосылок становления и развития проблемы РО, исследования перспектив модернизации этого типа обучения в контексте компетентностного, деятельностного и контекстного подходов к образованию. Полученные результаты доказывают актуальность избранной темы диссертационного исследования и ориентируют на выбор направления в развитии младших школьников, которое предстоит реализовать в своей педагогической деятельности бакалаврам педобразования.

Изучение и анализ теоретических источников по проблеме РО, опыта работы вузов, общеобразовательных школ, собственный многолетний опыт работы в вузе и в общеобразовательной школе, опыт экспериментальной работы по РО младших школьников иностранному языку на протяжении многих лет позволяют сделать следующие выводы:

1. Проведенный теоретический анализ содержания и структуры целостной учебной деятельности в единстве и взаимосвязи всех ее компонентов подтверждает, что такая УД и есть развивающее начальное обучение, реализующее в единстве развивающую, образовательную и воспитательную функции. Это целостная система РО, альтернативная исторически сложившейся традиционной системе. Данная концепция является базовой для исследования проблемы формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

2. Становление учебной самостоятельности младшего школьника (умения учиться), воспитание его личности как субъекта жизнедеятельности становится основной целью образования, закрепленной в ФГОС НОО. Современный учитель должен быть готов и способен проектировать такую УД младших школьников на основе формирования УУД, новообразованием которой станет их действительное умение учиться. Однако в ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педа-

гогическое образование (профиль «два иностранных языка») недостаточно разработаны научные рекомендации в данной области. Современное состояние образования подтверждает необходимость введения в содержательный компонент формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников теоретических и практических основ РО.

3. Проведенное исследование теоретических основ РО позволило конкретизировать понятие «развивающее обучение» применительно к бакалавру, обучающему младших школьников иностранному языку.

Под *развивающим обучением* младших школьников на современном этапе развития образования предлагается понимать целостную развивающую систему, все элементы которой (цели, содержание, поисковая активность школьников в ходе совместной учебной деятельности, методы и формы организации учебного процесса, тип учебного взаимодействия между его участниками) составляют такой вид обучения, который создает возможность самостоятельного успешного усвоения учеником новых знаний, умений и компетенций; обеспечивает условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться», достигаемого путем освоения универсальных и предметных способов действий в процессе диалогического общения в системе «учитель – учащийся»; способствует формированию у ученика целостной картины мира.

4. Исследование наиболее значимых направлений оформления новой парадигмы высшего педагогического образования (фундаментализация, индивидуализация, гуманизация, гуманитаризация) указывает на необходимость качественного изменения содержания образования с целью развития у обучающихся самостоятельной жизненной позиции, ценностных установок, познавательной самостоятельности, рефлексивных и оценочных умений; ориентирует на новые требования к структуре и содержанию профессиональной готовности бакалавра, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Гуманитаризация высшего педагогического образования рассматривается в исследовании как способ и условие приобщения будущих учителей к гуманистическим ценностям.

5. В качестве методологической основы для формирования готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в системе РО выступают компетентностный, деятельностный, контекстный и технологический подходы.

Исходя из того, что профессиональная компетентность учителя – это интегративная характеристика личностных и профессиональных качеств, которая отражает степень овладения психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, обеспечивает готовность и способность к выполнению педагогических функций на основе ценностного отношения к своей деятельности и ответственности за ее результаты, мы определяли профессиональную готовность бакалавра педобразования к РО младших школьников. Это интегративное образование личности студента, в основе которого лежит система личностно-профессиональных ориентаций, знаний и умений, включающая мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, уровень сформированности которых является достаточным для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе РО, для создания своего собственного профессионального образа мира.

Сформированность готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников можно дифференцировать по следующим *уровням*: высокий (профессионально-творческий), средний (профессионально-продуктивный), низкий (ситуативно-репродуктивный). Их достижение определяется следующими *критериями* (мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и раскрывающими их *показателями*.

6. Теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников представляет собой дидактическую систему, являющуюся подсистемой целостного образовательного процесса подготовки в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование» (профиль «два иностранных языка»), направленную на реализацию механизма формирования профессиональной готовности студентов к профессиональной деятельности в системе развивающего обучения и предполагающую научное обоснование методологических подходов и дидактических принципов к оп-

ределению целей обучения, отбору и структурированию содержания обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции. В структуру рассматриваемой модели включены четыре блока: целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный.

ГЛАВА II. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Характеристика исходного состояния профессиональной готовности студентов к развивающему обучению младших школьников

Опытно-экспериментальная работа по апробации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников проводилась в период с 2011 по 2015 год и включала проведение констатирующего и формирующего экспериментов. Оба эксперимента состояли из этапов, в ходе которых проведен сбор эмпирических данных, осуществлены обработка и анализ полученных результатов на основании определенного ранее критериально-оценочного аппарата сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку.

Констатирующий эксперимент (2012-2014 гг.) проводился в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет». Кроме того, анкетирование было проведено среди учителей г. Орла (МБОУ СОШ № 11, № 15, № 17, № 30, № 33, лицей № 21), а также в средних общеобразовательных школах и лицеях Орловской области (Мценск, Змиевка, Залегощь).

Эмпирическую базу констатирующего эксперимента составили 133 студента 3-4 курсов вузов и 130 учителей средних общеобразовательных школ и лицеев (всего 263 респондента).

Констатирующий эксперимент включал в себя два этапа. Первый этап был направлен на изучение уровня готовности учителей школ (130 чел.) к РО младших школьников иностранному языку, второй этап – на исследование уровня готовности студентов (133 чел.) к реализации РО в своей будущей профессиональной деятельности.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение реального состояния профессиональной готовности учителей-практиков и будущих учителей к

реализации РО иностранному языку в начальной школе для выявления общих тенденций формирования указанной готовности в вузах. Для достижения этой цели предстояло решить ряд *задач*:

- определить уровень готовности учителей иностранного языка к реализации РО в условиях начальной школы и возникающие у них затруднения при организации учебной деятельности младших школьников;

- определить уровень готовности студентов вуза - будущих учителей иностранного языка к реализации РО младших школьников;

- выявить общие тенденции и трудности в формировании в вузе готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку с целью определения педагогических условий, которые обеспечили бы эффективность реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности студентов к указанному виду деятельности во время формирующего эксперимента.

При проведении констатирующего эксперимента использовался комплекс взаимосвязанных *методов*: анкетирование, интервьюирование, самооценка, тестирование, наблюдение за деятельностью учителей во время проведения уроков, анализ продуктов учебной деятельности студентов.

Из 130 учителей большинство имели высшее образование по специальности «учитель иностранного языка» (97%), среднее специальное – 3 %. Распределение учителей по уровню образования представлено на рисунке 2.1.

Стаж работы учителей по специальности от общего количества респондентов составляет: менее 5 лет – 7%; более 5 лет – 11%; более 10 лет – 21%; более 15 лет – 61%. Распределение количества учителей по стажу работы по специальности «учитель иностранного языка» представлено на рисунке 2.2.

Интервьюирование учителей по проблеме РО показало, что большинство из них осознают необходимость реализации РО иностранному языку, осознают его ценность, но не осуществляют этот вид обучения из-за собственной неподготовленности (68%), больших затрат времени на подготовку к уроку (21%), отсутствия дидактических материалов (11%).

Образование учителя иностранного языка

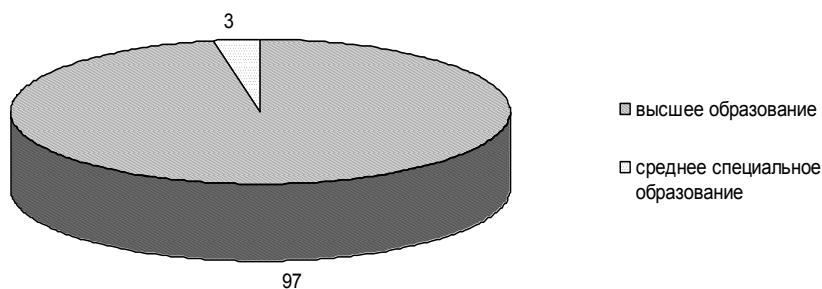


Рис. 2.1. Распределение учителей по уровню образования.

Стаж работы по специальности

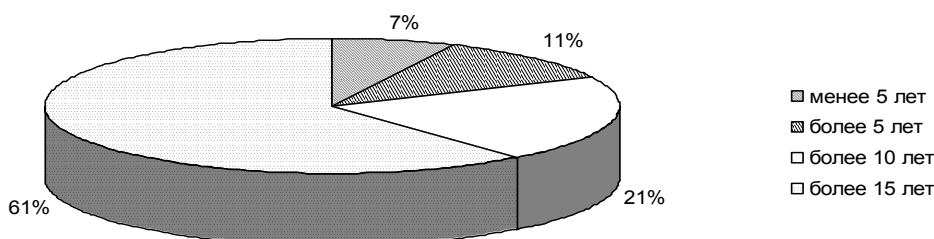


Рис. 2.2. Стаж работы учителей по специальности.

На конкретные вопросы о содержании, сущности и структуре учебной деятельности, о содержании понятия «общеучебные умения» (или УУД – универсальные учебные действия), о видах общеучебных умений и условиях их формирования в устной беседе не было получено ни одного правильного ответа. Учителя иностранного языка сами констатировали тот факт, что испытывают затруднения в реализации РО в начальной школе, признали, что психолого-педагогические дисциплины в вузе дали им общее представление о РО, но этих знаний не достаточно для его практической реализации. Таким образом, результаты интервьюирования показали низкий уровень готовности учителей школ к РО младших школьников иностранному языку.

Для более детального исследования проблемы учителям и студентам были предложены анкеты (Приложения № 6, № 7) на выявление уровня мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности и к РО, на самооценку

уровня психолого-педагогических и содержательно-методических знаний и практических умений, необходимых для реализации РО.

Анализ ответов учителей и студентов на вопрос «Каков мотив (или мотивы) освоения Вами системы развивающего обучения?» проводился по двум шкалам. Первая шкала (шесть ответов: 2, 3, 5, 6, 7, 8) указывает на желание учителя (студента) освоить РО, говорит о направленности его личности на развитие ребенка, о ценностном отношении к РО, о внутренней потребности в собственном профессиональном росте. Вторая шкала (четыре ответа: 1, 4, 9, 10) указывает на необходимость освоения РО в связи с избеганием неприятностей на работе (в вузе), на полную несформированность мотивации. Из всех респондентов (263 чел.) полностью шести положительных ответов по первой шкале не было отмечено ни у кого. От 2-х до 4-х ответов (при отсутствии положительных ответов второй шкалы) – у 52-х человек (19,8%). Четыре ответа второй шкалы (при отсутствии положительных ответов первой шкалы) – у 9 человек (3,4%). Ответы, смешанные по двум шкалам, – у 202 человек (76,8%).

Это свидетельствует о том, что высокого уровня мотивации к освоению РО для применения в своей профессиональной деятельности нет ни у кого, средний уровень – у 52-х учителей и студентов вместе взятых, у остальных либо низкий уровень (202 человека), либо мотивация отсутствует совсем (9 человек).

Приведем еще некоторые результаты анкетного опроса учителей и студентов в таблице 2.1.

Результаты опроса показали, что мотивация на профессию учителя стала более устойчивой за время работы в школе у 68,5 % учителей-практиков, причем большинство из них имеют стаж работы более 10 и более 15 лет. При этом к технологии РО проявляют интерес только 25% учителей, отдавая предпочтение проектной деятельности (32 %), которой они лучше владеют. Считают себя готовыми к реализации РО 2,3 %, скорее готовыми, чем нет – 14,6 %. Подавляющее большинство учителей считают себя скорее не готовыми (20,8 %) или не готовыми (62,3 %) к реализации РО младших школьников иностранному языку.

Результаты опроса учителей и студентов

Вопрос анкеты	Вариант ответа	Учителя		Студенты	
		абс.	% (P)	абс.	% (P)
Как изменилась Ваша мотивация на профессию учителя за время работы в школе / учебы в университете?	стала более устойчивой	89	68,5	41	30,8
	появилась	5	3,9	9	6,8
	исчезла	2	1,6	3	2,3
	осталась прежней	34	26	80	60,1
Какие педагогические технологии Вас интересуют?	модульного обучения	21	16	15	11,3
	проектной деятельности	41	32	19	14,3
	развивающего обучения	33	25	17	12,8
	затрудняюсь ответить	35	27	82	61,6
Считаете ли Вы себя готовыми к реализации технологий развивающего обучения в педагогической деятельности?	да	3	2,3	0	0
	скорее да, чем нет	19	14,6	0	0
	скорее нет, чем да	27	20,8	45	33,8
	нет	81	62,3	88	66,2
Считаете ли Вы себя готовым к эффективной реализации требований ФГОС НОО или Вам требуется дополнительная подготовка?	да, требуется	91	70	79	59,4
	скорее да, чем нет	29	22,3	46	34,6
	скорее нет, чем да	8	6,1	4	3
	нет, не требуется	2	1,6	4	3
		130	100	133	100

В связи с введением нового ФГОС для начальной школы, где предусмотрена программа формирования у младших школьников универсальных учебных действий, учителя осознают, что им требуется дополнительная подготовка (70 %), скорее требуется, чем нет (22,3 %). Таким образом, осознавая необходимость введения РО иностранному языку в начальной школе, подавляющее большинство учителей готовы изменить свою привычную педагогическую деятельность.

Анализ результатов опроса студентов показал, что за время учебы в университете мотивация на профессию учителя стала более устойчивой у 30,8%. К технологии РО проявляют интерес только 12,8 %, затрудняются ответить 61,6 % студентов. Никто из них не считает себя готовым полностью к реализации РО, при

этом 59,4 % отмечают, что им требуется дополнительная подготовка, 34,6 % – скорее требуется, чем нет.

Для выявления уровня психолого-педагогических и содержательно-методических знаний учителей и студентов, их практических умений для реализации РО младших школьников было проведено анкетирование на самооценку (см. Приложения № 8, № 9).

При составлении анкеты на самооценку уровня психолого-педагогических и содержательно-методических знаний и практических умений, необходимых для реализации РО, нами частично использовались материалы из научных исследований Т.Е. Демидовой, Н.А. Сайковской [71; 185]. Респондентам предлагалось по пятибалльной шкале числовых значений оценок определить собственный уровень теоретических знаний и практических умений, необходимых для реализации РО. Степень выраженности знаний: 5 – знаю полностью; 4 – знаю достаточно; 3 – знаю частично; 2 – не знаю; 1 – затрудняюсь ответить.

Результаты самооценки учителями и студентами теоретических знаний и практических умений, необходимых для реализации РО (в абс. цифрах и %), отражены в Приложениях № 10, № 11.

Анализ результатов самооценки учителями и студентами теоретических знаний, необходимых для реализации РО, показал, что и те и другие знают лучше всего психолого-педагогические особенности младших школьников: 3,9% учителей и 4,5 % студентов знают их полностью, 41,5% учителей и 48,9% студентов – знают достаточно, соответственно 47,7% и 39,8% знают частично. Это объясняется тем, что психолого-педагогические дисциплины в вузе дают определенные знания психологических особенностей младших школьников.

Студенты (1,5%), считают, что знают достаточно структуру учебной деятельности в условиях РО, а также психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности у младших школьников. По этим двум позициям только 2,3% учителей оценивают свои знания как частичные.

Формы организации учебной деятельности знают достаточно хорошо 1,6% учителей и 1,5% студентов. Однако следует отметить, что в большинстве своем

как учителя, так и студенты путают понятия «учебная деятельность» и «учение», чем и объясняется достаточно высокий процент в графе «знаю частично»: формы организации учебной деятельности – 33,1% (учителя) и 30,1% (студенты), специфику взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме РО – 43,9% (учителя) и 36,8% (студенты). Этот вывод подтверждается еще и тем фактом, что 2,3% учителей и 3,7% студентов считают, что знают лишь частично специфику педагогической деятельности в парадигме РО.

Остальные знания респондентов распределились по уровням «знаю частично», «не знаю», «затрудняюсь ответить».

Логику построения учебного предмета в РО знают частично только 7,7% учителей и 3% студентов; сущность научных понятий РО – 3,9% учителей и 3,7% студентов; систему учебных задач в предметном содержании – соответственно 1,6% и 3%; содержание понятия «универсальные учебные действия» – 10,8% учителей и 6,8% студентов; виды универсальных учебных действий – соответственно 10% и 7,5%; структуру уроков в системе РО – по 3% учителей и студентов. Ни учителя, ни студенты не знают условий формирования универсальных учебных действий.

Анализ результатов самооценки учителями и студентами теоретических знаний, необходимых для реализации РО, показал, что у абсолютного большинства учителей и студентов знания сформированы на низком уровне или не сформированы совсем.

Степень сформированности умений определялась следующим образом: 5 – умею полностью; 4 – умею достаточно; 3 – умею частично; 2 – не умею; 1 – затрудняюсь ответить.

Анализ результатов самооценки учителями и студентами практических умений, необходимых для реализации РО, показал, что у абсолютного большинства учителей и студентов одни умения сформированы на низком уровне, другие не сформированы совсем.

Среди опрошенных учителей умеют достаточно хорошо корректировать собственную деятельность в процессе организации учебной деятельности школь-

ников только 1,6%, владеют частично данным умением 23,8%; умеют достаточно хорошо осуществлять рефлексию педагогической деятельности в системе РО 2,3%, частично – 22,4% респондентов. У студентов названные умения совсем не сформированы.

Умеют частично выстраивать учебный материал в соответствии с требованиями к структуре уроков в системе РО 1,6% учителей (у студентов данное умение не сформировано); организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач – 2,3% учителей и 3% студентов; формировать универсальные учебные действия у младших школьников 8,5% учителей (у студентов данное умение не сформировано); организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию – 20,8% учителей и 3,7% студентов; осуществлять субъект-субъектные отношения в учебном процессе – 11,5% учителей и 6% студентов.

Небольшое количество учителей (4,6%) считают, что умеют частично организовывать учебное сотрудничество в соответствии с компонентами учебной деятельности, студенты не владеют данным умением. Умением выделять критерии оценки сформированности универсальных учебных действий не владеют ни учителя, ни студенты.

На втором этапе констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа студентов (60 человек) для повторного исследования уровня сформированности готовности к РО младших школьников с целью обеспечения достоверности результатов предстоящего формирующего эксперимента.

Данные, полученные в результате анкетирования, тестирования и опросов респондентов экспериментальной группы, позволили определить недостаточный уровень сформированности компонентов готовности по всем критериям.

Анализ результатов самооценки студентами теоретических знаний и практических умений, необходимых для реализации РО, также показал, что у абсолютного большинства студентов знания и умения сформированы на низком уровне. Безусловно, это является причиной несформированности также и мотивационно-

ценностного отношения к РО младших школьников иностранному языку, и рефлексивной позиции.

Распределение студентов экспериментальной группы по уровням готовности к реализации РО в начальной школе (нулевой срез) представлено в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Распределение студентов по уровням готовности к реализации РО иностранному языку в начальной школе на втором этапе констатирующего эксперимента (нулевой срез)

Уровень готовности	Экспериментальная группа	
	Число студентов (60)	%
Высокий	0	0
Средний	5	8,3
Низкий	55	91,7

Полученные данные свидетельствуют о том, что готовность студентов экспериментальной группы находится преимущественно на низком уровне.

Процент студентов, достигших определенного уровня сформированности готовности (P), определялся по формуле:

$$P = \frac{n}{N} \cdot 100\% \quad (1),$$

где n – количество студентов, находящихся на данном уровне сформированности готовности, N – общее количество студентов.

Проведенное исследование по выявлению уровня мотивации и готовности учителей общеобразовательных школ и студентов бакалавриата – будущих учителей иностранного языка к РО младших школьников позволило сделать следующие выводы:

1. При общем положительном отношении к РО младших школьников, учителя и студенты не имеют достаточного уровня мотивации к освоению этого вида обучения.

2. Уровень психолого-педагогических и содержательно-методических знаний, степень сформированности умений учителей-практиков и студентов свидетельствует о том, что у них не сформирована профессиональная готовность к РО младших школьников иностранному языку.

3. Учителя испытывают затруднения в реализации РО, т. к. имеют только общее представление о нем. Подавляющее большинство учителей и студентов признают необходимость дополнительной подготовки для реализации педагогической деятельности в системе РО, поскольку этого требуют ФГОС НОО.

Во время проведения констатирующего эксперимента был выявлен ряд трудностей, препятствующих эффективному формированию в вузе готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников:

1. Существующая в реальной практике система профессионально-педагогической подготовки на уровне бакалавриата по-прежнему остается традиционной и не обеспечивает формирование у студентов готовности к обозначенному виду деятельности.

2. Доминирующим видом деятельности студентов является учебная деятельность академического типа, используются, в основном, репродуктивные методы и традиционные формы обучения.

2. Учебные программы психолого-педагогических и предметно-методических дисциплин не обеспечивают учебный процесс необходимым содержанием для освоения студентами проблем РО, не формируют у них системы интегративных знаний и умений, ориентированных на реализацию РО.

3. Педагогическая практика и научно-исследовательская работа студентов не имеют направленности на РО младших школьников.

Таким образом, анализ теоретических источников, выявленные в ходе констатирующего эксперимента низкий уровень готовности и недостатки в подготовке студентов в вузе свидетельствуют о необходимости реализации в учебном процессе вуза совокупности специальных педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности будущего учителя к РО младших школьников иностранному языку.

Выявление и реализация в учебном процессе вуза специальных педагогических условий будет способствовать разрешению существующего противоречия между потребностью современного общества и образовательной системы в учителях иностранного языка, готовых к РО младших школьников, и традиционной

системой профессиональной подготовки на уровне бакалавриата, не обеспечивающей в полной мере формирование у студентов готовности к обозначенному виду деятельности.

Анализ научно-педагогических источников [16; 47; 84; 98; 150] показал, что существует несколько подходов к трактовке понятия «педагогические условия». Уточним, что нами понимается под таковыми.

В справочной литературе условия трактуют: а) как философскую категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [233, с. 474]; б) с точки зрения психологии – как совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека [152, с. 270-271]; в) с педагогической точки зрения – как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [175, с. 36].

Принимая точку зрения Н.В. Ипполитовой [98, с. 10-11], которая считает, что условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса), соглашаемся, что педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной среды, которые выражаются в целенаправленном конструировании мер воздействия и взаимодействия субъектов образования (содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса).

Исходя из этого, *педагогические условия* целесообразно рассматривать как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие.

Реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Для обоснования педагогических условий, которые будут способствовать эффективности формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к реализации РО младших школьников, будем опираться на содержание и структуру разработанной теоретической модели формирования данного вида готовности.

В связи с этим требуется пересмотреть существующую в реальной практике профессионально-педагогическую подготовку студентов вуза. Изменения, которые необходимо внести в процесс формирования готовности, затрагивают не только такие компоненты педагогического процесса, как цель и результат, но и средство, понимаемое в широком смысле, составляющее такие базовые понятия, как принципы обучения, организация процесса обучения, содержание обучения, формы и методы обучения.

Как уже было отмечено, *готовность* целесообразно рассматривать как *цель и результат подготовки* бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку. Следовательно, группу задач процесса формирования готовности важно соотнести с компонентами, составляющими эту готовность.

Достижение конечной цели процесса формирования готовности опирается не только на подходы (деятельностный, компетентностный, контекстный, технологический), но и на принципы обучения. В науке принято считать, что принцип, как руководящее правило, в соответствии с которым выстраивается деятельность, является необходимым звеном любой концепции и одновременно критерием оценки ее эффективности. Под принципами понимают исходные дидактические положения, которые отражают протекание законов и закономерностей процессов обучения и определяют его направленность на развитие личности обучающегося.

Таким образом, принципы становятся установками, которыми руководствуется преподаватель при организации процесса обучения и поиске возможностей его оптимизации. Следовательно, принципы обучения отражают теоретические подходы к построению учебного процесса и управления им, обеспечивают его эффективность.

По мнению ученых [25], подготовка студента - будущего учителя школы, вне зависимости от модели организации, опирается на следующие дидактические принципы: связи теории и практики; последовательного и системного развития профессиональных умений и навыков; функциональной связи с будущей профессиональной деятельностью; наглядности практического обучения студентов; постепенного усиления самостоятельности и ответственности профессиональной деятельности; развивающего характера практического обучения студентов.

Процесс формирования готовности студента к РО младших школьников осуществляется в процессе общей профессиональной подготовки и имеет общие с ней компоненты.

В то же время он имеет свои специфические особенности, обусловленные характером сущности и содержания РО.

В связи с этим необходимо определить частные дидактические принципы, которые в дальнейшем будут выступать основным правилом построения и реализации процесса формирования готовности студентов к РО. Для этого определим сначала, какие изменения должны быть внесены в дидактический процесс вуза.

Сегодня меняются и роль учителя, и приоритеты в его деятельности. В отличие от традиционного обучения, где учитель – носитель и транслятор знаний, в развивающем обучении учитель – организатор учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляющий управление этой деятельностью на основе сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, сотворчества.

Общий подход, характеризующий процесс формирования профессиональной готовности бакалавров педобразования к РО, может состоять в следующем: учитель формирует у младших школьников полноценную учебную деятельность, обеспечивая при этом интериоризацию коллективно-распределенных форм этой деятельности и дальнейший ее переход в индивидуальную. Следовательно, он должен сам овладеть подобными видами деятельности. В таком случае актуальной становится активная субъектная позиция учителя, что определяет его включенность во все внутренние связи в процессе профессиональной деятельности.

Решая задачи организации РО, он будет ставить собственные педагогические цели, начнет действовать как педагогический субъект и именно в этом качестве будет организовывать учебно-познавательную деятельность учащихся, осуществлять управление этой деятельностью на основе сотрудничества и субъект-субъектного взаимодействия. Поскольку субъект поэтапно развивается как личность в процессе собственной активной деятельности, то в процессе профессиональной деятельности у учителя развиваются творческие педагогические способности, интерес к организации собственной деятельности, которая становится все более многосторонней и содержательной, формируется способность к применению знаний для решения новой проблемы в изменяющихся условиях. Таким образом, обучение становится развивающим не только для учащихся, но и для самого учителя.

В сложившихся обстоятельствах появляется острая необходимость отказаться от стереотипного построения образовательного процесса в вузе. Необходим переход от объяснительно-репродуктивного обучения (передача знаний: сообщение информации, ее закрепление и проверка усвоения) к развивающему обучению (передача способов получения знаний: приобщение студентов к методам научного познания, вовлечение их в самостоятельную поисковую деятельность).

Основываясь на требованиях стандартов нового поколения (ФГОС ВПО и ФГОС НОО), на положениях концепции деятельностного подхода и на принципах РО, приходим к выводу, что смыслообразующей функцией педагогической деятельности бакалавра педобразования становится идея развития школьников в учебно-познавательной деятельности. Поскольку деятельность является связующим звеном между педагогическим воздействием и развитием ребенка, считаем, что дидактический процесс в вузе также необходимо строить как процесс деятельностный, чтобы РО было таковым не только для школьников, но и для студента – будущего учителя. Это одно из выявленных в исследовании педагогических условий.

Цель развивающего вузовского обучения заключается в развитии теоретического мышления, творческих педагогических способностей будущих учителей, интереса к познанию, поисковой деятельности, активности личности, инициативности, самостоятельности, самоорганизованности, толерантности, в овладении способами получения знаний, в формировании способности применять полученные знания в новых, нестандартных условиях, в мотивированности и рефлексивности своих педагогических действий.

При развивающем обучении в вузе меняется характер деятельности как преподавателя, так и студента.

В связи с этим необходимо определить оптимальную технологию развивающего обучения студентов в вузе, адаптированную к новым целям и задачам профессиональной подготовки, а также дидактические принципы построения этой технологии.

Следовательно, возникает необходимость опоры на *технологический подход*, который позволяет как выбирать наиболее эффективные, так и разрабатывать новые технологии для решения возникающих педагогических задач, а также эффективно управлять педагогическим процессом.

Изучение и обобщение исследований, посвященных разработке проблемы педагогических технологий (В.Н. Беспалько, А. А. Вербицкий, М.Я. Виленский, В.В. Давыдов, А.Н. Дахин, М.В. Кларин, Д.Г. Левитес, П.И. Образцов, Л.Г. Смышляева, Ю.Г. Татур, А.И. Уман, Д.В. Чернилевский, В.А. Штофф и др.), позволяет рассматривать педагогическую технологию не только как совокупность правил и соответствующих им педагогических приемов и способов воздействия на развитие, обучение и воспитание обучаемых, но и как элемент содержания профессиональной подготовки будущего учителя и способ ее организации; как систему, которая развивается в логике освоения задач будущей профессиональной деятельности; как способ активизации позиции студента в процессе формирования его готовности к РО младших школьников.

Бакалавр педобразования состоится в будущем как профессионал, если в вузе его поставит в такие условия, в которых, овладевая своей профессиональ-

ной деятельностью, он будет способен осуществлять ее уже в процессе обучения. Следовательно, познавательная деятельность студентов должна быть адекватной их будущей профессиональной деятельности, т.е. должна воспроизводить в себе особенности той деятельности, к которой они готовятся. Это приводит к необходимости использования в учебном процессе технологий обучения, имитирующих будущую профессиональную деятельность. А это осуществимо при организации контекстного обучения.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий и др.) позволяет создать условия взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности, т.е. предполагает обучение студентов через «погружение» в контекст профессиональной деятельности. Другими словами, в контекстном обучении с помощью системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности учителя, а усвоение студентом знаний, приобретение умений, навыков и способов деятельности как бы накладывается на канву этой деятельности. Учение в данном случае выступает такой формой личностной активности, которая обеспечивает формирование и развитие необходимых предметно-профессиональных и социальных качеств личности будущего учителя. Активная позиция студентов проявляется также и в анализе процессов собственного профессионального развития и становления, что способствует формированию у них профессионального образа мира.

В связи с этим в целях усиления практической направленности при формировании готовности бакалавра к РО младших школьников и развития его профессиональной компетентности представляется наиболее целесообразным использование в учебном процессе активных методов обучения, способствующих формированию умений и навыков организации коллективно-распределенной деятельности, творческого мышления, поисковой деятельности и навыков разрешения реальных и моделируемых проблемных ситуаций.

Анализ подходов к высшему профессиональному педагогическому образованию показал, что компетентностный подход интегрирует принципы деятельностного подхода, т.к. компетентность проявляется непосредственно в деятельности

и связана с постановкой и решением проблемных ситуаций и задач, а также контекстного подхода, позволяющего обеспечить «погружение» студентов в контекст профессиональной деятельности в процессе их обучения, что способствует формированию и развитию профессиональных компетенций, необходимых для реализации РО младших школьников.

Исходя из сказанного, считаем целесообразным строить *технология РО студентов-бакалавров как контекстно-деятельностную* на основе трех названных подходов (с учетом требований технологического подхода), а также определить *принципы* построения этой технологии, которые среди других дидактических принципов являются наиболее значимыми для настоящего исследования.

Принцип *обучения в сотрудничестве* предполагает коммуникативную направленность; диалогичность общения между студентами, студентами и преподавателем; сотрудничество студентов в групповых формах взаимодействия; необходимость коллективного анализа учебных ситуаций и принятие совместных решений; взаимообучение в процессе коллективно-распределенной деятельности; роль преподавателя – консультант.

Принцип *когнитивно-деятельностной основы обучения* предполагает развитие учебно-познавательной деятельности студентов, субъектности, интеллектуальных способностей, наблюдательности, критического мышления, специальных умений, необходимых для реализации РО (конструктивно-проектировочных, мобилизационных, развивающих, организационных).

Принцип *контекстного обучения* предполагает формирование у студентов в процессе учебной деятельности как профессионально значимых для РО знаний, так и таких способов деятельности, аналоги которых им предстоит осуществлять в предстоящей педагогической деятельности в системе РО.

Принцип *единства теории и практики в обучении* предполагает использование обоснованной совокупности методов и приемов формирования у студентов структурных связей, соответствующих связям между знаниями научной теории и практической деятельностью, интеграцию теоретической и практической подго-

товки будущего учителя. Данный и предыдущий принципы взаимосвязаны. Из их взаимообусловленности вытекает и следующий принцип.

Принцип использования *активных методов обучения* предполагает направленность на формирование умений и навыков коллективно-распределенной деятельности; на развитие креативного мышления, поисковой деятельности и навыков разрешения реальных и моделируемых проблемных ситуаций; стимулирование мотивационной направленности, рефлексивной позиции и аналитических умений.

Контекстно-деятельностная технология обучения является эффективным способом реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к развивающему обучению младших школьников; представляет собой совокупность дидактических и методических процедур, структурно и содержательно обеспечивающих эффективность организации учебной деятельности студентов как развивающего обучения в вузе; является способом активизации их «квазипрофессиональной» деятельности и личностной позиции в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности в системе развивающего обучения.

Необходимо отметить, что психолого-педагогическая и содержательно-методическая подготовка в вузе полностью не решает проблемы формирования у будущих учителей иностранного языка готовности к осуществлению РО младших школьников в связи с тем, что это не предусмотрено обязательными образовательными программами. Эффективное осуществление будущим учителем иностранного языка профессиональной деятельности в парадигме РО требует освоения им дополнительных образовательных программ, что возможно осуществить за счет вариативной части ООП бакалавриата.

Нами была разработана программа дисциплины по выбору, входящая в вариативную часть блока Б.1 (Гуманитарный, социальный и экономический цикл), «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», которая составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (степень: бакалавр педобразования; профиль

«два иностранных языка»). Данная программа получила официальное внедрение в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и была апробирована в учебном процессе на кафедрах факультета иностранных языков: романской филологии, немецкого языка, английского языка, английской филологии, испанской филологии.

Предлагаемый курс ориентирован на научно-методическое обеспечение процесса подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «два иностранных языка») к реализации развивающего потенциала образовательных стандартов нового поколения (ФГОС ВПО и ФГОС НОО) на основе интеграции психолого-педагогических и предметно-методических знаний студентов, формирования у них мотивационно-ценностного отношения к РО, конкретно-предметных теоретических знаний о РО, формирования умений по организации учебной деятельности младших школьников. Таким образом, курс ориентирован на предупреждение и разрешение профессиональных затруднений, связанных с дополнительными требованиями к педагогической деятельности государственных образовательных стандартов нового поколения, и, в том числе затруднений, связанных с проектированием на практике учебной деятельности младших школьников.

Целью данного курса являлась корректировка содержания обучения в вузе для обеспечения эффективных условий формирования профессиональной готовности бакалавров педобразования к реализации РО в начальной школе.

Основные задачи курса:

1. Углубление и расширение знаний студентов по теории развивающего обучения (психолого-педагогические основы системы, структура и содержание учебной деятельности, формы организации учебного сотрудничества).
2. Обеспечение усвоения студентами знаний по логике развертывания учебного материала, методов и приемов обучения, технологии реализации предметного содержания; специфике педагогической деятельности учителя иностранного языка в системе РО.

3. Формирование умений по организации учебной деятельности младших школьников, проектированию собственной педагогической деятельности в учебно-воспитательном процессе.

4. Развитие профессиональной компетентности педагогов, профессионально-значимых качеств их личности.

5. Формирование мотивации у студентов к РО младших школьников и способности к рефлексивно-оценочной деятельности.

Главный акцент при построении курса делается на целостность системы подготовки, которая осуществляется за счет взаимосвязи и взаимопроникновения содержания четырех компонентов готовности, представляющих собой системное образование. Таким образом, содержание курса носит интегративный характер, опирается на интегративные знания философии, психологии, педагогики, частной дидактики, а сам процесс обучения студентов строится на основе контекстно-деятельностной технологии обучения.

Интеграция знаний должна быть подкреплена формированием практических умений осуществления педагогической деятельности, решения педагогических задач. Поэтому важная роль в этом процессе отводится практическим занятиям, педагогической практике, научно-исследовательской работе студентов.

Педагогическая практика является продолжением профессионального обучения в вузе, при этом ее можно рассматривать как одну из самых креативных форм организации этого обучения. Педагогическая практика – это способ вхождения в профессию, важное условие формирования профессиональной позиции будущих учителей, саморазвития в качестве субъектов профессионального взаимодействия; условие формирования мотивационной, когнитивной, операционно-деятельностной, рефлексивно-оценочной составляющих готовности студентов к РО младших школьников иностранному языку. Специфичность поставленных перед студентами задач требует значительной активизации их учебно-профессиональной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность по проблемам РО включает студентов в осознанный творческий процесс; способствует развитию инициативы,

самостоятельности, активности; формирует способность к самостоятельному мышлению, к принятию нестандартных решений, рефлексии собственной деятельности в системе РО; способствует применению на практике интегративных психолого-педагогических и предметно-методических знаний через исследовательские умения.

Умение планировать и осуществлять свою научно-исследовательскую деятельность по проблемам РО будет способствовать включению будущего учителя в осознанный процесс сотворческой, интерактивной профессиональной деятельности. Важным условием при организации научно-исследовательской деятельности является наличие у студентов готовности к ее осуществлению, что предполагает приобретение не только универсальных (в том числе общекультурных), общепрофессиональных, профессиональных, но и специальных компетенций, развитие мотивации, рефлексивных и оценочных умений, индивидуальных исследовательских возможностей и творческих способностей.

Направленность педагогической практики и научно-исследовательской работы на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО является одним из важных условий эффективности формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Таким образом, целесообразно выделить следующие *педагогические условия*, которые будут способствовать эффективности формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников:

1) деятельностный, компетентностный, контекстный и технологический подходы будут приняты как методологическая и технологическая основа формирования профессиональной готовности;

2) процесс образовательной деятельности бакалавра педобразования будет строиться на основе теоретической модели формирования профессиональной готовности к РО младших школьников;

3) построение учебной деятельности студентов будет осуществляться как РО на основе контекстно-деятельностной технологии, построенной с учетом

принципов: обучение в сотрудничестве, когнитивно-деятельностная основа обучения, контекстное обучение, единство теории и практики в обучении, использование активных методов обучения;

4) интеграция психолого-педагогических и предметно-методических знаний, формирование умений организации РО будут реализованы за счет введения в содержание обучения в вузе специального интегративного курса «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку»;

5) ориентация педагогической практики и научно-исследовательской работы будет направлена на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО.

В заключение отметим, что данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, были проанализированы с учетом их актуальности, конкретности, адекватности и профессиональной значимости. Проведенный анализ позволил обобщить выявленные проблемы и трудности, выявить и систематизировать педагогические условия эффективности формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Эти условия целесообразно реализовать в рамках контекстно-деятельностной технологии обучения студентов.

2.2. Реализация контекстно-деятельностной технологии формирования у студентов профессиональной готовности к развивающему обучению младших школьников

Формирующий эксперимент был направлен на выявление эффективности теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников иностранному языку.

Исходя из того, что теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра включает четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный) и представляет собой дидактическую систему, для реализации этой модели потребовалось разработать и внедрить в учебный процесс вуза специальную контекстно-деятельностную технологию обучения студентов.

Общий подход к проектированию контекстно-деятельностной технологии как одного из важнейших условий эффективной реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра рассмотрен в параграфе 2.1. Приведем дополнительно некоторые положения, уточняющие сущность и структуру разработанной технологии.

Специальная технология разрабатывалась с опорой на научно обоснованные положения и идеи технологического подхода к организации образовательного процесса (В.П. Беспалько, А.Д. Гонеев, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, П.И. Образцов, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Ю.Г. Татур, А.И. Уман и др.). Ученые раскрывают общие основы педагогической технологии в системе педагогического образования. Так, П.И. Образцов под технологией обучения профессиональной деятельности понимает совокупность педагогических действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата обучения в изменяющихся условиях образовательного процесса [159].

К структурным составляющим технологии как дидактической системы относят (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман) дидактические цели и задачи, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия (методы обуче-

ния), организацию учебного процесса (формы обучения), средства обучения, обучающегося, преподавателя, а также результат их совместной деятельности [46].

Ставя задачу определить оптимальную технологию РО студентов в вузе, адаптированную к новым целям и задачам формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку, целесообразно исходить из следующих положений:

1. Главные направления реализации контекстно-деятельностной технологии в процессе формирующего эксперимента обусловлены компонентным составом профессиональной готовности (мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), которая отражает *цель* и, соответственно, возможность обеспечения гарантированного *результата* процесса формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников в виде заданных уровней сформированности данных компонентов.

2. Качественная особенность технологии обучения заключается в построении учебного процесса как РО студентов на основе деятельностного подхода и с учетом профессиональной направленности, которую обеспечивает контекстный подход, создающий условия взаимопроникновения учебной и профессиональной деятельности. Это дало основание обозначить технологию как *контекстно-деятельностную*.

3. Разделение технологического процесса на взаимосвязанные *этапы*, взаимодействие которых обеспечивает его функционирование и целостность; координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение поставленной цели, – формирование всех четырех компонентов готовности.

4. *Содержание этапов* и их взаимодействие определяется действием *принципов*, лежащих в основе разработанной для формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования технологии: обучение в сотрудничестве, когнитивно-деятельностная основа обучения, контекстное обучение, единство теории и практики в обучении, использование активных методов обучения.

5. Построение технологического процесса на каждом этапе опирается на выявленные педагогические условия эффективности формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

6. Каждый из этапов предполагает специфические цели, условия реализации, методы, формы организации, доминирующие виды деятельности студентов и результаты.

7. Разработка диагностического инструментария для определения уровней сформированности компонентов готовности будущих учителей к РО младших школьников на каждом этапе.

Таким образом, *контекстно-деятельностная технология обучения* является эффективным способом реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников; представляет собой совокупность дидактических и методических процедур, структурно и содержательно обеспечивающих эффективность организации учебной деятельности студентов как РО в вузе; является способом активизации их «квазипрофессиональной» деятельности и личностной позиции в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности в системе РО.

На основе указанных ранее положений определены *цели* и *задачи* применения контекстно-деятельностной технологии обучения как способа эффективной реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку.

Цели:

1. Формирование у будущего учителя мотивационно-ценностной и рефлексивно-оценочной составляющих профессиональной готовности к РО младших школьников на основе интеграции содержания дисциплин инвариантного и вариативного блоков (см. параграф 1.3., рисунок 1.6.).

2. Обеспечение студентов знаниями и формирование у них умений, необходимых для профессиональной деятельности в системе РО в процессе специальной подготовки (дисциплина «Развивающее обучение младших школьников ино-

странному языку», самостоятельная работа студентов, педагогическая практика, НИРС).

Задачи: формирование в единстве всех компонентов профессиональной готовности бакалавров педобразования к РО младших школьников; формирование интегративных обобщенных знаний и общеучебных умений студентов; формирование учебно-познавательной деятельности студентов как РО в вузе; формирование опыта творческой педагогической деятельности.

В соответствии с целевыми установками технологический процесс формирования готовности предусматривал *три этапа*: мотивационный, познавательно-деятельностный, интегративно-творческий.

Поскольку все этапы взаимосвязаны и представляют собой целостную систему процесса формирования готовности, они обеспечивают последовательное, от этапа к этапу, формирование определенного уровня каждого из компонентов готовности. Но так как каждый из этапов предполагает свои специфические задачи, условия, методы, формы организации, доминирующие виды деятельности, следовательно, цель каждого из них направлена на приоритетное формирование определенного компонента готовности.

Содержание технологических этапов формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников представлено в таблице 2.3.

Мотивационный этап направлен на формирование мотивационного компонента.

Цель этапа – развитие у студентов устойчивой мотивации к педагогической деятельности, к РО младших школьников и его реализации в учебном процессе школы.

Очевидно, что ценностное отношение к педагогической деятельности начинает формироваться у студентов уже в первый год обучения в вузе. Этому способствует их психолого-педагогическая, методическая и специальная подготовка. Однако ориентация на ценности РО делает их мотивацию к педагогической деятельности еще более устойчивой.

Содержание технологических этапов формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников

Этапы	1-й: Мотивационный	2-й: Познавательнo-деятельностный	3-й: Интегративно-творческий
Цели	1.Формирование устойчивой мотивации: а) к педагогической деятельности; б) к РО младших школьников. 2.Формирование ориентации на развитие личности младшего школьника как на главную цель обучения.	1.Актуализация и интеграция психолого-педагогических и предметно-методических знаний студентов, ориентированных на реализацию РО. 2.Формирование умений по организации учебной деятельности младших школьников в системе РО.	1.Углубление и творческое применение системы интегративных знаний и умений организации РО в учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов. Формирование рефлексивной позиции.
Педагогические условия эффективности формирования профессиональной готовности	Направленность учебных дисциплин инвариантного блока ОПП и ПП, а также содержания первых разделов курса «РО младших школьников ИЯ» и самостоятельной работы на формирование устойчивой мотивации студентов.	Курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку». Обучение на основе контекстно-деятельностной технологии. Самостоятельная работа студентов: индивидуальная и в творческих группах.	Направленность педагогической практики и научно-исследовательской работы на творческое применение интегративных знаний и умений организации РО. Написание курсовых и выпускных квалификационных работ по тематике РО.
Доминирующий вид деятельности	Учебная деятельность академического типа.	«Квазипрофессиональная» деятельность.	Учебно-профессиональная деятельность.
Методы организации учебной деятельности студентов	Репродуктивные: объяснение; рассказ; продуктивные: частично-поисковые, диалогические, проблемные.	Продуктивные: исследовательские, диалогические, игровые. Коллективно-распределенная деятельность студентов (учебное сотрудничество).	Продуктивные: творческо-исследовательские; поисковые (эвристические); анализ и обобщение педагогического опыта.
Формы организации учебной деятельности студентов	Лекции, лекции-конференции, лабораторные и практические занятия, самостоятельная работа студентов.	Проблемная лекция, семинар-диспут, тренинги, игра (деловая, дидактическая), защита коллективных творческих проектов, «микропреподавание», решение студентами системы учебно-методических задач, мастер-класс преподавателя.	Самостоятельная работа студентов, педагогическая практика, индивидуальная исследовательская работа.
Диагностический инструментарий для определения уровней сформированности компонентов готовности	Индивидуальные беседы по проблемным темам дисциплины, контрольные задания-тесты, анализ результатов самостоятельных творческих работ, наблюдение.	Рейтинговая система оценивания. Терминологические диктанты, письменные экспресс-опросы, микроисследования, практические разработки, коллективные творческие проекты, тесты и др.	Наблюдение за студентами в процессе их учебно-профессиональной деятельности, анализ качества выполненного наблюдения за уроком учителя-методиста, задания-тесты, опросники.

В содержание курса была введена необходимая информация, формирующая положительную мотивацию к педагогической деятельности, а также к идее РО. В процессе формирования готовности будущих учителей к РО младших школьников иностранному языку механизмы воздействия на мотивационную сферу реализовывались в различных формах учебной работы. Наряду с учебной деятельностью академического типа использовались частично-поисковые, диалогические, проблемные методы.

В частности, в самом начале обучения в разделе «Ведущие тенденции развития образования в Российской Федерации» на лекциях и семинарских занятиях рассматривались вопросы профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования в контексте Болонского соглашения; изучались государственные документы, признающие российское образование, стратегию и основные направления его развития приоритетными в государственной политике. Формирование мотивации студентов к педагогической деятельности происходило на основе раскрытия требований к обновлению российского образования, к повышению качества подготовки бакалавров.

В рамках этого раздела студенты готовили доклады на темы: «Педагог в гуманистической парадигме педобразования – субъект педагогической деятельности, субъект социума, носитель общественных знаний и ценностей», «Развивающий потенциал образовательных стандартов нового поколения», «Требования ФГОС ВПО третьего поколения к подготовке квалифицированных педагогических кадров», «Особенности нового ФГОС НОО: акцент на личностное и интеллектуальное развитие учащихся» и др.

Каждый доклад готовился как самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя в группах по 15 человек. Каждая группа сформулировала проблемные вопросы для обсуждения исследуемой ими темы.

Следующее занятие проводилось в форме лекции-конференции, на которой была представлена вся совокупность докладов, разработанных студентами в группах. Доклад по каждой теме делали 2-3 человека (по решению группы). Обсуждение проходило со всеми студентами. Преподаватель – консультант, осуще-

ствляющий управление учебной деятельностью студентов. В конце лекции преподаватель подводил итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополнял или уточнял предложенное ими содержание темы, делал обобщающие выводы.

Избранные содержание и форма организации изучения учебного материала показали, что они способствовали развитию мотивации и ценностного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, к РО младших школьников иностранному языку, а также к развитию рефлексивных умений. Был сделан такой вывод, поскольку студенты проявили творческую активность при коллективной работе над содержанием докладов и большой интерес при их обсуждении. Наибольшая заинтересованность проявилась при обсуждении таких понятий, как «самостоятельная жизненная позиция», «гуманистические ценности и идеалы», «педагогические ценности», «ценностное отношение к РО младших школьников», «ориентация на развитие младшего школьника в процессе учебной деятельности».

При изучении тем «Сущность развивающего обучения в историографическом аспекте», «Сущность развивающего обучения в XXI веке», «Интерес в мире к РО по системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова» осуществлялось сознательное педагогическое воздействие непосредственно на мотивацию студентов через убеждение, разъяснение, постановку проблемных вопросов и задач.

На первом этапе направленность преподавания предполагала организацию учебной деятельности студентов, которая способствовала развитию интереса к РО младших школьников, потребности в формировании собственной учебной деятельности как РО, формированию ориентации на развитие личности ребенка как на главную цель обучения. Формирование мотивационного компонента продолжалось и на последующих этапах.

На первом и последующих этапах *для определения уровней сформированности мотивационной готовности студентов к РО* младших школьников выступали следующие средства:

- систематическое наблюдение за студентами (их эмоциональным настроением и степенью заинтересованности) и качеством их работы в процессе учебной деятельности на занятиях;
- индивидуальные беседы по проблемным темам изучаемой дисциплины;
- контрольные задания-тесты, опросники, направленные на выявление уровня сформированности мотивации и ценностного отношения к РО и процессу его реализации в начальной школе.
- анализ результатов самостоятельных творческих работ, выполненных студентами индивидуально или в сотрудничестве с другими студентами в группе, и др.

Второй, *познавательно-деятельностный* этап организации контекстно-деятельностной технологии обучения, был направлен на формирование двух компонентов – когнитивного и операционно-деятельностного.

Цель – актуализация уже имеющихся психолого-педагогических и предметно-методических знаний студентов; формирование системы интегративных знаний, ориентированных на реализацию РО; формирование умений по организации учебной деятельности младших школьников в системе РО.

В основу второго этапа была положена идея, что сформированность у студентов системы интегративных знаний и практических умений за счет изучения предложенной дисциплины по выбору достигнет достаточного уровня и в результате этого получит дальнейшее их развитие и творческое применение на третьем, интегративно-творческом этапе.

Преобладающими методами обучения на данном этапе были продуктивные: исследовательские, диалогические, игровые, коллективно-распределенная деятельность (учебное сотрудничество). Согласно контекстному подходу доминирующим видом деятельности была определена «квазипрофессиональная» деятельность.

Для обеспечения практико-ориентированного характера занятий формами организации учебной деятельности студентов были избраны следующие: проблемная лекция, интерактивная (диалоговая) лекция с элементами коллективно-

распределенной деятельности студентов, семинар-диспут, тренинги, игра (деловая, дидактическая), защита коллективных творческих проектов, «микропреподавание» и др.

По своему фактологическому и проблемному содержанию дисциплина по выбору «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку» неразрывно связана с дисциплинами базовой (обязательной) части профессионального цикла Б.3: «Психология», «Педагогика», «Теория и методика обучения иностранному языку». Однако, как уже отмечалось, в сложившейся системе подготовки бакалавров формирование знаний и умений студентов по организации учебной деятельности младших школьников не нашло должного места и представлено в содержании изучаемых дисциплин фрагментарно и непоследовательно. Предложенная дисциплина стала необходимым связующим звеном между дисциплинами базовой части, выполняла интегрирующую и координирующую функции подготовки студентов к РО младших школьников иностранному языку, способствовала не только усвоению теоретических знаний, но и формированию практических умений студентов в ходе выполнения аудиторных практических заданий, самостоятельной работы.

Как было отмечено ранее, в когнитивный компонент готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку включены знания об объекте (теоретические основы развивающего обучения) и операционные знания (знания способов формирования учебной деятельности).

В рамках раздела дисциплины «Сущность развивающего обучения в историографическом аспекте», темы «Сущность развивающего обучения, основанного на концепции Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова» студенты приобретают знания об объекте: концептуальные знания, представленные в виде общей теории деятельности, теории учебной деятельности. Изучая темы разделов «Деятельностный подход к обучению как психолого-педагогическая проблема и как основа развивающего обучения», «Методика формирования УУД младших школьников», будущие учителя присваивают операционные знания: о способах формирования

учебной деятельности младших школьников, об особенностях организации учебной деятельности младших школьников на уроках иностранного языка.

Приоритетным на втором этапе было формирование и когнитивного, и операционно-деятельностного компонентов, поскольку интеграция знаний студентов о РО младших школьников должна быть подкреплена формированием практических умений организации учебной деятельности детей на уроке иностранного языка. Поэтому важная роль отводилась практическим занятиям.

При проведении занятий студентам давалась установка на то, что они должны осознавать цели изучения дисциплины, каждой конкретной темы; знать, какими компетенциями они должны овладеть в процессе учебной деятельности на занятиях; знать критерии, на которые будут ориентироваться при выборе стратегии и тактики организации своей учебной деятельности; оценивать формы и способы контроля преподавателя для развития самоконтроля; иметь мотивационную направленность, интерес, убежденность в необходимости овладения знаниями и умениями, необходимыми для реализации РО в начальной школе.

Формы работы планировались с учетом принципов, обозначенных в параграфе 2.1.

Лекционные занятия проводились в интерактивной (диалоговой) форме, с элементами коллективно-распределенной деятельности студентов в творческих группах (в том числе с использованием ноутбуков для работы в группах над отдельными фрагментами лекции). Студентам предлагались заранее заготовленные преподавателем тезисы фрагментов лекций, что дало возможность более плотной подачи материала и оставляло время для обсуждения в группах наиболее важных положений содержания темы, для выработки коллективного или индивидуального суждения по конкретным вопросам, для конструктивного учебного диалога преподавателя и студентов. Кроме того, студентам предлагался составленный преподавателем глоссарий к каждой изучаемой теме, а также контрольные вопросы для устного обсуждения в аудитории на текущем занятии или для домашней подготовки к промежуточному и итоговому тестированию.

В конце каждого лекционного занятия студенты получали контрольные вопросы по содержанию лекции, прорабатывали материал дома, чтобы ответить на них на следующем занятии. В начале каждой следующей лекции осуществлялся входной контроль (10-15 минут) по усвоению студентами основного содержания предыдущей лекции. Это способствовало систематическому и последовательному усвоению знаний и давало возможность более эффективно усваивать следующий материал. Студенты заранее не знали, в какой форме будет проходить входной контроль, устной или письменной. Устный опрос проходил в быстром темпе, каждый из студентов знал, что ему в любой момент могут задать вопрос, т.к. преподаватель держал всех в поле зрения, постоянно менял тактику, изменяя формулировку вопроса, например, «ответьте, пожалуйста, Вы», «не могли бы Вы дополнить ...», «а как считаете Вы?», «Вы согласны с мнением студента Н. ...?» и т.д. Письменный опрос проводился, как правило, в форме тестирования по тем же вопросам, но обязательно на множественный выбор ответов.

Лекцию рассматриваем не как монологическое устное изложение преподавателем учебного материала, а как форму сотрудничества субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов.

Все лекционные занятия планировались таким образом, чтобы студенты приобретали знания при непосредственном их участии в совместной деятельности с преподавателем. При этом всегда предусматривались задания для формирования у них тех или иных умений.

Например, привлечение студентов к совместному решению поставленной задачи или подведение их во время лекции к необходимости задать вопрос преподавателю побуждало их к активной мыслительной деятельности, что способствовало формированию рефлексивных способностей, активизировало внимание, вызвало интерес к изучаемому материалу.

Подобная форма проведения лекционных занятий обеспечивала развитие у студентов потребности в усвоении новых знаний и умений, в актуализации уже имеющихся. Активное участие студентов в построении собственного нового знания содействовало формированию их мотивации и рефлексивных умений.

При построении учебной деятельности студентов как РО особая роль отводилась практическим занятиям, т. к. они предоставляют большие возможности для расширения и углубления знаний теории РО и способов формирования учебной деятельности как младших школьников, так и самих студентов.

На аудиторных *практических* (семинарских) занятиях закреплялись теоретические знания, изложенные в лекциях, через практическую учебно-познавательную деятельность студентов. Основной задачей было обеспечить практическое использование интегративных теоретических знаний студентов в условиях, моделирующих профессиональный контекст педагогической деятельности в системе развивающего обучения. В связи с этим ни одно лекционное или практическое занятие не было проведено в традиционной академической форме.

Практические занятия проводились в активных формах: дискуссия с постановкой вопросов самими студентами, викторина с элементами коллективно-распределенной деятельности (какая группа даст лучший ответ), круглый стол, деловая игра, дидактическая игра, обсуждение проблемных вопросов в группах с последующим анализом решенной проблемы перед всеми студентами и др.

Деловую игру рассматриваем как одну из форм организации знаково-контекстного обучения, как эффективное средство интеграции психолого-педагогических и предметно-методических знаний. Деловая игра имеет прямую профессиональную направленность, поскольку строится по принципам контекстного обучения, сформулированным А.А. Вербицким [42; 44]. Деловая игра является эффективным средством формирования профессиональных умений и практических навыков, т.к. характеризуется многоплановостью, комплексным характером, обеспечивающим синхронное решение учебных и моделируемых профессиональных задач, а также приобретение опыта решения этих задач в нестандартных ситуациях. Данная форма работы создает условия для глубокого усвоения учебного материала на основе активизации учебной деятельности студентов, способствует развитию мотивации их познавательной деятельности, креативности, осознанию своих актуальных и потенциальных возможностей.

Учебная деловая игра характеризуется [212] следующими типичными чертами:

- активизацией мышления самой технологией учебного процесса;
- ориентацией на формирование профессионально-образовательной мотивации студента;
- стимуляцией самостоятельного принятия студентами творческих, мотивационно оправданных действий и решений;
- коллективной организацией процесса обучения;
- повышением эффективности обучения не за счет увеличения объема информации, а благодаря глубине и скорости ее усвоения.

Приведем пример проведенной нами комплексной учебной деловой игры, которая состояла из нескольких этапов.

При прохождении темы «Формирование научных понятий у младших школьников в процессе обучения грамматике иностранного языка» нами проведен мастер-класс для студентов, раскрыта указанная тема на примере обучения учеников 2-го класса артиклю французского языка. Занятие предполагало ознакомление студентов с теоретическими основами метода образного моделирования и авторской технологией обучения младших школьников грамматике французского языка в соответствии с указанным методом. Разработанная авторская технология была апробирована в школах г. Орла: МБОУ СОШ № 33 – на протяжении семи лет, МБОУ СОШ № 17 – на протяжении пяти лет, в Орловском областном ИУУ и во Франции [258].

Учебный процесс был построен таким образом, что от ознакомления студентов с нашим собственным педагогическим опытом на первом этапе до оценивания приобретенного студентами опыта в «квазипрофессиональной» деятельности на последнем этапе, содержание, формы работы, способы организации учебной деятельности обучающихся способствовали формированию их готовности к РО по всем четырем компонентам.

Основные цели организации комплексной учебной деловой игры состояли в следующем:

- Создание условий для усвоения студентами технологических знаний и практических умений организации РО в контексте профессиональной деятельности.
- Интеграция психолого-педагогических и предметно-методических знаний организации РО младших школьников.
- Формирование рефлексивной позиции и мотивационно-ценностного отношения к РО младших школьников иностранному языку.
- Развитие навыков сотрудничества в коллективно-распределенной деятельности студентов.
- Формирование обобщенных способов деятельности студентов.
- Выявление дидактических затруднений студентов по формированию научных понятий у младших школьников с целью дальнейшей корректировки содержания изучаемой дисциплины.

Содержание, задачи и формы работы на каждом этапе комплексной учебной деловой игры, организованной для изучения темы «Формирование научных понятий у младших школьников в процессе обучения грамматике иностранного языка», рассмотрены в таблице 2.4.

Фрагмент одной из коллективных творческих работ студентов, имеющей целью обучение младших школьников грамматике французского языка, в частности, употреблению глаголов настоящего времени в отрицательной форме, представлен в Приложении № 12.

Семинарские и практические занятия, построенные на основе активных методов обучения, способствовали развитию у студентов самостоятельности в принятии решений, ответственности за свою деятельность и работу всего коллектива, культуры общения и других качеств, необходимых будущему учителю в системе РО.

В процессе формирующего эксперимента нами осознавалась важность общения студентов-бакалавров к самостоятельной работе для достижения заданного качества формирования готовности к продуктивной профессиональной деятельности в системе РО младших школьников.

Содержание комплексной учебной деловой игры

Этапы	Содержание и формы работы	Задачи
<p>1 этап Аудиторная работа (2 ч.)</p>	<p>Мастер-класс преподавателя. Тема: «Формирование научных понятий у младших школьников в процессе обучения грамматике» (на прим. обучения артиклю французского языка). Деятельность преподавателя направлена на обучение студентов формам организации УД младших школьников с целью овладения детьми обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Знакомство с технологией обучения младших школьников грамматике французского языка – через применение системы конкретных приемов формирования у школьников теоретического мышления и таких его составляющих, как содержательные абстракции, обобщения, анализ, рефлексия. Роли: преподаватель – школьный учитель. Студенты – ученики 2-го класса. В конце занятия: задание студентам для самостоятельной работы в творческих группах.</p>	<p>1. Введение студентов в специфику будущей профессиональной деятельности по обучению грамматике иностранного языка младших школьников. 2. Обеспечение студентов знаниями о содержании и способах обучения мл. школьника грамматическому явлению в образной форме. 3. Формирование у студентов умения определять конкретные ориентиры, которые можно предъявлять школьникам в образной форме, являющейся по своему содержанию аллегорическим замещением изучаемого грамматического явления.</p>
<p>2 этап Внеаудиторная самостоятельная работа студентов</p>	<p>Самостоятельная работа студентов в творческих группах. Выбор студентами каждой группы конкретной грамматической категории для разработки способов ее введения на уроке в начальной школе методом образного моделирования. Коллективная разработка грамматической сказки для введения выбранной грамматической категории во 2-м классе (обязательное соблюдение принципа «от абстрактного к конкретному») Коллективное оформление текста сказки.</p>	<p>1. Формирование активной позиции студентов в присвоении профессионально важных интегративных знаний и практических умений по формированию учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка. 2. Развитие у студентов навыков учебного сотрудничества в коллективно-распределенной деятельности. 3. Формирование обобщенных способов деятельности студентов.</p>
<p>3 этап Внеаудиторная работа</p>	<p>Консультирование преподавателем каждой группы в отдельности. Задача преподавателя: выявление дидактических затруднений студентов, рекомендации по их преодолению. Студенты: коллективная доработка текста сказки. Наглядное оформление.</p>	<p>1. Развитие творческого мышления студентов; ценностного отношения к РО младших школьников иностранному языку; умения самостоятельно проектировать учебный материал для обеспечения учащихся знаниями иностранного языка на основе образного моделирования.</p>

<p>4 этап Аудиторная работа (2 ч.)</p>	<p>Защита творческих работ по грамматике иностранного языка. Задача студентов: обучение грамматическому явлению (артикле, отрицание, спряжение глаголов, род/число существительного и др.) всей аудитории студентов посредством сказки, с использованием разработанных в совместной деятельности приемов обучения. Представитель от каждой группы выступает в роли учителя для всех остальных студентов – учеников (ситуация, моделирующая труд учителя). Коллективное обсуждение методического решения каждой группы (вопросы – ответы, замечания – дополнения, рекомендации). Итоговая совместная корректировка содержания сказки. Определение наиболее оптимального варианта сказки как вещественной модели, раскрывающей младшему школьнику содержание изучаемого грамматического явления.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование у студентов умения выстраивать учебный материал по иностранному языку в соответствии с логикой учебной деятельности младших школьников. 2. Формирование рефлексивной позиции к собственной учебной и будущей профессиональной деятельности. 3. Формирования опыта творческой деятельности студентов.
---	---	--

Самостоятельная работа студентов осуществлялась в рамках изучения дисциплины в форме подготовки докладов, рефератов; ознакомления с дополнительными материалами, предложенными преподавателем для индивидуального самостоятельного изучения дома и творческого представления их в наглядной форме на следующем занятии; выполнения творческих домашних заданий в малых группах (в том числе схем, таблиц и диаграмм по содержанию курса для демонстрации посредством проектора для всех студентов в аудитории). При подготовке докладов, рефератов, курсовых квалификационных работ использовались компьютерные и Интернет-технологии. На итоговом занятии по изучаемой дисциплине студентам предлагалось написать эссе, в котором они могли выразить свое отношение к РО, высказывали пожелания и замечания по содержанию и организации изученного курса «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку».

В настоящем исследовании достижение ожидаемых результатов усвоения содержания курса, заложенных в программе как требования к студенту («знать»,

«уметь»), рассматривается как сформированные специальные компетенции, определяющие готовность бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку.

Необходимость диагностирования динамики становления компетенций потребовала осуществления *систематического контроля*. При реализации контекстно-деятельностной технологии контролю и оценке результатов обучения уделялось особое значение, поскольку по итогам контроля на каждом этапе могут быть уточнены цели и содержание обучения, осуществлена его коррекция, отобраны другие формы и методы обучения и др. Использовались различные виды контроля: текущий, промежуточный, итоговый, взаимоконтроль и самоконтроль. Контроль со стороны преподавателя осуществлялся *по рейтинговой системе оценивания*.

Система рейтингового контроля практически снимала вопрос о необходимости зачета, т.к. складывалась достаточно полная и всесторонняя оценка не только уровня усвоенных по предмету знаний, но и уровня владения обобщенными способами выполнения профессиональных действий по организации учебно-познавательной деятельности младших школьников, уровня способности проектировать собственную педагогическую деятельность. Тем не менее, зачет проводился. Отведенное для него время использовалось для итогового тестирования с целью выявления эффективности проведенного курса, а также с целью дать дополнительную возможность студентам, желающим повысить свою итоговую оценку, осуществить добор баллов за счет выполнения письменных работ или тестов по темам, которые были ими пропущены или по которым был получен низкий балл.

Для осуществления контроля были разработаны разноуровневые задания: терминологические диктанты, письменные экспресс-опросы, микроисследования, практические разработки, творческие работы по актуальным проблемам. Текущий контроль осуществлялся на каждом занятии: на лекциях – 10-15 минутные фронтальные беседы или тестовые опросы: на выбор одного ответа, на множественный

выбор ответов, на выбор правильного решения педагогической задачи по материалам предыдущей лекции и др.

Постепенно контроль преподавателя способствовал формированию у студентов навыков самоконтроля и взаимоконтроля, что несет в себе огромный воспитательный и образовательный потенциал.

Третий, *интегративно-творческий этап*, предполагал формирование всех компонентов готовности в процессе учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Цель – углубление и творческое применение системы интегративных знаний и умений организации РО младших школьников иностранному языку в учебно-профессиональной и научно-исследовательской работе студентов; формирование рефлексивной позиции, направленной на саморазвитие, самосовершенствование студента, а также на развитие личности младшего школьника.

В основу третьего этапа была положена идея, что направленность педагогической практики и научно-исследовательской работы на углубление и творческое применение системы интегративных знаний и умений организации РО младших школьников будет способствовать формированию у студентов опыта творческой профессиональной деятельности, а также индивидуального стиля педагогической деятельности.

Преобладающими методами обучения на данном этапе были продуктивные: творческо-исследовательские; поисковые (эвристические); анализ и обобщение педагогического опыта. Доминирующим видом деятельности являлась учебно-профессиональная деятельность.

Основными формами организации учебной деятельности студентов были избраны следующие: самостоятельная работа студентов, педагогическая практика, индивидуальная исследовательская работа.

Приоритетным на этом этапе является формирование рефлексивно-оценочного компонента.

На третьем этапе *для определения уровней сформированности готовности студентов к РО* младших школьников выступали следующие средства:

- систематическое наблюдение за студентами и качеством их работы в процессе учебно-профессиональной деятельности;
- индивидуальные беседы по проблемам, возникающим в ходе педагогической практики;
- анализ результатов самостоятельных творческих проектов серии уроков в начальной школе, направленных на формирование учебной деятельности младших школьников;
- анализ качества выполненного студентами наблюдения за уроком учителя-методиста в начальных классах;
- контрольные задания-тесты; опросники, направленные на выявление затруднений при реализации РО во время педагогической практики и причин их появления.

В ходе *педагогической практики* осуществлялось закрепление практических навыков студентов. По форме, разработанной вместе с преподавателем на практических занятиях, студенты выполняли наблюдение за уроком иностранного языка в начальной школе (см. Приложение № 13) с точки зрения совокупности целей, содержания, средств и методов организации РО, оценивали, был ли урок проведен по системе развивающего или традиционного обучения, а также сами проводили уроки иностранного языка во 2-4-х классах, опираясь на приобретенные в ходе изучения курса знания, умения, навыки организации учебно-познавательной деятельности младших школьников.

Во время прохождения студентами педагогической практики было целесообразным провести анкетирование на выявление характера, причин и уровня затруднений у студентов к реализации РО младших школьников (см. Приложение № 14.). В результате появилась возможность оказать своевременную методическую помощь за счет следующих средств: дополнительные индивидуальные консультации студентов, посещение уроков, проводимых студентами, анализ проведенных ими уроков, консультации студентов по плану предстоящего урока вместе с учителем-методистом.

Стало очевидным, что использование специальных заданий в ходе педагогической практики, ориентированной на РО младших школьников, является одним из важных условий повышения эффективности формирования профессиональной готовности будущего учителя к профессиональной деятельности в системе РО.

Другим важным условием эффективности формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к профессиональной деятельности в системе РО является вовлечение студентов в *научно-исследовательскую деятельность*, имеющую направленность на РО младших школьников.

С этой целью использовались следующие формы работы, обеспечивающие студентам овладение отдельными методами педагогических исследований: разработка творческих проектов по изучаемым темам дисциплины, написание рефератов, коллективная разработка темы для выступления на семинаре, коллективная разработка докладов для выступления на лекции-конференции, сравнение различных точек зрения в науке на поставленную проблему, решение проблемных педагогических задач. Как уже было отмечено, задания перед педагогической практикой также содержали научно-исследовательскую составляющую (самостоятельные творческие проекты серии уроков в начальной школе, направленных на формирование учебной деятельности младших школьников), также и во время практики (наблюдение за уроком учителя-методиста и анализ с точки зрения требований организации РО). Написание курсовых работ способствовало более глубокому анализу проблем РО.

Таким образом, реализованная в учебном процессе вуза контекстно-деятельностная технология обучения, опирающаяся на компетентностный, деятельностный, контекстный и технологический подходы, *обеспечила решение поставленных задач*: формирование в единстве всех компонентов профессиональной готовности бакалавров педобразования к РО младших школьников иностранному языку; формирование интегративных обобщенных знаний и общеучебных умений студентов; формирование учебно-познавательной деятельности студентов как РО в вузе; формирование опыта творческой педагогической деятельности.

Обобщение результатов экспериментального обучения студентов в процессе преподавания курса «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку» позволяет утверждать, что контекстно-деятельностная технология обучения носит продуктивный характер, позволяет более эффективно, чем традиционные технологии, организовать учебный процесс, значительно увеличить плотность подачи и объем усвоения студентами учебного материала, существенно повысить результаты обучения, способствует эффективному формированию специальных компетенций, определяющих готовность бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку.

Построение учебного процесса на основе контекстно-деятельностной технологии обучения позволило реализовать педагогические условия эффективности формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников

На основе комплексного изучения результатов констатирующего эксперимента и с учетом полученных данных разработана программа формирующего эксперимента. В соответствии с этой программой была апробирована в образовательном процессе вуза модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников.

Формирующий эксперимент проводился в 2014-2015 учебном году. В рамках часов, отведенных на дисциплину по выбору «Инновационные направления в методике обучения иностранным языкам», был проведен курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку».

Во время формирующего эксперимента исследовательская работа проводилась в рамках единого линейного эксперимента.

Безусловно, в науке принято считать, что проведение параллельного эксперимента с отбором идентичных групп при разделении их на экспериментальную и контрольную наиболее эффективно и доказательно.

Трудности проведения подобного эксперимента для настоящего научного исследования обусловлены определенными факторами.

Во-первых, специфика организации учебного процесса в вузе (деление студентов-бакалавров на группы по разным направлениям – педобразование, лингвистика; небольшая наполняемость групп некоторых отделений факультета).

Во-вторых, дисциплина «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку» не входит в основную образовательную программу бакалавриата, но может быть внесена в вариативную часть ООП по решению вуза как дисциплина по выбору. Однако это проблематично из-за неготовности преподавателей к такого рода деятельности.

В связи с обозначенными проблемами выбор контрольной группы затруднен.

Именно поэтому считаем, что в исследованиях, подобных настоящему, необходимо проводить линейный эксперимент с доказательством гипотезы, исходя из трех схем: единственного различия, сопутствующих изменений и единственного сходства.

Целью формирующего эксперимента являлась апробация модели формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников, осуществленная посредством контекстно-деятельностной технологии обучения, а также проверка и корректировка выявленных педагогических условий эффективности формирования указанной готовности.

Эмпирической базой данного этапа опытно-экспериментальной работы явились студенты факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» и ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет» (всего 60 человек).

Выбор методов исследования был осуществлен на основании теоретических исследований, изложенных в первой главе настоящей диссертационной работы. В качестве основных методов выделены следующие: анкетирование, интервьюирование, педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности студентов (тестовые задания, контрольные работы, терминологические диктанты, коллективные творческие проекты, рефераты и др.), изучение опыта, педагогическое тестирование, различные методы изучения коллективных явлений и количественные методы в педагогике.

Формирующий эксперимент предусматривал организацию образовательного процесса в вузе с применением разработанной контекстно-деятельностной технологии обучения, в рамках которой реализовывались педагогические условия эффективности формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Формирующий эксперимент состоял из трех взаимосвязанных этапов (мотивационный, познавательно-деятельностный, интегративно-творческий), которые были определены в соответствии с технологическими этапами реализации контекстно-деятельностной технологии обучения (см. параграф 2.2.).

Для определения динамики сформированности всех компонентов готовности, на каждом из этапов экспериментальной работы определялся уровень сформированности готовности по всем критериям.

Для подтверждения надежности и достоверности результатов сравнительного эксперимента посчитали целесообразным провести до начала изучения дисциплины входное тестирование с целью определения исходного уровня готовности студентов экспериментальной группы. Входное тестирование рассматривалось не только как изучение актуального состояния готовности студентов на начало формирующего эксперимента, но и как их самооценка готовности, которая могла быть завышенной, поскольку студенты знали, что будут обучаться по специальной технологии РО и могли повысить самостоятельно свои знания за счет изучения специальной литературы.

Входное тестирование на определение исходного уровня готовности (в том числе и на завышенную самооценку) обеспечило возможность сравнения результатов как поэтапного, так и начального и итогового уровней готовности. (см. Приложение № 15). Результаты входного тестирования представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.5.

Распределение студентов по уровням готовности к РО младших школьников до начала эксперимента

Критерии	Уровни	Баллы	Экспериментальная группа	
			Входное тестирование	
			Кол-во респондентов в абс.	Кол-во респондентов в %
Мотивационный	высокий	3	1	1,7
	средний	2	11	18,3
	низкий	1	48	80
Когнитивный	высокий	3	0	0
	средний	2	4	6,7
	низкий	1	56	93,3
Операционно-деятельностный	высокий	3	0	0
	средний	2	3	5
	низкий	1	57	95
Рефлексивно-оценочный	высокий	3	1	1,7
	средний	2	2	3,3
	низкий	1	57	95

Результаты определения общей готовности студентов к РО младших школьников, выражаемые в % отношении представлены на рисунке 2.3. и средними баллами - в таблице 2.6.

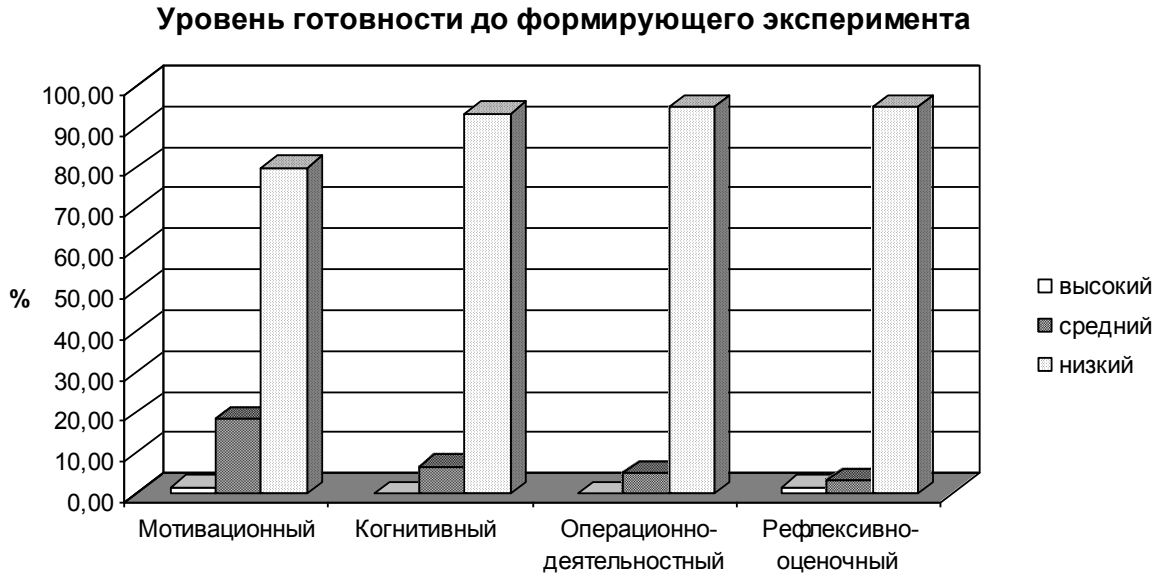


Рис. 2.3. Уровень сформированности готовности студентов к РО младших школьников до начала формирующего эксперимента.

Таблица 2.6.

Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников до начала формирующего эксперимента (в баллах)

Экспериментальная группа	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Средний балл
Студенты (60)	1,22	1,07	1,05	1,07	1,10

Обозначенные выше проблемы и трудности подтверждаются эмпирическими данными, полученными в ходе второго этапа констатирующего эксперимента.

Таким образом, можно считать подтвержденным, что выявленные во время констатирующего эксперимента проблемы и трудности в формировании готовности бакалавра к РО младших школьников иностранному языку объективно существуют, т.к. входное тестирование до начала формирующего эксперимента подтвердило низкий уровень сформированности готовности по всем критериям. Это свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов экспери-

ментальной группы не в полной мере осознают значимость РО и его реализации в профессиональной деятельности, не владеют знаниями и умениями для его реализации.

На первом этапе формирующего эксперимента основной целью было развитие устойчивой мотивации к педагогической деятельности, к РО младших школьников и его реализации в учебном процессе. Тем не менее, сформированность готовности оценивалась по всем критериям, опираясь на их показатели.

Средства для определения уровней сформированности мотивации студентов к РО подробно описаны в пар. 2.2.

В качестве контрольного среза на данном этапе эксперимента было проведено анкетирование, тестирование студентов (Приложение № 16), проанализированы текущие контрольные работы. Результаты представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Распределение студентов по уровням готовности к РО младших школьников на первом этапе формирующего эксперимента

Критерии	Уровни	Баллы	Экспериментальная группа	
			Первый этап формирующего эксперимента	
			Кол-во респондентов в абс.	Кол-во респондентов в %
Мотивационный	высокий	3	12	20
	средний	2	35	58,3
	низкий	1	13	21,7
Когнитивный	высокий	3	11	18,3
	средний	2	10	16,7
	низкий	1	39	65
Операционно-деятельностный	высокий	3	6	10
	средний	2	19	31,7
	низкий	1	35	58,3
Рефлексивно-оценочный	высокий	3	10	16,7
	средний	2	18	30
	низкий	1	32	53,3

Результаты определения общей готовности студентов к РО младших школьников, выражаемые в % отношении, представлены на рис. 2.4. и средними баллами – в таблице 2.8.

Изменение уровней компонентов готовности на первом этапе

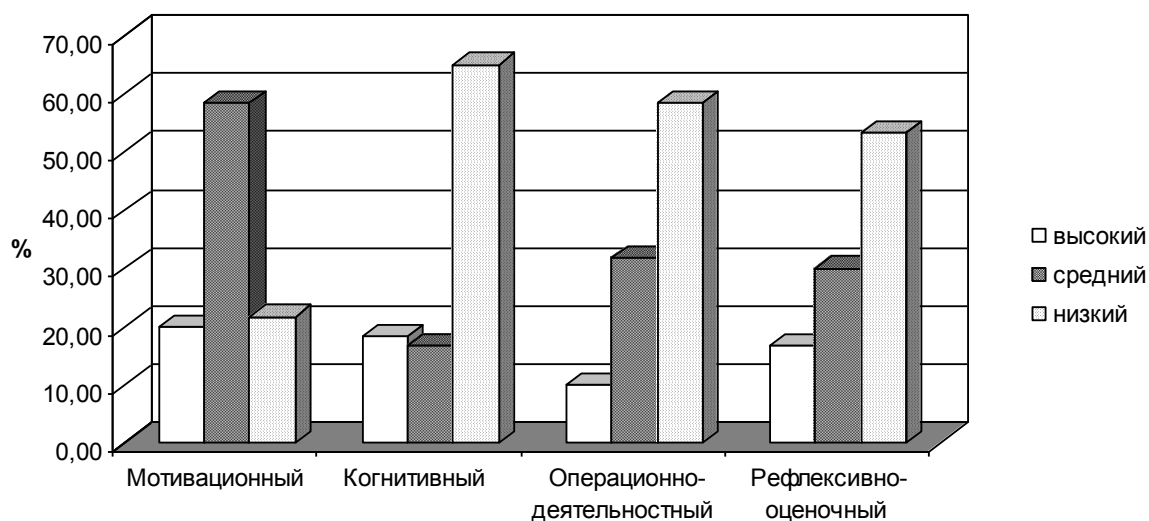


Рис. 2.4. Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на первом этапе формирующего эксперимента.

Таблица 2.8.

Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на первом этапе формирующего эксперимента (в баллах)

Экспериментальная группа	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Средний балл
Студенты (60)	1,98	1,53	1,52	1,63	1,66

Средний балл уровня сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников иностранному языку составил 1,66 балла и по сравнению с уровнем до начала формирующего эксперимента получил прирост в 0,56.

Из анализа представленных данных видно, что до начала первого этапа формирующего эксперимента высокий уровень мотивации, а также рефлексивной составляющей готовности наблюдался у 1 человека (1,7%), на конец первого этапа эксперимента у 12 человек (20%) и 10 (16,7%) соответственно. До эксперимента высокого уровня знаний и умений не было отмечено вообще, средний уровень знаний имели 4 человека (6,7%), умений – 3 человека (5%). В конце первого этапа высокий уровень знаний отмечен у 11 человек (18,3%), средний – у 10 человек (16,7%); высокий уровень сформированности умений – у 6 человек (10%), средний – у 19 человек (31,7%).

Низкий уровень по мотивационному критерию отмечен до эксперимента у 48 человек (80%), в конце первого этапа у 13 человек (21,7%); по когнитивному критерию до эксперимента у 56 человек (93,3%), в конце первого этапа у 39 человек (65%); по операционно-деятельностному критерию соответственно 57 человек (95%) и 35 человек (58,3%); по рефлексивно-оценочному соответственно 57 человек (95%) и 32 человека (53,3%). Как видим, на низком уровне сформированности готовности осталось значительно меньше студентов, чем до изучения дисциплины по выбору.

Этот факт можно объяснить интегративным содержанием преподаваемой дисциплины и организацией обучения студентов на основе контекстно-деятельностной технологии обучения, которая инициировала их активность и вызвала большой интерес к учению.

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень сформированности профессиональной готовности у бакалавров педобразования к РО младших школьников отличается незначительно до формирующего эксперимента и на первом этапе формирующего эксперимента, и гипотезу (H_1), согласно которой уровень готовности у будущих учителей к развивающему обучению младших школьников на первом этапе формирующего эксперимента отличается от уровня готовности до формирующего эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по t -критерию Стьюдента для связанных (парных) выборок [63]. Проводим сравнение уровня мотивационной готовности студентов до формирующего эксперимента и на первом этапе формирующего эксперимента.

Эмпирическое значение t -критерия рассчитаем по формуле (2):

$$t_{эм.} = \frac{\bar{d}}{S_d}, \quad (2),$$

где d – разность между результатами студентов экспериментальной группы на различных этапах; \bar{d} – среднее этих разностей, S_d вычисляется по формуле

$$S_d = \sqrt{\frac{\sum d_i^2 - \frac{(\sum d_i)^2}{n}}{n(n-1)}}; n - \text{количество студентов в экспериментальной группе.}$$

Получим $t_{эмп.} = \frac{0,767}{0,055} = 13,94$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмп.} > t_{крит.}$, т.е. ($13,94 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Аналогично по t -критерию Стьюдента проведем проверку достоверности полученных результатов для когнитивного критерия.

В результате чего получим $t_{эмп.} = \frac{0,467}{0,090} = 5,19$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмп.} > t_{крит.}$, т.е. ($5,19 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Исследование операционно-деятельностного критерия дало следующие результаты: $t_{эмп.} = \frac{0,467}{0,077} = 6,06$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмп.} > t_{крит.}$, т.е. ($6,06 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Согласно критерию Стьюдента для рефлексивно-оценочного критерия эмпирическое значение критерия составило $t_{эмп.} = \frac{0,683}{0,087} = 7,85$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмп.} > t_{крит.}$, т.е. ($7,85 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута

та и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками, т.е. делаем вывод об эффективности экспериментального воздействия.

Достоверность различий уровня готовности студентов-бакалавров по каждому из критериев до формирующего эксперимента и на первом этапе формирующего эксперимента составляет 95%.

Результаты первого этапа формирующего эксперимента позволяют утверждать о положительной динамике в формировании всех компонентов готовности.

Анализ положительной динамики доказывает, что реализуемая контекстно-деятельностная технология обучения – эффективное средство формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

На втором этапе формирующего эксперимента основной задачей было формирование готовности по всем критериям, хотя приоритетными из них выступали когнитивный и операционно-деятельностный.

Цели, задачи этапа и средства для определения уровней сформированности когнитивного и операционно-деятельностного компонентов описаны в пар. 2.2.

Для достижения запланированных результатов, их объективного количественного и качественного измерения, для осознания не только результата, но и процесса деятельности и, главное, для доказательства неслучайности достигнутого результата, на втором, основном, этапе нами применялась стабильная разноразрядная система балльно-рейтингового контроля. (см. параграф 2.2.).

Для определения уровней сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников иностранному языку на втором этапе формирующего эксперимента основывались на результатах контрольных работ студентов, тестов, итогов написания терминологических диктантов, самостоятельных творческих работ; творческих работ, выполненных в коллективно-распределенных формах деятельности; активности и заинтересованности в получении знаний и умений и др. Образцы некоторых тестов представлены в Приложениях № 17, № 18. Учет такое количество показателей стало возможным бла-

годаря тщательному подсчету баллов на каждом занятии с помощью самих студентов. Результаты представлены в таблице 2.9.

Таблица 2.9.

Распределение студентов по уровням готовности к РО младших школьников на втором этапе формирующего эксперимента

Критерии	Уровни	Баллы	Экспериментальная группа	
			Второй этап формирующего эксперимента	
			Кол-во респондентов в абс.	Кол-во респондентов в %
Мотивационный	высокий	3	26	43,3
	средний	2	27	45
	низкий	1	7	11,7
Когнитивный	высокий	3	22	36,7
	средний	2	29	48,3
	низкий	1	9	15
Операционно-деятельностный	высокий	3	19	31,7
	средний	2	33	55
	низкий	1	8	13,3
Рефлексивно-оценочный	высокий	3	17	28,3
	средний	2	37	61,7
	низкий	1	6	10

Результаты определения общей готовности студентов к РО младших школьников, выражаемые в % отношении, представлены на рисунке 2.5. и средними баллами – в таблице 2.10.

Изменение уровней компонентов готовности на втором этапе

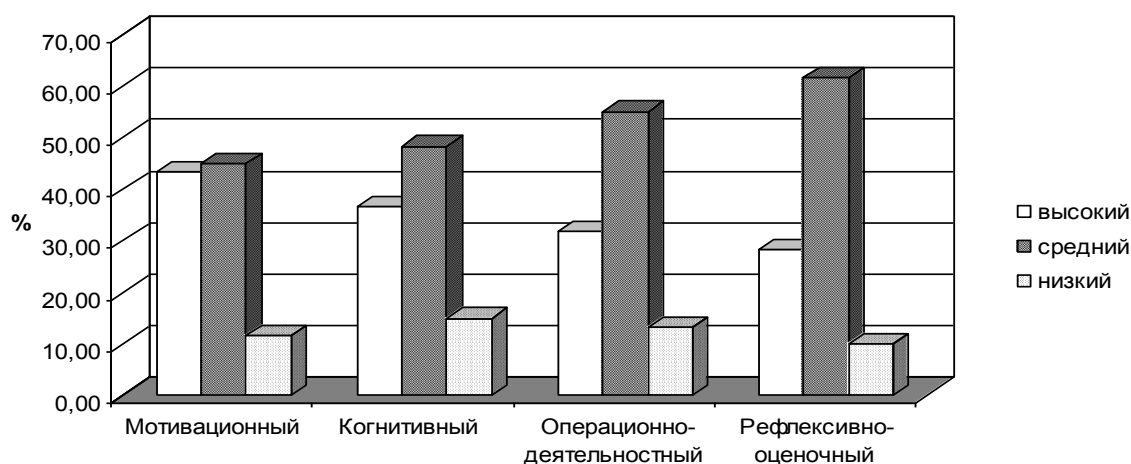


Рис. 2.5. Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на втором этапе формирующего эксперимента.

Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на втором этапе формирующего эксперимента (в баллах)

Экспериментальная группа	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Средний балл
Студенты (60)	2,32	2,22	2,18	2,18	2,22

Средний балл уровня сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на втором этапе составил 2,22 балла. По сравнению с уровнем на первом этапе формирующего эксперимента получен прирост в 0,56 и 1,12 по сравнению со статистическими данными до эксперимента.

Из анализа представленных данных видно, что в конце второго этапа формирующего эксперимента низкий уровень по четырем критериям готовности колеблется в пределах от 6 человек (10%) до 9 человек (15%), что свидетельствует о глубоком усвоении знаний, сформированности необходимых для РО умений, мотивации и рефлексивной позиции большинством студентов.

Данный вывод подтверждается тем, что высокого уровня сформированности мотивации достигли 26 студентов (43,3%), знаний – 22 студента (36,7%), умений – 19 студентов (31,7%), рефлексивной позиции – 17 студентов (28,3%).

Среднего уровня сформированности мотивации достигли 27 студентов (45%), знаний – 29 студентов (48,3%), умений – 33 студента (55%), рефлексивной позиции – 37 студентов (61,7%).

Считаем, что столь положительная динамика в формировании всех компонентов готовности объясняется теми изменениями, которые были внесены в содержание обучения студентов; эффективностью применения нетрадиционных форм организации учебного процесса, обеспечивающих возможность активного участия студентов в построении нового для них знания в совместной деятельности с преподавателем и в коллективно-распределенной деятельности самих студентов, а также способами и формами организации самостоятельной работы студентов, направленной на выполнение творческих заданий.

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень сформированности профессиональной готовности у бакалавров педобразования к РО младших школьников отличается незначительно на первом и втором этапах формирующего эксперимента, и гипотезу (H_1), согласно которой уровень готовности у будущих учителей к РО младших школьников отличается на первом и втором этапах формирующего эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по t -критерию Стьюдента для связанных (парных) выборок.

Проводим сравнение уровня мотивационной готовности студентов на первом и втором этапах формирующего эксперимента.

Получим $t_{эмт.} = \frac{0,333}{0,061} = 5,45$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмт.} > t_{крит.}$, т.е. ($5,45 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Аналогично по t -критерию Стьюдента проведем проверку достоверности полученных результатов для когнитивного критерия.

В результате чего получим $t_{эмт.} = \frac{0,683}{0,065} = 10,51$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмт.} > t_{крит.}$, т.е. ($10,51 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Исследование операционно-деятельностного критерия дало следующий результат: $t_{эмт.} = \frac{0,667}{0,061} = 10,93$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмт.} > t_{крит.}$, т.е. ($10,93 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Согласно критерию Стьюдента для рефлексивно-оценочного критерия эмпирическое значение критерия составило $t_{эм.} = \frac{0,550}{0,065} = 8,46$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эм.} > t_{крит.}$, т.е. ($8,46 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками, т.е. делаем вывод об эффективности экспериментального воздействия.

Достоверность различий уровня готовности студентов-бакалавров по каждому из критериев на различных этапах опытно-экспериментальной работы составляет 95%.

Данные t -критерия Стьюдента дают основание считать доказанным, что процесс формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников целесообразно строить как развивающее вузовское обучение на основе интеграции компетентностного, деятельностного, контекстного и технологического подходов, а также на основе контекстно-деятельностной технологии, базирующейся на активных методах обучения.

На третьем этапе формирующего эксперимента основной задачей было формирование готовности по всем критериям на основе творческого применения интегративных знаний и практических умений реализации РО в учебно-профессиональной деятельности. Особое внимание уделялось формированию рефлексивной позиции студентов.

Опыт творческой деятельности студентов-бакалавров формировался на протяжении всех этапов формирующего эксперимента, однако, преимущественное его становление проходило на третьем интегративно-творческом этапе во время прохождения педагогической практики и написания курсовых работ по тематике РО. Уровни сформированности опыта творческой деятельности, их качественные и количественные показатели отражены в Приложении № 19.

В процессе прохождения студентами педагогической практики, как уже было отмечено в параграфе 2.2., сделано несколько срезов: в начале, промежуточ-

ный (см. Приложения № 13, № 14) и в конце практики. Мы посчитали рациональным проведение промежуточного среза, цель которого состояла в проверке правильности выполнения учителями-стажерами заданий по наблюдению за уроком учителя-методиста, а также по формированию учебной деятельности младших школьников. При подведении итогов учитывались результаты контрольных срезов, анкетирования, а также отметки, поставленные студентам учителями-методистами в конце практики, и разработанные студентами до практики творческие проекты серии уроков, направленных на формирование учебной деятельности младших школьников.

Результаты оценивания уровня сформированности опыта творческой деятельности студентов по реализации РО до начала третьего этапа и по его окончанию представлены в таблице 2.11. и на рисунке 2.6.

Таблица 2.11.

Уровень сформированности опыта творческой деятельности

Уровни сформированности опыта творческой деятельности	Баллы	Количество студентов (60)			
		Первый срез Начало третьего этапа		Второй срез Конец третьего этапа	
		абс.	% (P)	абс.	% (P)
Высокий	3	19	31,7	27	45
Средний	2	33	55	29	48,3
Низкий	1	8	13,3	4	6,7

Уровень сформированности опыта творческой деятельности

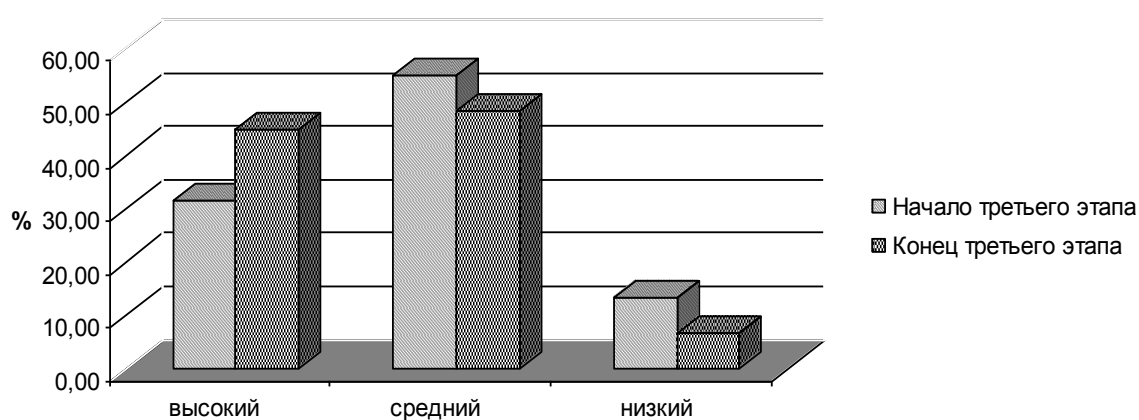


Рис. 2.6. Динамика сформированности опыта творческой деятельности студентов по реализации РО.

Анализ представленных результатов свидетельствует о том, что в начале интегративно-творческого этапа преобладал средний уровень сформированности опыта творческой деятельности в контексте РО младших школьников – 33 студента (55%). Эти студенты проявляли самостоятельность при планировании уроков с учетом требований организации учебной деятельности младших школьников, владели достаточным уровнем развития технологических умений по организации этого вида деятельности.

Низкий уровень был отмечен у 8 человек (13,3%). Характер деятельности студентов этого уровня на этапах постановки и решения задачи отличался шаблонными действиями, студенты были неспособны организовать и довести свои действия до конца.

По окончании третьего этапа формирующего эксперимента низкий уровень зарегистрирован только у 4 человек (6,7%), которых характеризует неспособность творчески выстраивать учебный материал по предмету, возможность действовать правильно лишь в сходных ситуациях по образцу.

Высокого и среднего уровней опыта творческой деятельности по завершению третьего этапа достигли 27 человек (45%) и 29 человек (48,3%) соответственно. Студенты самостоятельно и творчески организовывали урок в соответствии с логикой учебной деятельности, быстро находили варианты переноса знаний и умений в различные виды деятельности, что свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности опыта творческой деятельности студентов.

С учетом всех проведенных срезов, качества выполненных курсовых работ по тематике РО, итогового контрольного теста (см. Приложение № 20) был определен уровень готовности студентов по всем критериям, что отражено в таблице 2.12.

Распределение студентов по уровням готовности к РО младших школьников на третьем этапе формирующего эксперимента

Критерии	Уровни	Баллы	Экспериментальная группа	
			Третий этап формирующего эксперимента	
			Кол-во респондентов в абс.	Кол-во респондентов в %
Мотивационный	высокий	3	29	48,3
	средний	2	26	43,3
	низкий	1	5	8,4
Когнитивный	высокий	3	26	43,3
	средний	2	27	45
	низкий	1	7	11,7
Операционно-деятельностный	высокий	3	25	41,7
	средний	2	29	48,3
	низкий	1	6	10
Рефлексивно-оценочный	высокий	3	26	43,3
	средний	2	28	46,7
	низкий	1	6	10

Результаты определения общей готовности студентов к РО младших школьников, выражаемые в % отношении, представлены на рисунке 2.7. и средними баллами – в таблице 2.13.

Изменение уровней компонентов готовности на третьем этапе

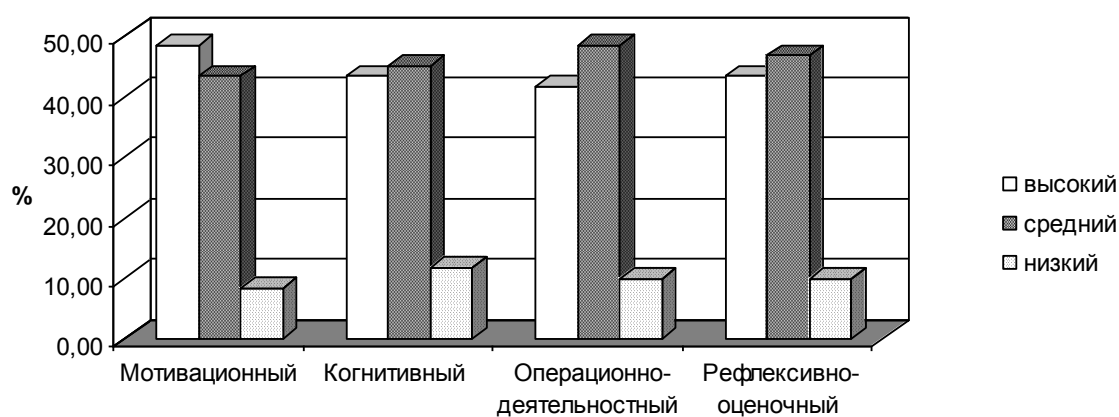


Рис. 2.7. Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на третьем этапе формирующего эксперимента.

Таблица 2.13.

Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников на третьем этапе формирующего эксперимента (в баллах)

Экспериментальная группа	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Средний балл
Студенты (60)	2,40	2,32	2,32	2,33	2,34

Средний балл уровня сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников иностранному языку на третьем этапе составил 2,34 балла и по сравнению с уровнем на втором этапе формирующего эксперимента получил прирост в 0,12.

Динамика уровня сформированности профессиональной готовности по каждому из критериев на протяжении всех этапов эксперимента (в баллах) представлена в таблице 2.14. и на рисунке 2.8.

Таблица 2.14.

Динамика сформированности профессиональной готовности по каждому из критериев на протяжении всех этапов эксперимента (в баллах)

Формирующий эксперимент	К р и т е р и и			
	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный
В начале экспер..	1,22	1,07	1,05	1,07
1-й этап	1,98	1,53	1,52	1,63
2-й этап	2,32	2,22	2,18	2,18
3-й этап	2,4	2,32	2,32	2,33



Рис. 2.8. Динамика сформированности профессиональной готовности по каждому из критериев на протяжении всех этапов эксперимента.

На рисунке 2.8. критерии представлены следующим образом: 1-й – мотивационный; 2-й – когнитивный; 3-й – операционно-деятельностный; 4-й – рефлексивно-оценочный.

Результаты определения общей готовности студентов к РО младших школьников в ходе формирующего эксперимента, выражаемые средними баллами, представлены в таблице 2.15. и на рисунке 2.9.

Таблица 2.15.

Изменение уровня сформированности общей готовности студентов к РО младших школьников в ходе формирующего эксперимента (в средних баллах)

Экспериментальная группа	Этапы экспериментальной работы			
	До формирующего эксперим.	Формирующий эксперимент		
		I этап	II этап	III этап
Студенты (60)	1,10	1,66	2,22	2,34

Как видно из таблицы, средний балл уровня сформированности готовности студентов к РО в конце формирующего эксперимента составил 2,34 балла и получил прирост в 1,24 по сравнению со статистическими данными, полученными до эксперимента.

Изменение уровня сформированности общей готовности

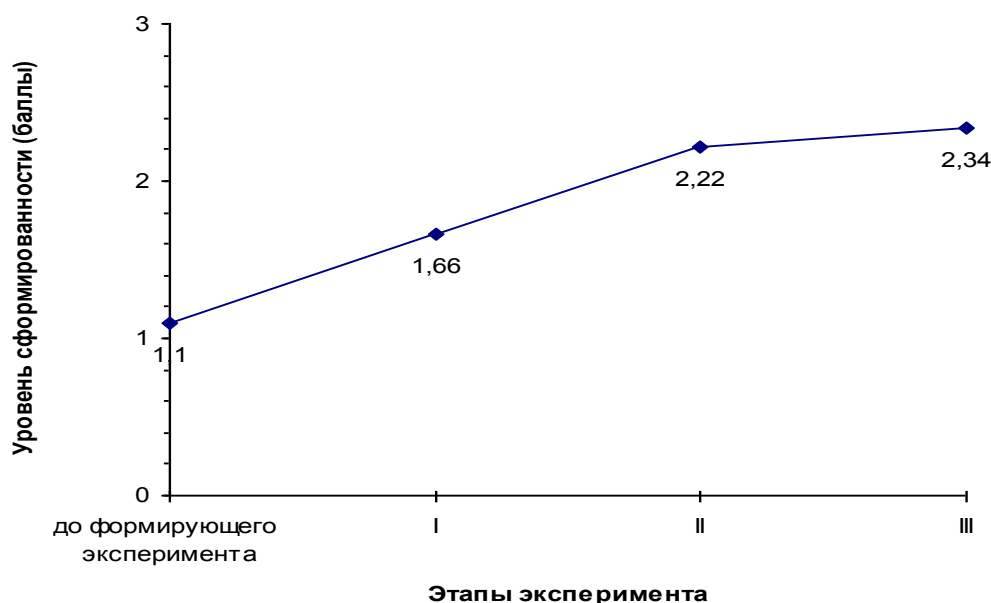


Рис. 2.9. Динамика сформированности общей готовности студентов к РО младших школьников.

Можно утверждать, что статистические данные, полученные на каждом этапе опытно-экспериментальной работы, как видно из приведенных выше таблиц и рисунков, обнаруживают стабильную тенденцию к росту более высокого уровня по всем критериям готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

По окончании формирующего эксперимента процентное соотношение динамики формирования готовности студентов-бакалавров к педагогической деятельности в системе РО указывает на эффективность разработанной теоретической модели, поскольку высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента достигли 48,3% общего числа студентов экспериментальной группы, когнитивного компонента – 43,3%, операционно-деятельностного – 41,7%, рефлексивно-оценочного – 43,3% студентов. Среднего уровня в той же последовательности по компонентам достигли 43,3%, 45%, 48,3%, 46,7%.

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень сформированности профессиональной готовности у бакалавров педобразования к РО младших школьников отличается незначительно на втором и третьем этапах формирующего эксперимента, и гипотезу (H_1), согласно которой готовность у будущих учителей к РО младших школьников отличается на втором и третьем этапах формирующего эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по t -критерию Стьюдента для связанных (парных) выборок.

Проводим сравнение уровня мотивационной готовности студентов на втором и на третьем этапах формирующего эксперимента.

Получим $t_{эмт.} = \frac{0,083}{0,036} = 2,31$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмт.} > t_{крит.}$, т.е. ($2,31 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Аналогично по t -критерию Стьюдента проведем проверку достоверности полученных результатов для когнитивного критерия.

В результате чего получим $t_{эмн.} = \frac{0,100}{0,039} = 2,56$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмн.} > t_{крит.}$, т.е. ($2,56 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Исследование операционно-деятельностного критерия дало следующие результаты: $t_{эмн.} = \frac{0,133}{0,044} = 3,02$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмн.} > t_{крит.}$, т.е. ($3,02 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Согласно критерию Стьюдента для рефлексивно-оценочного критерия эмпирическое значение критерия составило $t_{эмн.} = \frac{0,150}{0,046} = 3,26$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмн.} > t_{крит.}$, т.е. ($3,26 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками, т.е. делаем вывод об эффективности экспериментального воздействия.

Достоверность различий уровня готовности студентов-бакалавров по каждому из критериев на различных этапах опытно-экспериментальной работы составляет 95%.

Динамика сформированности готовности бакалавров педобразования к РО младших школьников по всем критериям (1-й: мотивационный; 2-й: когнитивный; 3-й: операционно-деятельностный; 4-й: рефлексивно-оценочный) на начало и конец эксперимента (в %) представлена в таблице 2.16. и на рисунке 2.10.

Динамика сформированности готовности студентов к РО младших школьников по всем критериям на начало и конец формирующего эксперимента

Уровни	К р и т е р и и							
	мотивационный		когнитивный		операционно-деятельностный		рефлексивно-оценочный	
	начало	конец	начало	конец	начало	конец	начало	конец
низкий	80%	8,40%	93,00%	11,70%	95%	10%	95%	10%
средний	18,30%	43,30%	6,70%	45%	5%	46,70%	3,30%	46,70%
высокий	1,70%	48,30%	0%	43,30%	0%	43,30%	1,70%	43,30%

Динамика сформированности готовности по всем критериям на начало и конец формирующего эксперимента

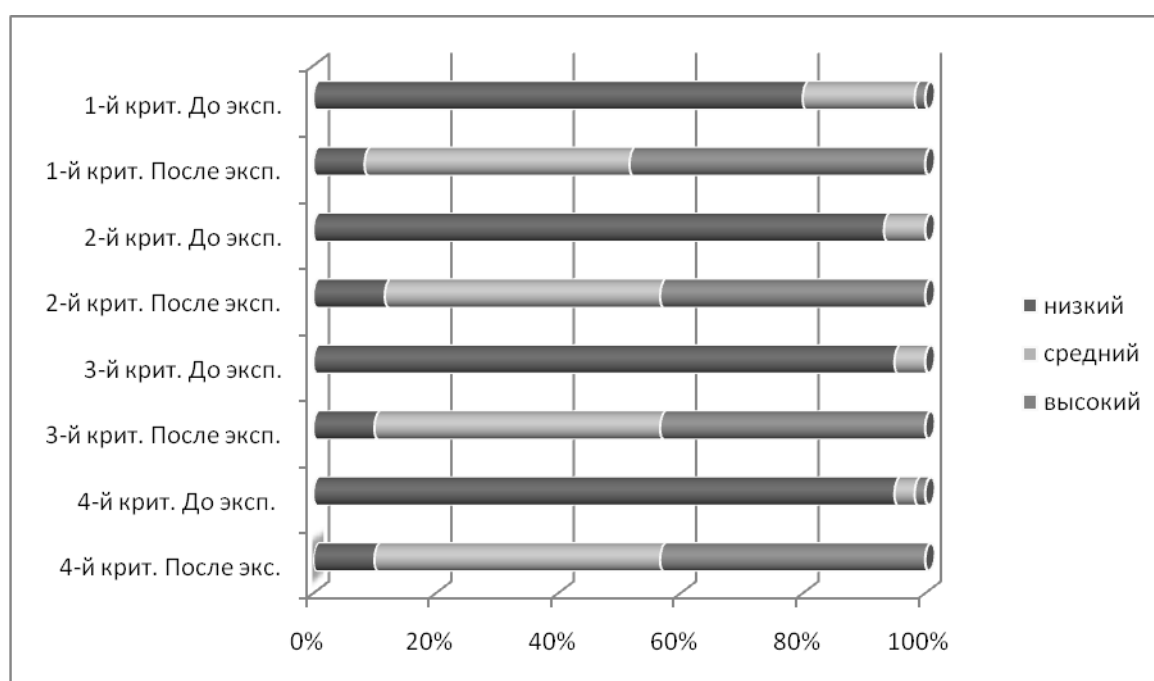


Рис. 2.10. Динамика сформированности готовности студентов к РО младших школьников по всем критериям на начало и конец формирующего эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов на начало и конец эксперимента была осуществлена с использованием t -критерия Стьюдента при зависимых выборках.

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую (H_0), согласно которой уровень сформированности профессиональной готовности у бакалавров педобразования к РО младших школьников отличается незначительно на начало и конец эксперимента, и гипотезу (H_1), согласно которой готовность

у будущих учителей к РО младших школьников отличается на начало и конец эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по t -критерию Стьюдента, для связанных (парных) выборок.

Проводим сравнение уровня мотивационной готовности студентов на начало эксперимента и конец эксперимента.

Получим $t_{\text{эмн.}} = \frac{1,183}{0,077} = 15,36$, критическое значение критерия $t_{\text{крит.}} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{\text{эмн.}} > t_{\text{крит.}}$, т.е. ($15,36 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Аналогично по t -критерию Стьюдента проведем проверку достоверности полученных результатов для когнитивного критерия.

В результате чего получим $t_{\text{эмн.}} = \frac{1,250}{0,084} = 14,88$, критическое значение критерия $t_{\text{крит.}} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{\text{эмн.}} > t_{\text{крит.}}$, т.е. ($14,88 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Исследование операционно-деятельностного критерия дало следующие результаты: $t_{\text{эмн.}} = \frac{1,267}{0,082} = 15,45$, критическое значение критерия $t_{\text{крит.}} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{\text{эмн.}} > t_{\text{крит.}}$, т.е. ($15,45 > 2,00$), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками.

Согласно критерию Стьюдента для рефлексивно-оценочного критерия эмпирическое значение критерия составило $t_{\text{эмн.}} = \frac{1,267}{0,085} = 14,91$, критическое значение критерия $t_{\text{крит.}} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом,

$t_{эмп.} > t_{крит.}$, т.е. (14,91 > 2,00), следовательно, нулевая гипотеза может быть отвергнута и возникает возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях между выборками, т.е. делаем вывод об эффективности экспериментального воздействия.

Достоверность различий уровня готовности бакалавров педобразования по каждому из критериев на начало и конец опытно-экспериментальной работы составляет 95%.

Итак, в ходе опытно-экспериментальной работы на этапе формирующего эксперимента подтвердилось, что использование разработанной контекстно-деятельностной технологии РО студентов обеспечивает гарантированное достижение дидактических целей, сформулированных при ее проектировании. Полученные результаты подтверждают эффективность разработанной теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, а также эффективность педагогических условий формирования указанной готовности.

Тем не менее, с целью определения остаточных знаний и умений, приобретенных студентами за период проведения экспериментального обучения, через месяц было проведено отсроченное тестирование (см. Приложение № 21).

Распределение студентов по уровням готовности к РО младших школьников на основе отсроченного тестирования, выраженное в % отношении, представлено в таблице 2.17., средними баллами – в таблице 2.18.

Таблица 2.17.

Распределение студентов по уровням готовности к РО младших школьников (отсроченное тестирование)

Критерии	Уровни	Баллы	Экспериментальная группа	
			Этап отсроченного тестирования	
			Кол-во респондентов в абс.	Кол-во респондентов в %
Мотивационный	высокий	3	28	46,7
	средний	2	25	41,7
	низкий	1	7	11,6

Продолжение таблицы 2.17.

Когнитивный	высокий	3	26	43,35
	средний	2	26	43,35
	низкий	1	8	13,3
Операционно-деятельностный	высокий	3	24	40
	средний	2	29	48,4
	низкий	1	7	11,6
Рефлексивно-оценочный	высокий	3	24	40
	средний	2	28	46,7
	низкий	1	8	13,3

Таблица 2.18.

Уровень сформированности компонентов готовности студентов к РО младших школьников в баллах (отсроченное тестирование)

Экспериментальная группа	Мотивационный	Когнитивный	Операционно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный	Средний балл
Студенты (60)	2,35	2,3	2,28	2,26	2,29

По итогам последнего, третьего этапа формирующего эксперимента и отсроченного тестирования было проведено сравнение полученных результатов, которое представлено в таблице 2.19.

Таблица 2.19.

Сравнительные результаты итогов формирующего эксперимента и отсроченного тестирования

Средний балл	Экспериментальная группа (60 чел.)	Потеря знаний
Конец формирующего эксперимента (третий этап)	2,34	2,34 – 2,29 = 0,05
Отсроченное тестирование	2,29	

Сравнительная оценка потери знаний через месяц составила 0,05 балла, что свидетельствует о прочном усвоении знаний и умений, сформированности устойчивой мотивации и рефлексивной позиции у большинства студентов.

Для статистической обработки полученных данных мы использовали формулу процентного коэффициента (3) уровня сформированности готовности бакалавра – будущего учителя к РО младших школьников иностранному языку:

$$K = \frac{\sum_{i=1}^3 n_i \cdot b_i}{N \cdot B} \cdot 100\% \quad (3),$$

где n_i – количество студентов, достигших данного уровня сформированности готовности, b_i – числовой коэффициент данного уровня готовности, N – количество студентов, участвовавших в эксперименте, B – числовой коэффициент высшего уровня готовности.

Применив формулу (3), вычислим процентный коэффициент уровня сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников на третьем этапе формирующего эксперимента K_{1i} и этапе отсроченного тестирования K_{2i} по каждому из критериев ($i = 1, 2, 3, 4$):

Мотивационный критерий:

$$K_{11} = \frac{29 \cdot 3 + 26 \cdot 2 + 5 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{87 + 52 + 5}{180} \cdot 100\% = 80\%$$

$$K_{21} = \frac{28 \cdot 3 + 25 \cdot 2 + 7 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{84 + 50 + 7}{180} \cdot 100\% = 78,33\% .$$

Когнитивный критерий:

$$K_{12} = \frac{26 \cdot 3 + 27 \cdot 2 + 7 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{78 + 54 + 7}{180} \cdot 100\% = 77,22\%$$

$$K_{22} = \frac{26 \cdot 3 + 26 \cdot 2 + 8 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{78 + 52 + 8}{180} \cdot 100\% = 76,67\% .$$

Операционно-деятельностный критерий:

$$K_{13} = \frac{25 \cdot 3 + 29 \cdot 2 + 6 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{75 + 58 + 6}{180} \cdot 100\% = 77,22\%$$

$$K_{23} = \frac{24 \cdot 3 + 29 \cdot 2 + 7 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{72 + 58 + 7}{180} \cdot 100\% = 76,11\% .$$

Рефлексивно-оценочный критерий:

$$K_{14} = \frac{26 \cdot 3 + 28 \cdot 2 + 6 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{78 + 56 + 6}{180} \cdot 100\% = 77,78\%$$

$$K_{23} = \frac{24 \cdot 3 + 28 \cdot 2 + 8 \cdot 1}{60 \cdot 3} \cdot 100\% = \frac{72 + 56 + 8}{180} \cdot 100\% = 75,55\% .$$

Как видно из полученных результатов, на этапе отсроченного тестирования произошло несущественное снижение уровня сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, но в целом общая тенденция сохранилась.

Для установления достоверности сходства полученных результатов на третьем этапе и этапе отсроченного тестирования в исследуемой группе определим разность процентных коэффициентов по формуле: $D_i = K_{1i} - K_{2i}$, где $i = 1, 2, 3, 4$.

Мотивационный критерий:

$$D_1 = 80\% - 78,33\% = 1,67\% .$$

Когнитивный критерий:

$$D_2 = 77,22\% - 76,67\% = 0,55\% .$$

Операционно-деятельностный критерий:

$$D_3 = 77,22\% - 76,11\% = 1,11\% .$$

Рефлексивно-оценочный критерий:

$$D_4 = 77,78\% - 75,55\% = 2,23\% .$$

Определим среднюю ошибку разности процентных коэффициентов по формуле (4):

$$MD_i = \sqrt{\frac{K_{1i} \cdot B_{1i} + K_{2i} \cdot B_{2i}}{N}} , \quad (4),$$

где $B_{1i} = 100 - K_{1i}$, $B_{2i} = 100 - K_{2i}$, N – количество студентов, участвовавших в эксперименте, $i = 1, 2, 3, 4$. Вычисления приводят к следующим результатам:

Мотивационный критерий:

$$MD_1 = \sqrt{\frac{80 \cdot 20 + 78,33 \cdot 21,67}{60}} = 7,41\% .$$

Когнитивный критерий:

$$MD_2 = \sqrt{\frac{77,22 \cdot 22,78 + 76,67 \cdot 23,33}{60}} = 7,69\% .$$

Операционно-деятельностный критерий:

$$MD_3 = \sqrt{\frac{77,22 \cdot 22,78 + 76,11 \cdot 23,89}{60}} = 7,75\% .$$

Рефлексивно-оценочный критерий:

$$MD_4 = \sqrt{\frac{77,78 \cdot 22,22 + 75,55 \cdot 24,45}{60}} = 7,72\% .$$

Определяем отношение D_i и MD_i соответственно: $t_{эмн.} = \frac{D_i}{MD_i}$, согласно которому для каждого критерия получаем следующие значения:

Мотивационный критерий: $t_{эмн.} = \frac{1,67}{7,41} = 0,23$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$.

Таким образом, $t_{эмн.} < t_{крит.}$, т.е. $(0,23 < 2,00)$, следовательно, нулевая гипотеза принимается.

Когнитивный критерий: $t_{эмн.} = 0,07$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмн.} < t_{крит.}$, т.е. $(0,07 < 2,00)$, следовательно, нулевая гипотеза принимается.

Операционно-деятельностный критерий: $t_{эмн.} = 0,14$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмн.} < t_{крит.}$, т.е. $(0,14 < 2,00)$, следовательно, нулевая гипотеза принимается.

Рефлексивно-оценочный критерий: $t_{эмн.} = 0,29$, критическое значение критерия $t_{крит.} = 2,00$ для уровня значимости $\alpha = 0,05$ и $k = n - 1 = 59$. Таким образом, $t_{эмн.} < t_{крит.}$, т.е. $(0,29 < 2,00)$, следовательно, нулевая гипотеза принимается.

Таким образом, отсутствие различий между процентными коэффициентами – мерами уровня сформированности готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников на третьем этапе и этапе отсроченного тестирования считается достоверным. Это указывает на эффективность разработанной теоретической модели формирования этого вида готовности и возможности ее поэтапной реализации посредством специальной контекстно-деятельностной технологии обучения, что и являлось целью опытно-экспериментальной работы, проведенной в рамках настоящего диссертационного исследования.

Итак, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают гипотезу диссертационного исследования.

Выводы по второй главе

Результаты, полученные в ходе теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, позволяют сделать ряд выводов:

1. Анализ теоретических источников, выявленные в ходе констатирующего эксперимента недостаточный уровень готовности учителей-практиков и студентов к РО младших школьников, а также существующие трудности в подготовке бакалавров педобразования в вузе указывают на необходимость построения экспериментальной системы формирования профессиональной готовности к указанному виду деятельности.

2. Подготовка осуществлялась в соответствии с компонентным составом готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, которая включает мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, а также на основе теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования, представляющей собой дидактическую систему, включающую четыре структурных блока: целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный.

3. Результаты опытно-экспериментальной работы доказывают эффективность и целесообразность выделенной совокупности специальных педагогических условий формирования готовности будущего учителя к РО младших школьников: деятельностный, компетентностный, контекстный и технологический подходы были приняты как методологическая и технологическая основа формирования готовности; построение учебной деятельности студентов осуществлялось как процесс деятельностный, как РО студентов на основе контекстно-деятельностной технологии обучения, реализующей принципы контекстного и деятельностного подходов; основополагающими принципами построения технологии выступали: обучение в сотрудничестве, когнитивно-деятельностная основа обучения, контекстное обучение, единство теории и практики в обучении, использование активных методов обучения; интеграция психолого-педагогических и предметно-методических знаний была реализована за счет введения в содержание обучения в вузе специального интегративного курса «Развивающее обучения младших

школьников иностранному языку»; ориентация педагогической практики и научно-исследовательской работы была направлена на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО в начальной школе.

Установлено, что данные эксперимента подтвердили первоначально выдвинутую гипотезу об эффективности формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников при соблюдении обозначенных условий.

4. Данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, позволяют утверждать, что обнаружилась стабильная тенденция к росту более высокого уровня по всем критериям готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Средний балл уровня сформированности готовности студентов к РО в конце формирующего эксперимента получил прирост в 1,24 по сравнению со статистическими данными, полученными до эксперимента.

Процентное соотношение динамики формирования готовности студентов-бакалавров к педагогической деятельности в системе РО по окончании формирующего эксперимента также указывает на эффективность разработанной соответствующей теоретической модели, поскольку высокого уровня сформированности мотивационного компонента достигли 48,3% общего числа студентов экспериментальной группы, когнитивного компонента – 43,3%, операционно-деятельностного – 41,7%, рефлексивно-оценочного – 43,3% студентов. Среднего уровня в той же последовательности по компонентам достигли 43,3%, 45%, 48,3%, 46,7%.

Правильность выдвинутой гипотезы подтверждается и статистическим анализом данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование направлено на разрешение противоречия между потребностью современного общества и образовательной системы в учителях иностранного языка, готовых к РО младших школьников, и традиционной системой профессиональной подготовки на уровне бакалавриата, не обеспечивающей формирование у студентов готовности к обозначенному виду деятельности.

Актуальность научно-дидактического обеспечения формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников связана с необходимостью совершенствования системы подготовки в вузе учителей, готовых и способных осуществлять профессиональную деятельность в системе развивающего начального обучения.

Проведенное диссертационное исследование привело к следующим выводам и результатам:

1. Исследование теоретических основ РО, его эволюции позволило конкретизировать понятие «развивающее обучение» младших школьников в системе образования XXI века.

Под *развивающим обучением* младших школьников на современном этапе развития образования предлагается понимать целостную развивающую систему, все элементы которой (цели, содержание, поисковая активность школьников в ходе совместной учебной деятельности, методы и формы организации учебного процесса, тип учебного взаимодействия между его участниками) составляют такой вид обучения, который создает возможность самостоятельного успешного усвоения учеником новых знаний, умений и компетенций; обеспечивает условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться», достигаемого путем освоения универсальных и предметных способов действий в процессе диалогического общения в системе «учитель – учащийся»; способствует формированию у ученика целостной картины мира.

Выявлены основные характеристики, раскрывающие сущность и содержание РО: 1). Направленность обучения на развитие как свою основную цель: усвоение знаний, умений и навыков рассматриваются в нем не как конечная цель, а

как средство и способ развития учащихся. 2). Интеллектуальное развитие и развитие личности представляют собой две стороны одного и того же процесса развития индивида как субъекта УД. 3). В основе содержания РО лежит система теоретических понятий, фиксирующих объективные основания тех общих способов действия, которыми предстоит овладеть учащимся. 4). РО опирается на учебную деятельность как высшую форму учения: предполагает, во-первых, постановку учениками учебной задачи и, во-вторых, выполнение ими системы учебных действий, обеспечивающих ее решение. 5). РО опирается на коллективно-распределенную деятельность школьников и учителя (а не на индивидуальную активность каждого ученика, авторитарно иницируемую учителем, что свойственно традиционному обучению), на использование коллективного учебного диалога, развертывающегося на всех этапах постановки и решения учебной задачи.

2. Разработанная общая классификация компетенций (их видов и содержания) позволила установить видовую структуру компетенций бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» – выпускника вуза для определения в ней места специальных компетенций выпускника бакалавриата, которому предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в системе РО.

Определены специальные компетенции (СК) как требования к освоению студентами содержания дисциплины по выбору (вариативная часть базового блока Б.1) «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку».

Доказано, что специальные компетенции являются интегрированным результатом наиболее высокого качества сформированности всех компетенций и рассматриваются как совокупность характеристик профессиональной деятельности будущего учителя иностранного языка в системе РО младших школьников, отражающих специфику этой деятельности.

Выявлено структурное содержание профессиональной компетентности выпускника бакалавриата, способного и готового к РО младших школьников.

3. Определено, что *формирование профессиональной готовности* бакалавра педагогического образования к РО младших школьников представляет собой *педагогический процесс, направленный на поэтапное формирование устойчивой мо-*

тивации будущего учителя к РО младших школьников; системы психолого-педагогических, предметно-методических знаний, преобразованных в личностные, ценностные убеждения, а также системы умений, уровень сформированности которых является достаточным для успешного самостоятельного выполнения профессиональной деятельности в парадигме РО; рефлексивной позиции и опыта творческой деятельности.

Структурно данный процесс рассматривается как самостоятельная система, являющаяся подсистемой целостного образовательного процесса в вузе, включающая целевые установки, специально разработанное содержание поэтапного формирования готовности бакалавра, субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, контекстно-деятельностную технологию обучения, а также результаты педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов.

4. В результате исследования выявлено, что формирование готовности бакалавра педобразования должно быть направлено на достижение такого уровня профессионального образования, который позволил бы эффективно осуществлять педагогическую деятельность в системе развивающего начального обучения.

Это обусловило необходимость проектирования и внедрения теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к реализации РО младших школьников.

Теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников представляет собой дидактическую систему, являющуюся подсистемой целостного образовательного процесса подготовки в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование» (профиль «два иностранных языка»), направленную на реализацию механизма формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в системе РО и предполагающую научное обоснование методологических подходов и дидактических принципов к определению целей обучения, отбору и структурированию содержания обучения, выбору форм, методов и средств обучения, контролю результатов обучения и его коррекции.

В структуру рассматриваемой модели входят четыре взаимосвязанных блока: *целевой* (обусловлен нормативными требованиями, опирается на социальный заказ и современное состояние развития образования, содержит цель и научное обеспечение модели); *содержательный* (объединяет инвариантный блок, т.е. дисциплины общепрофессиональной и профессиональной подготовки, и вариативный блок, целью которого является специальная подготовка студентов и который включает интегративный курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», самостоятельную работу, педагогическую практику и научно-исследовательскую работу студентов, направленные на творческое применение интегративных знаний и умений организации развивающего обучения); *технологический* (реализует положения целевого блока и представляет собой требования к поэтапной организации формирования готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников); *результативно-оценочный* (включает критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной готовности).

5. Доказано, что разработанная *контекстно-деятельностная технология обучения* является эффективным способом реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников; представляет собой совокупность дидактических и методических процедур, структурно и содержательно обеспечивающих эффективность организации учебной деятельности студентов как РО в вузе; является способом активизации их «квазипрофессиональной» деятельности и личностной позиции в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности в системе РО.

В соответствии с общими целевыми установками контекстно-деятельностная технология обучения включает в себя *три этапа* (мотивационный, познавательно-деятельностный, интегративно-творческий), взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность.

Проверено, что каждый из этапов, имея свои специфические цели, условия реализации, методы, формы организации, доминирующие виды деятельности студентов, результаты, обеспечивает последовательное усвоение студентами зна-

ний и умений, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность в парадигме РО и способствующих формированию мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической культуры, формированию рефлексивной позиции, что в совокупности обеспечивает возможность гарантированного достижения поставленной цели – становление их профессиональной готовности к РО младших школьников иностранному языку.

6. Обосновано, что сформированность готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников можно дифференцировать по следующим *уровням*: высокий (профессионально-творческий), средний (профессионально-продуктивный), низкий (ситуативно-репродуктивный). Их достижение определяется следующими *критериями и* раскрывающими их *показателями*: мотивационный критерий (положительное отношение к РО; ориентация на развитие личности учащегося; убеждение в необходимости реализации РО на основе теории учебной деятельности; ориентация на ученика как субъекта обучения); когнитивный критерий (знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников; знание структуры учебной деятельности в условиях РО; знание форм организации учебной деятельности; знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме РО); операционно-деятельностный критерий (способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе РО; способность организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач; способность планировать пути формирования и выделять критерии оценки сформированности универсальных учебных действий у младших школьников; способность организовывать и вести учебный диалог, учебную дискуссию); рефлексивно-оценочный критерий (сформированность рефлексивной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности в системе РО; способность осознанно определять уровень сформированности и развития учебной деятельности младших школьников на уроке иностранного языка; способность осознанно и объективно оценивать результаты сво-

ей педагогической деятельности по уровню развития учащихся, сформированности у них умения учиться; владение умением анализировать урок в системе РО с позиции теории учебной деятельности).

7. Установлено, что процесс формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников является эффективным, если выполнены следующие педагогические условия: деятельностный, компетентностный, контекстный и технологический подходы приняты как методологическая и технологическая основа формирования готовности; процесс образовательной деятельности бакалавра педобразования строится на основе теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников; построение учебной деятельности студентов осуществляется как РО на основе контекстно-деятельностной технологии, построенной с учетом принципов: обучение в сотрудничестве, когнитивно-деятельностная основа обучения, контекстное обучение, единство теории и практики в обучении, использование активных методов обучения; интеграция психолого-педагогических и предметно-методических знаний, формирование умений организации РО реализованы за счет введения в содержание обучения в вузе специального интегративного курса «Развивающее обучения младших школьников иностранному языку»; ориентация педагогической практики и научно-исследовательской работы направлена на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО.

Проведенный анализ полученных количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска в основном решены, цель исследования достигнута.

Определяя перспективу исследования, необходимо отметить, что полученные в исследовании выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Накопленный теоретический и фактический материал дает основания для дальнейшего изучения и углубления.

Перспективными направлениями научного поиска могут быть: совершенствование предметно-методической подготовки студентов-бакалавров, которая преимущественно должна быть направлена на овладение теорией и технологией РО младших школьников; поиск новых методов и форм работы для активизации учебной деятельности студентов в процессе вузовского РО; теоретико-методологическое исследование возможностей РО студентов на занятиях по иностранному языку.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллина, О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки [Текст] / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993.– №3.– С.165-170.
2. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. –140 с.
3. Абдуллина, О.А. Педагогическая практика студентов [Текст] / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
4. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография [Текст] / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск: Поликом, 2007. – 203 с.
5. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / В.А. Адольф // Педагогика – 1998.– № 1. – С. 72-75.
6. Акинина, Н.В. Подготовка учителей начальных классов к обучению младших школьников разговорной речи на иностранном языке [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Акинина. – Москва, 2003. – 16 с.
7. Ананьев, Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Знание, 1971. – 28 с.
8. Архангельский, С.И. Некоторые проблемы теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. - М.: Знание, 1973. – 267 с.
9. Асмолов, А.Г. Принципы организации памяти человека: Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов: учебно-метод. пособие [Текст] / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.– 104 с.
10. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы [Текст] \ Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
11. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
12. Баженов, Л.Б. Моделирование [Текст] / Л.Б. Баженов, Б.В. Бирюков, В.А. Штофф // Философская энциклопедия. Т.3.- М., 1964.

13. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.
14. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст]: методическое пособие. Изд. 2-е. / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
15. Байденко, В.И. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения [Текст] / В.И. Байденко. Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
16. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография [Текст] / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
17. Белобаева, М.Н. Формирование у будущего учителя иностранного языка профессиональной готовности к обучению младших школьников [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Н. Белобаева. – Чебоксары, 2003. – 24 с.
18. Белова, Г.Н. Психолого-педагогические условия формирования интеллектуальных умений у младших школьников: на материале иностр. яз. [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Н. Белова. – Калининград, 1998. – 153 с.
19. Беспалько, В. П. Проектирование педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Сб. - М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1994. - С. 28-29.
20. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та проф. образования, 1995. – 336 с.
21. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
22. Бим-Бад, Б. М. И. Г. Песталоцци: концепция развивающего обучения [Текст] / Б.М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1986. – № 3. – С. 105-109.

23. Бим-Бад, Б.М. Исходные допущения в теории образования. Аксиоматические предложения в науках о воспитании: постулаты о необходимости и возможности воспитания [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. - М., 2008. // Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php
24. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
25. Блинов, В.И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы [Текст] / В.И. Блинов // В сб.: Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. Вып. 2-й. – М.: ИОО МОН РФ, 2004. – С. 41-53.
26. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
27. Бондаревская, Е.В. Требования к качеству профессионально-педагогической подготовки бакалавров и магистров образования [Текст] / Е.В. Бондаревская, В.И. Мареев // В кн. "Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. Методологический семинар памяти профессора В.С.Ильина. – Волгоград: Перемена, 1992. – С.95 - 98.
28. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования [Текст]: учебное пособие / Н.В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.
29. Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст]: учебник для вузов / Н.А. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2004. – 300 с.
30. Будаева, Л.Н. Подготовка будущих учителей начальной школы к реализации развивающего обучения [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.Н. Будаева. – Бийск, 2003. – 197 с.
31. Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Н.Ф. Бунаков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 412 с.
32. Бунаков, Н.Ф. Школьное дело: учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за 30 лет (1872-1902 г.) [Текст] / Н.Ф. Бунаков. - Изд. 3-е, значит. переработ. - СПб: Гутзац, 1906. - 231 с.

33. Бунеев, Р.Н. Теоретико-методологические основы образовательной системы нового поколения [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Р.Н. Бунеев. – М, 2009. – 388 с.
34. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Т.В. Бурлакова. – Ярославль, 2009. – 39 с.
35. Бурлакова, Т.В. Самостоятельная работа студентов: пути развития [Текст] / Т.В. Бурлакова // Самостоятельная работа в современном российском вузе: проблемы организации и перспективы развития: сб. мат. междунар. науч.-практ. конф. – Орел: Изд-во ОГУ, 2005. – С. 76-78.
36. Варникова, О.В. Готовность студента-выпускника к будущей профессиональной деятельности [Текст] / О.В. Варникова, М.А. Берсенева // Молодёжь. Образование. Наука. Сб. ст. VI междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых преподавателей и ученых. 29 апреля 2011 г., Пенза / отв. ред. В.А. Худяков, О.В.Варникова. – Пенза: ПГТА. – 2011. – 262 с. – С. 219-222.
37. Варникова, О.В. Профессионализм личности как результат процесса профессиональной подготовки студентов высшей школы с использованием потенциала иностранного языка [Текст] / О.В. Варникова, Е.В. Раскачкина // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2014. – № 4. – С. 56-61.
38. Варникова, О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О.В. Варникова. – Пенза, 2011. – 42 с.
39. Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения [Текст] / В.П. Вахтеров; отв. ред. М.Н. Скаткин; сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
40. Введение в психологию [Текст] / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. - Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.

41. Вентцель, К.Н. Борьба за свободную школу [Текст] / К.Н. Вентцель. - М. : Тип. торг. дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и К°, 1906. – 291, [1] с. - (Свободное воспитание и образование ; вып. 6).
42. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
43. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5.– 2010.– С. 32-37.
44. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1999. – 251 с.
45. Вербицкий, А.А. Образование как сфера практической психологии [Текст] / А.А. Вербицкий // Нижегородское образование. – № 1, 2014. С. 4-10.
46. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст]: учебное пособие / М.Я Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
47. Володин, А.А. Содержание понятия «организационно-педагогические условия» [Текст] / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - 2014.- №2.- С.143-152.
48. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т., Т. 1. Вопросы теории и истории психологии [Текст] / Л.С. Выготский; под. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. - 488 с.
49. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. С. 336-355. //Л.С. Выготский. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
50. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. С. 321-336. // Л.С. Выготский. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
51. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Мапюшкина. – М.: Педагогика, 1985.– 367 с.

52. Гавриленко, Л.С. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Гавриленко. – Красноярск, 2008. – 255 с.
53. Гальперин, П.Я. Диагностика состояния мотивации познавательной деятельности студентов [Текст] / П.Я. Гальперин. – Минск: Изд-во БГУ, 1989. – 20 с.
54. Гальперин, П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. - № 1. – стр.15-25.
55. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Теория поэтапного формирования умственных действий // В кн.: Исследование мышления в советской психологии [Текст] / П.Я. Гальперин; под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. – С. 259-276.
56. Гильмеева, Р.Х. Профессиональное развитие учителя в современных условиях [Текст] / Р.Х. Гильмеева. – Казань: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан, 1996.– 103 с.
57. Глоссарий стандартов второго поколения // Учительская газета. – 2009. – 27 января.
58. Голубев, Н.С. Введение в диагностику воспитания [Текст] / Н.С. Голубев, В.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
59. Гонеев, А.Д. О формировании готовности учителя к коррекционно-педагогической деятельности с педагогически запущенными подростками в условиях предпрофильной подготовки [Текст] / А.Д. Гонеев // Психолого-педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательном учреждении: опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч.-практич. ст. – Курск: КИНПО, 2008. – С.16-20.
60. Гонеев, А.Д. Общепрофессиональные компетенции как основа проектирования подготовки бакалавров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии [Текст] / А.Д. Гонеев // Педагогика и образование в системе научного знания: Мат. Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. уч. – Изд: «Белгород», 2015. – С.46-50.

61. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» (в новой редакции) от 15 мая 2013 г. № 792-р. [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf
62. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
63. Граничина, О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований [Текст] / О.А. Граничина. – СПб.: Издательство ВВМ, 2012. – 115с.
64. Гуружапов, В.А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова). Часть I: Методическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности» [Текст] / В.А. Гуружапов. - М.: АНО «ПЭБ», 2008. – 80 с.
65. Давыдов, В.В. Концепция учебной деятельности школьников [Текст] / В.В. Давыдов, А.К. Маркова // Вопросы психологии. - № 6. - 1981. - с.13-27.
66. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст] / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992.- № 3.- С.14-19.
67. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов // Сборник статей. Томск, "Пеленг" , 1995. – 144с.
68. Давыдов, В.В. Проблемы педагогической и детской психологии в трудах Л.С. Выготского. С.477-504. // Л.С. Выготский. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
69. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
70. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Дахин. – Новосибирск, 2010. – 44 с.

71. Демидова, Т.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т.Е. Демидова. – Брянск, 2005. – 346 с.
72. Дерепаско, С.В. Роль инновационных и образовательных технологий в подготовке будущих педагогов профессионального обучения [Текст] / С.В. Дерепаско, В. Н. Правдюк // Известия Тульского государственного университета. Педагогика, вып. 1. – 2014. – С. 46-55.
73. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики [Текст] / А.Н. Джуринский. – М.: Форум: Инфра-М, 1998. – 267 с.
74. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей [Текст] // А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М., Учпедгиз, 1956. – 374 с.
75. Днепров, Э. Д. Ушинский и современность [Текст] / Э.Д. Днепров. – Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008. – 232 с.
76. Дусавицкий, А.К. Концепция школы развития личности (начальное звено) [Текст] / А.К. Дусавицкий // Журнал «Феникс». - М.: Региональный Центр переподготовки работников образования «Развитие личности».–1994– № 1–С. 16-21.
77. Душков, Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 2005г. [Электронный ресурс] / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов // Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/psihol>
78. Дьюи, Д. Школа и общество [Текст] / Д. Дьюи. – 2-е изд. – М., Госиздат, 1924, С. 34-62.
79. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь, 2000 г. [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова // Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/155395>
80. Жаринова, Л.Е. Акмеологические признаки готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности [Текст] / Л.Е. Жаринова.– СПб., 1996.–216 с.
81. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики [Текст] / Г.Е. Жураковский; под ред. И.Ф. Сवादковского. – М.: АПН РСФСР, 1963.– 512 с.
82. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

83. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] /Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
84. Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» [Текст] / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29-32.
85. Зверева, М.В. Проблема обучения и развития в исследованиях Л. В. Занкова [Текст] / М.В. Зверева // Л.В. Занков. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
86. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
87. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. - 2006. – № 2. – С. 18-21.
88. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
89. Зинченко, В.П. О соотношении деятельности и действия [Текст] / В.П. Зинченко // Философские проблемы деятельности (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1985. – №5. – С. 78-91.
90. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования [Текст] / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. - № 5.– С. 3-16.
91. Зинченко, В.П. Формирование у будущих учителей умений управлять учебной и трудовой деятельностью учащихся [Текст] / В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1987. – 204 с.
92. Знаменская, С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.В. Знаменская. –Ставрополь, 2004.–212 с.
93. Иванова, Т.В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Иванова. – Волгоград, 2002. – 536 с.

94. Ильин, Е. Психофизиология состояний человека: терминологический словарь / Е. Ильин [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/637/>
95. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин.– СПб.: Питер, 2000.– 512 с.
96. Ильина, И.А. Педагогические условия формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ильина. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с.
97. Ильясова, А.Б. Развитие мыслительных действий учащихся при формировании понятий на уроках математики в младших классах школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ А.Б. Ильясова; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1997. – 17 с.
98. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. 2012. №1. – С. 8-14.
99. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр: «Академия», 2002. – 208 с.
100. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст]: учеб. пособие для педагогических учеб. заведений. 2-е изд. / А.И. Пискунов и др.; под ред. А.И.Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 509 с.
101. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
102. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е.Н. Кабанова-Меллер. - М.: Просвещение, 1986. – 288 с.
103. Кадырова, М.Б. Формирование умений общения младших школьников в учебной деятельности как средство интеллектуального развития [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Б. Кадырова.–Курган-Тюбе, 2008.–174 с.

104. Калабина, Е.В. Профессиональная подготовка будущих учителей к реализации технологий развивающего обучения (на примере подготовки учителей математики) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Калабина. – Благовещенск, 2005. – 269 с.
105. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. - М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
106. Калмыкова, З.И. Психологические принципы развивающего обучения [Текст] / З.И. Калмыкова. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
107. Каминская, М.В. Методика экспертной оценки диалогического взаимодействия учителя и ученика на уроке развивающего образования [Текст] / М.В. Каминская. – М.: Про-Пресс, 2004. – 88 с.
108. Камоза, Т.Л. Концепция общепрофессиональной подготовки бакалавра [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т.Л. Камоза. – Чита, 2010. – 42 с.
109. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
110. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: ИПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
111. Климанова, Л.Ф. Обучение через общение и культуру. Концептуальные основы разработки новых технологий в начальном обучении [Текст] / Л.Ф. Климанова // Начальная школа. – 1993.- № 12. – С. 45-52.
112. Климов, Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1988. – 197 с.
113. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.– 288 с.
114. Колычева, З.И. Система подготовки студентов к социальному развитию школьников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / З.И. Колычева

- ва. – Москва, 2011. – 43 с.
115. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский; под ред. А.И. Пискунова: В 2-х т. Т.1.– М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
116. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.).
117. Костюк, Г.С. Избранные психологические труды [Текст] / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 303 с.
118. Кошкарова, Л.С. Профессиональное становление личности учителя развивающего обучения в педагогическом колледже [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.С. Кошкарова. – Челябинск, 1999. – 216 с.
119. Кравцов, Г.Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших школьников [Текст] / Г.Г. Кравцов // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. – М., 1976. Вып. 2.– С. 130-140.
120. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.
121. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ [Текст] / В.В. Краевский. – Педагогика, 1977. – 264 с.
122. Кропачева, Т.Б. Система подготовки будущего учителя к активизации образовательного процесса в начальной школе [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т.Б. Кропачева. - Москва, 2010. – 44 с.
123. Кудрявцев, В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова [Текст] / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – с. 59-68.
124. Кудрявцев, Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы [Текст] / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-30.
125. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 115 с.

126. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: ГГУ, 1976. – 57 с.
127. Кузьминов, Р.И. Формирование готовности студентов к дидактическому проектированию в процессе профессионально-педагогической подготовки в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.И. Кузьминов. – Ставрополь, 2004. – 170 с.
128. Кулюткин, Ю.Н. Мотивация познавательной деятельности [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1972. – 117 с.
129. Кун, Т.С. Структура научных революций [Текст] / Т.С. Кун; пер. с англ. И.Э. Налетова. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
130. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
131. Лебедева, Л. М. Компетентностный подход при формировании готовности педагогов к использованию образовательных технологий [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.М. Лебедева. – Самара, 2007. – 209 с.
132. Левитес, Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения [Текст] / Д.Г. Левитес. – М., – Воронеж, 2003. – 320 с.
133. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст]: В 2-х т. Т. I / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с., ил.
134. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
135. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
136. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Серия «Педагогика и психология». – 1980. – № 3. – С. 95.
137. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактической позиции [Текст] / И.Я. Лернер. // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14-15.
138. Лозинг, В.Р. Организационно-педагогические условия построения практики развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В.В. Давыдова [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Р. Лозинг. – Москва, 1997. – 135 с.

139. Лозинг, В.Р. Подготовка и переподготовка учителей начальной школы [Текст] / В.Р. Лозинг // Вести. Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – 1997. – № 2. – С. 44-47.
140. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии [Текст] / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева / В.Я. Ляудис. - М.: Междунар. пед. акад., 1995. - С. 44-59.
141. Малый академический словарь [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://encdic.com/academic/Pokazatel-41332.html>
142. Маркова, А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса [Текст] / А.К. Маркова // Вопросы психологии. – 1977. – № 4.– С. 40-51.
143. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций [Текст]: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
144. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
145. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития [Текст]: избр. психол. тр. / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
146. Меретукова, З.К. Теоретические и практические основы подготовки учителя к развивающему обучению [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / З.К. Меретукова. – Москва, 1998. – 308 с.
147. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 28.
148. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
149. Митяева, А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования [Текст]: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.М. Митяева. – Волгоград, 2007. – 43 с.
150. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований [Текст] / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.

151. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: стратегия развития образования на период до 2025 года (утверждена постановлением правительства РФ от 2000 г. № 751).
152. Немов, Р.С. Психология [Текст]: словарь-справочник: в 2 ч. / Р.С. Немов. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
153. Новиков, В.Н. Генезис обучения и воспитания как единого процесса формирования личности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – №5. // Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Novikov.shtml
154. Нуриханова, Н.К. Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.К. Нуриханова. – Уфа, 2006. – 192 с.
155. Образцов, П. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования [Текст] / П. Образцов // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2003. – № 10. – С.14-17.
156. Образцов, П.И. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» [Текст] / П.И. Образцов, Т.И. Смагина. // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Выпуск 3 (часть 2).- Тула: изд-во ТулГУ, 2013.- С. 225-234
157. Образцов, П.И. Методы и методология психологического исследования [Текст] / П.И. Образцов. – СПб: Питер, 2004. – 267 с.
158. Образцов, П.И. Научно-методические основы проектирования и конструирования критериально-ориентированных педагогических тестов [Текст]/ П.И. Образцов // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2012. – № 2 (52). – С. 314-320.
159. Образцов, П.И. Некоторые аспекты формирования информационной культуры студентов в условиях высшего профессионального образования [Текст] / П.И. Образцов // Научные труды факультета дополнительного профессио-

- нального образования и повышения квалификации. Выпуск 5 / Под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2011. – С. 99-105.
160. Образцов, П.И. Основы профессиональной дидактики [Текст]: уч. пособие / П.И. Образцов. – Орел: ООО «Горизонт», 2013. – 330 с.
161. Образцов, П.И. Развивающее начальное обучение в контексте новых образовательных стандартов [Текст] / П.И. Образцов, Т.И. Смагина. // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. – 2015. – № 3 (66). – С.249-253.
162. Образцов, П.И. Формирование компетенций выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» [Текст] / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы межд. науч.-практ. конф. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С.114-116.
163. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов [Текст] / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 22-е изд., - М.: Рус. яз., 1990. - 921 с.
164. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. проф.Л.И. Скворцова. – 26-е изд. – М.: ОНИКС: ООО «Издательство «Мир и образование», 2009. – 736 с.
165. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / Под ред. А. Ребера, 2002 г. // Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/gotovnost>
166. Пантюхова, П.В. Формирование общеучебных умений в процессе обучения английскому языку в начальной школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / П.В. Пантюхова. – Ставрополь, 2009. – 176 с.
167. Педагогика [Текст]: учеб. пос. для студ. педагог. уч. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
168. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня / И.Г. Песталоцци. Избранные педагогические произведения [Текст]: в 3-х т., т. 3. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1965. – 635 с.
169. Петровский, А.В. Личность, деятельность, коллектив [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

170. Петровский, В.А. К психологии активности личности [Текст] / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26-38.
171. Пидкасистый, П.И. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия [Текст] / П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 11-21.
172. Пискунов, А.И. Жизнь, деятельность и педагогическое наследие Я.А. Коменского // Я.А. Коменский. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Под ред. А.И. Пискунова: В 2-х т. Т.1.- М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
173. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / А.И. Пискунов. - Москва: Просвещение, 1971 - 560 с.
174. Подымова, Л.С. Введение в инновационную педагогику [Текст]: учеб. пособие / Л.С. Подымова. - Курск: КГПУ, 1994. - 132 с.
175. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с.
176. Правдюк, В.Н. Теоретическая модель подготовки будущего педагога профессионального обучения к инновационной деятельности [Текст] / В.Н. Правдюк, // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – №3-2. – С. 277-284.
177. Реан, А.А. Психология изучения личности [Текст]: учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб., Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 288 с.
178. Репкин, В.В. Развивающее обучение: теория и практика [Текст] / В.В. Репкин, Н.В. Репкина // Статьи. - Томск: "Пеленг", 1997. – 288 с. – (Б-ка Развивающего Обучения; Выпуск 19).
179. Репкин, В.В. Что такое развивающее обучение? [Текст] / В.В. Репкин, Н.В. Репкина // Начальный этап обучения русскому языку в средней школе. – Харьков-Томск: 1992. С. 3-9.
180. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003. – 705 с.
181. Рубцов, В.В. Осуществление психолого-педагогической подготовки учителя для новой школы [Текст] / В.В. Рубцов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 3-9.

182. Рубцов, В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход [Текст] / В.В. Рубцов. – М.: МГППУ, 2008. – 416 с.
183. Рыбин, В.А. Философские основы «элементарного образования» И.Г. Песталлоцци [Текст] / В.А. Рыбин // Вопросы философии. – № 7. – 2006. – С.74-83.
184. Садекова, А.У. Педагогические условия формирования готовности к профессиональной деятельности студентов колледжа банковского профиля [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.У. Садекова. – Москва, 2008. – 177 с.
185. Сайковская, Н.А. Дополнительная подготовка учителя начальных классов к реализации технологии развивающего обучения [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Сайковская. – Москва, 2009. – 319 с.
186. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
187. Селевко, Г.К. Технологии развивающего образования [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.
188. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
189. Семенова, Т.С. Организационно-дидактические условия подготовки студентов педагогического колледжа к развивающему обучению младших школьников [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.С. Семенова. – Великий Новгород, 2004. – 22 с.
190. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Сенько. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
191. Середенко, П.В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / П.В. Середенко. – Москва, 2008. – 37 с.
192. Сериков, В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы [Текст] / В.В. Сериков. – М: 1998. – 228 с.

193. Ситаров, В.А. Дидактика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров; под. ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
194. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
195. Скаткин, М.Н. Школа и всестороннее развитие детей [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
196. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
197. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
198. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
199. Словарь русского языка [Текст]: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 2. К - О. – 736 с.
200. Словарь русского языка [Текст]: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. IV. С - Я. – 797 с.
201. Смагина, Т.И. К вопросу о формировании готовности бакалавра – будущего учителя к реализации функций развивающего начального обучения [Текст] / Т.И. Смагина // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: материалы II Всероссийской науч.-практич. конф., ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». - Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С.108-113.
202. Смагина, Т.И. Понятийно-категориальный аппарат построения модели готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников ино-

- странному языку [Текст] / Т.И. Смагина // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2012. – № 5 (49). – С.394-398.
203. Смагина, Т.И. Почему развивающее обучение не укрепились в начале 90-х годов? [Текст] / Т.И. Смагина // Научные труды факультета доп. проф. образования и повышения квалификации. Выпуск 6 / Под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2012. – С.114-118.
204. Смагина, Т.И. / Т.И. Смагина, Т. Поншон. Фонетика французского языка [Текст]: учеб. пособие для студ. языковых факультетов вузов. – Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2013. – 287 с. ISBN 978-5-9929-0217-4
205. Смагина, Т.И. Деятельностный подход как основа формирования готовности бакалавров педобразования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку [Текст] / Т.И. Смагина // Науч. труды Всерос. заоч. науч.-практич. интернет-конф. «Совершенствование доп. проф. образования в условиях перехода на федеральные гос. требования» / Под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел, ОГУ, 2012. – С.101-105.
206. Смагина, Т.И. Исследование проблемы соотношения обучения и развития в трудах Л.С. Выготского в контексте реализации ФГОС НОО и ФГОС ВПО [Текст] / Т.И. Смагина. // Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. / отв. ред. Г.Р. Туйсина – Сибай: Издательство ГУП РБ «СГТ», 2014. – С. 88-91.
207. Смагина, Т.И. К вопросу о профессиональной подготовке бакалавра педагогического образования в условиях реформирования российского образования в контексте Болонского соглашения [Текст] / Т.И. Смагина. // Язык и коммуникация: изучение и обучение. Сб. ст. (выпуск 16-й). – Орел: ОГУ, 2011. – С. 3-13.
208. Смагина, Т.И. Контекстно-деятельностная технология формирования профессиональной готовности бакалавра – будущего учителя к развивающему обучению младших школьников иностранному языку [Текст] / Т.И. Смагина

- // Ученые записки ОГУ. Научный журнал . – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2013. – № 5 (55). – С. 270-274.
209. Смагина, Т.И. Обучение грамматике французского языка в раннем школьном возрасте [Текст] / Т.И. Смагина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. Сб. ст. (3-й выпуск). – Орел: ОГУ, 1999. – С. 95-100.
210. Смагина, Т.И. Развивающий потенциал образовательных стандартов нового поколения [Текст] / Т.И. Смагина // Науч. труды фак-та доп. профес. образования и повышения квалификации. Выпуск 5 / под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2011. – С. 117-123.
211. Смагина, Т.И. Теория учебной деятельности как базовое основание формирования готовности бакалавра – будущего учителя к развивающему обучению младших школьников [Текст] / Т.И. Смагина. // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. – 2015. – № 3 (66). – С. 354-359.
212. Смышляева, Л.Г. Активные образовательные технологии как условие реализации компетентного подхода в высшей школе [Электронный ресурс] / Л.Г. Смышляева, Л.А. Сивицкая, Н.А. Качалов // Известия ТПУ. – 2006. – №5. – режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-obrazovatelnye-tehnologii-kak-uslovie-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-vysshey-shkole> .
213. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986. – 1600 с.
214. Соловьева, Т.А. Теоретические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Соловьева. - Москва, 2000. – 418 с.
215. Сороковых, Г.В. Об интеграции различных видов деятельности на уроках иностранного языка в младших классах [Текст] / Г.В. Сороковых // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 5. – С. 70- 74.
216. Стручаева, Т.М. Профессиональная подготовка учителя к реализации технологий развивающего обучения младших школьников [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.М. Стручаева. – Москва, 1997. – 247 с.

217. Сухобская, Г.С. Современные социально-психологические и андрагогические подходы к образованию взрослых [Текст] / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 1997. – № 4. – С. 23-25.
218. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
219. Талызина, Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня [Электронный ресурс] / Н.Ф. Талызина // Режим доступа: <http://gana4vas.moy.su/psihologia/talizina.doc>
220. Тарасюк, Н.А. Модель формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка [Текст] / Н.А. Тарасюк, П.В. Коновалова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – №1. – С. 37-42.
221. Тарасюк, Н.А. Развитие рефлексивных умений как основа профессиональной подготовки [Текст] / Н.А. Тарасюк, Ю.И. Семенова // Высшее образование в России. – 2010. – №12. – С. 159-162.
222. Тарасюк, Н.А. Формирование профессиональной готовности учителя к иноязычному дошкольному образованию [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Тарасюк. – Москва, 2002. – 475 с.
223. Татур, Ю.Г. Методология и опыт проектирования [Текст]: учеб.-метод. пособие / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, 2012. – 502 с.
224. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования [Текст]: монография. / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2011. – 338 с.
225. Уман, А.И. Дидактическая подготовка будущего учителя: технологический подход [Текст]: учеб. пособие / А.И. Уман. – Орел, 1993. – 128 с.
226. Уман, А.И. Технологический подход к обучению: теоретические основы [Текст]: монография / А.И. Уман. – МПГУ им. В.И. Ленина: ОГУ. – М.- Орел, 1997. – 208 с.
227. Усова, А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

228. Ушинский, К.Д. Избранные труды [Текст] / Составитель, автор статей и комментариев Э.Д. Днепров. В 4-х кн. Кн. 4. М.: Дрофа, 2005. – 544 с.
229. ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46). Нормативный срок обучения - 5 лет (по двум профилям направления подготовки) [Электронный ресурс] // Режим доступа: [osu.ru>docs/bachelor/fgos/050100b.doc](http://osu.ru/docs/bachelor/fgos/050100b.doc)
230. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы (утверждена распоряжением правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011г. № 61-р). [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902264966>
231. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден и введен в действие с 1 января 2010 г. приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373. Зарегистрирован Минюстом России 22 декабря 2009 г. № 15785). [Электронный ресурс] // Режим доступа: [zdes-shkola7.ru>fgos](http://zdes-shkola7.ru/fgos).
232. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 10-20.
233. Философский словарь [Текст] / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
234. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 78 с.
235. Фролов, Ю.П. Великие русские врачи-просветители (Пирогов, Сеченов, Мечников, Лесгафт, Павлов) [Текст] / Ю.П. Фролов // Наука и жизнь, Май.-№ 5, 1948. – С. 35-38.
236. Фроловская, М.Н. Становление профессионального образа мира педагога: автореф. ... дис. д-ра пед. наук [Текст]: 13.00.08 / М.Н. Фроловская. – Новокузнецк, 2011. – 49 с.

237. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
238. Хуторской, А.В. Ситуативный метод обучения [Текст] / А.В. Хуторской // Педагогическая наука: технология, практика. – 2005. - № 2 (19). – С. 74-82.
239. Цукерман, Г.А. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – 2-е изд., испр. [Текст] / Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. – М.: Генезис, 2003. – 128 с.
240. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении [Текст] / Г.А. Цукерман.- Томск, Пеленг, 1993. – 268 с.
241. Цукерман, Г.А. Развивающее обучение / Г.А. Цукерман // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека, «Дубна». – 2013. – № 1. – С. 1-22. // Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/journal/2013/1/2013n1a1/2013n1a1.pdf>
242. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования [Текст] / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77-90.
243. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться [Текст]: дис. ... док. психол. наук / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – М., 1992. – 343 с.
244. Цукерман, Г.А. Урок в системе развивающего обучения: планирование и импровизация: на примере обучения орфографии на уроке рус. яз. [Текст] / Г.А. Цукерман, С.И. Шияновская // Психол. наука и образование. – 1998. – № 1. – С. 75-78.
245. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? [Текст] / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 1998. – №5 – С. 68-82.
246. Черникова, Т.А. Формирование у будущих учителей готовности к реализации деятельностного подхода к обучению учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Черникова. – Бирск, 2000. – 219 с.

247. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]: учеб. пособ. для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
248. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
249. Шаталов, В.Ф. Точка опоры [Текст] / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1987. – 158 с.
250. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Шиянов. – М.: 1991. – 34 с.
251. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 300 с.
252. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с: ил.
253. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
254. Якиманская, И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.
255. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
256. La maîtrise de la langue à l'école. Ministère de l'éducation nationale et de la culture. - CNDP, Paris, 1992. – 192 p.
257. Programmes de l'école primaire. Ministère de l'éducation nationale. – CNDP, Paris, 1995. – 124 p.
258. Tatiana I. Smaguina. «L'enseignement précoce du français comme langue seconde en Russie : le problème de l'apprentissage de la grammaire». // Enseigner à l'école primaire en France et en Russie : approches comparées. Journées d'études 4., Reims, CRDP de Champagne-Ardenne: 2002 . – pp. 147-156.

Структура учебной деятельности по В.В. Давыдову

Компоненты	Содержание компонентов
1. Потребности и мотивы.	<p>Развивающий характер УД как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте связан с тем, что ее содержанием являются теоретические знания. Теоретические знания как содержание УД являются вместе с тем и ее потребностью. Как известно, деятельность человека соотносится с определенной потребностью, а действия – с мотивами. Потребность в УД побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. В.В. Давыдов подчеркивает, что задача – это единство цели действия и условий ее достижения [69].</p>
2. Учебные задачи (или проблемы).	<p>Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьниками учебной задачи «для себя», самостоятельная ее постановка и решение, пусть даже под управлением учителя, тесно связаны с мотивацией учения, с превращением ребенка в субъекта деятельности [69].</p>
	<p>При решении учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний.</p> <p>Учебная задача, предлагаемая учителем, требует от школьников (по В.В. Давыдову) [69, с. 151]:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т. е. построения его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта.
3. Учебные действия.	<p>Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий. В.В. Давыдов выделяет следующие учебные действия:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; 2) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом; 5) контроль за выполнением предыдущих действий; 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи. <p>Каждое такое действие состоит из соответствующих операций, наборы которых меняются в зависимости от конкретных условий решения той или иной учебной задачи (как известно, действие соотносится с целью задачи, а его операции – с ее условиями) [69].</p>

4. Действия контроля и оценки.	<p>Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. Под руководством учителя осуществляется совместное выполнение группой школьников <i>распределенных</i> между ними <i>учебных действий</i>, т. е. в этом случае формирование УД осуществляется коллективным субъектом. Постепенно происходит интериоризация этих коллективно распределенных действий, превращение их в индивидуально осуществляемое решение учебных задач. Каждый ребенок становится индивидуальным субъектом УД [69, с. 154-156].</p> <p>Учебные действия контроля и оценки играют большую роль в усвоении школьниками знаний. Контроль состоит в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи; позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения.</p> <p>Действие оценки позволяет определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет (и в какой мере) результат учебных действий их конечной цели. Вместе с тем оценка состоит не в простой констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия), в его сопоставлении с целью. Именно оценка «сообщает» школьникам о том, решена или не решена ими данная учебная задача [69].</p>
---	---

Обобщенные характеристики сформированности УД школьников
и ее психологических новообразований.

По А.К. Марковой [142].

1. Уровни выполнения школьниками отдельных компонентов УД (учебной задачи: понимание задачи учителя, принятия ее для «себя», самостоятельная постановка учебной задачи, постановка системы задач; учебных действий: способы выделения всеобщих отношений в учебном материале и их конкретизации, записывание этих отношений в виде разных графических и знаковых моделей; контроля и оценки: виды самоконтроля школьников – прогнозирующий – до начала работы, пошаговый – по ходу работы, итоговый – после завершения работы; виды самооценки – адекватная и неадекватная, глобальная и дифференцированная, прогнозирующая, итоговая и т. д.). Наряду с развернутостью каждого компонента можно фиксировать самостоятельность обращения ученика к его выполнению, умение школьника перейти от одного компонента к другому. Все названные компоненты УД могут, по мнению А.К. Марковой, быть прослежены в их возрастной динамике от первого до выпускного класса.
2. Уровни сформированности активной позиции школьника в учебном труде, зрелости школьника как субъекта осуществляемых им видов деятельности, субъекта взаимодействия с другим человеком в ходе совместной работы, субъекта своей мотивационной сферы и др.
3. Уровни сформированности отдельных сторон мотивации – качественные характеристики мотивов, целей, эмоций школьников, особенности смысла и значимости УД для школьников и т. д.

Приведенные показатели сформированности УД и личностных особенностей могут быть использованы педагогом для разработки критериев обученности школьников в системе РО.

Обучение, развивающее высшие психические функции

	Автор	Что развивает обучение	Основное содержание концепции
1.	З.И. Калмыкова	продуктивное (творческое) мышление	<p>Основные показатели творческого мышления:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных; - быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей; - восприимчивость к проблеме, ее непривычное решение; - беглость мысли – количество ассоциаций, идей, возникающих в единицу времени, в соответствии с некоторым требованием; - способность найти новые непривычные функции объекта или его части. <p>Внешне выраженной особенностью продуктивного мышления (гибкости ума) является самостоятельность при приобретении и оперировании новыми знаниями [Калмыкова З.И., 1981].</p> <p>Дидактические принципы: проблемность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного и абстрактно-теоретического); формирование приемов умственной деятельности; специальная организация мнемической деятельности (запоминания) [Калмыкова З.И., 1979].</p> <p>Приемы умственной деятельности делятся на две группы: алгоритмического типа (приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствующего законам формальной логики) и эвристического типа, например, конкретизация, абстрагирование, варьирование, аналогия, (использование таких приемов требует специфика творческого, т. е. продуктивного мышления).</p> <p>Приемы мнемической деятельности: прямая установка на запоминание; сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, оставление плана, выделение смысловых опор; «сжатие», уплотнение» материала; наложение информации на наглядно представленные «опоры» – условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимодействие между ними; многократный возврат к материалу и др.</p> <p>Обучаемость учеников рассматривается как фактор, от которого зависит качество учебной деятельности. Под обучаемостью З. И. Калмыкова понимает «сложную динамическую систему интеллектуальных свойств личности, формирующиеся качества ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» (с. 27) [Калмыкова З.И., 1981].</p>

2.	В.Ф. Шаталов	формирование мнемической деятельности	<p>Система обучения направлена на прочное усвоение и оперативное применение знаний, построена на следующих положениях:</p> <p>раннее введение теоретических знаний; предъявление учебного материала крупными блоками; опорные конспекты с опорными сигналами; сначала развернутое полное изложение материала, затем краткое («свернутое») повторное изложение, при котором особый акцент делается на основные теоретические положения, новые понятия, связи между ними; своеобразная и разносторонняя система контроля знаний учащихся; частота и многообразие вариантов опроса при ограниченном времени; открытые листы контроля с «принципом скрытой перспективы» как мощный фактор, побуждающий школьников к регулярной работе над учебным материалом [Шаталов В.Ф., 1987].</p>
3.	Е.Н. Кабанова-Меллер	формирование операций мышления (приемов учебной работы)	<p>Приемы учебной работы – система действий, служащих для решения учебных задач. Они играют существенную роль в умственном развитии учащихся и являются основой, на которой у школьников формируются собственные учебные умения и навыки.</p> <p>К приемам учебной работы автор относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий.</p> <p>Общим показателем умственного развития служит усвоенность приема учебной работы, который распадается на два показателя:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) способность учащегося рассказать, из каких действий состоит учебная работа; 2) способность перенести прием в новую ситуацию, т.е. умение использовать прием в решении новых задач. <p>Условия развивающего обучения в данной концепции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - все звенья обучения (программы, учебники, методика, школьная практика) должны быть признаны идеей формирования у школьников системы приемов учебной работы разной степени обобщенности (внутрипредметные и межпредметные); - в каждом учебном предмете важно выделить основные приемы учебной работы и формировать их у учащихся; - формирование знаний должно обеспечить взаимодействие мышления и чувственной стороны умственной деятельности учащихся; <p>формирование приемов управления со стороны учащихся своей учебной деятельностью [Кабанова-Меллер Е.Н., 1981].</p>

4.	М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.	формирование познавательной самостоятельности учащихся, развитие и активизация творческих способностей (проблемное обучение)	<p>Философская основа проблемного обучения – диалектическая теория познания мира через преодоление противоречий.</p> <p>Психологической основой проблемного обучения стала концепция мышления как продуктивного творческого процесса искания и открытия существенно нового, процесса познания действительности.</p> <p>Дидактические основы проблемного обучения, по М.И. Махмутову, определяются содержанием и сущностью его понятий. По его мнению, основными понятиями теории проблемного обучения должны быть учебная проблема, проблемная ситуация, гипотеза, а также проблемное преподавание, проблемное учение, проблемность содержания, умственный поиск, проблемный вопрос, проблемное изложение [Махмутов М.И., 1975, с. 80].</p> <p>Дидактическая классификация учебных проблем строится на следующих переменных: 1) область и место возникновения; 2) роль в процессе обучения; 3) общественная и политическая значимость; 4) способы организации процесса решения.</p> <p>Психологическая классификация учебных проблем основана на таких показателях, как: 1) характер неизвестного и вызываемого затруднения; 2) способ решения; 3) характер содержания и соотношения известного и неизвестного в проблеме [Махмутов М.И., 1975, с. 149-162].</p> <p>Основные функции проблемного обучения (по М.И. Махмутову):</p> <ul style="list-style-type: none"> - усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности; - развитие интеллекта учащихся, т. е. их познавательной самостоятельности и творческих способностей; - воспитание навыков творческого усвоения знаний (применение системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности); - воспитание навыков творческого применения знаний (применение усвоенных знаний в новой ситуации) и умений решать учебные проблемы; - формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем и художественного отображения действительности); - формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей. <p>Результатом учения школьника является изменение в структуре его знаний, формирование умений и навыков самостоятельно учиться. Степень познавательной самостоятельности ученика определяется сформированностью следующих умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) видеть проблему и осознавать ее; б) сформулировать или переформулировать проблему; в) выдвигать предположения и гипотезы; г) обосновывать и доказывать выдвинутые гипотезы; д) применять на практике найденный способ решения учебной проблемы.
----	---	--	--

Обучение, направленное как на интеллектуальное, так и на личностное развитие

Автор	Что развивает обучение	Основное содержание концепции
1) Г.А. Цукерман	Теоретическое мышление (овладение общими способами действия, позволяющими решать широкие классы задач); рефлексивные способности; учебную самостоятельность (умение учиться); способность понимать чужую точку зрения; способность к самооценке.	<p><i>Основные цели начального развивающего образования:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сохранить (восстановить) душевное здоровье и эмоциональное благополучие каждого ребенка. Душевное здоровье и эмоциональное благополучие являются необходимым условием успешности любой деятельности, в том числе и обучения. Ребенок с эмоциональными проблемами не способен ни усваивать знания, умения, навыки, ни полноценно творить, ни полноценно общаться. В школе он обречен попасть в разряд «трудных» учеников — неуспевающих и (или) недисциплинированных. 2. Научить ребенка учиться, самостоятельно добывать новые знания и умения. Умение учиться входит в базисную человеческую способность к самоизменению, саморазвитию. Человек, умеющий учиться, будет способен самостоятельно решать задачи, которые ставит перед ним школа, тогда, когда это будет нужно ему лично. В младшем школьном возрасте, когда ребенок еще не способен сам выбрать направление своего развития, необходимо снабдить его наиболее общими способностями, которые в возрасте самоопределения откроют ему максимальные возможности. Умение учиться, доступное младшим школьникам, входит в число базисных способностей саморазвития. 3. Развить интеллектуальные способности ребенка, его речь, мышление, память, внимание, воображение. Формирование умения учиться и развитие интеллекта ребенка являются задачами взаимодополняющими: мы просто не сможем построить начальное образование, формирующее умение учиться и не развивающее мышление, память, речь и прочие интеллектуальные функции. 4. Воспитать в ребенке те человеческие качества и умения, которые необходимы в общении и совместных делах. «Сфера общения — едва ли не главный источник эмоционального неблагополучия детей; поэтому, берясь решать задачу психического здоровья всерьез, а не на словах, мы не сможем обойтись без изрядного вложения времени и сил в организацию сферы общения. Не обучив общению и сотрудничеству, мы не научим детей учиться, ибо первая ступень этого умения предполагает способность компенсировать собственную неумелость, некомпетентность вовсе не с помощью книг (это удел подростков), а с помощью других людей: учителя, родителей, одноклассников» [Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова. 2003. – С.8-9]. <p><i>Условия, порождающие и поддерживающие учебные инициативы ребенка, направленные на открытие новых способов действия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - создание учебных ситуаций, предполагающих поиск, открытие и преобразование понятийных средств и способов действия; - фиксация результатов поиска в форме моделей (знаковых и/или схематических), помогающих детям оценивать и контролировать свои действия, постоянное преобразование этих моделей; - организация совместной работы детей, участники которой

		<p>обмениваются своими соображениями, догадками, предположениями и учатся замечать, ценить и учитывать точки зрения партнеров;</p> <p>- система оценки, воспитывающая отношение к поиску и к точке зрения другого человека как к ценности. [Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. 2010. – С.84].</p> <p>Три ведущие <i>характеристики учебного сотрудничества ребенка со взрослым</i>: 1) оно несимметрично — ребенок не имитирует взрослого; 2) оно предполагает познавательную инициативу ребенка, указывающего взрослому ближайшую учебную цель их совместных усилий; 3) ученик обращается к учителю не с жалобой на свои трудности, а с конкретным запросом по поводу нового знания. [Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова.2003. – С.20].</p>
2) Л.Ф. Климанова	Творческие способности, нравственные качества личности, инициативность.	<p>Основные положения технологии:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Разработка личностно-ориентированного обучения, т. е. обучения, в котором центром педагогической системы становится ребенок, его интересы, потребности, устремления» [Климанова Л.Ф., 1993. – с.45]. 2. Построение обучения на основе деятельностного подхода, который будет способствовать тому, чтобы: <ul style="list-style-type: none"> - переориентировать обучение с усвоения и запоминания готовых форм знаний на процесс их получения и функционирования; - выделить основные виды деятельности, которые следует формировать в начальном обучении – общение, познавательную и учебную деятельность – соотношение и приоритет которых будет меняться в течение школьной жизни ребенка; - обеспечить полноценное формирование основных умений и навыков как умственных действий на основе их поэтапной отработки. [Там же – с.45]. <p>Общение, по Л.Ф. Климановой, может выступать своеобразной интегрирующей основой всех уроков и обеспечивать переход от «урока-монолога к уроку живого диалога...», создавать новый тип обучения через общение» [Там же – с.46].</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Основное положение концепции «Обучение через культуру» ориентирует на рассмотрение школьного предмета в культурно-историческом плане, на выявление соотношения науки и искусства на разных этапах обучения. <p>Автор считает, что приоритетное развитие абстрактного мышления «приводит к разрушению гармонии духовной жизни ребенка, восстановить которую может только искусство и активизация эмоционально-образного мышления, а также формирование по законам красоты окружающей ребенка среды» [Там же – с.47-48].</p>

**Наиболее значимые компетенции, формированию которых
способствует проведение курса «Развивающее обучение
младших школьников иностранному языку»**

/ Согласно ФГОС ВПО (раздел V) /

Общекультурные компетенции:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1);
- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3);
- способность логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6);
- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);
- способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16).

Общепрофессиональные и профессиональные компетенции:

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3);
- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);
- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);
- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);
- готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6);
- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности» (ПК-7);
- способность разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12);
- способность использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13).

АНКЕТА

Цель: выявить уровень мотивационно-ценностного отношения учителей к педагогической деятельности и к развивающему обучению младших школьников иностранному языку.

Уважаемый коллега!

Предлагаем Вам принять участие в анкетировании. Результаты опроса будут использованы при разработке научно-практических рекомендаций для совершенствования подготовки студентов – будущих учителей к развивающему обучению младших школьников иностранному языку. Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов, отметив один из предложенных вариантов ответа.

I. Каков мотив (или мотивы) освоения Вами системы развивающего обучения?

Обведите кружком цифровой код тех вариантов ответов, которые соответствуют Вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов не совпадает с Вашим мнением, напишите свой ответ в свободной графе.

1. Требование со стороны администрации.
2. Возможность участвовать в процессе развития ребенка.
3. Внутренняя потребность в собственном профессиональном росте.
4. Возможность продвижения по карьерной лестнице.
5. Возможность экспериментировать, создавать новое, работать нестандартно.
6. Неудовлетворенность традиционной системой обучения.
7. Личное желание овладеть системой развивающего обучения.
8. Позитивная оценка коллег, реализующих развивающее обучение.
9. Возможность сохранения рабочего места.
10. Стремление избежать критики со стороны руководства или коллег.
11. _____

II. Как изменилась Ваша мотивация на профессию учителя за время работы в школе?

- а) стала более устойчивой;
- б) появилась;
- в) исчезла;
- г) осталась прежней.

III. Какие педагогические технологии Вас интересуют?

- а) модульного обучения; б) проектной деятельности; в) развивающего обучения; г) другое _____ д) затрудняюсь ответить.

IV. Считаете ли Вы себя готовыми к реализации технологий развивающего обучения в педагогической деятельности?

- а) да; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет

V. В связи с обязательным введением в сентябре 2011 года во всех школах РФ нового ФГОС для начальной школы, где предусмотрена программа формирования универсальных учебных действий младших школьников, считаете ли Вы себя готовым к эффективной реализации требований ФГОС НОО или Вам требуется дополнительная подготовка?

- а) да, требуется дополнительная подготовка;
- б) скорее да (требуется дополнительная подготовка), чем нет;
- в) скорее нет (не требуется дополнительная подготовка), чем да;
- г) нет, не требуется дополнительная подготовка.

VI. Намерены ли Вы применять (или уже применяете) технологии развивающего обучения в школьной практике (ответ обоснуйте)?

Укажите, пожалуйста, некоторые сведения о себе.

1. Какое учебное заведение Вы заканчивали?
 - а) педагогический вуз; б) педагогический колледж; в) педагогическое училище;
 - г) другое образовательное учреждение.
2. Какой у Вас стаж работы по специальности?
 - а) менее 5 лет; б) более 5 лет; в) более 10 лет; г) более 15 лет.
3. Какой у Вас класс?
 - а) второй; б) третий; в) четвертый; д) другое _____

Мы благодарим Вас за помощь в исследовании!

ДОПОЛНИТЕЛЬНО

Для убежденных сторонников развивающего обучения

Если у Вас есть рекомендации, предложения, замечания и т.д. по организации учебного процесса в школе на основе развивающего обучения, а также по подготовке студентов – Ваших будущих коллег, отразите их, пожалуйста, на этих строчках:

Какие трудности испытываете Вы сами при организации развивающего обучения?

На какие вопросы, связанные с организацией учебного процесса в системе развивающего обучения, Вам хотелось бы получить ответ?

АНКЕТА

Цель: а) выявить уровень мотивационно-ценностной составляющей готовности бакалавров педобразования к педагогической деятельности;

б) выявить уровень мотивационно-ценностной составляющей готовности бакалавров педобразования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку.

Уважаемый студент!

Предлагаем Вам принять участие в анкетировании. Результаты опроса будут использованы при разработке научно-практических рекомендаций для совершенствования подготовки студентов к развивающему обучению младших школьников иностранному языку. Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов анкеты.

I. Каков мотив (или мотивы) освоения Вами системы развивающего обучения?

Обведите кружком цифровой код тех вариантов ответов, которые соответствует Вашему мнению. Если ни один из предложенных вариантов не совпадает с Вашим мнением, напишите свой ответ в свободной графе.

1. Требование со стороны преподавателей.
2. Возможность участвовать в процессе развития ребенка.
3. Внутренняя потребность в собственном профессиональном росте.
4. Вы считаете, что развивающее обучение направлено на формирование общеучебных умений (УУД – универсальных учебных действий) у младших школьников, что является обязательным условием их успешного обучения.
5. Возможность экспериментировать, создавать новое, работать нестандартно.
6. Неудовлетворенность традиционной системой обучения.
7. Читая психолого-педагогическую и методическую литературу, Вы поняли, что сформированность общеучебных умений является важным условием овладения личностью любым другим видом деятельности.
8. Позитивная оценка преподавателей, реализующих развивающее обучение.
9. Возможность получения высокой отметки за производственную практику в школе.
10. Стремление знать не меньше, чем другие студенты.
11. _____

II. Как изменилась Ваша мотивация на профессию учителя за время учебы в вузе?

- а) стала более устойчивой;
- б) появилась;
- в) исчезла;
- г) осталась прежней.

III. Какие педагогические технологии Вас интересуют?

- а) модульного обучения; б) проектной деятельности; в) развивающего обучения; г) другое _____ д) затрудняюсь ответить.

IV. Считаете ли Вы себя готовыми к реализации технологий развивающего обучения в педагогической деятельности?

а) да; б) скорее да, чем нет; в) скорее нет, чем да; г) нет

V. В связи с обязательным введением в сентябре 2011 года во всех школах РФ нового ФГОС для начальной школы, где предусмотрена программа формирования универсальных учебных действий младших школьников, считаете ли Вы себя готовым к эффективной реализации требований ФГОС НОО или Вам требуется дополнительная подготовка?

а) да, требуется дополнительная подготовка;
б) скорее да (требуется дополнительная подготовка), чем нет;
в) скорее нет (не требуется дополнительная подготовка), чем да;
г) нет, не требуется дополнительная подготовка.

VI. Намерены ли Вы применять технологии развивающего обучения в школьной практике (ответ обоснуйте)?

Укажите, пожалуйста, некоторые сведения о себе.

В каком учебном заведении Вы учитесь? _____

На каком курсе? _____

АНКЕТА

Цель: выявить уровень психолого-педагогических и содержательно-методических знаний учителей, их практических умений для реализации развивающего обучения младших школьников иностранному языку.

Уважаемый коллега!

Предлагаем Вам принять участие в анкетировании. Результаты опроса будут использованы при разработке научно-практических рекомендаций для совершенствования подготовки студентов к развивающему обучению школьников (в том числе – младших школьников). Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов.

I. Оцените собственный уровень знаний, необходимых для реализации развивающего обучения.

Обведите кружком соответствующие баллы напротив каждого из перечисленных ниже пунктов. Степень выраженности знаний: 5 - знаю полностью; 4 - знаю достаточно; 3 - знаю частично; 2 - не знаю; 1 - затрудняюсь ответить.

№ п/п	Психолого-педагогические и содержательно-методические знания студента	Баллы
1	Знание психолого-педагогических особенностей младших школьников	1 2 3 4 5
2	Знание содержания учебных предметов и логики развертывания материала в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5
3	Знание системы научных понятий по предмету, их сущности и функций	1 2 3 4 5
4	Знание системы учебных задач в предметном содержании	1 2 3 4 5
5	Знание структуры учебной деятельности в условиях развивающего обучения	1 2 3 4 5
6	Знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников	1 2 3 4 5
7	Знание форм организации учебной деятельности	1 2 3 4 5
8	Знание содержания понятия «общеучебные умения» (или УУД – универсальные учебные действия)	1 2 3 4 5
9	Знание видов общеучебных умений (УУД)	1 2 3 4 5
10	Знание обобщенных планов и условий формирования общеучебных умений (УУД)	1 2 3 4 5
11	Знание структуры уроков в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5
12	Знание структуры педагогической деятельности в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5
13	Знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5

II. Оцените собственный уровень практических умений для реализации развивающего обучения.

Обведите соответствующий балл: 5 - умею полностью; 4 - умею достаточно; 3 - умею частично; 2 - не умею; 1 - затрудняюсь ответить.

№ п/п	Умеете ли Вы?	Баллы:
1	Выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения	1 2 3 4 5
2	Организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач	1 2 3 4 5
3	Формировать общеучебные умения (УУД) у младших школьников	1 2 3 4 5
4	Выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (УУД) у младших школьников	1 2 3 4 5
5	Организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию	1 2 3 4 5
6	Организовывать учебное сотрудничество в соответствии с компонентами учебной деятельности	1 2 3 4 5
7	Осуществлять субъект-субъектные отношения в учебном процессе	1 2 3 4 5
8	Корректировать собственную деятельность в процессе организации учебной деятельности школьников	1 2 3 4 5
9	Осуществлять рефлекссию педагогической деятельности	1 2 3 4 5

III. Какой, по Вашему мнению, стиль общения (преподавания) преобладает в педагогической деятельности в условиях развивающего обучения?

Обведите кружком выбранные Вами ответы.

- а) авторитарный; б) демократический; в) либеральный
е) другое _____

IV. Как часто, по Вашему мнению, необходимо осуществлять рефлекссию собственной педагогической деятельности?

Поставьте галочку в соответствующем квадрате.

- систематически иногда никогда затрудняюсь ответить

Укажите, пожалуйста, некоторые сведения о себе.

4. Какое учебное заведение Вы заканчивали?

5. Какой у Вас стаж работы по специальности?

Мы благодарим Вас за помощь в исследовании!

АНКЕТА

Цель: выявить уровень психолого-педагогических и содержательно-методических знаний студентов, их практических умений для реализации развивающего обучения младших школьников иностранному языку.

Уважаемый студент!

Предлагаем Вам принять участие в анкетировании. Результаты опроса будут использованы при разработке научно-практических рекомендаций для совершенствования подготовки студентов к развивающему обучению школьников (в том числе – младших школьников). Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов.

I. Оцените собственный уровень знаний, необходимых для реализации развивающего обучения.

Обведите кружком соответствующие баллы напротив каждого из перечисленных ниже пунктов. Степень выраженности знаний: 5 - знаю полностью; 4 - знаю достаточно; 3 - знаю частично; 2 - не знаю; 1 - затрудняюсь ответить.

№ п/п	Психолого-педагогические и содержательно-методические знания студента	Баллы
1	Знание психолого-педагогических особенностей младших школьников	1 2 3 4 5
2	Знание содержания учебных предметов и логики развертывания материала в парадигме развивающего	1 2 3 4 5
3	Знание системы научных понятий по предмету, их сущности и функций	1 2 3 4 5
4	Знание системы учебных задач в предметном содержании	1 2 3 4 5
5	Знание структуры учебной деятельности в условиях развивающего обучения	1 2 3 4 5
6	Знание психолого-педагогических особенностей формирования учебной деятельности у младших школьников	1 2 3 4 5
7	Знание форм организации учебной деятельности	1 2 3 4 5
8	Знание содержания понятия «общеучебные умения» (или УУД – универсальные учебные действия)	1 2 3 4 5
9	Знание видов общеучебных умений (УУД)	1 2 3 4 5
10	Знание обобщенных планов и условий формирования общеучебных умений (УУД)	1 2 3 4 5
11	Знание структуры уроков в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5
12	Знание структуры педагогической деятельности в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5
13	Знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме развивающего обучения	1 2 3 4 5

II. Оцените собственный уровень практических умений для реализации развивающего обучения.

Обведите соответствующий балл: 5 - умею полностью; 4 - умею достаточно; 3 - умею частично; 2 - не умею; 1 - затрудняюсь ответить.

№ п/п	Умеете ли Вы?	Баллы:
1	Выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения	1 2 3 4 5
2	Организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач	1 2 3 4 5
3	Формировать общеучебные умения (УУД) у младших школьников	1 2 3 4 5
4	Выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (УУД) у младших школьников	1 2 3 4 5
5	Организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию	1 2 3 4 5
6	Организовывать учебное сотрудничество в соответствии с компонентами учебной деятельности	1 2 3 4 5
7	Осуществлять субъект-субъектные отношения в учебном процессе	1 2 3 4 5
8	Корректировать собственную деятельность в процессе организации учебной деятельности школьников	1 2 3 4 5
9	Осуществлять рефлексию педагогической деятельности	1 2 3 4 5

III. Какой, по Вашему мнению, стиль общения (преподавания) преобладает в педагогической деятельности в условиях развивающего обучения?

Обведите кружком выбранные Вами ответы.

- а) авторитарный; б) демократический; в) либеральный
е) другое _____

IV. Как часто, по Вашему мнению, необходимо осуществлять рефлексию собственной педагогической деятельности?

Поставьте галочку в соответствующем квадрате.

- систематически иногда никогда затрудняюсь ответить

Укажите, пожалуйста, некоторые сведения о себе.

6. В каком учебном заведении Вы учитесь? _____

7. На каком курсе? _____

Мы благодарим Вас за помощь в исследовании!

Результаты самооценки учителями и студентами теоретических знаний, необходимых для реализации РО (в абс. цифрах и %)

Психолого-педагогические и со-держательно-методические знания		1		2		3		4		5	
		абс.	%(P)	абс.	%(P)	абс.	%(P)	абс	%(P)	абс	%(P)
1. Знание психолого-педагогических особенностей младших школьников	У	3	2,3	6	4,6	62	47,7	54	41,5	5	3,9
	С	4	3	5	3,8	53	39,8	65	48,9	6	4,5
2. Знание содержания учебных предметов и логики раз-вертывания мате-риала в парадигме РО	У	5	3,9	115	88,4	10	7,7				
	С	6	4,5	123	92,5	4	3				
3. Знание системы научных понятий по предмету, их сущности и функ-ций	У	7	5,3	118	90,8	5	3,9				
	С	9	6,8	119	89,5	5	3,7				
4. Знание системы учебных задач в предметном содер-жании	У	6	4,6	122	93,8	2	1,6				
	С	5	3,7	124	93,3	4	3				
5. Знание структуры учебной деятельно-сти в условиях РО	У	5	3,9	122	93,8	3	2,3				
	С	6	4,5	121	91	4	3	2	1,5		
6. Знание психоло-го-педагогических особенностей форм-мирования учебной деятельности у младших школьни-ков	У	7	5,3	120	92,3	3	2,3				
	С	8	6	118	88,8	5	3,7	2	1,5		
7. Знание форм ор-ганизации учебной деятельности	У	16	12,3	69	53	43	33,1	2	1,6		
	С	4	3	87	65,4	40	30,1	2	1,5		
8. Знание содержа-ния понятия «обще-учебные умения» (или УУД – универ-сальные учебные действия)	У	11	8,5	105	80,7	14	10,8				
	С	10	7,5	114	85,7	9	6,8				
9. Знание видов общеучебных уме-ний (УУД)	У	18	13,8	99	76,2	13	10				
	С	11	8,3	112	84,2	10	7,5				

Продолжение таблицы.

10. Знание обобщенных планов и условий формирования общеучебных умений (УУД)	У	14	10,8	116	89,2						
	С	17	12,8	116	87,2						
11. Знание структуры уроков в парадигме РО	У	6	4,6	120	92,4	4	3				
	С	4	3	125	94	4	3				
12. Знание специфики педагогической деятельности в парадигме РО	У	5	3,9	122	93,8	3	2,3				
	С	7	5,3	121	91	5	3,7				
13. Знание специфики взаимодействия между учителем и учащимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме РО	У	3	2,3	70	53,8	57	43,9				
	С	7	5,3	77	57,9	49	36,8				

Результаты самооценки учителями и студентами практических умений, необходимых для реализации РО (в абс. цифрах и %)

Практические умения		1		2		3		4		5	
		абс.	%(P)	абс.	%(P)	абс.	%(P)	абс	%(P)	абс	%(P)
1. Выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе РО	У	5	3,9	123	94,5	2	1,6				
	С	16	12	117	88						
2. Организовывать учебную деятельность младших школьников на этапах постановки и решения учебной задачи, решения частных задач	У	6	4,6	121	93,1	3	2,3				
	С	11	8,3	118	88,7	4	3				
3. Формировать общеучебные умения (УУД) у младших школьников	У	17	13	102	78,5	11	8,5				
	С	13	9,8	120	90,2						
4. Выделять критерии оценки сформированности общеучебных умений (УУД) у младших школьников	У	14	10,8	116	89,2						
	С	6	4,5	127	95,5						
5. Организовывать и вести учебный диалог (полилог), учебную дискуссию	У	4	3	99	76,2	27	20,8				
	С	9	6,8	119	89,5	5	3,7				
6. Организовывать учебное сотрудничество в соответствии с компонентами учебной деятельности	У	2	1,6	122	93,8	6	4,6				
	С	16	12	117	88						
7. Осуществлять субъект-субъектные отношения в учебном процессе	У	6	4,6	109	83,9	15	11,5				
	С	14	10,5	111	83,5	8	6				
8. Корректировать собственную деятельность в процессе организации учебной деятельности школьников	У	5	3,9	92	70,7	31	23,8	2	1,6		
	С	7	5,3	126	94,7						
9. Осуществлять рефлексию педагогической деятельности в системе РО	У	4	3	94	72,3	29	22,4	3	2,3		
	С	9	6,8	124	93,2						

Фрагмент творческой работы студентов

4-го курса по теме:

«Формирование научных понятий у младших школьников в процессе обучения грамматике иностранного языка».

(Выбор студентами каждой группы конкретной грамматической категории для разработки способов ее введения на уроке в начальной школе методом образного моделирования).

Отрицание «NE» и «PAS»

Грамматический метаязык детям младшего школьного возраста не понятен. В связи с этим наиболее эффективным способом обучения грамматике является создание образов сказочных персонажей с последующим их переносом на грамматические явления.

Метод образного моделирования дает возможность представить в материализованном виде такое грамматическое явление, как отрицание глаголов французского языка с помощью отрицательных частиц *ne* и *pas*.

У Феи Франселины была маленькая сестра Франсуаза, которая очень любила капризничать. Франселина хотела ей помочь, но не знала как. И вот однажды в замке завелись два гномика. Одного звали **NE**, другого **PAS**



Гномики эти были не простые. Они умели сделать так, чтобы то, что должно произойти, не происходило. И делали это не всегда с добрыми намерениями. Но Франселина приручила их своей добросердечностью и вниманием к ним. И вот, гномики стали применять свою волшебную силу только тогда, когда действительно нужно было, чтобы что-то не происходило, когда правильно было что-нибудь не делать. Например, когда слишком долго шел дождь (Il pleut) и замокали все цветы в саду, гномики это отрицали и говорили: «Il ne pleut pas». И дождь сразу прекращался.



Il

[увеличить](#)

pleut



Франселина решила, что гномики **Ne** и **Pas** смогут помочь ее младшей сестре перестать быть капризной и исправиться. Она приставила к ней двух гномиков, которые

неотступно следовали за ней. По одну руку **Ne**, по другую – **Pas**. **Ne**, так как он был старше, всегда был впереди.

Когда Франсуаза капризничала, она начинала плакать (Elle pleure). Но гномики помогли ей, и она переставала плакать: Elle ne pleure pas.



А теперь давайте подумаем, что же происходит, когда нужно что-то отрицать. Позовем на помощь гномиков **Ne** и **Pas**! Пусть они им помогут сказать: «Я не рисую», «Ты не рисуешь» (и т. д.).



- А теперь давайте подумаем вместе, что обозначают слова «плачет», «рисую»?
- Действие.
- А какой частью речи выражается действие?
- Глаголом.
- Так что же нам помогли отрицать гномики?
- Глаголы.
- Правильно. То есть гномики помогли нам ставить глаголы в отрицательной форме.
А как они это делали?
- **Ne** становился перед глаголом, а **Pas** после него.
- Верно. Давайте попробуем все вместе сформулировать правило постановки глагола в отрицательную форму. Чтобы поставить глагол в отрицательную форму, нужно

Анализ организации учебного процесса

(развивающее обучение иностранному языку в начальной школе).

Задание:

В ходе наблюдения за уроком учителя-методиста отметьте, пожалуйста, знаком «+» в графе «Да» характеристики, которые, по Вашему мнению, соответствуют деятельности учителя или учащихся; знаком «-» в графе «Нет» отметьте те характеристики, которые Вы не выявили в ходе урока.

НАБЛЮДЕНИЕ ЗА УРОКОМ ВО 2-м, 3-м, 4-м классе (нужное обведите кружком).

№	Педагогические действия учителя / учебные действия учащихся на уроке	Характеристики деятельности учителя / учащихся на уроке	№ варианта	Результаты наблюдений	
				Да	Нет
1	Основной целью урока является:	усвоение учащимися знаний, умений и навыков.	а		
		не столько усвоение учащимися знаний, сколько <i>способы</i> усвоения знаний, способы развития мышления, т.е. овладение обучающимися учебно-познавательной деятельностью.	б		
2	Познавательные мотивы учащихся учитель:	создает постоянно, т.к. они обеспечивают принятие учеником цели собственной учебно-познавательной деятельности.	а		
		создает и развивает эпизодически.	б		
3	В процессе организации собственной обучающей деятельности на уроке учитель:	выступает в роли организатора учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляющего управление этой деятельностью на основе сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, сотворчества.	а		
		выступает в роли носителя и транслятора знаний.	б		
		акцент делает на обучение.	в		
		акцент делает на учение.	г		
4	Стиль общения учителя в обучении учащихся:	авторитарный, построенный на основе монолога.	а		
		демократический, построенный на основе диалога (полилога), сотрудничества, сотворчества., гуманных отношений.	б		
5	На уроке преобладают методы обучения:	пассивные. (Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные).	а		
		активные. (Проблемно-поисковые, направленные на развитие теоретического мышления, самостоятельной познавательной деятельности учащихся; продуктивные).	б		

6	<i>Формы, методы и приемы обучения, которые учитель использует на уроке, имеют следующую направленность:</i>	стимулируют и обеспечивают активную умственную и практическую деятельность учащихся.	а		
		стимулируют и обеспечивают формирование исполнительской деятельности и развитие памяти учащихся.	б		
		стимулируют и обеспечивают самостоятельную познавательную деятельность учащихся.	в		
		стимулируют и обеспечивают прочное усвоение знаний, умений и навыков.	г		
7	В процессе организации учебно-познавательной деятельности учащихся учитель: <i>/Проанализируйте, если возможно, на примере введения учителем грамматических понятий иностранного языка/.</i>	1. Подводит школьников к анализу условий происхождения тех или иных теоретических знаний.	а		
		2. Создает проблемную ситуацию, вызывающую учебную дискуссию, диалог субъектов познавательной деятельности для решения учебной задачи.	б		
		3. Побуждает учащихся к выполнению учебных действий и операций с целью формирования у них обобщенных способов действий (универсальных учебных действий): преобразование условий задачи; моделирование в предметной, графической или знаковой форме уже выделенного отношения в решаемой учебной задаче; преобразование самой модели с целью тщательного изучения свойств выделенного в ней отношения. Учитель осуществляет контроль и оценку учебной деятельности.	в		
8	<i>Требованием учителя при достижении результата</i> в решении практической задачи является:	только наличие готового ответа.	а		
		обоснование учебных действий и операций при выполнении практического задания.	б		
9	<i>Умение учащихся выделять общий способ</i> выполнения действий при решении практической задачи:	решают практические задачи без применения выделенного общего способа.	а		
		составляют модель общего способа действия.	б		
		применяют общий способ к решению конкретной практической задачи, указывая на последовательность каждой операции.	в		
10	<i>Сформированность у учащихся умений осуществлять действия самоконтроля и самооценки.</i> Учащиеся умеют (знак «+» в графе «Да») // не умеют (знак «-» в графе «Нет»):	соотносить учебные действия с образцом (моделью) – т.е. действие самоконтроля.	а		
		оценивать достигнутые результаты своей деятельности (ретроспективная самооценка).	б		
		соотносить условия задачи со своим опытом, собственными возможностями (прогностическая самооценка, опирающаяся на рефлекссию).	в		
11	Преобладающие формы работы на уроке, в которые учитель вовлекает учащихся:	фронтальные, индивидуальные, игровые.	а		
		Коллективно-распределенные (коллективно-групповые), фронтальные, индивидуальные, нетрадиционные, игровые.	б		

Продолжение таблицы.

12	Формы деятельности учащихся (<i>тип учебной активности</i>):	самостоятельная творческая деятельность на основе познавательной мотивации, сформированных общеучебных умений.	а		
		слушание, заучивание, репродукция (исполнительская деятельность).	б		
13	Какая роль отводится ученику в процессе обучения, какую позицию занимает он сам.	Ученик – субъект педагогического процесса; субъект учения, занимающий созидательную, деятельностную позицию на основе диалога, сотрудничества, сотворчества с учителем, с одноклассниками.	а		
		Ученик – объект педагогической деятельности учителя (объект обучающих воздействий). Занимает исполнительскую, пассивную позицию «потребителя» готовых знаний.	б		
14	Для учителя критерий обученности учащихся – это:	уровень овладения знаниями, умениями, навыками.	а		
		уровень сформированности познавательной мотивации, овладения новыми формами деятельности, теоретическим мышлением; готовность и умение использовать свои знания в самостоятельной организации собственной деятельности.	б		
15	Сделайте обобщение. В процессе организации учебной деятельности школьников на уроке иностранного языка учителю удалось:	формировать положительную мотивацию учения школьников.	а		
		создавать ситуации успеха учения.	б		
		создавать комфортные условия учения.	в		
		планировать пути формирования общеучебных умений.	г		
		анализировать содержание учебного материала с целью выявления возможностей формирования общеучебных умений.	д		
		активизировать познавательную деятельность учащихся.	е		
		диагностировать общеучебные умения.	ж		
		анализировать результаты диагностирования.	з		

Выполнено во время прохождения педагогической практики студентом (студенткой): ФИО _____

ВУЗ _____ Факультет _____ Курс _____ Группа _____

Урок в школе № _____ города _____

Цель: выявить характер, причины и уровень затруднений у студентов к реализации развивающего обучения младших школьников во время прохождения производственной практики в школе.

(За основу взята анкета Т.Е. Демидовой)

Анкета

Уважаемый студент!

Предлагаем Вам принять участие в анкетировании. Результаты опроса будут использованы при разработке научно-практических рекомендаций для совершенствования подготовки студентов – будущих учителей к развивающему обучению школьников. Ответьте, пожалуйста, на ряд вопросов.

- I. Укажите, какие затруднения при реализации развивающего обучения и, в частности, при формировании общеучебных умений (т.е. УУД – универсальных учебных действий) у младших школьников, Вы испытываете во время прохождения педагогической педпрактики.

Анализируя свои затруднения, ставьте знак "+" в соответствующей графе. Если какой-нибудь пункт из предложенного перечня не вызвал у Вас затруднений, не пометайте его.

1.	Формировать положительную мотивацию учения школьников	
2.	Создавать ситуации успеха учения	
3.	Создавать комфортные условия учения	
4.	Планировать пути формирования общеучебных умений	
5.	Анализировать содержание учебного материала с целью выявления возможностей формирования общеучебных умений	
6.	Активизировать познавательную деятельность учащихся	
7.	Диагностировать общеучебные умения	
8.	Анализировать результаты диагностирования	

- II. Укажите причины появления у Вас затруднений при формировании общеучебных умений (УУД – универсальных учебных действий) у младших школьников.

Обведите кружком одну позицию шкалы. Степень выраженности затруднений из-за указанных причин: 5 – в высокой степени; 4 – в достаточной степени; 3 – частичные затруднения; 2 – не было затруднений; 1 – затрудняюсь ответить.

1	Недостаточная сформированность собственных общеучебных умений	1 2 3 4 5
2	Недостаток необходимых психологических знаний	1 2 3 4 5
3	Недостаток необходимых общепедагогических знаний и умений	1 2 3 4 5
4	Недостаток необходимых методических знаний и умений	1 2 3 4 5
5	Отсутствие единых требований к процессу формирования общеучебных умений у младших школьников со стороны преподавателей психологии, педагогики и методик	1 2 3 4 5
6	Нет связи между психологической, общепедагогической и методической подготовкой студентов к формированию общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
7	Преподаватели вуза недостаточно знакомят с практическими образцами формирования общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
8	Педпрактика не носит направленности на формирование общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
9	Отсутствие помощи в организации развивающего обучения со стороны методистов во время педпрактики	1 2 3 4 5
10	Не анализируются уроки с позиций формирования общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
11	Не проводятся встречи студентов с лучшими учителями начальной школы	1 2 3 4 5
12	Отсутствие групповых форм работы, педагогического сотрудничества на занятиях в вузе	1 2 3 4 5
13	Недостаточно возможностей для проявления творчества, инициативы на занятиях в вузе	1 2 3 4 5
14	Отсутствие спецкурсов и спецсеминаров по проблемам формирования общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
15	Сложность процесса формирования общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
16	Недостаток литературы по проблемам формирования общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
17	Слабая материально-техническая база вуза и школ	1 2 3 4 5
18	Большое количество учащихся в классе	1 2 3 4 5
19	Недостаток опыта	1 2 3 4 5
20	Нет интереса к процессу формирования общеучебных умений у младших школьников	1 2 3 4 5
21	Другие причины (укажите какие) _____ _____	1 2 3 4 5

Мы благодарим Вас за помощь в исследовании!

ТЕСТ

(входное тестирование на завышенную самооценку)

I. Напишите напротив каждого варианта ответа:

- знак «+» (в графе «Да»), выражая согласие с данным высказыванием;
- знак «-» (в графе «Нет»), выражая Ваше несогласие.

№	Вопрос	Варианты ответов	№ варианта	Да	Нет
1	К характеристикам развивающего обучения относятся следующие положения:	Развитие рассматривается в качестве одной из важнейших предпосылок успешности обучения, как желательный, но второстепенный результат.	а		
		Обучение опирается на три составляющие: показ, объяснение и контроль.	б		
		Основу содержания обучения должен составлять набор правил, регламентирующих множество способов действия при решении частных задач.	в		
		Обучение направлено на усвоение способов решения типовых задач, опирается на учебную активность воспроизводящего типа.	г		
		Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие обучения.	д		
		Деятельностный подход – основа развивающего обучения школьников.	е		
		Компетентностный подход – основа развивающего обучения школьников.	ж		
2	Эффективное усвоение знаний и способов деятельности предполагает такую организацию познавательной деятельности учащихся, при которой	приоритет отдается знаниям, на их основе затем формируются умения.	а		
		формируется деятельностная позиция школьников в познании.	б		
		учебный материал становится предметом активных мыслительных действий ученика.	в		
		ученик сам добывает знания, участвует в деятельности по их созданию.	г		
		учитель «сталкивает» учеников с необходимостью овладения общим способом действий.	д		
учитель показывает решение определенного круга задач для овладения конкретным умением.	е				
3	В развивающем обучении учитель ориентируется на такие формы, методы, приемы обучения, которые	стимулируют и обеспечивают активную умственную и практическую деятельность учащихся.	а		
		стимулируют и обеспечивают формирование исполнительской деятельности и развитие памяти учащихся.	б		
		стимулируют и обеспечивают самостоятельную познавательную деятельность учащихся.	в		
		стимулируют и обеспечивают прочное усвоение знаний, умений и навыков.	г		

Продолжение таблицы.

4	Какая роль отводится ученику в процессе развивающего обучения, какую позицию занимает он сам.	Ученик – субъект педагогического процесса; субъект учения, занимающий созидательную, деятельностную позицию на основе диалога, сотрудничества, сотворчества с учителем, с одноклассниками.	а		
		Ученик – объект педагогической деятельности учителя (объект обучающих воздействий). Занимает исполнительскую, пассивную позицию «потребителя» готовых знаний.	б		
5	Роль учителя в развивающем обучении, приоритеты в его деятельности.	Организатор учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляющий управление этой деятельностью на основе сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, сотворчества.	а		
		Учитель – носитель и транслятор знаний.	б		
		Знания учащихся для учителя – средство развития их познавательных и личностных качеств.	в		
		Для учителя основная цель обучения – дать знания учащимся	г		
		Акцент делается на обучение.	д		
		Акцент делается на учение.	е		
6	В процессе развивающего обучения познавательные мотивы учащихся:	Создаются постоянно, т.к. обеспечивают принятие учеником цели собственной учебно-познавательной деятельности.	а		
		Создаются и развиваются эпизодически.	б		
7	В развивающем обучении критерием обученности учащихся является:	Уровень овладения знаниями, умениями, навыками.	а		
		Уровень сформированности познавательной мотивации, овладения новыми формами деятельности, теоретическим мышлением; готовность и умение использовать свои знания в самостоятельной организации собственной деятельности.	б		
8	Рефлексия собственной педагогической деятельности необходимо осуществлять:	Систематически .	а		
		Никогда.	б		
		Иногда.	в		

Фамилия, имя _____

Учебное заведение _____

Курс _____ № группы _____

ТЕСТ

- I. Отметьте, пожалуйста, в каждом разделе знаком «+» только те положения, которые относятся к системе развивающего обучения. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл.

	Раздел	Положения		РО
1	Цель образования.	Интеллектуальное и нравственное развитие личности.	а	
		Получение (усвоение) знаний. Развитие как одна из важнейших предпосылок успешности обучения, как желательный, но всегда «побочный» результат.	б	
2	Путь построения содержания и способов образования.	Ориентирован на: - усвоение знаний, умений, навыков, обеспечивающих возможность участия в различных сферах общественной жизни.	а	
		Ориентирован на: - не столько на усвоение знаний, сколько на <i>способы</i> усвоения знаний, на способы мышления, т.е. на овладение обучающимся учебно-познавательной деятельностью.	б	
		Развитие творческого потенциала человека.	в	
3	Роль учителя, приоритеты в его деятельности.	Организатор учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляющий управление этой деятельностью на основе сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, сотворчества.	а	
		Учитель – носитель и транслятор знаний.	б	
		Знания учащихся – средство развития их познавательных и личностных качеств.	в	
		Дать знания учащимся – цель обучения.	г	
		Акцент делается на обучение.	д	
		Акцент делается на учение.	е	
4	Стиль общения учителя в обучении учащихся.	Авторитарный, построенный на основе монолога.	а	
		Демократический, построенный на основе диалога, сотрудничества, сотворчества., гуманных отношений.	б	
5	Какая роль отводится ученику в процессе обучения, какую позицию занимает он сам.	Ученик – субъект педагогического процесса; субъект учения, занимающий созидательную, деятельностьную позицию на основе диалога, сотрудничества, сотворчества с учителем, с одноклассниками.	а	
		Ученик – объект педагогической деятельности учителя (объект обучающих воздействий). Занимает исполнительскую, пассивную позицию «потребителя» готовых знаний.	б	
6	Какие методы обучения преобладают.	Пассивные. (Объяснительно-иллюстративные, репродуктивные).	а	
		Активные. (Проблемно-поисковые, направленные на развитие теоретического мышления, самостоятельной познавательной деятельности учащихся; продуктивные).	б	

Продолжение таблицы.

7	Формы деятельности учащихся.	Самостоятельная творческая деятельность на основе познавательной мотивации, сформированных общеучебных умений.	а	
		Слушание, заучивание, репродукция (исполнительская деятельность).	б	
8	Преобладающие формы работы на уроке.	Фронтальные, индивидуальные.	а	
		Коллективные, фронтальные, индивидуальные, нетрадиционные.	б	
9	Развитие познавательных мотивов учащихся.	Создаются постоянно, т.к. обеспечивают принятие учеником цели собственной учебно-познавательной деятельности.	а	
		Создаются и развиваются эпизодически.	б	
10	Критерий обученности учащихся.	Уровень овладения знаниями, умениями, навыками.	а	
		Уровень сформированности познавательной мотивации, овладения новыми формами деятельности, теоретическим мышлением; готовность и умение использовать свои знания в самостоятельной организации собственной деятельности.	б	
11	Результат образования.	Личность, способная и готовая к самостоятельной творческой деятельности, самосовершенствованию, саморазвитию в течение всей жизни.	а	
		Человек, готовый к исполнительской деятельности, к участию в различных сферах общественной жизни.	б	

Фамилия, имя _____ Учебное заведение _____

Курс _____ № группы _____

ТЕСТ

Вам предлагается определить:

- какие положения характеризуют систему РО Л.В. Занкова;

- какие положения характеризуют систему РО Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Поставьте знак «+» в графе с соответствующей фамилией. В случае затруднения с ответом – в графе «затрудняюсь ответить».

№	Некоторые характеристики систем развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова	Л.В. Занков	Д.Б.Эльконин-В.В. Давыдов	Затрудняюсь ответить
1	Создание основы для всестороннего гармонического развития.			
2	Развивать теоретическое мышление.			
3	Обучение на высоком уровне трудности.			
4	Цель: передать учащимся не столько знания, сколько способы умственных действий.			
5	Основой развивающего обучения служит его содержание, от которого производны методы организации обучения, способствующие умственному развитию.			
6	Продвижение в изучении материала быстрыми темпами.			
7	Содержание построено в логике теоретического мышления на основе дедукции, содержательной рефлексии.			
8	Доминирующий путь в формировании понятий, способов мышления, деятельности – индуктивный, хотя дедуктивный подход не отрицается. Главное место отводится процессам сравнения и анализирующего наблюдения.			
9	Вариативность процесса обучения, индивидуальный подход.			
10	Повышение теоретического уровня учебного материала в начальной школе стимулирует рост умственных способностей детей.			
11	Целенаправленная учебная деятельность – особая форма активности ребенка, направленная на изменение себя как субъекта учения.			
12	Работа над развитием всех (сильных и слабых) детей.			

Фамилия, имя _____

Учебное заведение _____

Курс _____ № группы _____

ТЕСТ

Задание: *заполните пробелы правильными по смыслу понятиями.* Каждый правильный ответ оценивается в 2 балла. Максимальное количество баллов – 20.

К основным положениям деятельностного подхода в обучении относим:

- 1) опора в организации обучения на философское и психологическое понимание категории «_____», учет ее структуры и сущностных свойств;
- 2) признание единства _____, социальной природы психической деятельности человека, единства психической деятельности и деятельности внешней практической;
- 3) рассмотрение учения как _____, анализ его в единицах деятельности - _____;
- 4) признание деятельности учащихся в качестве основы, средства и решающего условия их _____ и _____; а также ее ведущей роли в _____;
- 5) рассмотрение обучения как активного процесса _____, в котором усвоение знаний и умений рассматривается как _____ процесс;
- 6) в обучении предполагается формирование _____ и учет особенностей избранного вида деятельности.

Ключи к тесту.

Ключи к ответам по тесту.

К основным положениям деятельностного подхода в обучении относим:

- 1) опора в организации обучения на философское и психологическое понимание категории «**деятельность**», учет ее структуры и сущностных свойств;
- 2) признание единства **сознания и деятельности**, социальной природы психической деятельности человека, единства психической деятельности и деятельности внешней практической;
- 3) рассмотрение учения как **деятельности**, анализ его в единицах деятельности - действиях;
- 4) признание деятельности учащихся в качестве основы, средства и решающего условия их **умственного** и **личностного развития**; а также ее ведущей роли в обучении;
- 5) рассмотрение обучения как активного процесса **познания**, в котором усвоение знаний и умений рассматривается как **активно-исследовательский** процесс;
- 6) в обучении предполагается формирование **целостных форм деятельности** и учет особенностей избранного вида деятельности.

Фамилия, имя _____ Учебное заведение _____

Курс _____ № группы _____

**Уровни сформированности опыта творческой педагогической деятельности
бакалавра педагогического образования в контексте
развивающего обучения младших школьников**

Уровни сформированности	Качественные показатели	Количественная характеристика
Высокий (профессионально-творческий)	Студент готов применять знания и умения по реализации РО младших школьников иностранному языку в новых, нестандартных условиях; учитывает принципы формирования их учебной деятельности; свободно владеет умением постановки цели для каждого урока; видит развивающий потенциал предмета «иностраннй язык»; способен свободно и творчески разрабатывать оригинальные способы подачи языкового материала, решения любых учебных задач; легко находит альтернативные решения педагогических проблем.	3
Средний (профессионально-продуктивный)	Студент способен применять знания и умения по реализации РО младших школьников иностранному языку в ситуациях, требующих их некоторой адаптации; часто учитывает принципы формирования их учебной деятельности; владеет умением постановки цели для большинства уроков; видит развивающий потенциал предмета «иностраннй язык»; способен разрабатывать оригинальные способы подачи языкового материала, решения любых учебных задач; видит альтернативные решения педагогических проблем.	2
Низкий (ситуативно-репродуктивный)	Студент не способен применять знания и умения по реализации РО младших школьников иностранному языку в ситуациях, требующих их некоторой адаптации; не учитывает принципы формирования их учебной деятельности; не владеет умением постановки цели для организации уроков; не осознает развивающий потенциал предмета «иностраннй язык»; не способен разрабатывать оригинальные способы подачи языкового материала, решения учебных задач; не видит альтернативные решения педагогических проблем.	1

КОНТРОЛЬНЫЙ ТЕСТ

(тест использовался частично как входное тестирование на завышенную самооценку)

II. Напишите напротив каждого варианта ответа:- **знак «+»** (в графе «Да»), *выражая согласие с данным высказыванием;*- **знак «-»** (в графе «Нет»), *выражая Ваше несогласие.*

№	Вопрос	Варианты ответов	№ варианта	Да	Нет
1	К характеристикам развивающего обучения относятся следующие положения:	Развитие рассматривается в качестве одной из важнейших предпосылок успешности обучения, как желательный, но второстепенный результат.	а		
		Обучение опирается на три составляющие: показ, объяснение и контроль.	б		
		Основу содержания обучения должен составлять набор правил, регламентирующих множество способов действия при решении частных задач.	в		
		Обучение направлено на усвоение способов решения типовых задач, опирается на учебную активность воспроизводящего типа.	г		
		Постановка учебной задачи, ее совместное с учащимися решение, организация оценки найденного способа действия – таковы три составляющие обучения.	д		
		Деятельностный подход – основа развивающего обучения школьников.	е		
		Компетентностный подход – основа развивающего обучения школьников.	ж		
2	Эффективное усвоение знаний и способов деятельности предполагает такую организацию познавательной деятельности учащихся, при которой	приоритет отдается знаниям, на их основе затем формируются умения.	а		
		формируется деятельностная позиция школьников в познании.	б		
		учебный материал становится предметом активных мыслительных действий ученика.	в		
		ученик сам добывает знания, участвует в деятельности по их созданию.	г		
		учитель «сталкивает» учеников с необходимостью овладения общим способом действий.	д		
		учитель показывает решение определенного круга задач для овладения конкретным умением.	е		
3	В развивающем обучении учитель ориентируется на такие формы, методы, приемы обучения, которые	стимулируют и обеспечивают активную умственную и практическую деятельность учащихся.	а		
		стимулируют и обеспечивают формирование исполнительской деятельности и развитие памяти учащихся.	б		
		стимулируют и обеспечивают самостоятельную познавательную деятельность учащихся.	в		
		стимулируют и обеспечивают прочное усвоение знаний, умений и навыков.	г		

Продолжение таблицы.

4	Какая роль отводится ученику в процессе развивающего обучения, какую позицию занимает он сам.	Ученик – субъект педагогического процесса; субъект учения, занимающий созидательную, деятельностьную позицию на основе диалога, сотрудничества, сотворчества с учителем, с одноклассниками.	а		
		Ученик – объект педагогической деятельности учителя (объект обучающих воздействий). Занимает исполнительскую, пассивную позицию «потребителя» готовых знаний.	б		
5	Роль учителя в развивающем обучении, приоритеты в его деятельности.	Организатор учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществляющий управление этой деятельностью на основе сотрудничества, субъект-субъектного взаимодействия, сотворчества.	а		
		Учитель – носитель и транслятор знаний.	б		
		Знания учащихся для учителя – средство развития их познавательных и личностных качеств.	в		
		Для учителя основная цель обучения - дать знания учащимся	г		
		Акцент делается на обучение.	д		
		Акцент делается на учение.	е		
6	В процессе развивающего обучения познавательные мотивы учащихся:	Создаются постоянно, т.к. обеспечивают принятие учеником цели собственной учебно-познавательной деятельности.	а		
		Создаются и развиваются эпизодически.	б		
7	В развивающем обучении критерием обученности учащихся является:	Уровень овладения знаниями, умениями, навыками.	а		
		Уровень сформированности познавательной мотивации, овладения новыми формами деятельности, теоретическим мышлением; готовность и умение использовать свои знания в самостоятельной организации собственной деятельности.	б		
8	Рефлексия собственной педагогической деятельности необходимо осуществлять:	Систематически.	а		
		Никогда.	б		
		Иногда.	в		

III. Выполните письменно следующие задания (в случае затруднения с ответом, просто напишите: «Затрудняюсь ответить»):

1. Раскройте содержание понятия «развивающее обучение». _____

2. Раскройте содержание понятия «общеучебные умения». _____

3. Перечислите виды общеучебных умений. _____

Фамилия, имя _____
Курс _____

Учебное заведение _____

№ группы _____

ТЕСТ

I. Пронумеруйте этапы формирования общеучебных умений (универсальных учебных действий) в логической последовательности.

№	Процесс формирования общеучебных умений (универсальных учебных действий) осуществляется по следующим этапам:	Номер каждого этапа в логической последовательности
1	Определение цели действия.	
2	Определение основных структурных компонентов действия (операций), общих для широкого круга задач и не зависящих от условий, в которых выполняется действие (такие структурные компоненты выступают в роли опорных пунктов действия).	
3	Осознание учащимися значения овладения умением выполнять данное действие – мотивационная основа действия.	
4	Уяснение научных основ действия.	
5	Обучение учащихся методам самоконтроля за правильностью выполнения данного действия.	
6	Определение наиболее рациональной последовательности выполнения операций, из которых складывается действие, т.е. построение модели и алгоритма действия (путем коллективных или самостоятельных поисков).	
7	Организация выполнения небольшого количества упражнений, в которых действия у учащихся подлежат контролю со стороны учителя.	
8	Использование данного умения при овладении новыми, более сложными умениями, в более сложных видах деятельности.	
9	Организация упражнений, требующих от учащихся умения самостоятельно выполнять данное действие (при изменяющихся условиях).	

II. Выполните письменно следующие задания (в случае затруднения с ответом, просто напишите: «Затрудняюсь ответить»):

1. Назовите компоненты, входящие в структуру учебной деятельности _____

2. Назовите основные характеристики, раскрывающие сущность развивающего обучения

3. Назовите четыре блока универсальных учебных действий (согласно ФГОС НОО второго поколения), не раскрывая подробно все виды УУД _____

Фамилия, имя _____ Учебное заведение _____

Курс _____ № группы _____