

На правах рукописи



Смагина Татьяна Ивановна

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

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Орел – 2015

Работа выполнена на кафедре непрерывного образования и новых образовательных технологий
ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор
Образцов Павел Иванович

Официальные оппоненты: **Тарасюк Наталья Александровна**
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», профессор кафедры методики преподавания иностранных языков

Варникова Ольга Васильевна
доктор педагогических наук, доцент,
Филиал федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» Министерства обороны Российской Федерации в г. Пензе, заведующий кафедрой иностранных языков

Ведущая организация **ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»**

Защита диссертации состоится 27 января 2016 года в 10 час. 00 мин. на заседании диссертационного совета Д 212.183.04, созданного на базе ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» и на сайте <http://www.univ-orel.ru/newversion/ogu/>.

Автореферат разослан _____

Ученый секретарь
диссертационного совета



Селютин
Владимир Дмитриевич

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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 подготовки 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 обучающихся.

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 школьников рассматриваются *личностные* (мотивы, отношения), *метапредметные* (универсальные 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 ме-

тодики 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 интеллектуальные 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.

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 организации 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, С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн 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 развивающего обучения разрабатывалась Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, К.Д. Ушинским, Д.Б. Элькониным. Она нашла отражение в трудах Е.Н. Кабановой-Меллер, З.И. Калмыковой, Л.Ф. Климановой, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, В.В. Репкина, Н.Ф.Талызиной, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманской и др.

Различные вопросы развивающего обучения младших школьников рассматривались в диссертационных исследованиях Г.Н. Беловой (1998 г.), Т.А. Соловьевой

(2000 г.), Н.К. Нурихановой (2006 г.); М.Б. Кадыровой (2008г.), П.В. Пантюховой (2009 г.) и др.

С 90-х годов XX века обозначилась проблема профессиональной подготовки учителя к реализации развивающего обучения, многие аспекты которой нашли отражение в ряде диссертационных исследований: В.Р. Лозинг (1997 г.), З.К. Меретукова (1998 г.), Т.М. Стручаева (1997 г.), Л.С. Кошкарлова (1999 г.), Н.В. Акинина (2003 г.), Л.Н. Будаева (2003 г.), Т.С. Семенова (2004 г.), Т.Е. Демидова (2005 г.), Е.В. Калабина (2005 г.), Н.А. Сайковская (2009 г.), Т.Б. Кропачева (2010г.), М.Н. Белобаева (2013 г.) и др.

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 педобразования 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 педобразования 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. Сла-

стенин, 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.); *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.); *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.).

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. Опытно-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 развивающего обучения 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 развивающему обучению 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 развивающему обучению 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 развивающему обучению 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 развивающему обучению младших школьников; разработана теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к развивающему обучению младших школьников; разработана контекстно-деятельностная технология обучения; выявлены, обоснованы и опытно-экспериментальным путем проверены педагогические условия эффективного формирования профессиональной готовности бакалавра к развивающему обучению 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 развивающего обучения и, во-вторых, акцентируют внимание на значимости построения развивающего обучения 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 развивающему обучению младших школьников в парадигме современного образования, а также разработанным и обоснованным критериально-оценочным аппаратом, позволяющим 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 развивающему обучению 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 развивающему обучению младших школьников при реализации комплекса педагогических условий позволяет сформировать данную готовность на уровне, достаточном для успешного выполнения профессиональной деятельности в системе развивающего обучения; 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 развивающего обучения, 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 развивающему обучению.

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 развивающему обучению младших школьников представляет собой педагогический процесс, направленный на поэтапное формирование устойчивой мотивации будущего учителя к развивающему обучению 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 развивающего обучения; 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 образователь-

ного 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 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 развивающего обучения 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).

3. *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.

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. 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 развивающему обучению младших школьников.

4. Сформированность готовности бакалавра педобразования к развивающему обучению 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 (положи-

тельное отношение к развивающему обучению; ориентация на развитие личности обучающегося; убеждение в необходимости реализации развивающего обучения 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 развивающего обучения; знание форм организации учебной деятельности; знание специфики взаимодействия между учителем и обучающимися в учебно-воспитательном процессе в парадигме развивающего обучения); операционно-деятельностный критерий (способность выстраивать учебный материал по предмету в соответствии с логикой учебной деятельности и требованиями к структуре уроков в системе развивающего обучения; 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 развивающего обучения; 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 обучающихся, сформированности у них умения учиться; владение умением анализировать урок в системе развивающего обучения с позиции теории учебной деятельности).

5. Эффективность формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к реализации развивающего обучения 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 развивающему обучению младших школьников; 3) построение учебной деятельности студентов будет осуществляться как развивающее обучение 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 развивающего обучения 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 развивающего обучения.

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.

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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены его объект, предмет, цель и задачи, выдвинута гипотеза; указаны этапы и методы исследования; подчеркнуты новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы основные положения, выносимые на защиту; приведены сведения об апробации, достоверности и внедрении в практику результатов исследования.

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников» проведен анализ состояния исследуемой проблемы, теории и практики в рамках объекта исследования; уточнена сущность основополагающих понятий, сформирован научно-категориальный аппарат; разработана и представлена теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к развивающему обучению (далее по тексту – РО) младших школьников.

Исследование теоретических основ РО, его структуры, сущности и содержания, применительно к условиям реформирования современного образования, требованиям стандартов нового поколения, формированию готовности бакалавра педобразования к профессиональной деятельности в системе РО в XXI веке, позволило конкретизировать понятие «развивающее обучение младших школьников».

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 обучающимся 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 – обучающийся»; способствует формированию у обучающегося целостной картины мира.

Исследование проблемы развивающего начального обучения в контексте требований современного образования позволило утверждать, что актуальной проблемой педагогического образования в бакалавриате является необходимость подготовки компетентных учителей иностранного языка, готовых к профессиональной деятельности в системе РО младших школьников.

Видение проблемы формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников иностранному языку основывалось на том, что, во-первых, готовность рассматривается как цель и результат подготовки в вузе, при этом результат выражается в достаточном уровне сформированности у студентов необходимых для реализации РО компетенций, что служит основанием для принятия в качестве методологической основы исследования *компетентного подхода*. Во-вторых, готовность формируется в ходе учебной деятельности студентов, организованной как их РО, что, в свою очередь, позволяет рассматривать также и *деятельностный подход* в качестве методологической основы.

В связи с этим, для обоснования сущности, содержания и структуры понятия «профессиональная готовность бакалавра педобразования к РО младших школьников» были исследованы понятия «*профессиональная компетенция учителя*», «*профессиональная компетентность учителя*».

Профессиональную компетенцию учителя целесообразно рассматривать как потенциальную 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* – это интегративная характеристика его 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.

В диссертационной работе предложена следующая классификация компетенций бакалавра – выпускника вуза (см. рис. 1.): 1) *универсальные* компетенции (УК), необходимые для любой профессиональной деятельности, являющиеся общими для всех специальностей, проявляющиеся в способности решать профессиональные задачи; 2) *общепрофессиональные* (базовые) компетенции (ОПК), отражающие специфику определенной профессиональной деятельности (в нашем случае – педагогической); 3) *профессиональные* (базовые) компетенции (ПК), 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; 4) *специальные* компетенции (СК), представляющие собой совокупность характеристик определенной профессиональной деятельности специалиста конкретного профиля, отражающих специфику этой деятельности, например, бакалавры педобразования, но разного профиля (профиль «иностранному языку» в отличие от профиля «математика»).



Рис. 1. Видовая структура компетенций бакалавра по направлению подготовки «Педагогическое образование» – выпускника вуза.

УК, ОПК, ПК рассматриваем как инвариантные для бакалавра педобразования любого профиля. Специальные компетенции рассматриваем как вариативные по следующим причинам: 1) специфика профиля бакалавра (учитель иностранного языка, учитель математики и др.); 2) 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.

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.

Специальные компетенции будущего учителя – выпускника бакалавриата были разработаны как квалификационные требования к реализации РО, как требования к освоению студентами дисциплины по выбору «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку».

Исходя из этого, наиболее значимые специальные компетенции, которые обеспечивают профессиональную готовность бакалавра к РО младших школьников иностранному языку, обоснованно рассматривались в качестве критериальных показателей.

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. Теоретический анализ исследований Л.С. Гавриленко, Т.Е. Демидовой, И.А. Ильиной, З.И. Колычевой, П.В. Середенко, Т.А. Черниковой позволил уточнить сущность и содержание понятия «профессиональная готовность учителя», а также содержания готовности в виде ее структурных компонентов.

В настоящем исследовании под *профессиональной готовностью бакалавра педобразования к РО младших школьников* предлагается понимать интегративное образование личности студента, в основе которого лежит система личностно-профессиональных ориентаций, знаний и умений, включающая мотивационный, ког-

нитивный, 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.

Исследование и конкретизация понятия «*формирование профессиональной готовности* бакалавра педобразования к реализации РО младших школьников» как педагогического процесса позволили разработать теоретическую модель формирования соответствующей готовности.

При ее проектировании учитывались следующие положения: 1) процесс формирования указанной готовности является подсистемой целостного образовательного процесса подготовки в бакалавриате, а значит, и сам является системой; 2) цель процесса формирования профессиональной готовности является одной из составляющих общей цели вузовской подготовки учителя иностранного языка; 3) в процессе учебной деятельности студентов предусмотрено поэтапное формирование каждого из компонентов профессиональной готовности, что обеспечит адекватность системы подготовки ее цели и прогнозируемому результату – сформированной готовности.

Теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников представляет собой дидактическую систему, включающую четыре структурных блока: целевой, содержательный, технологический, результативно-оценочный (см. рис. 2.).

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 теоретическую модель формирования готовности.

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

Содержательный блок включает дисциплины инвариантного блока – общепрофессиональной и профессиональной подготовки и вариативного, который предусматривает 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.

Такое содержание формирования профессиональной 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.



Рис. 2. Теоретическая модель формирования профессиональной готовности бакалавра педагогического образования 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.

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 обуславливается установление основных критериев оценки результатов по формированию готовности. Поскольку основные характеристики готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников представлены через содержание структурных компонентов этой готовности, являющихся системным образованием, 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, позволяет оценить все свойства, атрибуты рассматриваемого объекта – готовности, как ее субъективную сторону (мотивы, ценности, рефлексия), так и объективную (знания, умения, навыки).

Следовательно, каждый критерий рассматривался как совокупность отдельных показателей, отражающих те или иные признаки, конкретные характеристики каждого компонента готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, как количественно-качественные параметры, определяющие уровень (высокий: профессионально-творческий, средний: профессионально-продуктивный, низкий: ситуативно-репродуктивный) достигнутых результатов в процессе формирования этой готовности.

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

Во второй главе «Формирование профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников» обосновывается эффективность теоретической модели формирования указанной готовности на основе применения в учебном процессе контекстно-деятельностной технологии обучения студентов, совокупности специальных педагогических условий, содержания интегративного курса «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку», направленности педагогической практики и научно-исследовательской работы на углубление и творческое применение студентами интегративных знаний и умений организации РО. Здесь же приведены результаты апробации теоретической модели, уточнены и опытно-экспериментальным путем подтверждены выявленные педагогические условия, проведена количественная и качественная оценка сформированности профессиональной готовности студентов.

Реализация предлагаемой модели осуществлялась посредством специальной *контекстно-деятельностной технологии обучения*, представляющей собой совокупность дидактических и методических процедур, структурно и содержательно обеспечивающих эффективность организации учебной деятельности студентов как РО в вузе; являющейся способом активизации их «квазипрофессиональной» деятельности и личностной позиции в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности в системе РО.

Цели применения контекстно-деятельностной технологии обучения как способа эффективной реализации модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО были сформулированы следующим образом: во-первых, формирование у будущего учителя мотивационной и рефлексивно-оценочной составляющих профессиональной готовности к РО младших школьников на основе интеграции содержания дисциплин инвариантного и вариативного блоков; во-вторых, в процессе специальной подготовки (интегративный курс, самостоятельная работа студентов, педагогическая практика, НИРС) обеспечение студентов знаниями и формирование у них умений, необходимых для профессиональной деятельности в системе РО.

Задачи применения контекстно-деятельностной технологии обучения состояли в следующем: 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 развивающего обучения в вузе; формирование опыта творческой педагогической деятельности.

Разработка оптимальной технологии обучения студентов в вузе основывалась на следующих положениях: 1). Главные направления реализации контекстно-деятельностной технологии в процессе формирующего эксперимента обусловлены компонентным составом профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, поскольку готовность отражает *цель* и, соответственно, возможность обеспечения гарантированного *результата* процесса формирования профессиональной готовности в виде заданных уровней ее сформированности. 2). Качественная особенность технологии 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 три взаимосвязанных *этапа* (мотивационный, познавательно-деятельностный, интегративно-творческий), 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 готовности 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.

Курс «Развивающее обучение младших школьников иностранному языку» ориентирован на научно-методическое обеспечение процесса формирования готовности бакалавров педобразования к РО в начальной школе. Его содержание носит интегративный характер, направлено на поэтапное формирование интегративных обобщен-

ных знаний и общеучебных умений студентов. Содержание курса реализуется в основном на первом и втором этапах посредством контекстно-деятельностной технологии в продуктивных методах (исследовательские, диалогические, игровые; коллективно-распределенная деятельность студентов, т.е. учебное сотрудничество) и активных формах обучения (проблемная лекция, семинар-диспут, тренинги, деловая игра, дидактическая игра; защита коллективных творческих проектов, «микропреподавание» и др.).

Приобретенные интегративные знания и умения организации РО способствуют эффективной организации учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов на третьем этапе.

Поскольку все этапы взаимосвязаны и представляют собой целостную систему процесса формирования готовности, они обеспечили последовательное, от этапа к этапу, формирование более высокого уровня каждого из компонентов готовности.

Опытно-экспериментальная работа по апробации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников проводилась в период с 2012 по 2015 год и включала проведение констатирующего и формирующего экспериментов.

Целью констатирующего эксперимента являлось изучение реального состояния профессиональной готовности учителей-практиков и будущих учителей к реализации РО в начальной школе для выявления общих тенденций формирования указанной готовности в вузах.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что к технологии РО проявляют интерес только 25% (33 чел.) учителей и 12,8% (17 чел.) студентов. Считают себя готовыми к реализации РО 2,3 % (3 чел.) учителей и 0% студентов; «скорее готовыми, чем нет»: 14,6 % (19 чел.) учителей и 0% студентов. Подавляющее большинство респондентов считают себя «скорее не готовыми»: 20,8 % (27 чел.) учителей и 33,8% (45 чел.) студентов, а также «не готовыми»: 62,3 % (81 чел.) учителей и 66,2% (88 чел.) студентов к реализации РО младших школьников.

Считают, что им требуется дополнительная подготовка для реализации РО 70% (91 чел.) учителей и 59,4% (79 чел.) студентов, «скорее требуется, чем нет»: 22,3% (29 чел.) учителей и 34,6% (46 чел.) 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 имеют недостаточный уровень мотивации к освоению этого вида обучения. 2). Уровень психолого-педагогических и содержательно-методических знаний, степень сформированности умений учителей-практиков и студентов свидетельствует о недостаточном уровне сформированности их профессиональной готовности к РО младших школьников. 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 педобразования к РО младших школьников: 1). Существующая в реальной практике система профессионально-педагогической подготовки на уровне бакалавриата не обеспечивает в полной мере формирование у студентов готовности к обозначенному виду деятельности. 2). Доминирующим видом деятельности студентов является учеб-

ная деятельность академического типа, используются репродуктивные методы и традиционные формы обучения. 3). Учебные программы психолого-педагогических и предметно-методических дисциплин не в достаточной степени обеспечивают учебный процесс необходимым содержанием для освоения студентами проблем РО, не формируют у них системы интегративных знаний и умений, ориентированных на реализацию РО. 4). Педагогическая практика и научно-исследовательская работа студентов имеют эпизодическую направленность на РО младших школьников иностранному языку.

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 бакалавра педобразования к РО младших школьников.

Полученные результаты подтвердили необходимость внедрения теоретической модели и специальной технологии ее реализации в учебный процесс вуза.

Целью *формирующего эксперимента* являлась апробация теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников, реализованной 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).

Формирующий эксперимент состоял из трех этапов (мотивационный, познавательно-деятельностный, интегративно-творческий), которые были определены в соответствии с технологическими этапами реализации контекстно-деятельностной технологии обучения. На каждом из этапов реализовывались определенные педагогические условия эффективности формирования готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников.

До начала формирующего эксперимента было проведено входное тестирование с целью определения исходного уровня готовности студентов экспериментальной группы, что обеспечило возможность сравнения результатов как поэтапного, так и начального и итогового уровней сформированности готовности. Анализ результатов входного тестирования показал преимущественно низкий уровень сформированности готовности студентов к РО младших школьников по всем критериям.

Для определения динамики уровня сформированности всех компонентов готовности *на каждом из этапов* экспериментальной работы *определялся уровень сформированности готовности по всем критериям* в % отношении и в условных баллах.

Основной целью первого этапа было развитие устойчивого положительного мотивационного отношения к педагогической деятельности, к РО младших школьников и его реализации в учебном процессе. Целью второго этапа было формирование готовности по когнитивному и операционно-деятельностному критериям. На третьем этапе формирующего эксперимента основной целью было формирование готовности на основе творческого применения интегративных знаний и практических умений реализации РО в учебно-профессиональной деятельности. Особое внимание уделялось формированию рефлексивной позиции студентов.

Динамика сформированности профессиональной готовности по каждому из критериев на протяжении всех этапов эксперимента (в баллах, макс. значение – 3 балла) представлена в табл. 1.

Таблица 1.

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 эксперимента	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	2,40	2,32	2,32	2,33

Определение уровня сформированности общей готовности всех студентов экспериментальной группы к РО младших школьников до формирующего эксперимента и на всех его этапах позволило выявить положительную динамику повышения уровня готовности на каждом из этапов эксперимента (табл. 2).

Таблица 2.

Динамика сформированности общей готовности студентов к РО младших школьников в ходе формирующего эксперимента (в средних баллах)

Экспериментальная группа	Этапы экспериментальной работы			
	До формирующего эксперимента	Формирующий эксперимент		
		I этап	II этап	III этап
Студенты (60)	1,10	1,66	2,22	2,34

Как видно из таблицы, средний балл 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.

В ходе формирующего эксперимента было установлено, что выявленные педагогические условия повышают результативность процесса формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Динамика сформированности данной профессиональной готовности по всем критериям на начало и конец формирующего эксперимента представлена в табл. 3.

Таблица 3.

Динамика сформированности профессиональной 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%	48,30%	3,30%	46,70%
высокий	1,70%	48,30%	0%	43,30%	0%	41,70%	1,70%	43,30%

По окончании формирующего эксперимента процентное соотношение динамики формирования готовности бакалавров к РО младших школьников 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% студентов.

Проверка достоверности полученных результатов на начало и конец эксперимента была осуществлена с использованием *t*-критерия Стьюдента при зависимых выборках. Достоверность различий уровня готовности студентов-бакалавров по каждому из критериев на начало и конец опытно-экспериментальной работы составляет 95%.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы на этапе формирующего эксперимента подтвердилось, что использование разработанной контекстно-деятельностной технологии обучения студентов обеспечивает гарантированное достижение дидактических целей, сформулированных при ее проектировании.

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.

Полученные результаты позволили сформулировать ряд **выводов**.

Установлено, что формирование профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к РО младших школьников является актуальной проблемой в контексте стандартизации высшего профессионального педагогического образования и начального общего образования. Конкретизация понятия «развивающее обучение младших школьников» применительно к условиям реформирования российского образования позволила обосновать сущность, содержание и структуру понятия «формирование профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников».

Для совершенствования процесса формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к данному виду деятельности целесообразно использовать теоретическую модель, которая представляет собой дидактическую систему, направленную на реализацию механизма формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в системе РО.

Контекстно-деятельностная технология обучения, разработанная в рамках модели, может служить эффективным способом реализации теоретической модели формирования профессиональной готовности бакалавра педобразования к РО младших школьников. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила проверить и подтвердить выявленные педагогические условия эффективности формирования данной профессиональной готовности.

Полученные в исследовании выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Перспективными направлениями научного поиска могут быть: совершенствование предметно-методической подготовки студентов-бакалавров, которая преимущественно должна быть направлена на овладение технологией РО младших школьников; поиск новых методов и форм работы для активизации учебной деятельности студентов в процессе вузовского РО.

Основные научные результаты диссертации

изложены в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК России:

1. Смагина, Т.И. Понятийно-категориальный аппарат построения модели готовности бакалавра к развивающему обучению младших школьников иностранному языку / Т.И. Смагина // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2012. – № 5 (49). – С. 394-398.
2. Смагина, Т.И. Контекстно-деятельностная технология формирования профессиональной готовности бакалавра – будущего учителя к развивающему обучению младших школьников иностранному языку / Т.И. Смагина // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2013. – № 5 (55). – С. 270-274.
3. Смагина, Т.И. Компетентностный подход к формированию модели выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Выпуск 3 (часть 2). – Тула: изд-во ТулГУ, 2013. – С. 225-234.
4. Смагина, Т.И. Развивающее начальное обучение в контексте новых образовательных стандартов / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. – 2015. – № 3 (66). – С. 249-253.
5. Смагина, Т.И. Теория учебной деятельности как базовое основание формирования готовности бакалавра – будущего учителя к развивающему обучению младших школьников / Т.И. Смагина // Ученые записки ОГУ. Научный журнал. – 2015. – № 3 (66). – С. 354-359,

а также в следующих публикациях автора:

6. Смагина, Т.И. Формирование компетенций выпускника вуза – бакалавра по направлению «Педагогическое образование» / П.И. Образцов, Т.И. Смагина // Педагогический опыт: теория, методика, практика: мат-лы межд. науч.-практич. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. – С. 114-116.
7. Смагина, Т.И. Исследование проблемы соотношения обучения и развития в трудах Л.С. Выготского в контексте реализации ФГОС НОО и ФГОС ВПО / Т.И. Смагина // Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: мат-лы II Всерос. науч.-практич. конф. / Отв. ред. Г.Р. Туйсина. – Сибай: Изд-во ГУП РБ «СГТ», 2014. – С. 88-91.
8. Смагина, Т.И. Из истории развития раннего обучения иностранным языкам в России / Т.И. Смагина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. Сб. статей (вып. 4). – Орел: ОГУ, 1999. – С. 63-69.
9. Смагина, Т.И. Раннее обучение иностранным языкам во Франции / Т.И. Смагина // Теория и практика обучения неродному и иностранному языку: традиции, новации, перспективы (мат-лы межвуз. конф.). – Орел: ОГУ, 1999. – С. 28-29.
10. Смагина, Т.И. Обучение грамматике французского языка в раннем школьном возрасте / Т.И. Смагина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. Сб. статей (вып. 3). – Орел: ОГУ, 1999. – С. 95-100.
11. Смагина, Т.И. К вопросу о профессиональной подготовке бакалавра педагогического образования в условиях реформирования российского образования в контексте Болонского соглашения / Т.И. Смагина // Язык и коммуникация: изучение и обучение. Сб. статей (вып. 16). – Орел: ОГУ, 2011. – С. 3-13.
12. Смагина, Т.И. Развивающий потенциал образовательных стандартов нового поколения / Т.И. Смагина // Науч. труды ф-та доп. проф. образ. и повыш. квалиф.

- Вып. 5. / Под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2011. – С. 117-123.
13. Смагина, Т.И. Почему развивающее обучение не укрепилось в начале 90-х годов? / Т.И. Смагина // Науч. труды ф-та доп. проф. образ. и повыш. квалиф. Вып. 6. / Под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2012. – С.114-118.
 14. Смагина, Т.И. Деятельностный подход как основа формирования готовности бакалавров педобразования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку / Т.И. Смагина // Науч. труды Всерос. заоч. науч.-практич. интернет-конф. «Совершенствование доп. проф. образ. в условиях перехода на федеральные государственные требования» / Под науч. ред. П.И. Образцова. – Орел, ОГУ, 2012. – С.101-105.
 15. Смагина, Т.И., Поншон, Т. / Т.И. Смагина, Т. Поншон. Фонетика французского языка. Учебное пособие для студентов языковых факультетов вузов. – Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2013. – 287 с. ISBN 978-5-9929-0217-4
 16. Смагина, Т.И. К вопросу о формировании готовности бакалавра – будущего учителя к реализации функций развивающего начального обучения / Т.И. Смагина // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: мат-лы II Всерос. науч.-практич. конф., ФГБОУ ВПО «Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. – С. 108-113.
 17. 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.

Смагина Т.И.

Формирование профессиональной готовности бакалавра педагогического образования к развивающему обучению младших школьников (на примере подготовки учителя иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2015. – 24 с.

Подписано в печать 25.11.2015 г. Формат 60x80 1/16

Печатается на ризографе. Бумага офисная.

Гарнитура Times. Объем 1,5 усл. п.л. Тираж 100 экз.

Заказ № 140

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-издательского отдела ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95 Тел. (4862) 74-09-30