

УДК 37:372.8

На правах рукописи

СЫЗДЫКБАЕВА АЙГУЛЬ ДЖУМАНАЗАРОВНА

**Формирование исследовательской компетентности
будущего учителя начальных классов**

6D010200 – Педагогика и методика начального обучения

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты
доктор педагогических наук, профессор
Бейсенбаева Аида Аршабековна

доктор педагогических наук, профессор
Хан Наталья Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
Землянская Елена Николаевна

Республика Казахстан
Алматы, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ.....	4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ.....	5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ.....	7
ВВЕДЕНИЕ.....	9
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	17
1.1 Сущность понятия «исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов»	17
1.1.1 Структурно - содержательная характеристика исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.....	28
1.2 Педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов в условиях целостного педагогического процесса.....	42
1.3 Модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов	52
Выводы по 1 разделу.....	63
2 ОПЫТНО - ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	65
2.1 Диагностирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов	65
2.2 Содержание методики формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов	83
2.3 Результаты опытно - экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов	108
Выводы по 2 разделу.....	125
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	127
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	131
ПРИЛОЖЕНИЕ А Акт о внедрении результатов научно - исследовательской работы в учебный процесс.....	144

ПРИЛОЖЕНИЕ Б Программа диагностики формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.....	146
ПРИЛОЖЕНИЕ В Результаты по методике «Опросник исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов».....	162
ПРИЛОЖЕНИЕ Г Результаты анкетирования «Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности».....	164
ПРИЛОЖЕНИЕ Д Результаты по методике «Анкета для изучения рефлексии».....	168
ПРИЛОЖЕНИЕ Е Программа психолого - педагогического практикума...	172
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж Программа элективной дисциплины «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов».....	177
ПРИЛОЖЕНИЕ И Образец экспериментального занятия в рамках изучения раздела: «Компетентностный подход как концептуальная основа педагогического образования».....	186
ПРИЛОЖЕНИЕ К Пример анкеты для самооценки собственной деятельности на занятии.....	188
ПРИЛОЖЕНИЕ Л Образцы уроков в начальной школе дедуктивным и индуктивным методом.....	190
ПРИЛОЖЕНИЕ М Структура исследовательской лаборатории.....	196
ПРИЛОЖЕНИЕ Н Примеры деловых игр, использованных в рамках исследовательской лаборатории	197
ПРИЛОЖЕНИЕ П Рефлексивный практикум для учителей начальных классов	200

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:

Об утверждении профессиональных стандартов по педагогическим специальностям технического и профессионального образования. Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 сентября 2013 года №373.

ГОСО РК 3.07.029 – 2001 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Специальность 031540 - Педагогика и методика начального обучения. Астана, 2001

ГОСО РК 3.08.002 – 2004 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050102 - Педагогика и методика начального обучения. Астана, 2004

ГОСО РК 3.08.252 – 2006 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее. Бакалавриат. Специальность 050102 - Педагогика и методика начального обучения. КазНПУ имени Абая, 2006

ГОСО РК 5.04.019 – 2008 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее. Бакалавриат. Специальность 5B010200 - Педагогика и методика начального обучения. КазНПУ имени Абая, 2008

ГОСО РК 6.08.059 – 2010 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее. Бакалавриат. Специальность 5B010200 - Педагогика и методика начального обучения. КазНПУ имени Абая, 2010

ГОСО РК 2.003 - 2002 Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана, 2002

ГОСО РК 2.3.4.01 - 2010 Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана, 2010

ГОСО №1080 от 23.08.2012 Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана, 2012

Проект Государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан. Министерство образования и науки Республики Казахстан, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина. 24 января 2014 года

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Деятельность - это специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека.

Исследование - это процесс выработки научных знаний, один из видов познавательной деятельности человека.

Исследовательская деятельность - это деятельность, регулирующая сознание и активность обучающегося, направленная на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели.

Исследовательская компетентность - это интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, позволяющее целостно реализовать систему мотивационно - ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса начальной школы как объекта его профессиональной деятельности методами научного познания.

Исследовательское поведение - поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации; одна из фундаментальных форм взаимодействия живых существ с реальным миром, направленная на его познание; сущностная характеристика деятельности человека.

Исследовательская позиция - это профессионально - личностное свойство, проявляющееся в познавательном отношении педагога к педагогической действительности, обеспечивающее поиск и извлечение из сознания, основанного на методологическом знании смысла решения педагогической задачи, позволяющее моделировать развитие личности другого и самого себя на основе преобразования целей, содержания и методов образования личности и её индивидуальности.

Исследовательские умения - сознательное владение совокупностью операций, являющихся способами осуществления умственных и практических действий (в том числе творческих исследовательских действий), составляющих исследовательскую деятельность, успешность формирования и выполнения которых зависит от ранее приобретенных умений.

Компетенция - это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность - опыт осуществления деятельности, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Концепция «Я - будущий учитель начальных классов – исследователь» - система представлений будущего учителя начальных классов о себе как исследователе.

Критерий - понятие, определяемое как признак, на основании которого производится оценка, средство проверки чего - либо; мерило оценки.

Моделирование - метод научного познания, представляющий построение модели - обобщенного и абстрактного объекта, схемы изучаемого явления.

Педагогическая практика - часть учебного процесса, средство развития педагогического мышления, применения теоретических знаний в практической деятельности.

Педагогические условия - это совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов обучающей системы. В качестве совокупности факторов выделяются содержание, методы, приёмы, организационные формы обучения и воспитания.

Подход - это мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса.

Понимание - обязательный элемент исследовательской компетентности означает «найти правильное решение по пути, ведущему к продуктивному результату».

Процесс - это совокупность последовательных действий для достижения какого - либо результата.

Рефлексия - форма теоретической деятельности субъекта, направленная на осмысление своих действий и их законов.

Рефлексивно-исследовательский подход рассматривает рефлексию в качестве механизма самосовершенствования личности будущего учителя начальных классов, который ведет к осмыслению построения и организацию педагогического процесса на научной основе.

Самоактуализация - желание человека осуществить себя, стремление стать тем, чем он может стать.

Сетевое взаимодействие - система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ - технологий.

Субъект - субъектное взаимодействие - это постоянное обращение к субъектному опыту, включающему индивидуальное видение, методы постижений, чувствования, эмоциональные отклики, интенциональность личности.

Субъектность - это форма проявления активного отношения будущего учителя начальных классов к себе как субъекту профессиональной деятельности методами научного познания.

Уровень - диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всём его многообразии свойств, связей, отношений.

Формирование - это постепенное создание оперантного поведения, посредством подкрепления последовательных шагов, приближающихся к желаемому результату.

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

АП - активно - поисковый уровень сформированности исследовательской компетентности

Вестник ЕНУ - Вестник Евразийского национального университета

ГОСО - Государственный общеобязательный стандарт образования

ИК - исследовательская компетентность

КазГосЖенПУ - Казахский государственный женский педагогический университет

КазНПУ им. Абая - Казахский национальный педагогический университет имени Абая

КГ - контрольная группа

Л - лекция

МПУ - Московский педагогический государственный университет

НР - нормативно - репродуктивный уровень сформированности исследовательской компетентности

НУМК - научно учебно - методические комплексы

ОП - Образовательная программа

ПЗ - практическое занятие

ППС - профессорско - преподавательский состав

РКМЧП - технология развития критического мышления посредством чтения и письма

СБ - средний балл

СИ - ситуативно - интуитивный уровень сформированности исследовательской компетентности

СРО - самостоятельная работа обучающихся

ТИ - творчески - интеллектуальный уровень сформированности исследовательской компетентности

ТЗ - тренинговое занятие

ЦПП - целостный педагогический процесс

ЭГ - экспериментальная группа

IES - International Education Studies

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. Поэтому образование и наука признаны одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии "Казахстан - 2030" [1].

В целях обеспечения высоких темпов социально - экономического, научно - технического и культурного развития Республики, современный этап развития высшего образования предполагает подготовку компетентных педагогов, готовых к успешной профессионально – личностной самореализации. Изменения в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов связаны с реформированием начального образования: экспериментальной апробацией и внедрением нового стандарта в 2015 году [2].

Увеличивающийся объем нововведений; новые требования к результатам образования; иная система оценивания результатов обучения; вопросы интегрирования предметов; введение новых дисциплин («Введение в науку», «Информационно - коммуникационные технологии» и др.) требуют обновления содержания деятельности учителя начальных классов, концентрации интеллектуальных ресурсов, стремления к самостоятельному поиску необходимой информации для критического, творческого освоения новых стратегий поведения в осуществляемой профессиональной деятельности.

Достижение нового качества в профессиональной деятельности учителя начальных классов, сопряжено с переосмыслением проектирования и управления педагогическим процессом [3-4], в котором он выступает теперь не только в роли педагога, но и в роли: инструктора (человека, который систематически ведут с младшими школьниками индивидуально - групповую работу по разработке, согласованию, оценке хода и результатов выполнения учебной работы); наставника (человека, умеющего оказывать адресную помощь ребенку, не избавляя его от проблемной ситуации, а, помогая ее преодолеть); консультанта (специалиста, способного обсудить учебную задачу, дать консультацию по различным вопросам); куратора (участника образовательного процесса, главной целью которого является создание условий для приобретения детьми жизненного опыта (обобщения, выбора, ответственного поведения) и жизненных ценностей); управленца (человека, владеющего такими управленческими технологиями, как педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты) и просто помощника [5].

Практика показывает, что все больше учителей сегодня сталкиваются с профессиональными затруднениями, заявляют о своей неготовности к

изменениям, происходящим в образовательном процессе. В этих условиях возникает проблема понимания, научного осмысления тех перемен, которые затрагивают сущностные характеристики педагогического процесса, определяют его направленность, качество, результативность.

Педагогический процесс являющийся центральным звеном, основой деятельности учителя начальных классов в свете новых подходов области профессиональных компетенций из разряда нормативных переходит в разряд собственных.

Педагогическая деятельность учителя начальных классов все больше становится собственной, а значит, требует генерирования новых знаний, направленных на переосмысление проектирования и реализацию педагогического процесса на научной основе, поэтому в исследовании, достижение нового качества в профессиональной деятельности учителя начальных классов мы связываем с исследовательской компетентностью.

Степень научной разработанности изучаемой проблемы не является новой, теоретический обзор научно - педагогической литературы показал, что понятие «исследовательская компетентность» определяется обоснованностью его тем или иным научным подходом.

На основе исторического подхода, исследовательская компетентность рассматривалась как отождествление методологии и философии; как методологическая культура; как особый уровень интеллектуальной культуры (О.С. Анисимов, Г.С. Батищев, В.А. Дмитриенко, Т. Кун, И. Локатос, К. Поппер, Б. Фейерабенд, Ю.Н. Попов [6-13] и др.).

Согласно знаниевому подходу, исследовательская компетентность трактуется как готовность (теоретическая, практическая) к успешному осуществлению исследовательской деятельности (Я.А. Пономарев, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова, З.А. Исаева [14-18] и др.).

С точки зрения системного подхода, исследовательская компетентность - это часть педагогической культуры (И.Д. Багаева, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин, Н.Д. Хмель, А.А. Молдажанова [19-23]); компонент профессиограммы педагога (А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин, Н.И. Непокрытых, Е.М. Иванова [24-27]); часть профессиональной компетентности (Ю.В. Варданян, В.Г. Сотник, Л.А. Голубь, Н.А. Шамельханова, А.А. Булатбаева [28-32] и др.).

С позиций технологического подхода исследовательская компетентность представлена как характеристика педагога, способного технологизировать учебно - воспитательный процесс, используя творческую, инновационную деятельность (Л.С. Подымова, И.И. Цыркун, А.В. Хуторской, В.А. Адольф, С.Г. Григорьева, Ш.Т. Таубаева, Г.Б. Омарова, Р.Ч. Бектурганова, А.С. Мизимбаева, N. O'Hanlon [33-42] и др.).

В рамках компетентностного подхода И.Я. Зимняя, Е.В. Бережнова, О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Е.Н.

Землянская, Л.А. Никитина, В.Л. Синебрюхова, L. Darling-Hammond, S. Büyüköztürk, H. Sahan, R. Tarhan [43-51] и др. рассматривают исследовательскую компетентность как функциональную и личностную готовность личности к продуктивному решению исследовательских задач в профессиональной деятельности.

В русле гуманитарно - аксиологического подхода Г.И. Чижакова, Е.И. Шиянов, И.Б. Котова, Н.Я. Канторович, А.А. Бейсенбаева [52-55] и др. считают, что исследовательская компетентность, как педагогическая ценность включает в себя: активность, сотворчество в педагогической деятельности (Н.Н. Хан, О.Н. Лукашевич [56-57] и др.).

Анализ предмета исследования свидетельствует, что исследовательская компетентность рассматривалась как самостоятельное качество личности будущего педагога или как часть профессиональной культуры (компетентности), готовящая его к успешному осуществлению отдельных видов педагогической деятельности: научной-исследовательской, учебно-инновационной, воспитательно-развивающей и т.д., однако, открытым остается вопрос об использовании ее, как качества личностного роста, заключающегося *в направленности мышления на переосмысление проектирования и реализацию педагогического процесса на рефлексивно - исследовательском подходе*. Данное качество является ключевым на пути к самосовершенствованию, самореализации в осуществляемой профессиональной деятельности.

Следовательно, в настоящее время возникло **противоречие** между объективно растущей потребностью в исследовательской компетентности учителя начальных классов и недостаточной разработанностью механизмов ее формирования в процессе профессиональной подготовки.

Указанное противоречие определило **проблему** исследования, которая заключается в необходимости теоретического обоснования и поиске обновленных условий формирования исследовательской компетентности в процессе профессиональной подготовки.

Актуальность, недостаточная научная и практическая разработанность проблемы обусловили выбор **темы исследования**: «Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов».

Цель исследования: теоретическое обоснование и методическое обеспечение формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов.

Предмет исследования: исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов.

Гипотеза исследования: *если* в целостном педагогическом процессе будут реализованы:

- насыщение учебного процесса методами и средствами реализации субъектной исследовательской позиции обучающихся в смоделированной профессиональной деятельности;

- вовлечение в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого (мультимедиа и интернет-технологии);

- создание учебно-исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и учителей начальной школы для взаимодействия в формировании исследовательской компетентности обучающихся, *то* формирование данного качества будет эффективным, *так как* создается рефлексивно - исследовательское пространство для самореализации личности будущего учителя.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью были поставлены следующие **задачи исследования**:

- определить сущность, структуру и содержание исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- выявить педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- обосновать модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- разработать методику формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов и проверить ее эффективность в ходе опытно - экспериментальной работы.

Ведущая идея исследования заключается в том, исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов, как интегральное качества личности, направлено на постижение смысла собственной педагогической деятельности на рефлексивно-исследовательском подходе.

Теоретико - методологическую основу исследования составляют: теории формирования личности учителя (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.); теория и методология профессионально - педагогического образования (Н.Д. Хмель, Н.Н. Хан, М.Н. Сарыбеков, А.А. Вербицкий и др.); теория целостного представления о педагогическом процессе (В.Е. Гмурман, Е.Н. Ильин, Н.Д. Хмель, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др.); теории формирования исследовательской активности, исследовательской потребности и исследовательского поведения (А.Н. Поддъяков, В.П. Зинченко, В.А. Иванников, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.И. Савенков, Г.С. Сухобская, В.С. Юркевич, С. Каплан); теоретические положения системного, компетентностного, аксиологического и гуманитарного подходов (Ф.Ф. Королёв, И.В. Блауберг, Л.А. Голубь, И.А. Коваленко, А.А. Бейсенбаева и др.).

В исследовании также использованы идеи развития образования, представленные в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2016 - 2019 годы; Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан; рамочный проект «Профессиональный стандарт учителя РК» и профессиональный стандарт

технического и профессионального образования по специальности «Начальное образование».

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовался комплекс **методов исследования**:

- методы теоретического анализа, индукции, дедукции философской, педагогической, психологической и методической литературы для определения предмета, объекта, гипотезы, задач, исходных положений и основных направлений в разработке и организации исследования;

- эмпирические методы – целенаправленное наблюдение, анкетирование, тестирование студентов, для диагностирования уровня сформированности исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- методы педагогического моделирования, педагогический эксперимент, направленные на выявление эффективности реализации методики формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- методы статистической обработки результатов экспериментального исследования.

Этапы и процедура исследования: исследование проводилось поэтапно в период с 2013 по 2016 гг.

Аналитико - методологический этап (2013 - 2014 гг.) связан с осмыслением теоретических основ формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов; с определением научного аппарата исследования; с разработкой содержания констатирующего эксперимента.

Этап проектирования и внедрения (2014 - 2015 гг.) включал построение и экспериментальную проверку эффективности модели формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, выявление содержания и способов формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, корректировку и уточнение исходных данных.

На контрольно - проверочном этапе (2015 - 2016 гг.) проведен анализ, систематизация и обобщение результатов экспериментальной работы, осуществлено окончательное оформление материалов диссертационного исследования, определены перспективы развития данной проблематики.

База исследования: основная опытно - экспериментальная работа проводилась на базе Казахского государственного женского педагогического университета (КазГосЖенПУ), на констатирующем этапе исследования принимали участие студенты МПГУ (Российская Федерация, г. Москва).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- раскрыты сущность, структура, содержание исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- определены педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;

- построена модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов;
- разработаны содержание и методика формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Практическая значимость исследования: содержащиеся в исследовании теоретические положения и выводы создают предпосылки для обновления содержания образования в виде создания:

- психолого – педагогического практикума для формирования основ самореализации личности будущего учителя начальных классов;
- нового элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов».
- программы диагностического инструментария сформированности исследуемого качества.

Апробация результатов работы осуществлялась в соответствии с основными этапами исследования на научно - практических конференциях международного и межвузовского уровня. Основные положения исследования обсуждались на следующих конференциях:

II Международная научно - практическая конференция «Специалист XXI века: психолого - педагогическая культура и профессиональная компетентность» (Барановичи, 2013);

IV Международная научная конференция «Теория и практика образования в современном мире» (Санкт-Петербург, 2014);

Международная научно - практическая конференция «Теория целостного педагогического процесса - основа профессиональной подготовки будущего учителя» (Алматы, 2014);

2nd International Conference «Research, Innovation and Education» (London, 2015).

Материалы диссертационного исследования также нашли отражение в периодической печати, рекомендованных ККСОН МОН РК:

Вестник Академии педагогических наук Казахстана №4(60) 2014;

Научный журнал «Вестник» №3(106) 2015 ЕНУ имени Л.Н. Гумилева;

Научный журнал «Вестник» №1 2016 ПГУ и в зарубежных журналах, входящих в базу SCOPUS: IES; Vol.8, Iss.4 2015 и РИНЦ.

Практическое внедрение научных результатов осуществлялось в процессе педагогического эксперимента, а также путём разработки и реализации элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» и психолого - педагогического практикума для студентов специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения.

Положения, выносимые на защиту:

1 Исследовательская компетентность - это интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, позволяющее целостно реализовать систему мотивационно - ценностного отношения к построению и организации

педагогического процесса начальной школы, как объекта его профессиональной деятельности, методами научного познания.

2 Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов осуществляется поэтапно (осмысление, осознание, реализация), в соответствии с моделью, включающей компоненты (ценностный, мотивационный, теоретико-методологический, технологический, рефлексивный), критерии (аксиологический, мотивационный, когнитивный, деятельностный, контрольно - оценочный) и уровни: ситуативно - интуитивный, нормативно - репродуктивный, активно - поисковый, творчески - интеллектуальный.

3 В целостном педагогическом процессе для формирования исследовательской компетентности необходима реализация следующих педагогических условий: насыщение учебного процесса методами и средствами реализации субъектной исследовательской позиции обучающихся в смоделированной профессиональной деятельности; вовлечение в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого (мультимедиа и интернет-технологии); создание учебно - исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и учителей начальной школы как пространства формирования исследовательской компетентности обучающихся.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к решению проблемы, релевантностью содержания исследования его целям и задачам, опорой на методологические подходы в обосновании ведущих положений работы, гуманитарным характером исследования, разнообразием источников философской, педагогической, психологической литературы, целесообразным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, репрезентативностью экспериментальных данных.

Структура и содержание диссертации отражают этапы исследования формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов. В содержание диссертации включены: нормативные ссылки; определения; обозначения и сокращения; введение; два раздела, в которых последовательно изложены положения формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов; заключение; список использованных источников, состоящий из 199 наименований отечественных и зарубежных источников; приложения.

Работа изложена на 143 страницах машинописного текста и иллюстрирована 29 рисунками и 34 таблицами.

Во **введении** обоснованы актуальность и выбор темы исследования, дана оценка современного состояния решаемой проблемы в педагогической науке. Представлены основные исходные данные для разработки темы. Определена связь настоящей работы с другими научно - исследовательскими работами, определены цель, объект, предмет, задачи исследования, их место при

выполнении данной научно - исследовательской работы, сформулирована гипотеза, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, положения, выносимые на защиту.

В первом разделе «Теоретические основы формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» актуализирована проблема формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов. Раскрыты сущность, структура и содержание исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов. Дано определение понятия «исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов». Выделены критерии и уровни сформированности исследуемого качества. Определены педагогические условия и обоснована модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Во втором разделе «Опытно - экспериментальная работа по формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» осуществлена педагогическая диагностика предмета исследования, представлены результаты констатирующего и контрольных этапов исследования. Доказана эффективность разработанной модели и подтверждена гипотеза исследования с помощью полученных результатов и их статистической обработки.

В заключении содержатся общие выводы по результатам исследования, рекомендации и намечены перспективы дальнейшего изучения данной проблемы.

Список использованных источников содержит 199 наименований.

В приложениях представлены материалы опытно - экспериментальной работы.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

1.1 Сущность понятия «исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов»

Исследовательская компетентность в истории подготовки педагогических кадров феномен молодой, так как возник в 90 годы прошлого столетия, однако, имеет глубокие корни, рассмотрим их. Известно, что Н.И. Пирогов рекомендовал заниматься научными наблюдениями [58], а первая известная в истории педагогики, постановка проблемы составления авторских программ и методического обеспечения самим учителем отражена в указе «О разрешении учителям использовать при преподавании составленные ими учебники и учебные программы». Его слова в адрес работников образования поддержал Д.И. Писарев: «Нужно, чтобы везде практика была осмыслена наукой, и чтобы наука, со своей стороны благотворно, живительно действуя на повседневную жизнь, не допуская ее превратиться в бездушную рутину, сама опиралась на опыт и принимала в расчет ее указания» [59].

В 1960 годы формируется опыт учителя - экспериментатора, к примеру, В.Ф. Шаталов считал, что педагог должен стать наблюдателем и исследователем тех явлений, которые перед ним протекают. Расширяя и углубляя свои знания, учитель должен сочетать в себе качества педагога и научного работника - уметь детей наблюдать, исследовать, обобщать опыт, пропускать через свое сознание весь материал, с которым учитель работает с детьми. ... Педагог - наблюдатель и исследователь - вот тот тип, которого требует новая школа» [60].

В.А. Сухомлинский первым восстановил значимость проблемы исследовательского права учителя в образовании: «Настоящий творческий труд в школе - это, прежде всего, живая, пытливая мысль, исследование», он считал, что высший этап педагогического творчества - сочетание практики с элементами научного исследования: «повседневный труд как бы озаряется светом теории, обогащается теоретическим мышлением, и именно благодаря этому практика становится неисчерпаемым источником мысли, все новых и новых открытий» [61].

Большой вклад в решение проблемы развития исследовательских функций учителя внес В.И. Загвязинский, ученому удалось приблизить саму исследовательскую деятельность к школе. Характерными чертами данной функции являются: глубокое и всесторонне философско - методологическое обоснование проблем и направлений исследований, изучение состояния практики по интересующей исследователя теме; быстрое реагирование на запросы практики; оперативный перевод общих теоретических выводов в научно обоснованные рекомендации, стимулирующие творческое использование науки в повседневной работе учителя; выработка

альтернативных решений с обоснованием способа их оптимального выбора; анализ условий, которые обеспечивают эффективность их применения; продуманное обогащение понятийного аппарата, связанного с реальными потребностями внедрения результатов исследования в практику [16].

Большое влияние на совершенствование научно - исследовательской работы в области педагогики оказали работы Ю.К. Бабанского, в книге «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» дается описание основных элементов педагогического исследования, способов его методологического обоснования, анализируется работа по выбору методов исследования, уделяется специальное внимание проблемам внедрения научных исследований в практику [62].

Исследования В.В. Краевского показывают, что не только ученый, но и каждый педагог - практик должен уметь давать научное описание своих педагогических действий и обоснование на уровне явления и даже на уровне сущности. Только так, по утверждению В.В. Краевского, можно перейти от «познавательного описания к нормативному», что чуть позже будет названо проектированием и конструированием педагогического объекта [15].

К концу 80-х годов окончательно сформировалась позиция о необходимости будущему учителю иметь углубленную теоретико - методологическую подготовку, проявляющаяся в сформированной исследовательской культуре. Л.Ю. Горбунова включала в нее владение исследовательскими знаниями и умениями, навыками [63]. Я.А. Пономарев считал исследовательскую культуру синонимом научного творчества [14], а М.И. Станкин выделил ее как научно - педагогическую способность [64].

В конце 90 - х начале 2000 годов происходит смещение акцентов со знаниевого на компетентностный подход к образованию, в работах А.К. Марковой появляются понятия компетенция (определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать) и компетентность (обладание человеком способностью и умением выполнять определенные функции) [65, с.34]. Определим разницу между этими понятиями.

В психолого - педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетентность» и «компетенция», которые трактуют данные понятия неоднозначно.

Анализ обсуждаемого понятия мы начали с изучения его лингвистического толкования. Так, понятие «компетентность» (лат. *competentia*, от *compe*to - совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) в словаре трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность» [66].

Рассмотрим, соответствует ли точка зрения ученых и лингвистическое толкование. Действительно, большинство авторов связывают понятие компетентность с обладанием знаний, умений и опыта, к примеру, Дж. Равен рассматривает компетентность как совокупность знаний, умений и

способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности [67].

И.А. Зимняя под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях) [68].

По мнению В.И. Огарева, Е.Р. Поршневой [69, с.10; 70], «компетентность - категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей». Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

В исследованиях У.М. Абдигапбаровой, Б.С. Омарова [71-72] определение компетенции наиболее полно связывается с деятельностным результатом обучения, направленным на развитие способности соединять базовые элементы (знания, умения, навыки) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, контекста, ситуации, функции и т.п.

П. Вейлл, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, представляют компетентность как способность к интеграции знаний и навыков и их использованию в условиях быстро меняющихся требований внешней среды. Быть компетентным означает способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт [73]. Отсюда вытекает понятие «компетенция», которое происходит от латинского слова *competere* и обозначает квалификацию и пригодность в какой-то должности.

Таким образом, компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя и принципиально отличаются от них тем. От знаний - тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней. От умений - тем, что компетенции могут применяться к решению разного рода задач и в различных ситуациях (обладают свойством переноса). От навыков - тем, что они осознаны и не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации.

Анализируя, представленные определения, компетентность можно представить как категорию, складывающуюся из следующих пяти основных компонентов (таблица 1).

Таблица 1 – Содержание компонентов понятия «компетентность»

№ компонента	Основное содержание компонента
1	2
1	Глубокое понимание существа выполняемых задач и разрешаемых проблем

Продолжение таблицы 1

1	2
2	Хорошие знания опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями
3	Умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени
4	Чувство ответственности за достигнутые результаты
5	Способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процессе достижения целей

Таким образом, можно определить, что компетенция рассматривается как готовность личности к деятельности, включающая комплекс операций, действий, знаний, активности, самостоятельности и других свойств личности в принятии решений, представляющая собой наивысший уровень владения способами развития профессиональной деятельности. Компетентность же – это способность на практике реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной сфере, это составляющее качество личности или совокупность качеств, минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Мы согласны с данной трактовкой, в рамках исследования, так как говорим не о готовности, а об опыте осуществления профессиональной деятельности пусть даже незначительном, т.е. компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; а компетентность – опыт осуществления деятельности, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [74, с. 31-32].

Так как объектом исследования является процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, рассмотрим компетентность в рамках профессионального образования.

В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина считают, что компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той ли иной сфере [21;75].

В исследовании В.А. Адольфа профессиональная педагогическая компетентность представлена как «обобщенное личностное образование, включающее в себя высокий уровень его теоретико - методологической, психолого - педагогической, методической и практической подготовки» [36].

Р.Х. Гильмеева профессиональной компетентностью учителя называет «интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств

учителя, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной подготовки» [76, с.196].

В.А. Адольф в качестве важного педагогического условия формирования профессиональной педагогической компетентности выделяет развитие научного мышления. Обосновывая это положение избытком нестандартных ситуаций, требующих гибкости и критичности ума, конкретности и быстроты мысли для возможности осуществления педагогического анализа фактов и явлений целостного педагогического процесса, он отмечает, что компетентность учителя, владеющего научным стилем мышления, проявляется в быстрой адаптации к изменяющимся ситуациям в сфере образования [36].

Н.В. Кузьмина рассматривая педагогическую систему в целом, выделяет в ней исследовательский компонент в качестве основного: «Исследовательский, связанный с изучением потребностей в образовании, необходимости в создании новых педагогических систем, исследованием противоречий между искомым и наличным уровнем продуктивности решения управленческих, педагогических и учебных задач, исследованием факторов продуктивности целостных педагогических коллективов по всему педагогическому маршруту, исследованием способов коррекции и самосовершенствования педагогических систем» [75, с.17].

Е.М. Муравьев отмечает зависимость уровня профессионализма учителя от наличия у него исследовательской позиции и сформированности исследовательских умений. «Учитель может в совершенстве владеть «готовым», накопленным в педагогической теории и практике, но если эти знания не переплавились в собственном опыте и не превратились в «личностное знание», если у учителя не сформирована привычка постоянно искать на основе имеющегося знания свой психолого - педагогический путь, ему грозит опасность остановиться в своем развитии» [77, с.11].

Ученым дан анализ влияния исследовательской деятельности на развитие таких профессиональных и личностных качеств как способность к «жизнетворчеству» и саморазвитию. Участие в исследовательском процессе, по мнению автора, позволяет учителю, с одной стороны, менять условия своей деятельности, и меняться самому на основе «строительства» собственной личности посредством уточнения и углубления расширения границ знаний, опыта и притязаний, развития рефлексивно - критического отношения к себе, с другой стороны, обеспечивать психологический комфорт, осознание своей значимости, чувство уверенности.

Определяя место исследовательской деятельности учителя в общей системе профессионально - педагогической компетентности, Г.Н. Лицман указывает, что исследовательская деятельность определяет развитие профессионализма и выполняет в нем функцию средства этого развития; является связующим звеном между теорией и практикой, выпадение которого разрушает всю систему их отношений, сдерживает развитие как теории, так и практики; может существовать как самостоятельная деятельность, а может

проявляться как особая сторона всех других видов деятельности и функций учителя; есть признанная форма реализации творческого начала [78, с.15].

И.О. Котлярова, рассматривая структуру профессионально - педагогической компетентности, выделяет подструктурное звено - исследовательский компонент. Автор поясняет: «... для профессионально - педагогической квалификации исследовательский компонент является основным элементом, инвариантным для работника образования [79, с.55].

Факты выделения исследовательской деятельности в качестве самостоятельного компонента в общей многокомпонентной структуре педагогической деятельности, обоснования этого вида деятельности в качестве фактора профессионального роста послужили предпосылками для выделения нового феномена в педагогической науке и практике - научно-исследовательскую компетентность учителя.

Таким образом, в 1999 году Е.В. Набиева в исследовании «Технология формирования исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему спецкурсов по единой проблеме» вводит понятие «исследовательская компетентность учителя» [80].

Исследовательская компетентность проявляется в категориях «деятельность», «исследование», «исследовательская деятельность», целесообразно рассмотреть эти понятия.

Деятельность рассматривается нами как специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека [81, с.67]. Всякая деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс. Следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является ее осознанность и целенаправленность. В деятельности и через нее индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность.

Любая предметная область деятельности человека, так или иначе, отражается в системе знания, поэтому процесс выработки научных знаний, один из видов познавательной деятельности называется исследованием. В общественном сознании существуют представления об исследовании, как установлении, обнаружении, понимании действительности, т.е. этимологически слово «исследование» подразумевает извлечь «нечто из следа», т.е. восстановить некоторый порядок вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных, случайных предметах [81, с.122]. Это является принципиальной особенностью организации мышления при исследовании, с которым сопряжены развитие наблюдательности, внимательности, аналитических навыков. Главной целью любого исследования является установление истины. Исследование определяется нами, как творческий процесс познания себя, своего места и роли в организации педагогического процесса методами научного познания.

Как же рассматривается понятие исследовательская деятельность? Обратимся к трактовке А.В. Леонтович: «Исследовательская деятельность –

это деятельность обучающихся, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучении теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы» [82, с.13].

Понятие исследовательской деятельности тесно связано с рядом близких понятий, образующих единое смысловое значение: исследовательское поведение, исследовательская позиция. В этом отношении исследовательская деятельность находится в одном ряду с такими фундаментальными понятиями как научение, интеллект, творчество, образуя с ними неразрывную связь. Обратимся к исследованиям А.С. Обухова.

Мотивационной основой исследовательской деятельности, по мнению А.С. Обухова [83] является потребность в новых знаниях, т.е. направленность на познание ради самого познания. Основная причина, вызывающая исследовательское поведение - это неопределенность, непонятность объекта, явления, отношений и т.д. Функция же исследовательского поведения - это уменьшение этой неопределенности путем поиска, экспериментирования и обработки полученной информации, а «исследовательская позиция, по мнению того же автора, - это значимое личностное основание, исходя из которого, человек не просто активно реагирует на изменения, происходящие в мире, но и обладает потребностью искать и находить ранее им неизведанное [83-84].

Понятие «исследовательская позиция» рассматривается, главным образом, через категорию «отношение» и понимается, как система мотивационно - ценностных отношений педагога к себе, другим, осуществляемой профессиональной и исследовательской деятельности - т.е. через позицию создающего, активного деятеля, субъекта познания, открытого новому опыту и готового выходить за пределы наличного уровня представлений о себе и мире [85].

Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что активная исследовательская позиция учителя предполагает обязательное наличие у него готовности и стремления к осуществлению профессиональной деятельности, высокой избирательности и заинтересованности к исследуемому новому, ценностного отношения к процессу познания и экспериментирования, творческого способа решения проблем. В основе активной исследовательской позиции учителя органично объединяются познавательные процессы (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), без которых невозможно накопление необходимых для деятельности теоретико - методологических знаний, а также эмоционально - ценностные процессы (определение потребностей, мотивов, отслеживание эмоций, использование волевых усилий), определяющие исследовательское отношение учителя к действительности, другим людям и себе как учителю - исследователю.

В профессиональной подготовке будущего учителя И.А. Зимняя [68], В.И. Байденко, В.Д. Шадриков [86-87] и др. включают сформированность предметных, надпредметных и ключевых компетенций. Предметные компетенции – это совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в рамках одной дисциплины. Надпредметные компетенции это обобщенные знания, умения, навыки и способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования (например, коммуникативная, организаторская, диагностическая, прогностическая и др.); они связываются с успешностью личности в быстро меняющемся современном мире; под ключевыми компетенциями понимают те надпредметные компетенции, которые имеют ключевое значение для данной области деятельности человека.

Куда же отнести исследовательскую компетентность? На наш взгляд, это взаимосвязь ключевых, предметных и надпредметных компетенций, которые наполняют её содержательно, так как ключевые компетенции инвариантны для любой профессиональной деятельности, предметные изменяются в зависимости от направления подготовки и включают в себя готовность к конкретной профессиональной деятельности с научно-исследовательской направленностью в области образования. Учитель, занимающийся исследовательской работой, способен переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях, что подтверждает полифункциональность, универсальность и надпредметность исследовательской компетентности. Многомерность исследовательской компетентности подтверждается применением в осуществляемой профессиональной деятельности аналитических, критических, коммуникативных и других умений, личностных качеств. Данная компетентность мобильна, подвижна, вариативна в любой ситуации и на любом предметном материале, т.е. она надпредметна и интегральна.

В отечественной педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки, создающие условия для анализа и воссоздания в целостном виде исторического опыта подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования и творческого использования его в современных условиях.

Историко-теоретические проблемы педагогического образования исследованы Р.К. Бекмагамбетовой, А. Тлебалдиевой, Ұ.Қ. Қиякбаевой, Ш. Майгарановой [88, с.55; с.69; с.196; с.85] и др.

Базовыми для педагогического образования являются исследования подготовки учительских кадров Н.Д. Хмель, Г.К. Ахметовой [88, с.34; с.46] и др. К профессиографии педагогического труда обращались М.А. Кудайкулов, Б.Т. Кенжебеков, М.О. Абдикаримов, М.В. Семенова, Г.У. Сыздыкбаева [88, с.242; с.78; с.158; с.163] и др.

Исследованы сущность и условия формирования общепедагогических умений, качеств, компетенций: аналитических (О.Б. Боталова, Л.В. Никитенко [88, с.199; с.68] и др.); коммуникативных (К.С. Успанов, Н.А. Неустроева, А.Б.

Интыкбаева, А.К. Жалгасбаева [88, с.68; с.73; с.75; с.143] и др.); конструктивных (Т.С. Ошкина [88, с.85] и др.); организаторских (К.М. Мухамеджанов, Н.Н. Хан [88, с.80; с.248] и др.); диагностических (М.Р. Амирбекова [88, с.178] и др.); информационных (К.З. Хамитова, Г.И. Муратова [88, с.180] и др.) и др. (А.К. Нургалиева, Г.Т. Ахметова, М.Н. Шаяхметова [88, с.53; с.170; с.61] и др.).

Теоретические основы подготовки к воспитательной работе в целом и воспитанию учащихся в частности рассматривались в исследованиях А.М. Калматаевой, А.Б. Абибулаевой, П.Б. Сейітказы, К. Болеева, В.А. Хрущева, З.Р. Ахметовой, А.К. Сатынской, Б.Я. Махамедовой [88, с.63 - 62; с.47; с.51; с.76; с.89; с.108; с.151] и др.).

В исследованиях Н.Д. Хмель, Р.Р. Масыровой, Г.Н. Губайдуллиной [88, с.34; с.71; с.133] и др.) рассматривалась проблема формирования профессионального мышления учителя, проявляющаяся в системном видении педагогического процесса.

Изучены содержание и структура педагогического мастерства будущего учителя (К.И. Аманкулов [88, с.150] и др.). Исследуются условия формирования профессиональной культуры учителя в целом и ее отдельных компонентов (А.А. Молдажанова [88, с.56; с.90] и др.).

Раскрывается система ориентации молодежи на профессию учителя (Б.Р. Айтмамбетова, А.Д. Кайдарова [88, с.244; с.126] и др.). Выполнены исследования, рассматривающие проблему формирования готовности будущих учителей к работе в специфических условиях сельской школы (Г.З. Адильгазинов, З.Ш. Какимова [88, с.74; с.250] и др.).

В этнопедагогических исследованиях (А.С. Магауова, У.М. Абдигапбарова, С.К. Абильдина, М.Н. Көшерев, К.Ф. Аубакирова, Л.А. Булетова [88, с.85; с.97; с.105; с.212; с.191; с.145] и др.) раскрываются веками выработанные принципы и закономерности народной педагогики, указывается необходимость усиления этнопедагогической подготовки будущего учителя.

Интенсивно разрабатывались основы подготовки будущих учителей к использованию современных технологий в педагогическом процессе (С.М. Кенесбаев, А.Е. Берикханова, Г.Д. Аубакирова, А.З. Турсынбаев, Г. Әбілқасымова [88, с.54; 143; 62; 158; 182] и др.).

Анализ исторического опыта подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования показал полифункциональный характер его педагогической деятельности [5], рассмотрим ее более подробно в таблице 2.

Таблица 2 – Виды деятельности учителя начальных классов

Учитель начальных классов		
Виды деятельности в рамках педагогического	Компетенции	Содержание

Продолжение таблицы 2

1	2	3
процесса	ключевые	
Информационно - обучающая		интеллектуальный и культурный уровень; знание предметного материала, умение применять интегративный подход к обучению; владение необходимыми методиками, технологиями, методическими приемами соответствующих целям и возрастным особенностям младших школьников
Проектировочная		отбор и организация содержания учебной информации, которая должна быть усвоена младшими школьниками; проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учениками
Конструктивная		умение планировать совместную с учащимися деятельность, обеспечивать продуктивность работы на основе рационального анализа, разъяснения целей ученику и организации принятия целей учеником; уметь трансформировать предметное содержание в соответствии с его потребностями, т.е. выстроить индивидуальную образовательную траекторию; умение создавать атмосферу, способствующую плодотворному образовательному процессу
Организационная		умение предвидеть результат своей деятельности, умение определить цели, поставить профессиональные задачи, выбрать оптимальные пути их решения; умение мобилизовать все средства для обеспечения стабильного и эффективного результата: формы, методы и средства, технологии и техники, материально-технические и человеческие ресурсы; способность рационально использовать время и средства
Коммуникативная		умение организовать эффективное общение учителя и ученика, привлекая стили общения, педагогический артистизм, свой образ; умение организовать взаимодействие с коллегами, родителями, партнерами по образовательной деятельности
Развивающая		умение активизировать творческий потенциал учащихся, обеспечивать логичность и вариативность видов учебной деятельности
Эмоционально - коррегирующая	предметные	умение создавать и поддерживать мотивацию детей к учебно-познавательной деятельности; понимание образовательных и других потребностей учащихся и готовность помочь им в их реализации; создание системы ценностей у ученика
Контрольно - оценочная		умение осуществлять контроль собственной педагогической деятельности в соответствии с ее функционалом, анализ, отчет и коррекция; контроль за образовательной деятельностью учащихся; умение диагностировать образовательный уровень каждого ученика и класса в целом;

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		умение организовать самоконтроль обучающегося с последующей самооценкой
Модулирующая		умение генерировать новые идеи, творчески мыслить; способность принимать изменения, происходящие в системе образования, быть мобильным в изменяющихся условиях; готовность к конструктивному обсуждению преобразований, инициированных учениками и их родителями в соответствии с их образовательными запросами
Управленческая		умение самостоятельно определять цели и задачи педагогической деятельности, ответственность за педагогическую деятельность, прогнозирование конечного результата

Многие исследователи [50-51;80] рассматривают исследовательскую компетентность как самостоятельный компонент его деятельности, мы же полагаем, что исследовательская компетентность «пронизывает» все другие виды деятельности, является для них сквозной. Перечень данных видов деятельности должен опираться на целостное, системное видение педагогического процесса [89]. Системообразующим и регулирующим фактором профессиональной деятельности должна стать исследовательская компетентность.

Таким образом, *исследовательская компетентность - это интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, позволяющее целостно реализовать систему мотивационно - ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса начальной школы как объекта его профессиональной деятельности методами научного познания* [90, с.337].

В исследовании, методы научного познания – это общечеловеческие приемы мышления, обеспечивающие естественный продуктивный мыслительный процесс, начинающийся с возникновения вопроса и завершающийся нахождением ответа, решением возникшей проблемы, т.е. использовать это как качество, обеспечивающее выбор оптимальной системы способов решения возникшей педагогической ситуации на научной основе.

Исключительность данного явления состоит в том, что исследовательская компетентность позволяет будущему учителю начальных классов стать подлинным субъектом педагогического процесса, способным научно - обоснованно ставить цели, проектировать, прогнозировать и реализовывать деятельность по преобразованию собственной жизнедеятельности и окружающей действительности, создавать новые общественно - необходимые знания о закономерностях педагогической действительности.

Необходимость уточнения термина «исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов» продиктована потребностью с позиций

сегодняшнего дня охарактеризовать личность современного учителя начальной школы, его профессиональную субкультуру, акцентировать внимание на направлении деятельности, потенциально ведущем к непрерывному совершенствованию, учитывая, вместе с тем, ранее традиционно сложившиеся характеристики и требования.

В исследовании, будущий учитель начальных классов рассматривается как личность, использующая исследовательскую компетентность для генерирования новых знаний в построении и организации педагогического процесса начальной школы на рефлексивно-исследовательском подходе. В качестве готовности к такой деятельности мы выделяем новое понимание понятия «исследовательская компетентность» будущего учителя начальных классов, структуру и содержание которой мы рассмотрим в следующем подразделе.

1.1.1 Структурно - содержательная характеристика исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Как говорилось ранее, компетентность включает в себя не только интеллект, но и эффективное поведение, способности, внутреннюю мотивацию. Внутренняя мотивация определяется ценностями индивида и играют решающую роль в развитии компетентности. В рассмотрении сущности компетентности Дж. Равен опирается на понятия: «мотивация», «целеполагание», «поведение» [67]. Рассмотрим их подробнее в таблице 3.

Таблица 3 – Определение сущности компетентности по Дж. Равену

Компоненты	Характеристика
1	2
Мотивация	Компетентности могут быть развиты и проявлены только в тех ситуациях, где выполняемая деятельность приобретает личностную значимость. Вот почему компоненты компетентности нельзя рассматривать отдельно от мотивации. Мотивация является интегральной частью компетентности.
Целеполагание	Эффективная деятельность гораздо более зависит от целого ряда независимых и взаимозаменяемых компетентностей, которые охватывают широкий спектр ситуаций в процессе продвижения к цели, чем от уровня отдельной компетентности или способности, проявляемой в данной ситуации. Следует оценивать именно полный набор компетентностей, проявляемых индивидами в различных ситуациях в течение длительного времени, затрачиваемого на достижение личностью значимых целей.
Поведение	Основанное на ценностях понимание социальных процессов играет центральную роль в компетентном поведении. Поведение в большей степени определяется представлениями индивида о том, как следует действовать в различных ситуациях. Поведение находится также под сильным влиянием представлений о социальных ролях. Оно определяется и собственными представлениями людей о тех социальных

Продолжение таблицы 3

1	2
	процессах, которые обозначаются понятиями «управление», «участие», «принятие решения большинством» и др. Модель компетентного поведения основывается на том, что поведение может быть лучше всего понято путем выявления ценностей человека, его нравственных обстоятельств, его представлений и ожиданий, а также тех компонентов компетентности, которые он склонен спонтанно проявлять, стремясь к значимым для себя целям.

Таким образом, компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания); операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности); аксиологический (наличие определенных ценностей), которые, безусловно, должны отображаться нами при построении структуры исследовательской компетентности.

Анализ психолого - педагогической литературы (В.С. Лазарев и Н.Н. Ставринова [17; 91], Е.В. Набиева [80], З.Н. Борисова, И.А. Коваленко [92-93]) позволил отметить, что в структуре исследовательской компетентности педагога, действительно, в зависимости от выбранного научного подхода в исследовании, наиболее часто выделяются следующие составляющие: когнитивный компонент; мотивационный компонент; операциональный компонент; коммуникативный компонент.

Исходя из методологических подходов исследования, сущностной характеристики понятия «исследовательская компетентность», нами определены следующие компоненты исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов: *ценностный, мотивационный, теоретико - методологический, технологический, рефлексивный.*

Выделение ценностного компонента исследовательской компетентности связано с необходимостью понимания студентом выбранной профессии.

Кто такой учитель начальных классов?

Какова его миссия?

Какими качествами он должен обладать? (А какое из них ведущее?)

А имеются ли данные качества у меня?

Готовь ли я к овладению данной профессии?

Т.е. на первом этапе важно *осмысление* будущим учителем начальных классов целей и ценностей будущей профессиональной деятельности, нахождение в ней лично - значимых смыслов. Процесс осмысления осуществляется через *понимание*: понимание себя, своих ценностей, смыслов и целей, соотнесения этих ценностей с будущей профессиональной деятельностью.

По мнению ряда учёных, (А.А. Брудный, В.С. Алексеев, А.П. Огурцов, В.С. Швырёв [94-97] и др.) поясняющих происхождение слова «понимание» указывают, что «понять» значит «найти правильное решение по пути,

ведущему к продуктивному результату», т.е. понять – значит определить методологию своих действий, путь, направление и способы. Сущность понимания состоит в наделении смыслом явлений, событий. Так, А.П. Огурцов полагает, что проблема понимания связана с актами смыслополагания, смыслопорождения или придания человеком смысла чему-то объективному [96, с. 53]. По мнению В.С. Швырёва, «понимание как реальное движение в смыслах, практическое владение этими смыслами, сопровождает всякую эффективную познавательную деятельность» [97, с. 53].

Таким образом, понимание - деятельность по связыванию фактов в целостность путём придания всем им единого связующего смысла. А понимание студентом будущей профессиональной деятельности, в рамках исследования, означает её осмысление с целью определения направления, способов, методов и средств её выполнения. Поскольку смысл имеет индивидуальную субъективную природу, то понимание студентом смысла профессиональной деятельности и можно рассматривать как один из показателей его исследовательской компетентности.

В исследовании мы исходим из того, ценностный компонент, отражая ценностно - ориентировочную функцию, включающую (научный стиль мышления, исследовательское мировоззрение, педагогическое исследование, педагогическое творчество, смелость в отстаивании своего стиля мышления, деятельности, общения) должен обязательно включать гуманистическую направленность, т.е. систему личностных ценностей, таких как: гуманизм, отзывчивость, смелость в отстаивании своего стиля мышления и деятельности, уважительность, честность, так как охватывают объект исследования, способы его познания, помогая регулировать профессиональное поведение и деятельность [98, с. 183].

Процесс понимания «невольно» приводит к формулированию мысли: «Хочу стать «хорошим» учителем начальным классов» (в рамках исследования, под «хорошим», мы понимаем - учитель владеющий ИК), т.е. мы говорим об *осознании* и развитии потребности к качественному освоению будущей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент неразрывно связан с ценностным и выделен нами на основе изучения работ С.Л. Рубинштейна, В.А. Якунина, А.Б. Орлова, Н.Б. Жиенбаевой [99-102], заключается в положительном отношении и устойчивом интересе студента к профессиональной деятельности, чувстве удовлетворения от выполняемой работы.

Мотивационный компонент включает три ведущих мотива формирования исследовательской компетентности:

1 Мотив, направленный на развитие и устойчивость «Я-концепции», который выступает как продукт процесса самосознания (система представлений индивида о самом себе). Потребность в развитии и устойчивости «Я-концепции», на наш взгляд, является важным мотивом формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов (о

формировании концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь в разделе 2, подраздел 2.2).

2 Ещё одним мотивом формирования исследовательской компетентности является самоактуализация, под которым понимают желание человека осуществить себя, «именно его стремление стать тем, чем он может стать» [103-104]. Степень самоактуализации личности определяет особенности знания себя, своих целей, стремлений, от которых зависит адекватное восприятие мира объектов и других людей. Поэтому перечисленные характеристики, развитые на достаточно высоком уровне, способствуют активному формированию исследовательской компетентности.

3 Процесс самосознания и самоактуализации приведет к осознанию необходимости познания, т.е. ведущими мотивами формирования исследовательской компетентности являются познавательные мотивы.

В целом, мотивирование осуществляемой профессиональной деятельности состоит в побуждении студентов к проявлению внутренней активности и принятию выставляемых перед ними целей как лично - значимых. При этом важно, как соотносятся цели с потребностями, интересами и возможностями студентов. Обращение к вопросу целей обуславливается тем, что цель сама по себе имеет творческий характер. Она не только основана на прогнозе относительно реально достижимых результатов, но и сама является предвосхищением еще не полученного результата. Цели в выполняемой профессиональной деятельности студентов могут быть внутренними (инициативными), формируемыми студентами самостоятельно или внешними (формулируемыми преподавателем). Особое значение имеет отношение студентов к задаваемым целям, которые могут ими приниматься или не приниматься. Поэтому для формирования исследовательской компетентности необходимо чтобы цели для студентов были лично - значимыми.

Мотивационный компонент исследовательской компетентности отражает её мотивационно - побудительную функцию и реализуется в таких качествах личности как: инициативность, стремление к познанию, эмоциональное отношение к осуществляемой профессиональной деятельности.

Третий ведущий мотив формирования исследовательской компетентности выделен нами на основе изучения работ: О.С. Анисимова [6], Ю.В. Сенько, С.Я. Казанцева, А.А. Орлова [105-107] и др.

Теоретико - методологический компонент исследовательской компетентности включает в себя систему методологических знаний, на основе которых строится целостная картина педагогической действительности, систематизирующая и обобщающая результаты индивидуального опыта творческой профессиональной деятельности.

Ценной, на наш взгляд, является мысль о том, что учитель начальных классов как исследователь должен иметь прочные знания методологии педагогики, поскольку без методологических знаний *невозможно правильно*

построить и организовать собственную педагогическую деятельность, оценить её качество.

Методологические знания необходимы каждодневно, при проектировании обычного урока, при организации воспитательного мероприятия (внешкольной работы), при подготовке к родительскому собранию, при обобщении материалов работы предметной комиссии и т.д. - т.е. во всех видах деятельности учителя начальных классов, так как важная функция методологического знания – это развитие способностей к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, доказательству и опровержению, формулированию и проверке гипотез, обосновании своих утверждений, ведению дискуссий, постановке проблем и поиску их решений.

Теоретико - методологический компонент исследовательской компетентности включает в себя не только систему методологических знаний, но и обычную информацию (предметную, развивающую), помогающей в эффективной и качественной реализации себя в осуществляемой профессиональной деятельности.

Успешность формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов непосредственно зависит от сформированности не только знаний (методологических, информации), но и убеждений – это «генеральные понятия», на которых основываются определённые направления человеческой деятельности [107].

Методологические убеждения формируются на основе методологических знаний. Они способствуют формированию жизненной позиции будущего учителя начальных классов, оказывают существенное влияние на поиск методов решения практических задач и активизируют их профессиональную деятельность. Поэтому методологические убеждения можно считать рационально - эмоциональными образованиями. Эмоциональную сторону составляют чувства, оценки, уверенность в истинности и достоверности методологических знаний. Рациональная же сторона методологических убеждений состоит в отстаивании учителем собственной точки зрения на ту или иную проблему, аргументации обоснованности и истинности своих методологических понятий [106-107].

Методологические убеждения формируются в процессе познания методологии научного исследования и реализации в практической деятельности. Только творчески овладев методологией научного познания, будущий учитель начальных классов всегда будет испытывать потребность в дальнейшем пополнении своих знаний и реализации их на практике. Таким образом, методологические убеждения являются показателем реальной методологической зрелости будущего учителя начальных классов.

На основе знаний (методологических, информации) и убеждений формируется ядро теоретико - методологического компонента профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов - стиль научного мышления, который определяет научно – поисковый характер

профессиональной деятельности, готовность и стремление учителя начальных классов получать, искать и перерабатывать новые знания [106].

По мнению Ю.В. Сенько, основными показателями научного стиля мышления выступают дискретность, непрерывность, статичность, синтетичность [105]. Для научного мышления характерны также системность, динамизм, проблемность, категориальность, рефлексивность, доказательность, прогностичность, проективность, поисковость, креативность и др. Данные особенности мышления являются, на наш взгляд, одними из важнейших показателей качества исследовательской компетентности учителя начальных классов.

Особое место в структуре теоретико - методологического компонента исследовательской компетентности принадлежит, на наш взгляд, методам познания: общенаучным, организующим и регулирующим процесс познания, теоретическое и практическое преобразование того или иного объекта (аналогия, анализ и синтез, индукция, дедукция, гипотеза, сравнение, идеализация, моделирование, эксперимент); эвристическим, придающим деятельности продуктивно творческий характер («мозговая атака», метод инверсии, метод личной аналогии, метод синектики, метод организованных стратегий) [107].

Теоретико - методологический компонент исследовательской компетентности отражает гностическую и развивающую функции и реализуется в таких качествах личности как: внимательность, наблюдательность, эрудированность, независимость в суждениях, стремление выразить собственную истину и др.

Технологический компонент исследовательской компетентности определяет технологическую готовность (т.е. сформированность исследовательских и творческих умений) студента для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Рассмотрим, какие исследовательские умения выделяют ученые. Традиционной является классификация представленная в трудах Ш.Т. Таубаевой, С.Н. Жиенбаевой [108-109], которые выделяют следующие исследовательские умения: формулировать проблему; строить гипотезу; планировать систему действий, направленных на решение задачи; актуализировать имеющуюся информацию; контролировать ход исследования; анализировать и обсуждать результаты; применять общенаучные и конкретные методы исследования и т.д.

Интересные идеи, касающиеся исследовательских умений у М.М. Левиной и В.В. Лаптева [110-111, с.7], исследовательская компетентность характеризует следующие умения обучающихся: адаптироваться в условиях профессиональной деятельности; личностно и профессионально самореализовываться; строить межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и отношения; продолжать своё образование на основе овладения оригинальными источниками профессиональной информации,

принадлежащими к различным культурам; сведениями, научными понятиями, теориями, концепциями, парадигмами из различных областей общей и профессиональной культуры; универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности, способами исследовательской деятельности.

Ряд ученых (В.В. Краевский [15], Ю.В. Рындина, Е.Н. Землянская, Е.И. Артамонова, М.Я. Виленский, Т.И. Ерофеева [112-113] и др.) выделили в структуре исследовательских умений две группы умений:

- гностические (ориентировочно - исследовательские);
- собственно - исследовательские: методологические, прогностические, управленческие и прикладные.

Подобное деление объясняется тем, что исследовательская деятельность, рассматривается как своеобразная экстериоризация познавательной, методологической, прогностической и управленческой деятельности педагога.

Рассмотрим выделенные исследовательские умения подробнее [112-113].

Гностические умения определяются нами как умения, обеспечивающие активную познавательную деятельность и интеллектуальную активность, усвоение субъектом обучения и воспитания новых знаний. К гностическим умениям мы относим следующие: умение самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных; умение систематически пополнять знания о педагогических исследованиях путём самообразования и анализа реального педагогического процесса; умение научно интерпретировать и транслировать результаты осуществляемой профессиональной деятельности.

Собственно - исследовательские умения будущего учителя начальных классов мы определяем как специальные исследовательские умения, представляющие собой комплекс пяти видов умений: методологических, прогностических, управленческих и прикладных.

Под методологическими умениями мы понимаем умения, обеспечивающие компетентное, научно - обоснованное проектирование и осуществление педагогического исследования. К методологическим умениям мы относим: умение научно обосновывать, критически осмысливать определённые концепции, формы и методы познания, конструирования профессиональной деятельности; умение анализировать учебный процесс на предмет его эффективности, соответствия достигнутого результата к планируемому; умение применять современные методы поиска, обработки и использования методологических знаний в практической деятельности; умение обобщать и систематизировать результаты собственной профессиональной деятельности; умение определять наиболее эффективные способы решения практических проблем; умение использовать современные методы контроля и оценки в осуществляемой профессиональной деятельности.

Под прогностическими умениями мы понимаем умения, предусматривающие планирование собственной профессиональной

деятельности или исследовательских действий с учётом их индивидуальных возможностей.

К прогностическим умениям мы относим следующие: умение создавать авторские дидактические и методические проекты, разработки своих уроков на основе теоретических методологических знаний и исследовательских умений; умение формулировать актуальные педагогические проблемы, их цели, задачи и находить рациональные способы, формы их решения; умение моделировать содержание учебного материала, использовать классические и инновационные технологии, формы и методы обучения детей; умение прогнозировать результаты профессиональной деятельности; умение планировать и моделировать собственную деятельность; умение составлять и корректировать исследовательские проекты.

Под управленческими исследовательскими умениями мы понимаем умения, связанные с формированием проблемного сознания у будущего учителя начальных классов, с поддержанием профессиональной мотивации будущего учителя - исследователя. В блок данных умений, на наш взгляд, также входят умения, связанные с обучением самостоятельности, творческому отношению к педагогической деятельности.

К управленческим умениям мы относим: умение регулировать взаимные отношения в процессе осуществляемой профессиональной деятельности, строя их на принципах совместности и сотрудничества; умение самостоятельно ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях; умение самостоятельно организовывать собственную профессиональную деятельность; умение находить, принимать и реализовывать управленческие решения в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Соглашаясь с точкой зрения В.А. Сластёнина, согласно которой «...Учитель успешно решает задачи обучения и воспитания при наличии у него специальных умений и навыков к области деятельности, непосредственно не связанной с его профессией» [114], мы выделяем в структуре исследовательских умений прикладные умения, под которыми понимаем умения, связанные с выявлением функциональных возможностей, предоставленных новыми информационными технологиями.

К прикладным умениям мы относим: способность постижения науки, искусства, потребность в непрерывном самообразовании в этом аспекте; умение выявлять функциональные возможности, предоставляемые новыми информационными технологиями, умение реализовывать их на практике.

Перечисленные исследовательские умения являются регуляторами учебной и осуществляемой профессиональной деятельности студентов, содействуя развитию самостоятельности в познавательной деятельности.

Ни профессионально - исследовательские знания, ни исследовательские умения не могут в полной мере обеспечить эффективную деятельность без овладения процедурами творческой деятельности. Поэтому особое значение

для нас имеет включение в технологический компонент исследовательской компетентности творческих умений.

По мнению Б.А. Тургунбаевой, У.М. Абдигапбаровой, Р.К. Бекмагамбетовой [115-117], творчество как профессиональная характеристика определяет новую для студента позицию, перемещая его с периферии учебного процесса в центр, где он может успешно совмещать роль учителя, исследователя и обучающегося, поскольку выполняет следующие функции: мобилизует личностный потенциал и высвобождает скрытые способности и возможности студента, увеличивает пространственные пределы творческой самореализации, обеспечивает рождение идей в ситуации решения творческой, исследовательской задачи, помогает осознанию и переживанию удовлетворенности от осуществляемой профессиональной деятельности.

К творческим умениям, под которыми мы понимаем умения находить решения в нестандартных ситуациях, мы относим следующие: умение ставить и решать творческие задачи; умение использовать методологические знания, исследовательские умения и навыки в практической педагогической деятельности; умение адаптировать, применять исследовательский опыт в практической педагогической деятельности; умение комбинировать различные способы деятельности при решении новой проблемы, создание принципиально нового способа деятельности; умение составлять рекомендации, памятки; умение внедрять результаты исследовательской деятельности на практике; умение принимать профессионально - обоснованные нестандартные и новаторские решения; умение генерировать идеи, критически анализировать варианты решений и выбирать лучшее.

Технологический компонент исследовательской компетентности реализуется в таких качествах личности как самостоятельность, инициативность, способность к преодолению стереотипов, исследовательская активность, стремление к истине, оригинальность, субъектность, креативность. Ему соответствует практико - операционная (технологическая) функция, которая заключается в преломлении полученных знаний в профессиональной деятельности в виде умений и навыков её проектирования и организации.

Рефлексивный компонент выделен нами, как обязательный, на основании работ Б.Г. Ананьева, Я.А. Пономарева, О.С. Анисимова, Б.З. Вульфова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Метаева, М.О. Цатурян [118-125], где, рефлексия, рассматривается как: размышление, самонаблюдение, самопознание; как форма теоретической деятельности субъекта, направленная на осмысление собственных действий.

Являясь механизмом исследовательской активности студента, рефлексия позволяет проектировать и прогнозировать собственную профессиональную деятельность, превращая её в объект своего воздействия, т.е. формирование исследовательской компетентности обучающегося становится более эффективным с включением механизма рефлексии.

Н.Б. Жиенбаева утверждают, что, когда субъект сталкивается с проблемной ситуацией, он обладает способностью посмотреть на самого себя с точки зрения «другого». Становясь на позицию «другого», он начинает наблюдать возникшую перед ним проблемную ситуацию как бы со стороны. Вернее, он как бы поднимается над проблемной ситуацией и рассматривает теперь самого себя как субъекта - исполнителя, взаимодействующего с целевым объектом. Осознание личностью своего Я, происходящее на основе рефлексивного отображения внутреннего мира других людей и самого себя, ведет к фундаментальному изменению позиции человека по отношению к собственной деятельности. Человек начинает произвольно организовывать эти действия: формулировать и обосновывать цели, анализировать их с точки зрения значимости и возможности достижения; начинает создавать новые способы осуществления своих действий; определяет разнообразные критерии, показатели контроля и оценки [126].

Таким образом, индивидуальная рефлексия основана на процессах самоотражения. В результате рефлексивного отображения своего внутреннего мира и внутреннего мира других людей происходит осознание личностью своего «Я», которое ведет к фундаментальному изменению функции субъекта по отношению к собственной деятельности, формированию способности находить «подсказки» самому себе, которые позволяют ему в дальнейшем перенормировать собственную деятельность.

Рефлексивный компонент исследовательской компетентности отражает её аналитико - оценочную функцию и реализуется в таких качествах личности как: адекватная самооценка, самокритичность, самовоспитание, восприимчивость к другой личности, способность видеть себя в зеркальном отражении разных мнений, независимость в отстаивании своих взглядов [124].

Таким образом, рефлексия, в рамках исследования, характеризует способность будущего учителя начальных классов проектировать и прогнозировать собственную педагогическую деятельность, осуществлять самооценку и самоанализ её результатов, формировать у обучающихся опыт эмоционального отношения к осуществляемой профессиональной деятельности и к себе как учителю - исследователю.

Сущностная характеристика понятия исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов позволила определить ее критерии. Определим понятие «критерий».

В краткой философской энциклопедии «критерий» трактуется как общепризнанное в науке понятие, определяемое как признак, на основании которого производится оценка, средство проверки чего - либо; мерило оценки [127].

В рамках исследования, критерий рассматривается как признак, на основании которого определяются изменения, происшедшие в структурных компонентах исследовательской компетентности, и оценка этих изменений.

В исследовании, мы придерживаемся подхода, согласно которому

критерии должны раскрываться через качественные признаки (показатели), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; они должны отражать динамику измеряемого качества во времени в процессе профессиональной подготовки; они должны быть объективными; включать самые существенные, основные моменты исследуемого явления; формулироваться ясно, коротко, точно.

Как было отмечено, исследовательская компетентность представляет собой интегральное качество личности будущего учителя начальных классов и включает в себя следующие компоненты: ценностный (осознание их ценности и смысла), мотивационный (развитие эмоционально - мотивационных отношений), теоретико - методологический (наличие теоретико - методологических знаний, методологических убеждений, научного стиля мышления), технологический (владение творческими и исследовательскими умениями), рефлексивный (рефлексивно - личностный способ осуществляемой профессиональной деятельности).

Несомненно, можно говорить и об иных составляющих компетентности, определяющих другие её стороны. Однако мы обращаем своё внимание на те личностные проявления, которые могут быть развиты в процессе профессиональной подготовки и достаточно корректно измерены. Поэтому при определении критериев исследовательской компетентности мы исходили из её структуры.

Согласно этому, исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов может определяться по следующим критериям, которые наглядно представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Компоненты, критерии и показатели исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов	
Компоненты	Критерии (показатели)
1	2
Ценностный	<i>аксиологический</i> ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности; осознание общественной значимости педагогического труда и его гуманистической сущности; способность находить в осуществляемой профессиональной деятельности значимый для себя смысл: ответственность перед государством, возможность самоутверждения и саморазвития в профессии; любовь и привязанность к детям.
Мотивационный	<i>мотивационный</i> активная исследовательская позиция, развитые познавательные интересы и способности, направленность мышления на решение педагогических задач на рефлексивно-исследовательском подходе, стремление к преобразовательной деятельности, стремление к творческой самореализации и самоактуализации в осуществляемой профессиональной деятельности, реализуемая в таких качествах как:

Продолжение таблицы 4

1	2
	усилия, старания, настойчивость, добросовестность и нацеленность к постановке и достижению цели.
Теоретико - методологический	<i>когнитивный</i> степень овладения профессиональными знаниями (предметными, методологическими, психолого – педагогическими) необходимыми и достаточными для осуществления педагогической деятельности на рефлексивно-исследовательском подходе.
Технологический	<i>деятельностный</i> система исследовательских умений и навыков, необходимых для осуществления творческих замыслов (проектировочных, конструктивных, управленческих, рефлексивных) в педагогическом процессе начальной школы при проектировании и конструировании урока, проведении воспитательного мероприятия, организации взаимодействия с детьми, родителями, общественностью и т.д.
Рефлексивный	<i>контрольно-оценочный</i> способность к критическому анализу, осмыслению и оценке по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности и к себе как ее субъекту с целью ее эффективности, высокий уровень развития мыслительных процессов, чуткость к противоречиям.

Для оценки компетентности Дж. Равен [67] предлагает использовать описательные характеристики, т.е. уровневые характеристики. Определим понятие «уровень».

Под уровнем понимают «диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всём его многообразии свойств, связей, отношений» [128].

Идея поуровневого изменения психических образований С.Л. Рубинштейна предполагает, что каждая ступень, качественно отличная от всех других, представляет относительно однородное целое таким образом, что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Каждая предшествующая стадия является подготовительной к последующей, приобретает силы и соотношения, которые дают начало новой ступени развития[123].

Мы рассматриваем уровень сформированности исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, как степень проявления показателей, характеризующих наличие у студента качеств и способностей осознавать себя в качестве учителя - исследователя, обеспечивать реализацию в осуществляемой профессиональной деятельности своей субъектной исследовательской позиции.

Выделенные показатели формирования исследовательской компетентности охарактеризовали четыре уровня сформированности компонентов исследовательской компетентности: *ситуативно - интуитивный, нормативно - репродуктивный, активно - поисковый, творчески - интеллектуальный.*

Представим уровни сформированности компонентов исследовательской компетентности в таблице 5.

Таблица 5 – Характеристика уровней сформированности компонентов исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Кри тери й	Уровни сформированности			
	ситуативно - интуитивный	нормативно - репродуктивный	активно - поисковый	творчески - интеллектуальный
1	2	3	4	5
Аксиологический	представления о ценностях и целях будущей профессиональной деятельности <i>отсутствуют</i> ; не видят возможности самоутверждения и саморазвития в будущей профессии	представления о целях и ценностях будущей профессиональной деятельности <i>не системные, разрозненные</i> ; проявляют любовь и привязанность к детям	представления о целях и ценностях будущей профессиональной деятельности <i>системные, глубокие</i> ; способны находить в осуществляемой профессиональной деятельности значимый для себя смысл	представления о целях и ценностях будущей профессиональной деятельности <i>целостные, обучающиеся</i> осознают общественную значимость педагогического труда и его гуманистическую сущность
Мотивационный	интерес и мотивация к осуществляемой профессиональной деятельности <i>отсутствует</i> ; научно - познавательные потребности <i>низкие, неосознаваемые</i> , не проявляет усилия, старания, настойчивость в осуществляемой профессиональной деятельности	познавательные интересы и способности <i>не всегда осознаваемые</i> мотивация к осуществляемой профессиональной деятельности <i>невысокая</i> , так как необходима постоянная помощь со стороны педагога или членов группы	<i>стремится</i> к активной исследовательской позиции, познавательные интересы и способности <i>осознаны</i> , проявляет добросовестность и нацеленность при решении педагогических задач на рефлексивно-исследовательском подходе	<i>проявляет</i> активную исследовательскую позицию, познавательные интересы и способности <i>устойчивы, ярко выражена</i> направленность мышления на решение педагогических задач исследовательским путем, стремится к творческой самореализации и самоактуализации в осуществляемой профессиональной деятельности
	теоретико - методологическое знание <i>отрывочные, бессистемные, неосознанные</i> , проявляются	теоретико - методологические знания <i>не систематизированы</i> ; продуктивность мышления <i>низкая</i> ;	теоретико - методологические знания <i>систематизированы</i> , <i>осознают</i> необходимость их расширения для	теоретико - методологические знания <i>глубокие, осмысленные</i> ; стремятся к <i>постоянному</i> их <i>расширению и</i>

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
Когнитивный	лишь эпизодически или <i>отсутствуют</i> ; мышление <i>непродуктивное</i> ; значительно снижена его критичность	активность в использовании новых знаний небольшая	достижения положительных результатов в профессиональной деятельности; мышление <i>логическое</i> , достаточно развита его критичность; <i>способны</i> к самостоятельному анализу и применению новой информации	<i>обновлению</i> ; мышление <i>логическое и творческое</i> , развита его критичность; наблюдается <i>аналитико-синтетическое</i> отношение к новой информации; <i>самостоятельность и активность</i> в использовании новых знаний
Деятельностный	исследовательские и творческие умения <i>не сформированы</i> , проявляются в осуществляемой деятельности <i>неосознанно</i>	сформированы <i>лишь отдельные виды</i> исследовательских и творческих умений; отмечается <i>репродуктивный характер</i> их проявлений	исследовательские и творческие умения сформированы <i>хорошо</i> ; отмечается <i>осознанный</i> выбор способов осуществления профессиональной деятельности на рефлексивно-исследовательском подходе	сформирована <i>целостная</i> система исследовательских и творческих умений, необходимых для осуществления творческих замыслов (проектировочных, организационных, коммуникативных, рефлексивных) в педагогическом процессе начальной школы на рефлексивно-исследовательском подходе
Контрольно - оценочный	<i>не способен</i> к критическому анализу, осмыслению и оценке осуществляемой профессиональной деятельности и самого себя на научной основе, мыслительные процессы развиты слабо	<i>не всегда способен</i> к критическому анализу, осмыслению и оценке осуществляемой профессиональной деятельности и самого себя на научной основе, мыслительные процессы развиты на репродуктивном уровне	<i>осознанное</i> стремление к критическому анализу, осмыслению и оценке осуществляемой профессиональной деятельности и самого себя на рефлексивно-исследовательском подходе, <i>хорошо развиты</i> мыслительные процессы	<i>способен</i> к критическому анализу, осмыслению и оценке осуществляемой профессиональной деятельности и самого себя на научной основе, развитость мыслительных процессов приводит к движению мысли на уровне противоречий

Показателем высокого уровня сформированности исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов является достаточно высокая развитость указанных компонентов и их целостное единство. От степени сформированности показателей зависит уровень формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, на котором находится обучающийся, и дальнейшая траектория его исследовательского саморазвития. Поэтому встает необходимость определения педагогических условий формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

1.2 Педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов в условиях целостного педагогического процесса

Как отмечалось в предыдущем параграфе, в профессиональной деятельности учителя на современном этапе появились новые необратимые тенденции, которые оказывают существенное влияние на профессиональную деятельность учителя начальных классов. Проанализируем, действительно ли изменяется педагогическая деятельность учителя начальных классов и насколько она становится самостоятельной [129-132] в таблице 6.

Таблица 6 – Анализ ГОСО начального образования с 2002 года по настоящее время на соотношение инвариативной и вариативных частей

Год внедрения общеобразовательного стандарта	Кол. часов инвариативной части учебного плана	Кол. часов вариативной части учебного плана		Динамика обновления содержания начального образования учителем начальных классов
		Школьный компонент	Ученический компонент	
ГОСО РК 2.003-2002	3298	102	238	
ГОСО РК 2.3.4.01- 2010	3162	272	204	+136
ГОСО №1080 от 23.08.2012	3141	338	135	-3 (по сравнению с предыдущим ГОСО)
Проект ГОСО начального образования (пилотный режим от 01.09.2015 г.)	2886	372	268	наблюдается уменьшение инвариативных на 255 и увеличение вариативной части на 167 часов

Действительно, возникшие тенденции, изменение цели и содержания начального образования, привели к изменениям в деятельности, теперь он сам

активно включается в процессы обновления содержания начального образования (разница - изменение на 136 часов по сравнению с 2002 годом), что в прошлом было совершенно неприемлемо.

Проанализируем, отражают ли требования времени существующие нормативные документы ГОСО РК и Образовательная программа специальности 5B010200 Педагогика и методика начального обучения [133] (таблица 7).

В таблице 7 приведены требования ГОСО по специальности 5B010200 Педагогика и методика начального обучения к результатам освоения Образовательной программы, которые позволили выявить соотношение компонентов исследовательской компетентности с установленными требованиями.

Таблица 7 – Соотношение компонентов исследовательской компетентности с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы

Компоненты исследовательской компетентности	Требования ГОСО РК 6.08.059 – 2010 к выпускнику бакалавра образования специальности 5B010200 Педагогика и методика начального обучения
1	2
Ценностный	осознавать социальную значимость своей профессии; понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества.
Мотивационный	стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства; иметь высокую мотивацию к профессиональной деятельности.
Теоретико-методологический	владеть культурой мышления; быть способным к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей её достижения; работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; применять полученные знания в собственной научно-исследовательской деятельности; знание основных библиографических источников и поисковых систем; владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией.
Технологический	быть способным принимать организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовым нести за них ответственность; использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук в профессиональной деятельности; проводить под научным руководством исследования на основе существующих методик с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов; владеть навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, приёмами библиографического описания; владеть навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального представления материалов собственных исследований; владеть навыками участия в разработке и реализации различного типа

Продолжение таблицы 7

1	2
	проектов в образовательных учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной и др. сферах).
Рефлексивный	критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних; анализировать социально значимые проблемы и процессы.

Из таблицы 7 видно, что реализация требований ГОСО (содержательная сторона), в целом, создаёт условия для формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Проанализируем, имеются ли в ГОСО специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения [134-137] и Образовательной программе [138] специальные дисциплины, способствующие формированию исследовательской компетентности (таблица 8).

Таблица 8 – Анализ ГОСО специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения с 2001 года по настоящее время (содержательный аспект)

Год внедрения общеобязательного стандарта	Кол. часов (кредитов)	Примечание
ГОСО РК 3.07.029 - 2001	48 часов	ОПД13 Методика научно – педагогических исследований (обязательная профилирующая дисциплина)
ГОСО РК 3.08.002 - 2004	2 (90)	MNPI203 Методика научно - педагогического исследования (профилирующая дисциплина, входящая в компонент по выбору)
ГОСО РК 3.08.252 - 2006	2 (90)	MNPI2302 Методика научно - педагогического исследования (профилирующая дисциплина, входящая в компонент по выбору)
ГОСО РК 5.04.019 - 2008	2 (90)	MNPI2302 Методика научно - педагогического исследования (профилирующая дисциплина, входящая в компонент по выбору)
ГОСО РК 6.08.059 - 2010	3	Отсутствует как профилирующая дисциплина, входит в КЭД.

Анализ, свидетельствует, что в ГОСО РК 3.07.029 – 2001 и в предшествующих ГОСО имела место обязательная профилирующая дисциплина, которая способствовала формированию методологических знаний и исследовательских умений (МПИ), однако, с 2004 года данная дисциплина из обязательных профилирующих перенесена в компонент по выбору. В Образовательной программе (составленной на основе ГОСО РК 6.08.059 - 2010) дисциплина переходит в разряд элективных, что не гарантирует выбор данного курса всеми студентами для изучения.

Это свидетельствует о необходимости дополнения содержательной стороны, а именно: внедрение курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов».

Определим различия между дисциплинами «Методика научно - педагогического исследования» и «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов».

Действительно, дисциплины имеют общее - обе обеспечивают формирование профессиональных компетенций в области научно - исследовательской деятельности. Теперь определим различия.

Методика научно - педагогического исследования дает знания студентам для осуществления научно - исследовательской работы студентов (НИРС). Изучаются: методология и логика научных исследований, исходные принципы познания, методы исследования, способы оформления научной деятельности и т.д.

Содержание дисциплины «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» *направленно не столько на получение новых научных данных, сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности учителя начальных классов на научной основе.* К примеру, построение уроков дедуктивным и индуктивным методом, ознакомление с программой «Младший школьник - исследователь», реализация исследовательской деятельности младшего школьника в рамках проектной деятельности и мн. др., т.е. студенты исследуют теоретические основания практических действий, особенности их реализации в условиях вариативного начального образования, экспериментируют, подбирая оптимальный для себя способ его осуществления.

Курс практикоориентирован, все получаемые знания сконцентрированы в разрезе начальной школы, младшего школьника, профессиональной деятельности учителя начальных классов в педагогическом процессе.

Таким образом, существующие нормативные документы (ГОСО РК 6.08.059 - 2010, Образовательная программа специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения), в целом, нацелены на формирование данного качества, однако необходимы коррективы в содержании ОП (предлагается внедрение нового элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов») и повышение эффективности образовательного процесса.

Рассмотрим процессуальную сторону потенциальных возможностей педагогического процесса в вузе для формирования исследуемого качества.

Наблюдение показало, что образовательная среда вуза недостаточно мотивирует студентов к активности в деятельности: не является функциональной сферой взаимодействия субъектов образовательного процесса; не создает условий, когда все его участники способны сами выстраивать свою траекторию профессионального саморазвития; не представляет систему

возможностей для реального формирования исследовательской позиции студентов; недостаточно насыщена методами и средствами реализации данной позиции студентов в осуществляемой профессиональной деятельности.

С учетом выявленных недостатков, тормозящих данный процесс, возникает объективная необходимость и дальнейшая проверка поиска новых идей, форм и методов организации учебного процесса (т.е. педагогических условий), которые будут обеспечивать успешность формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов. Но прежде, уточним сущность понятия «условие».

Под «условиями» принято понимать совокупность обстоятельств, от которых что -нибудь зависит [139]. Более того, условия составляют среду, обстановку, в которой что -либо происходит, под «педагогическими условиями» понимают совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса. В качестве совокупности мер выделяются содержание, методы, приёмы, организационные формы обучения и воспитания.

Педагогические условия представляют собой внешние обстоятельства, от которых зависит протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно предполагающего достижение определённого результата [140]. В исследовании этим результатом выступает формирование компонентов исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов в условиях целостного педагогического процесса [141].

По словам Н.Д. Хмель [142], одним из характерных свойств ЦПП является единство активности и общения, определяющее кооперированную деятельность всех субъектов, участвующих в процессе. Анализ работ учёных - педагогов (А.А. Вербицкий, Д.В. Чернилевский, А.Е. Жумабаева, А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова [143-147] и др.) позволил нам выделить следующие методы и средства, повышающие данную кооперированность - это использование активных методов обучения, которые соотносятся с новыми задачами преподавания и выявляют различные грани соотношения между организацией обучения и поведения студентов. Здесь особое значение приобретает коммуникационная составляющая образовательных отношений, групповая и командная работа в аудитории.

Названные свойства возникают в результате обмена деятельностью между обучающимися и педагогами (обучающимися и преподавателями, обучающимися и обучающимися, обучающимися и учителями начальных классов). В этой связи, для обеспечения всех этапов формирования исследовательской компетентности важно осуществлять преподавателем (учителем начальной школы) определенное педагогическое воздействие, чтобы формулировать цели и задачи осуществляемой профессиональной деятельности обучающихся. При совпадении целей, задач и ценностного отношения преподавателя и обучающегося к исследовательскому процессу успешно осуществляется профессиональная деятельность и формируется исследовательская компетентность, поэтому первым условием формирования

исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов является насыщение учебного процесса методами и средствами реализации субъектной исследовательской позиции студентов в смоделированной профессиональной деятельности.

Для реализации данного условия необходимо «погружение» студентов в учебно - профессиональную деятельность. Это возможно либо в обстановке реальной профессиональной среды (на педагогической практике), либо в обстоятельствах, близко моделирующих профессиональную реальность.

Анализ психолого - педагогической литературы [143-149] показал, что наиболее активно формирование исследовательской позиции студентов происходит в контексте модели обучения посредством действия (моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств содержания будущей практической деятельности в начальной школе). Данная модель предполагает, что студенты:

- работают над реальными профессиональными задачами, а не над искусственными ситуациями;
- учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных практических проблем, участвуя в их решении и обсуждении;
- работают с различными базами информации для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;
- учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения.

Эффективность процесса формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов напрямую зависит от использования активных методов обучения, которые соотносятся с новыми задачами преподавания и выявляют различные грани соотношения между организацией обучения и поведением студентов, где особое значение приобретает коммуникационная составляющая образовательных отношений, групповая и командная работа в аудитории, способность к проектной и исследовательской деятельности.

А.А. Вербицкий, Д.В. Чернилевский, А.Е. Жумабаева, А.К. Мынбаева, З.М. Садвакасова [143-147] и др. позволили выделить следующие методы и средства реализации субъектной исследовательской позиции студентов в смоделированной профессиональной деятельности: рефлексивная позиционная дискуссия, рефлексивно - аналитический диалог, рефлексивные практикумы, портфолио формирования исследовательской компетентности», концепция «Я – будущий учитель начальных классов - исследователь», моделирование профессиональных ситуаций, тренинговые упражнения для профессионального роста, исследовательское проектирование, проективные и деловые игры.

Проблематизация является механизмом субъект - субъектного взаимодействия студента и преподавателя, включающая диалогическую активность субъектов взаимодействия, инициирующая пробуждение исследовательских способностей студента. Субъектный опыт выступает в

качестве не только источника, но и ценностного горизонта формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов [150-151].

Вторым условием формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки является *вовлечение в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого* (активное использование мультимедиа и интернет-технологий).

Анализ работ современных психологов [152-153] свидетельствуют о клиповом мышлении подрастающего поколения, т.е. обучающиеся не могут длительное время сосредотачиваться на какой-либо информации, у них снижена способность к анализу, а ведь это ведущие качества исследовательской компетентности, поэтому для эффективности необходимо, так осуществлять процесс обучения, чтобы при восприятии учебной информации вовлекать большинство чувственных компонент обучаемого.

Еще до появления компьютеров было известно, что в процесс восприятия вовлекаются и зрительная и слуховая составляющие, однако, исследования Г. Кирмайера, А.В. Овчарова, С.М. Кецесбаева, А. Алимова, С.Т. Мухамбетжановой, К.М. Беркимбаева, Б.Қ. Мухамеджанова, Г.А. Муратбаевой У.Р. Рахмет, Б.С. Омарова [154-159] показывают, что при использовании интерактивных мультимедийных технологий доля усвоенного материала может составить до 75%. Мультимедийные технологии превратили учебную наглядность из статической в динамическую, то есть появилась возможность отслеживать изучаемые процессы во времени. Раньше такой возможностью обладало лишь учебно-образовательное телевидение, но у этой области наглядности отсутствует аспект, связанный с интерактивностью.

Моделировать процессы, которые развиваются во времени, интерактивно менять параметры этих процессов, очень важное дидактическое преимущество мультимедийных обучающих систем, к примеру, в лекционной аудитории, оборудованной выходом в интернет, посредством различных сервисов хранения и распространения информации (Slideshare, Google Docs и др.) преподаватель может зайти на используемый сервис и «запустить» нужный продукт, обусловленный содержанием темы. Существует множество сервисов для проведения: видеоконференций (организация виртуальной встречи со студентами), виртуальные классные комнаты (онлайн трансляции уроков в начальной школе); можно осуществлять учебное проектирование студентов (веб-квесты), участие в веб-квесте позволяет смоделировать, проиграть ситуацию, которая может возникнуть в реальной практике, т.е. веб-квесты ориентированы на практические профессиональные задачи современной начальной школы.

Благодаря социальным сетям студенты могут делиться материалами и планировать совместную работу, к примеру, Ning (<http://www.ning.com>) – сервис для создания профессиональных сообществ и сетей (примером сети

являются сообщества e-Learning PRO (<http://www.elearningpro.ru>) и E-learning.by (<http://beleducation.ning.com>).

Campus.ru – социальная сеть для студентов и молодых специалистов, где обучающиеся могут организовывать вебинары, электронные обсуждения по изучаемой теме. Кроме того, на портале есть доступ к wiki-учебникам.

Scribbler.ru – специализированная студенческая социальная сеть, предоставляющая возможность хранить файлы, организовывать студенческие сообщества, вести блоги (популярными платформами для размещения блогов являются www.livejournal.com, www.classblogmeister.com, www.blogger.com, www.liveinternet.ru, www.wordpress.com, www.blog.ru), использование блогов дает обучающемуся возможность: получения самой актуальной информации; общаться и задавать вопросы профессионалам; участвовать в дискуссиях с известными людьми; разместить собственные творческие работы и получить отзывы на них); заполнять учебный календарь и расписание, заполнять ленту событий и др. [156].

Таким образом, мультимедийный продукт позволяет собрать воедино огромные и разрозненные объемы информации, дает возможность выбирать интересующие в данный момент информационные блоки, значительно повышают эффективность восприятия, использования и преобразования информации. Данные ресурсы развивают алгоритмический стиль мышления, формируют умение принимать оптимальные решения, действовать вариативно; позволяют реализовать разнообразные формы деятельности обучающихся, создают условия для осуществления индивидуальной самостоятельной образовательной деятельности, формируют навыки саморазвития, самосовершенствования, позволяют адекватно оценивать собственные возможности в осуществляемой деятельности.

Важнейшее условие формирования исследовательской компетентности – *создание учебно - исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и учителей начальной школы как пространства формирования исследовательской компетентности студентов.*

В настоящее время одной из важнейших задач образовательной политики государства выступает организация всестороннего партнерства. Хочется отметить, что профессионально - педагогическое образование практически всегда осуществлялось через разные формы взаимосвязи, сотрудничества с производственной сферой, которую составляют организации образования. Сегодня этот аспект, в профессиональной подготовке будущего педагога по-прежнему является существенной органической частью и представляет мировую тенденцию, так например, в Финляндии: детские сады интегрированы в школы, школы тесно связаны с вузами, вузы ориентированы на работу со школами и принимают посильное участие в повышении качества школьного обучения [160].

В Казахстане в 1970 - 1980 годы данная задача активно развивалась в русле созданных НУМКов (научно учебно – методические комплексы). НУМКи

представляли собой комплекс, который аккумулировал, трансформировал и транслировал основные достижения психолого - педагогической науки в Казахстане и передовой практический опыт их внедрения в учебно - воспитательный процесс школы, так группой ученых кафедры педагогики КазПИ им. Абая (Г.А. Уманов Н.Д. Хмель, А.А. Бейсенбаева, С.А. Узакбаева и др.), значительное число аспирантов и соискателей организовали три научно – учебно - методических комплекса:

- НУМК при секции «Педагогика высшей школы - Вуз - школе»;
- НУМК «Научно - методические основы воспитательной работы в образовательных организациях»;
- НУМК «Этнопедагогика и история педагогики.

Научно - учебно - методические комплексы строились на основе сотрудничества, партнерства со школами разного типа, организациями технического и профессионального образования г. Алматы. Это: школы №27, №29, №36, №76, №61, №125, профессионально - технический лицей №16, технический лицей - интернат №71 и др.

Особенностью деятельности НУМКа «Педагогика высшей школы - Вуз-школе» была его опора на теорию целостного педагогического процесса как объекта деятельности и управления учителя (Хмель Н.Д.) с учетом особенностей его протекания в реальных условиях педагогического коллектива. Поэтому во всех вариантах сотрудничества члены НУМКа ставили целью оказать помощь учителям в овладении теорией целостного педпроцесса и внедрении полученных теоретических знаний и практических умений в практику своей работы». Реализация цели потребовала переориентации педагогов на необходимость расширения и углубления их знаний об объекте их профессиональной деятельности (ЦПП). Серьезное внимание педагогов обращалось на необходимость правильной организации взаимодействия участников учебно - воспитательного процесса как субъектов деятельности, как следствие это вызывало необходимость внедрения в педагогический процесс отдельных элементов коллективной познавательной деятельности – технологии сотрудничества и другие. Результатами стали высокий процент обратной связи на уроке, приближенный к 100%, что позволило повысить активность учащихся, сформированность ученических коллективов и качество знаний.

Проведение такой инновационной работы в рамках учебно - воспитательного процесса способствовало усилению научно - исследовательской активности учителей, особенно молодых педагогов. Педагогический коллектив усилил работу над повышением исследовательской культуры учителя, что положительно сказалось на успешности его труда, т.е. НУМКи стали в тот период одним из мощных ресурсов инновационного педагогического образования в Республике [161].

На современном этапе в Российской Федерации распространяется такая форма партнерства как «сетевое взаимодействие», под которым понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность

качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий [162].

Созданная во время педагогической практики новая форма совместности - учебно - исследовательская общность с новыми способами взаимодействия и позициями партнёров позволяет:

- распределять ресурсы при общей задаче деятельности;
- опираться на инициативу каждого конкретного участника;
- осуществлять прямой контакт участников друг с другом;
- выстраивать многообразные возможные пути движения при общности внешней цели;
- использовать общий ресурс общности для нужд каждого конкретного участника.

Считаем, что в подобной общности осуществляется переход будущего учителя начальных классов от познавательного к деятельностно – творческому и исследовательскому отношению к действительности, формируется его субъектность в профессиональной и исследовательской деятельности, изменяется система его отношений к действительности (личностные смыслы и мотивация к выполняемой профессиональной работе в начальной школе). Созданная атмосфера поиска, свободного саморазвития, сотрудничества в соответствии с профессиональными наклонностями у будущих учителей начальных классов образует благодатное пространство для формирования исследовательской компетентности студентов.

Поскольку общность, по мнению психологов [163-164], является объединением людей на основе общих ценностей и смыслов, то мы вправе полагать, что в учебно - исследовательской общности благодаря созданию атмосферы поиска, свободного саморазвития, сотрудничества, выбора индивидуального образовательного маршрута в соответствии с профессиональными наклонностями у будущих учителей начальных классов происходит формирование новой позиции - позиции активного субъекта профессиональной деятельности исследовательским путем.

Эффективная реализация педагогических условий формирования исследовательской компетентности возможна при использовании адекватных способов, в исследовании такими способами являются: активизация процесса самопрограммирования («погружение» в себя), актуализация первоначального опыта (приобретение методологических знаний и дальнейшая работа по формированию концепции Я-будущий учитель начальных классов - исследователь), осознание себя в качестве учителя начальных классов - исследователя в процессе самореализации на педагогической практике («погружение» в реальную профессиональную деятельность), которые мы рассмотрим в следующем подразделе.

1.3 Модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Цель данного подраздела - разработка и теоретическое обоснование модели формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Определим понятия «моделирование» и «модель». Известно, что моделирование как один из методов научного познания представляет собой построение модели - обобщенного и абстрактного объекта, схемы изучаемого явления. Моделирование помогает систематизировать знания об изучаемом процессе или явлении, предсказывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания целостных классификаций.

В исследовании мы будем опираться на метод моделирования как всеобщий метод опосредованного изучения объектов, процессов и явлений. Такой подход базируется на философском определении модели В.А. Штоффа: «Модель - это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [165, с. 19].

Создание модели представляет собой конкретизацию общенаучного принципа связи целого и единичного, в которых их сочетание и возникающее при этом взаимодействие рождает новое качество - искомую модель. Модель требует серьезных теоретических и методических пояснений, без которых ее описание может стать абстракцией, схемой, оторванной от жизни и поэтому бездейственной [165].

Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов довольно длительный процесс, требующий достаточного осмысления и подготовки. Говоря о формировании исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, необходимо уточнить, что мы вкладываем в понятие «формирование».

В книге Л. Хьела, Д. Зиглера «Теории личности» [166] формирование рассматривается как научение - подкрепление поведения, все более и более похожего на желательное.

В рамках исследования, под формированием, мы понимаем, процесс целенаправленного и организованного овладения обучающимися целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Безусловно, формирование должно включать определённые этапы, каждый из которых имеет особые характеристики тех психофизиологических и социально - психологических особенностей, которые обеспечивают успешное осуществление профессиональной деятельности. Другими словами, формирование связано с приобретением новых качеств, способностей и состояний в процессе развития и приближением к определённому результату.

Переход от одного этапа к другому характеризуется преемственностью, которая является одной из основных характеристик формирования, выступая необходимым условием любой формы формирования, связью между явлениями в процессе развития, когда, новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы.

Вышеназванные положения имеют принципиальное значение при построении модели формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, состоящего из преемственно взаимосвязанных между собой этапов.

Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов является определённым результатом процесса развития этой компетентности. При этом достижение студентом того или иного этапа связано с появлением новых характеристик, состояний и обуславливает переход к следующему этапу. Иными словами, развитие выступает в качестве причины дальнейшего формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Следующее понятие, которое необходимо уточнить, - это «процесс». В словаре науки читаем: «процесс» (от лат. «prozessum» - «продвижение») определяют как закономерное, последовательное изменение явления, его переход в другое явление [81, с.315]. В наиболее общем определении процесс - это совокупность последовательных действий для достижения какого - либо результата.

Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов можно определить как целостный процесс движения студента - будущего учителя начальных классов в сторону субъектности (построение траектории исследовательского саморазвития, изменение системы мотивационно - ценностных отношений к действительности). При этом субъектность - это форма проявления активного отношения будущего учителя начальных классов к себе как субъекту, профессиональной деятельности методами научного познания [150]. Пространство субъектности будущего учителя начальных классов мы рассматриваем как его ценностно - смысловую сферу. Оно образуется в результате двух взаимосвязанных процессов: осмысления (наделения ценностей смыслами) и осознания (превращение смыслов в ценности).

Сущностными характеристиками субъектности будущего учителя начальных классов, применительно к исследуемой проблеме, выступают: связь со смысложизненными ориентирами и ценностями; активная ориентировка в материале научно - исследовательского характера; осознание структуры исследовательской деятельности, исследовательских качеств, этапов формирования исследовательской компетентности; инициатива, самостоятельное целеполагание, планирование, реализация исследовательского замысла; осознанная саморегуляция, самодетерминация и самостоятельность;

настроенность на исследовательское саморазвитие, основой которого выступает осуществление студентом профессиональной деятельности.

Система мотивационно - ценностных отношений определяет ценностно - смысловые ориентиры будущего учителя начальных классов (личностные смыслы и мотивацию профессиональной деятельности, где ценности – основа принятия практических решений) [167].

Чтобы научно обосновать формирование исследовательской компетентности, необходимо определиться с приоритетными на сегодня подходами к изучению рассматриваемого феномена [168, с. 184; 74, с. 32-33], определим понятие «подход» - это мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса [169, с.63].

Сегодня проблема исследовательской компетентности изучается с точки зрения различных подходов: системного (И.В. Блаубергом, Ф.Ф. Королёвым, А.Э. Ишковой [170-172], Е.В. Набиевой [80], В.Г. Сотник [29] и др.), компетентностного (Л.А. Голубь [30], И.А. Коваленко [93] и др.), гуманитарного - аксиологического (Ю. Хабермас, М. Фуко [173-174], А.А. Бейсенбаева [55] и др.).

Обратимся к положению системного подхода, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем. С позиций системного подхода формирование исследовательской компетентности реализуется как целостный, взаимосвязанный процесс профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, все элементы которого должны максимально стимулировать проявление исследовательской направленности его личности. Исследовательская компетентность с данных позиций рассматривается как система, включающая совокупность компонентов, многообразных разноуровневых связей и взаимодействий между ними, образующих в совокупности единое целое.

Признаками исследовательской компетентности с точки зрения системного подхода являются: наличие разнообразных исследовательских умений с установкой на их саморазвитие; вариативное управление действиями; самоконтроль и самооценка результатов.

Не менее важным для нас является обращение к положениям рефлексивно – исследовательского подхода в рамках компетентностного, который исследовательскую компетентность учителя представляет через совокупность определённых компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активирующихся в деятельности.

Развитие рефлексивно – исследовательских способностей возникает из невозможности создать универсальный справочник с готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни, в силу динамичности и изменчивости образовательного процесса. Поэтому, деятельность учителя начальных классов творческая, постоянно рефлексирующая.

В процессе профессиональной подготовки обучающийся учится управлять своей деятельностью в условиях неопределенности с помощью следующих

основных исследовательских и интеллектуальных умений: видеть в ситуации проблему и оформлять ее в виде профессиональных задач; при постановке профессиональной задачи ориентироваться на обучающегося как на активно развивающегося субъекта образовательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели; делать предметом анализа каждый свой профессиональный шаг; тактически мыслить, т.е. конкретизировать профессиональные задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации; мыслить предположениями, гипотезами, версиями; создавать возможности для педагогического маневра; в ситуации дефицита времени принимать достойное решение выхода из трудных ситуаций; анализировать ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты; привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта; анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы профессиональной практики; комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание; объективно оценивать факты и явления; аргументировано излагать свою точку зрения [112].

Исследовательскую компетентность в разрезе рефлексивно-исследовательского подхода, способствует к возникновению в сознании учителя начальных классов системного, целостного отношения к ЦПП.

Аксиологическое понимание исследовательской компетентности учителя раскрывается учёными (В.И. Гинецинский, В.А. Сластёнин, В.И. Блинов, В.И. Горюха [175-178] и др.) при рассмотрении её в качестве педагогической ценности. В процессе создания и использования нового знания учитель овладевает ценностями исследовательской деятельности, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение данных ценностей определяется богатством личности учителя, исследовательской направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием и отражает внутренний мир педагога. Степень присвоения личностью ценностей исследовательской деятельности зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной новой педагогической идеи происходит в процессе её оценки личностью. Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон «Я» личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла. Внутренний стержень исследовательской компетентности, таким образом, образует система базовых ценностей как квинтэссенции духовных потребностей и интересов учителя [179, с.133].

Особо важным для нашего исследования представляется обращение к положениям гуманитарного подхода (Ю. Хабермас, М. Фуко [173-174], А.А. Бейсенбаева[55]), который основан на понимании сущности образования человека как его участия, втянутости, включённости и входе субъекта деятельности в своё развитие и образование. Гуманитарный подход к исследованию образования означает перенос фокуса внимания от *образования*

человека на то, как человек *образуется*, т.е. существенным признаком профессиональной подготовки выступает то, как сам человек (обучающийся) овладевает ею: *осваивает* (усваивает) ли он схемы, нормы или *сам вырабатывает* схемы, нормы. Появляется *личностная заинтересованность* в построении профессионального знания, поскольку оно возникает как «порождение мысли и переживаний». Гуманитарный подход ставит во главу угла субъектность как участие, понимание, истолкование, описание (чтобы описывать, надо понимать, а чтобы понимать - быть участником).

В силу этого, формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов рассматривается как выстраивание траектории исследовательского саморазвития, через выстраивание образа «Я-будущий учитель начальных классов - исследователь».

Признаками исследовательской компетентности с точки зрения гуманитарного подхода является активность личности, выражающаяся в стремлении к самораскрытию, саморазвитию в обучении, науке; стремление к достижению высот и реализации себя в профессиональной деятельности; наличие мотивации достижения; постоянная включённость в исследовательский поиск; осознание значимости формирования исследовательской компетентности в профессиональной деятельности.

В связи с выше изложенным, можно сделать вывод, что исследовательская компетентность требует рассмотрения её с точки зрения нескольких подходов, в совокупности не противоречащих друг другу.

Далее обратимся к рассмотрению модели формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов (модель представлена на рис. 1).

Разработанная модель формирования исследовательской компетентности представляет собой систему структурно - функциональных блоков, состоящих из совокупности элементов: целевой, определяющий социальный заказ и цель; содержательный, отражающий структуру исследовательской компетентности, процессуальный (этапы, способы, педагогические условия); оценочно - результативный (результат, уровни его оценки) и системообразующие связи между ними [180, с.126 – 133; 181, с.200 - 209].

Необходимость выделения **целевого** компонента обусловлена тем, что сознательная цель всегда определяет выбор способов, действий и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Содержательный компонент раскрывает структуру исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов: формирование системы теоретико - методологических знаний, методологических убеждений, общенаучных профессионально - значимых методов познания, научного стиля мышления (*теоретико - методологический компонент*), творческих и исследовательских умений (*технологический компонент*), признание их ценности и смысла (*ценностный компонент*), положительного отношения и устойчивого интереса к осуществляемой профессиональной деятельности

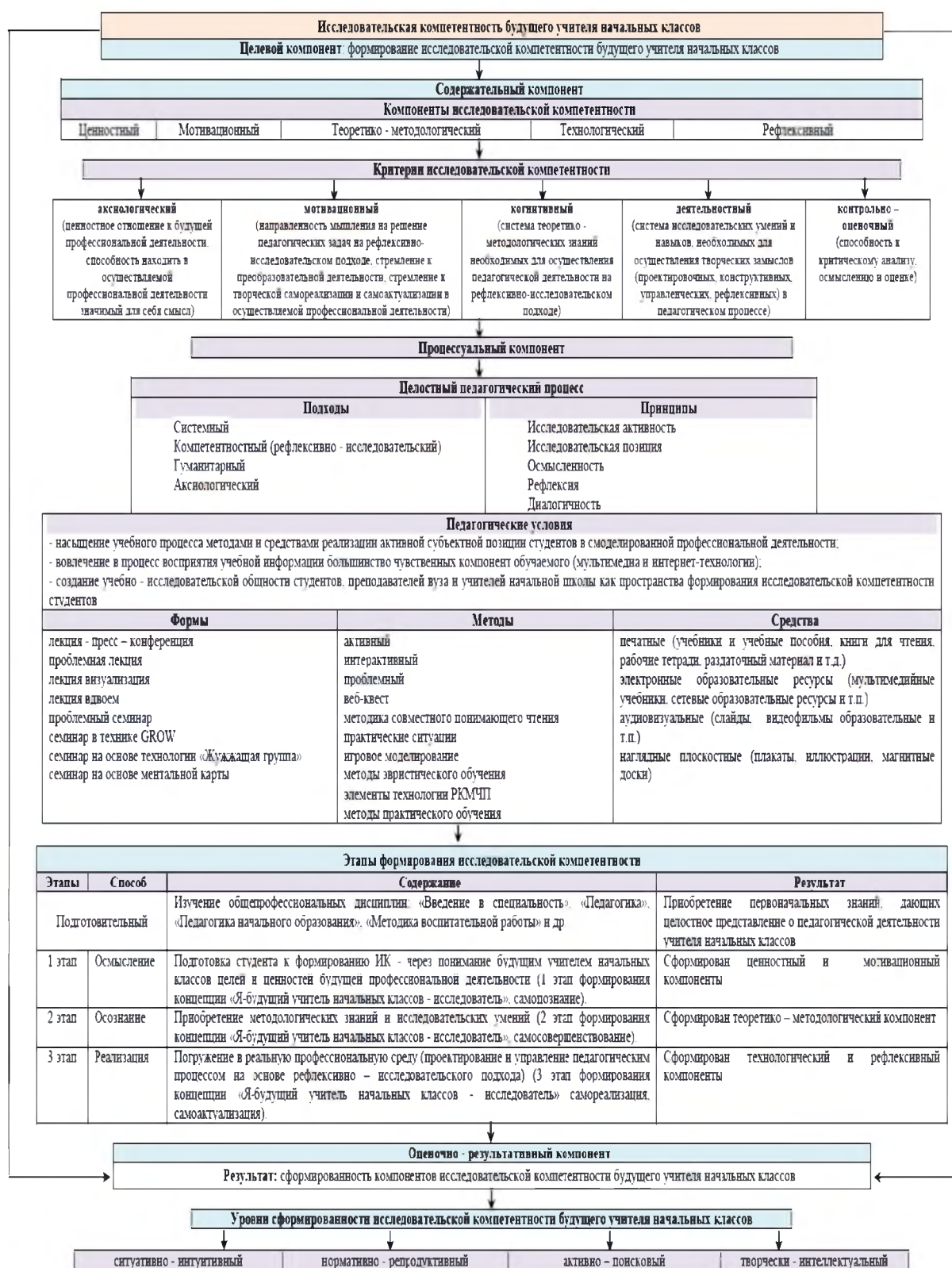


Рисунок 1 - Модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

методами научного познания (*мотивационный компонент*), рефлексивно - личностного способа выполнения профессиональной деятельности (*рефлексивный компонент*). Успешность и эффективность (результативность) целенаправленной работы зависит от исходных положений, т.е. принципов, которые приняты за основу [83-85]. Мы предлагаем осуществлять выбор форм организации педагогического процесса исходя из следующих принципов: исследовательской активности, исследовательской позиции, осмысленности, рефлексии, диалогичности. Данные принципы конкретно определяют содержание и направления формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Принцип исследовательской активности. В ходе занятий студенты должны постоянно вовлекаться в различные действия - выполнение практических заданий, обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций и т.д. Формы исследовательской активности студентов реализуются в активных методах обучения: анализ реальных практических ситуаций, имитационное моделирование, игровое проектирование профессиональной деятельности и т.д.

Принцип исследовательской позиции предполагает ориентацию студентов на саморазвитие в осуществляемой профессиональной деятельности, реализацию личностного потенциала, инициативы, активности, самостоятельности в принятии решений. В процессе занятий должны создаваться такие ситуации, когда студентам посредством поисково-исследовательской активности необходимо самим найти решение проблемы, разработать тему индивидуального исследования, способы и средства его осуществления.

Принцип осмысленности предполагает, что для того, чтобы новые профессиональные знания и исследовательские умения приобрели для студентов личностную ценность, они должны осознаваться и осмысливаться. Осмысливание профессиональной деятельности происходит в том случае, когда она выполняется студентом с помощью мыслительных операций (синтез, сравнение, обобщение). Обладая осознанным знаниям и умениям совершать логические операции, студенты способны переносить знания в новые ситуации.

Принцип рефлексии. Реализация этого принципа в процессе формирования исследовательской компетентности способствует тому, что у студента формируется потребность в постоянном самосовершенствовании себя как личности. Для этого на занятиях создаются условия для развития у студентов профессионального мышления, рефлексивных способностей, реализации исследовательской позиции в деятельности. Главное здесь - общая рациональная самоорганизация выполняемой профессиональной деятельности: цель, представление об условиях деятельности, программа действий, критерии оценки результатов деятельности, оценка её результатов, реализация программы. Для этого облик профессиональной деятельности, представленный в образе исследовательской компетентности, становится моделью профессионального поведения будущего учителя начальных классов.

Принцип диалогичности предполагает установление субъект - субъектных отношений в процессе совместной практической деятельности студентов; подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие к партнёру. Реализация этого принципа подразумевает создание коммуникативной среды, обеспечивающей субъект - субъектное общение, саморазвитие каждой личности. Своеобразие этого принципа в том, что диалог является одновременно и средством, и методом и технологией обучения. Он выполняет познавательную, коммуникативную и личностно - развивающую функции.

Таким образом, формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов наиболее эффективно будет осуществляться при взаимодействии различных исследовательских позиций студентов на решение той или иной педагогической проблемы в ходе коллективной мыследеятельности, совместного анализа и поиска более эффективных условий её решения.

Исходя из того, что предметом исследования является процесс формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, особое внимание мы уделяем рассмотрению процессуального компонента.

Процессуальный компонент предполагает поэтапную организацию учебной работы, подбор определённых способов и средств формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Формирование исследовательской компетентности - это целостный, необратимый процесс, который предполагает качественное преобразование всех её содержательных компонентов постепенно. Поэтому нами были выделены этапы формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов: подготовительный, осмысление, осознание и реализация.

При построении данных этапов мы руководствовались положением: формирование исследовательской компетентности начинается с процесса осмысления будущим учителем начальных классов себя, как активного субъекта профессиональной деятельности, её целей и ценностей, нахождения им в ней личностно - значимых смыслов и постепенно переходящего на этапы: осознание и реализацию.

Первому этапу предшествует **подготовительный** (это 1 курс, на котором изучаются общеобразовательные и общепрофессиональные дисциплины: «Введение в специальность», «Педагогика», «Педагогика начального образования», «Методика воспитательной работы» и др. На которых студенты изучают особенности педагогического труда, узнают об основных видах деятельности учителя начальных классов: учебной, воспитательной, социально – педагогической и др.). Данный этап необходим и важен, так как в исследовании, мы говорим об организации всего педагогического процесса начальной школы и обучающиеся должны иметь целостное представление о педагогической деятельности учителя начальных классов.

Первый этап - этап осмысления. Е.В. Бережнова пишет, что исследовательская компетенция - это особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности» [44, с.25]. Данное определение очень точно отображает изучаемое нами понятие на психологическом уровне.

Мы пришли к пониманию, что для формирования исследовательской компетентности необходимо изменения состояния психики. Надо задействовать механизмы самодвижения личности в работе над самим собой, т.е. вызвать к жизни механизмы «самости»: самопознания, саморазвития, самоопределения, которые в конечном итоге должны привести к самоактуализации.

Механизмы «самости» подкрепляются программой личностного и профессионального развития. Формирование исследовательской компетентности неразрывно связано с саморазвитием. Идея саморазвития и самореализации является значимой для многих современных концепций о человеке (А. Маслоу [103], Э. Фромм, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко [182-184] и др.). Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию, самореализации и самоактуализации представляют огромную ценность сами по себе.

Самоактуализация - это сознательный процесс повышения уровня своей компетентности и развития значимых качеств в соответствии с социальными требованиями и личной программой развития. Достигнув определенного уровня саморазвития, человек приобретает возможность управлять текущими событиями, формировать хорошие и открытые отношения с другими, достигать успеха в профессиональной деятельности, быть компетентной и конкурентоспособной личностью, а также воспринимать жизнь во всей ее полноте.

В основе процесса самоактуализации лежит внутренний механизм преодоления противоречий между наличным уровнем личностного роста («Я - реальное») и некоторым воображаемым его состоянием («Я - идеальное»). Самоактуализация как социальный процесс базируется на требованиях общества и профессии к личности специалиста. Причем, предъявляемые требования должны быть несколько выше наличных возможностей конкретного человека. Только в этом случае возникают предпосылки к самосовершенствованию в виде внутренних противоречий, результатом разрешения которых является процесс целенаправленного формирования исследовательской компетентности.

Как известно, компетентность проявляется в деятельности и может быть реализована только в том случае, когда субъект занимает активную исследовательскую позицию по отношению к деятельности, имеет мотивацию к ней. Использование концепции «Я-будущий учитель начальных классов - исследователь» способствует включению студентов в мотивированное деятельностное «проживание», которое предполагает построение ими

траектории исследовательского саморазвития на основе значимых для них мотивов. Причём студенты занимают активную исследовательскую позицию субъекта своей деятельности, планируя, регулируя, направляя и контролируя её, а осуществляемая профессиональная деятельность становится желаемой, привлекательной, приносящей удовольствие от участия в ней.

Далее для того чтобы предметно сформировать целостную систему мотивационно - ценностного отношения к организации педагогического процесса начальной школы методами научного познания, необходимо приобретение методологических знаний.

Второй этап – этап осознания. Цель этапа – рефлексия полученных педагогических знаний через призму методологического знания, т.е. его осознание.

Задачи этапа: формирование потребности в профессиональном самосовершенствовании посредством приобретения необходимых профессионально - исследовательских и методологических знаний; овладение исследовательскими умениями; акцентирование внимания студента о необходимости осуществления будущей профессиональной деятельности с точки зрения исследовательской позиции и организации педагогического процесса начальной школы методами научного познания.

Обучение на данном этапе должно строиться так, чтобы необходимые для последующей работы знания приобретались студентами не путём их заучивания в готовом виде, а путём их самостоятельного «открытия», «изобретения», «добывания». Средствами этапа осмысления выступают: лекция, выстроенная по принципам контекстного обучения (проблемная лекция, лекция - пресс-конференция) и проблемный семинар [143-149]. Основными методами занятий, позволяющими студентам в контексте рефлепрактики осмысливать имеющийся опыт, являются совместное понимающее чтение и обсуждение студентами и преподавателем текстов (научных, педагогических), а также анализ реальных практических ситуаций [125; 184-185], которому в опытно - экспериментальной работе отводилось особое значение по ряду причин, на которых мы остановимся подробнее.

Анализ реальных практических ситуаций связан с выработкой у студентов умений вычленять проблему, объяснять причину ее возникновения и намечать возможные пути её решения. В процессе анализа реальных практических ситуаций организуется позиционная дискуссия, цель которой - познакомить студентов с проблемой, выявить их личностное отношение к этой проблеме и наметить возможные пути её решения. Также студенты учатся выбирать и оценивать различные точки зрения, связанные с решением данной проблемы, высказывать разнообразные мнения и суждения. Коллективный анализ ситуации приводит к восприятию другого студента, как носителя иных, отличных от собственного опыта и знания, позволяет взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, видеть ее «объемно», многоаспектно. Поэтому важно ввести студента в само содержание разнообразных мнений и точек зрения;

научить студента сопоставлять, анализировать и оценивать эти точки зрения; научить его формировать собственную позицию по отношению к данной дискуссионной проблеме - позиции, которую он мог бы отстаивать.

После устных коллективных обсуждений следует перейти к письменному анализу реальной практической ситуации. При анализе мы советуем отразить ситуацию исходя из восприятия своих коллег:

Что бы посоветовали?

В чем бы с ними согласились?

В чем поспорили?

Чем отличался бы собственный вариант решения проблемы?

Наконец, проводится индивидуальный устный анализ, при котором важно обосновать собственную исследовательскую позицию по решению проблемы.

Критериями оценки такого анализа являются конкретность суждений в контексте данной ситуации, максимальное использование текстовых данных, четкость и простота изложения, обоснованность анализа, практический характер предлагаемого варианта решения проблемы.

Требование обоснованности высказываемых оценок и предлагаемых вариантов решения проблемы приводит к осознанию того, что один и тот же фактический материал имеет различное значение в зависимости от ценностной позиции познающего субъекта, и создает предпосылки для перехода к следующему этапу работы - этапу реализации.

Третий этап - этап реализации. Соглашаясь с мнением А.Г. Маслоу, согласно которому «нет более ценного, чем научение опытом» [103, с.181 - 182], считаем, что на следующем этапе формирования исследовательской компетентности необходимо обеспечение моделирования собственного профессионального поведения в реальных условиях.

Основной формой «погружения» студентов в самостоятельную профессиональную деятельность является педагогическая практика, под которой мы понимаем деятельность студентов в реальных средовых условиях, требующих исследовательского подхода.

Утверждение будущим учителем начальных классов себя, своей профессиональной значимости наиболее успешно осуществляется в процессе реализации в выполняемой профессиональной деятельности своей исследовательской позиции. В процессе такого самоутверждения происходит оценка студентом проявлений своих исследовательских качеств, способность к научному познанию и преобразованию педагогической действительности, формирование индивидуального стиля осуществляемой профессиональной деятельности.

На реализационном этапе формирования исследовательской компетентности используется «погружение» студентов в реальную научно - исследовательскую деятельность, что будет способствовать закреплению имеющихся у них методологических знаний и исследовательских умений,

осознанию ими значимости исследовательской компетентности в дальнейшей профессиональной деятельности.

Очевидно, что переход от одного этапа к другому связан с переходом исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов на новый качественный уровень, включающий появление у него ценностных, когнитивных и деятельностных новообразований, переосмысление своего отношения к профессиональной деятельности и к себе как её субъекту.

И, наконец, **оценочно - результативный** компонент определяет эффективность функционирования предполагаемой модели, связанной с разработкой уровней сформированности исследовательской компетентности, критериев и показателей (раздел 1 подраздел 1.1.1).

Результатом формирования исследовательской компетентности является сформированность её компонентов.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что моделирование процесса формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов представляет собой специфический способ познания, при котором предмет исследования - исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов воспроизводится в модель, как некий эталон, аналог деятельности преподавателя и студентов, направленный на формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Выводы по 1 разделу

Профессиональная деятельность будущего учителя начальных классов требует от него умения познавать, проектировать, моделировать и на этой основе определять наиболее целесообразные способы решения проблем на практике. Будущий учитель начальных классов должен обладать основами исследовательской компетентности, которые находят свое повседневное проявление в мотивационно - ценностном отношении к осуществлению профессиональной деятельности. Готовность личности к такой организации педагогического процесса - методами научного познания - позволяет выстроить собственную качественно новую систему профессиональной деятельности.

В исследовании, исследовательская компетентность определено как интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, позволяющее целостно реализовать систему мотивационно - ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса начальной школы, как объекта его профессиональной деятельности, методами научного познания.

Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов осуществляется поэтапно (осмысление, осознание, реализация). Каждый этап подчёркивает определённую результативность данного процесса и направлен на дальнейшее повышение уровня сформированности исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, в

сторону субъектности (построение траектории исследовательского саморазвития, изменение системы мотивационно - ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса методами научного познания).

На основе сущностной характеристики построена структурно-функциональная модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, состоящая из взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, оценочно - результативного; включающая компоненты (ценностный, мотивационный, теоретико - методологический, технологический, рефлексивный), критерии (аксиологический, мотивационный, когнитивный, деятельностный, контрольно - оценочный) и уровни: ситуативно - интуитивный, нормативно - репродуктивный, активно - поисковый, творчески - интеллектуальный.

Основными способами формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов являются: активизация процесса самопрограммирования («погружение» в себя), актуализация первоначального опыта (приобретение методологических знаний и дальнейшая работа по формированию концепции Я-будущий учитель начальных классов - исследователь), осознание себя в качестве учителя начальных классов - исследователя в процессе самореализации на педагогической практике («погружение» в реальную профессиональную деятельность).

Реализация и эффективность разработанной модели формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов возможна в том случае, если организуются соответствующие педагогические условия: насыщение учебного процесса методами и средствами реализации субъектной позиции студентов в смоделированной профессиональной деятельности; вовлечение в процесс восприятия учебной информации большинство чувственных компонент обучаемого (мультимедиа и интернет-технологии); создание учебно - исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и педагогов школы как пространства формирования исследовательской компетентности студентов.

При реализации данной модели необходимо учитывать тенденции формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов: обусловленность формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов востребованностью обществом и школой; обусловленность эффективности формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов высоким уровнем рефлексивного управления этим процессом; приближение форм учебной деятельности студентов - будущих учителей начальных классов к формам профессиональной деятельности.

2 ОПЫТНО - ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

2.1 Диагностирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Содержание опытно - экспериментальной работы по проблеме исследования включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы (рисунок 2).



Рисунок 2 – Структура опытно – экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Исследованием были охвачены 102 обучающихся специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения Казахского государственного женского педагогического университета (приложение А, акт), также на констатирующем этапе исследования приняли участие студенты МПГУ.

Обучающимися экспериментальных групп (ЭГ) были те, кто проходил обучение в соответствии с предложенной методикой формирования исследовательской компетентности; не охваченные мерами специально организованного обучения, относились к контрольным группам (КГ).

Цель констатирующего этапа исследования – определение исходного состояния исследовательской компетентности у испытуемых. Диагностика проводилась с использованием комплекса методов диагностического исследования: наблюдения, анкетирования, оценки и самооценки, статистики.

Ниже излагается программа диагностики уровней сформированности исследовательской компетентности обучающихся по пяти критериям (приложение Б).

Таблица 9 - Программа диагностики уровней сформированности исследовательской компетентности обучающегося

Критерий	Методы диагностики
Аксиологический	Проективная методика «Портрет учителя начальных классов в условиях реформирования начального образования» (авторская); Методика изучения ценностных ориентаций учителя начальных классов (авторская); Опросник «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов» (авторская).
Мотивационный	Эссе «Что такое исследовательская компетентность?»; Анкета «Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности» (модернизированная анкета Н.А. Шамельхановой); Диагностика по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии (И.А. Баева и С.А. Гильманов).
Когнитивный	Методика самооценки теоретико - методологической готовности студентов к профессиональной деятельности (модернизированная методика Ю.В. Рындиной).
Деятельностный	Методика самооценки исследовательских и творческих умений; Карта наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений».
Контрольно - оценочный	Методика самооценки рефлексивных умений; Анкета для изучения рефлексии.

а) Диагностирование исследовательской компетентности по первому критерию (аксиологический)

Опытно - экспериментальная работа по диагностированию аксиологического критерия исследовательской компетентности обучающегося осуществлялась с помощью 3 методик:

- проективная методика «Портрет учителя начальных классов в условиях реформирования начального образования»;
- методика изучения ценностных ориентаций учителя начальных классов;
- опросник «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов».

Результаты:

1 Диагностическая цель проективной методики «Портрет учителя начальных классов в условиях реформирования начального образования» - выявление ценностных ориентации личности учителя начальных классов, посредством самостоятельного определения наиболее важных педагогических ценностей. Обучающимся было предложено нарисовать портрет современного учителя начальных классов, определив наиболее важные ценности, которые ему необходимы в условиях реформирования начального образования в РК.

Студенты контрольной и экспериментальной групп выделили следующие наиболее важные ценности, на их взгляд: любовь к детям; терпеливость; образованность (эрудированность); владение современными технологиями; креативность; знание своего предмета, коммуникабельность, активность (лидерство, инициативность).

Анализ ответов выявил склонность студентов к недооценке необходимости формирования исследовательской компетентности в характеристике профессионала, востребованного современным обществом.

2 С целью выяснения ценностных ориентаций студентам была предложена методика изучения ценностных ориентаций, основанная на приёме прямого ранжирования списка из 15 важных педагогических ценностей в алфавитном порядке (гностические умения, интерактивность, инновационная готовность, интеллектуальное мышление, исследовательская компетентность, информационная компетентность, конструктивно - проектировочные умения, личностные качества, методологическая культура, общение с младшими школьниками, коллегами, родителями, предметные знания в области педагогики и методики начального обучения, профессиональная компетентность, самообразование, саморазвитие, социально - педагогическая деятельность, специальные умения, творчество). Результаты ранжирования распределились следующим образом. В иерархии ценностных ориентаций студентов КГ и ЭГ наибольшую значимость представляют такие ценности как:

1. Предметные знания в области педагогики и методики начального обучения - 31%;
2. Профессиональная компетентность - 19%;
3. Общение с младшими школьниками, коллегами, родителями - 10%;
4. Личностные качества - 9%;
5. Интеллектуальное мышление – 7%;

6. Гностические умения- 6%;
7. Творческие умения -5%;
8. Прогностические умения - 3%;
9. Коммуникативные умения - 2%;
10. Конструктивно - проектировочные умения - 2%;
11. Интерактивность, инновационная готовность- 2%;
12. Исследовательская компетентность - 1%;
13. Самообразование, саморазвитие - 1%;
14. Информационная компетентность - 1%;
15. Специальные умения (укажите какие) - 1%.

Представим полученные данные на рисунке 3.



Рисунок 3 – Иерархия педагогических ценностей (констатирующий этап исследования)

На основе анализа ответов, мы видим, что и как в предыдущей диагностике и в готовом списке ценностей обучающиеся обеих испытуемых групп показывают те же результаты, что и в 1 методике, на 1 месте - предметные знания (31%) и профессиональная компетентность (19%), личностные качества (9%). Ведущие ценности актуальные на современном этапе для будущего учителя начальных классов, как информационная компетентность, самообразование, саморазвитие, исследовательская компетентность, к сожалению, оказались в конце списка ценностей.

3 Поскольку исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов, в рамках исследования, определена нами как интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, интересно было определить, а в реальной ситуации является ли данное качество у обучающихся актуальной профессиональной ценностью. Для этого использовался опросник «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов». Опросник состоит из 18 утверждений, по которым необходимо оценить насколько исследовательская компетентность является для испытуемых профессиональной ценностью (таблица 10, рисунок 4).

Таблица 10 - Результаты опросника «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов» (приложение В)

Группы	Самооценка исследовательской компетентности как профессиональной ценности							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	10	19,2	19	36,5	19	36,5	4	7,7
Экспериментальная	6	12	18	36	21	42	5	10

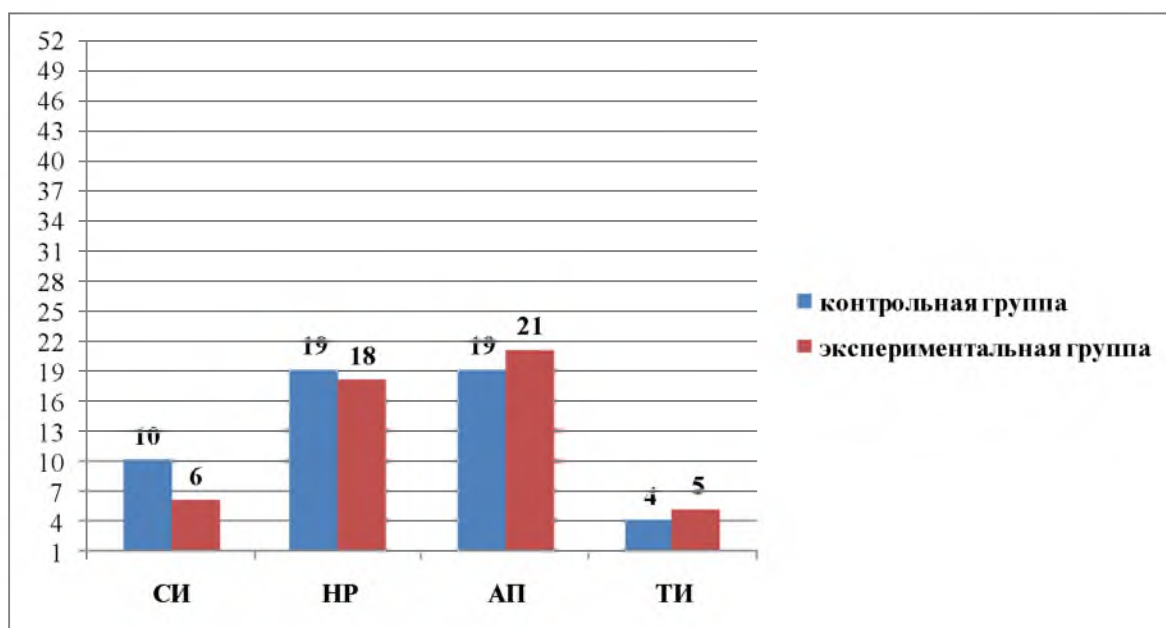


Рисунок 4 – Результаты опросника «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов» (констатирующий этап исследования)

19,2% обучающихся в КГ и 12% в ЭГ не считают исследовательскую компетентность профессиональной ценностью.

Около 36,5% обучающихся в КГ и 36% в ЭГ находятся на так называемом критическом уровне, а значит плохо представляют себе значение исследовательской компетентности в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Эти обучающиеся являются наиболее сложной группой, так как плохо воспринимают необходимость формирования исследовательской компетентности в процессе профессиональной подготовки. Однако, и в этой категории, на наш взгляд, возможно добиваться определенных успехов за счет усиленной мотивации и особого (большей частью, индивидуального) подхода к их обучению.

Эти данные приняты нами как исходные по диагностированию аксиологического критерия исследовательской компетентности.

б) Диагностирование исследовательской компетентности по второму критерию (мотивационный)

Диагностирование мотивационного критерия исследовательской компетентности обучающегося осуществлялась с помощью 3 методик:

- написание эссе «Что такое исследовательская компетентность?»
- анкета «Отношение будущих учителей начальной школы к исследовательской компетентности» (модернизированная анкета Н.А. Шамельхановой);
- диагностика по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии (И.А. Баева и С.А. Гильманов).

1 Результаты написания эссе обеих испытуемых групп схожи по содержанию: исследовательская компетентность для студентов, это качество исключительно связано с исследовательской деятельностью, научным трудом, а поэтому, по их мнению, очень далека от практической деятельности учителя начальных классов. По мнению обучающихся, это качество учителя желательно, но не обязательно в профессиональной деятельности, вот один из эпизодов эссе: «.... я будущий учитель начальных классов, для меня самое главное научить писать, читать ребенка... да и ко мне самой предъявляется ряд требований, среди которых самое главное любить ребенка... а исследовательская компетентность, это наверно исследование, научный труд, например, написать статью, описать свой опыт, для меня это сложно, непонятно, пусть этим займутся методисты, видные педагоги, ученые, да и что я могу написать в начале своей профессиональной карьеры».

Таким образом, обучающиеся не понимают смысла связи науки и практики, необходимости формирования исследовательской компетентности как инвариативной составляющей профессиональной компетентности.

2 Для выявления отношения студентов к исследовательской компетентности, нами модернизирована анкета Н.А. Шамельхановой [186, с.330]. Целью анкетирования было выявить отношение обучающихся к выбранной специальности и будущей профессиональной деятельности, степень осознания ими необходимости организации педагогического процесса

методами научного познания. По результатам анкетирования можно было судить о развитости мотивации, потребности в профессиональной деятельности, научных интересах, стремлениях, идеалах, отношении к профессиональному труду. Ответы на вопросы анкеты показали, что большинство обучающихся, как в контрольной, так и экспериментальной группах плохо или недостаточно полно представляют значимость методов научного познания в организации педагогического процесса (таблица 11, рисунок 5).

Таблица 11 - Результаты анкетирования (приложение Г)

Группы	Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	22	42	19	36,5	8	15,3	3	5,7
Экспериментальная	22	44	17	34	7	14	4	8

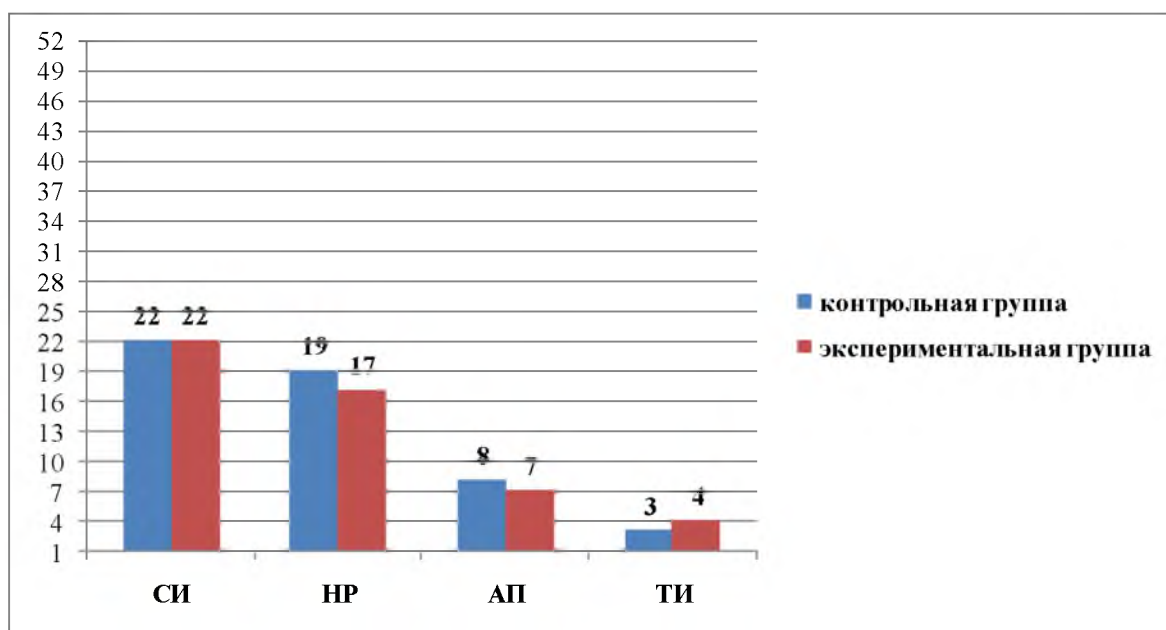


Рисунок 5 - Результаты анкетирования «Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности» (констатирующий этап исследования)

3 Диагностика по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии осуществлялась с помощью анкетирования И.А. Бaeовой и С.А. Гильманова [187, с.103], состоящая из 14 вопросов. За ответы «Да» выставляется 4 балла, «Пожалуй, да» - 3 балла, «Не могу сказать» - 2 балла, «Пожалуй, нет» - 1, «Нет» - 0 баллов. Результаты диагностики представлены в таблице 12 и рисунке 6.

Таблица 12 - Результаты анкетирования (И.А. Баева и С.А. Гильманов)

Группы	Определение мотивации успеха в выбранной профессии (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	13	25	20	38,4	10	19,2	9	17,3
Экспериментальная	12	24	14	28	13	26	11	22

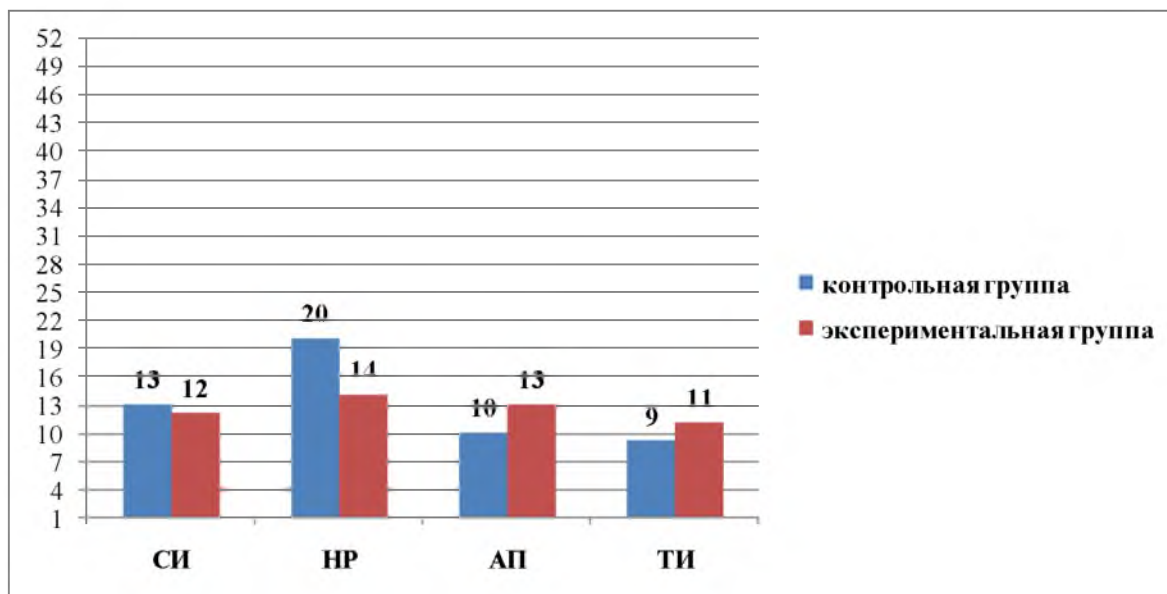


Рисунок 6 - Результаты анкетирования по И.А. Баевой и С.А. Гильманова (констатирующий этап исследования)

Проанализируем ответы испытуемых, свою будущую профессию обучающиеся обеих групп установили на 4 (КГ) и 3 (ЭГ) позициях из 9 возможных, т.е. можно констатировать, что в целом, она нравится им в меньшей степени. Однако на вопрос: Собираетесь ли вы после окончания Вуза, работать учителем начальных классов, более 45% опрошенных сказали больше «Да», чем «Нет».

В обеих испытуемых группах присутствует желание знать об учениках больше, понимать их состояние, поступки; присутствует интерес к наблюдению за поведением учеников, к процессу развития их личности. Привлекает общение и совместные действия, объяснение непонятого и др., они получают удовольствия от результатов в передаче информации и ее преобразования, объяснения того, как выполнять какое - либо дело, однако, обучающиеся не могут самостоятельно вырабатывают свои педагогические способы действий, так как недостаточно владеют профессиональными знаниями и не выработали устойчивые приемы и способы организации своей деятельности.

На вопрос: «Умеете ли вы целостно видеть и проектировать педагогический процесс, ориентируясь на формирование заданных качеств,

знаний, навыков, поведения ученика» ответили в большинстве «Пожалуй, нет» и «Нет».

Результаты анкеты позволили определить четыре основных уровня мотивации успеха в выбранной профессии: творчески - интеллектуальный, активно - поисковый, нормативно - репродуктивный, ситуативно - интуитивный. Таким образом, в КГ: ситуативно - интуитивный - 25%, нормативно - репродуктивный - 38,4%, активно - поисковый - 19,2%, творчески - интеллектуальный - 17,3% уровни мотивации к успеху в выбранной профессии. В ЭГ: ситуативно - интуитивный - 24%, нормативно - репродуктивный - 28%, активно - поисковый - 26%, творчески - интеллектуальный - 22% уровни мотивации к успеху в выбранной профессии (таблица 13, рисунок 7).

Таблица 13 - Сводные данные по мотивационному критерию

Группы	Определение мотивации обучающихся (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	18	34,6	19	36,5	9	17,3	6	11,5
Экспериментальная	17	34	16	32	10	20	7	14

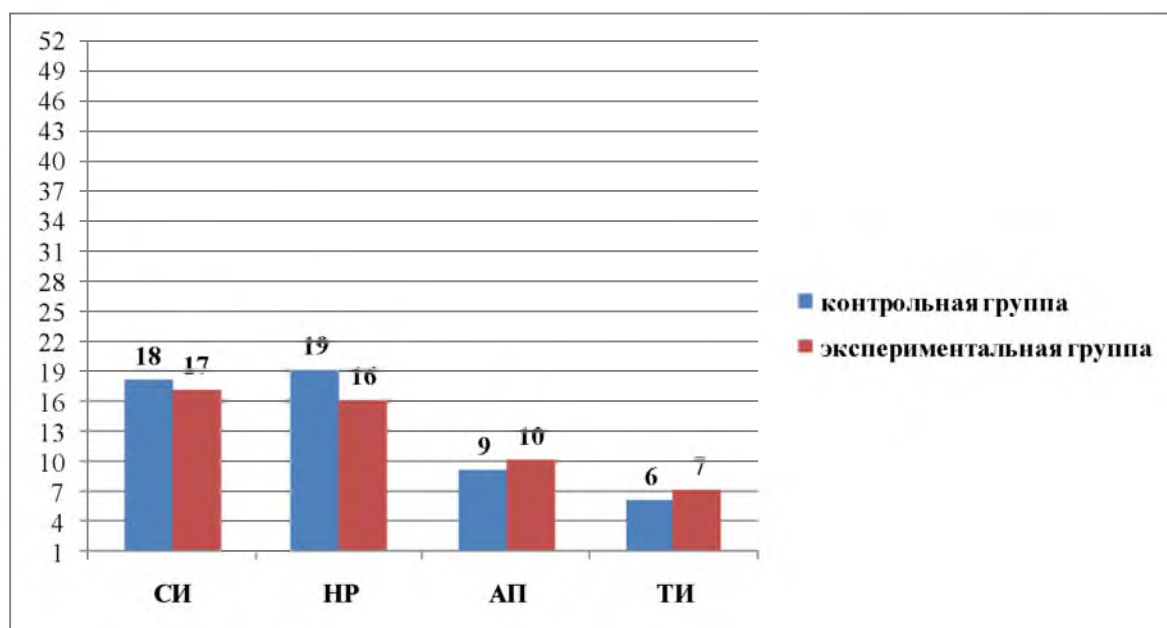


Рисунок 7 - Сводные данные по мотивационному критерию (констатирующий этап исследования)

в) Диагностирование исследовательской компетентности по третьему критерию (когнитивный)

Диагностирование исследовательской компетентности по когнитивному критерию осуществлялось с помощью методики самооценки теоретико -

методологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности (модернизированная методики Ю.В. Рындиной) [188]. Цель методики – на основе самооценки знаний, умений и личностных качеств отразить и определить актуальный уровень теоретико - методологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Методика состоит из 17 вопросов, при ответах на которые студентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале степень выраженности соответствующих теоретико – методологических знаний, умений и личностных качеств.

Изучение результатов самооценки теоретико - методологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности позволило констатировать низкий уровень её проявления. Так, ситуативно - интуитивный уровень теоретико - методологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности был зафиксирован в КГ: у 65,3%, нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 21,1% студентов, активно - поисковому уровню - 11,5%, творчески - интеллектуальный уровень был выявлен у 2% студентов. В ЭГ: ситуативно - интуитивный уровень теоретико - методологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности у 74%, нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 14% студентов, активно - поисковому- 8%, творчески - интеллектуальный уровень был выявлен у 4% студентов (таблица 14, рисунок 8).

Таблица 14 - Результаты анкетирования теоретико - методологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности

Группы	Теоретико - методологическая готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	34	65,3	11	21,1	6	11,5	1	2
Экспериментальная	37	74	7	14	4	8	2	4

г) Диагностирование исследовательской компетентности по четвертому критерию (деятельностный)

Диагностирование исследовательской компетентности по деятельностному критерию было ориентировано на выявление сформированности исследовательских и творческих умений обучающихся. Использовались методика самооценки исследовательских и творческих умений [187, с.99 – 103] и Карта наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений» [189]. Цель методики самооценки исследовательских и творческих умений – на основе самооценки перечисленных умений определить актуальный уровень их

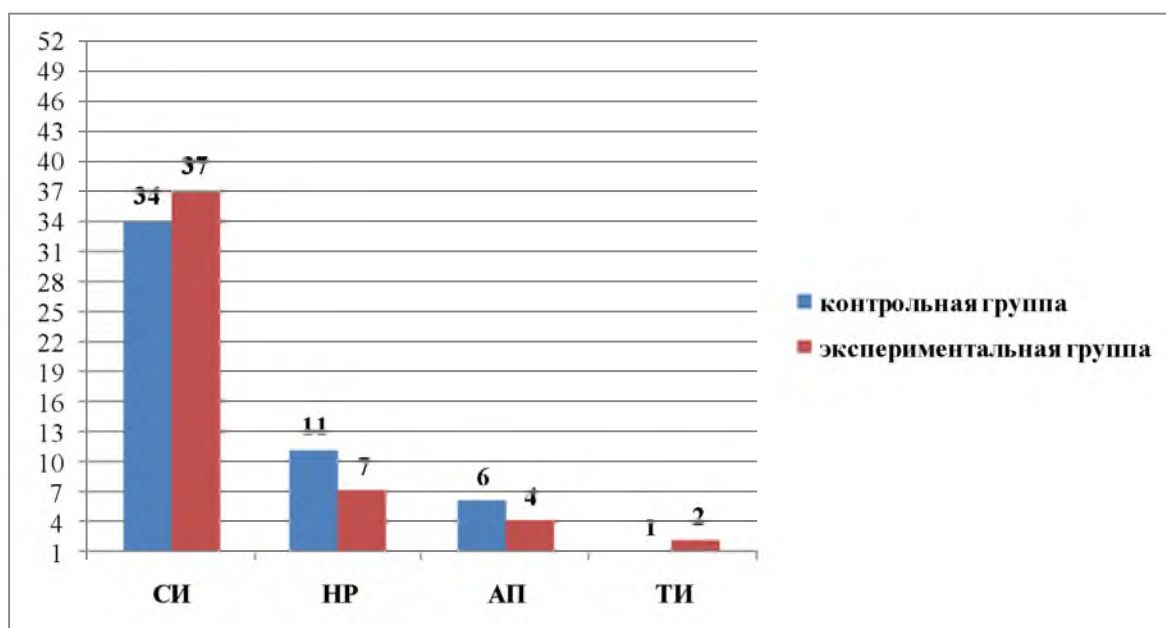


Рисунок 8 - Результаты анкетирования теоретико - методологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности (констатирующий этап исследования)

сформированности. Методикой предусмотрены следующие критерии оценки исследовательских и творческих умений: 5 – умение ярко выражено; 4 – умение достаточно сформировано; 3 – умение имеет место; 2 – умение сформировано в незначительной степени; 1 – умение не сформировано. Участникам эксперимента были предложены утверждения. Они оценивали сформированность у себя исследовательских и творческих умений в соответствии с обозначенными критериями.

Изучение результатов самооценки исследовательских и творческих умений позволяет констатировать, в целом, низкий уровень их проявления.

При этом наиболее низкие значения получили умения формулировать и обосновывать тему исследования; обобщать и систематизировать результаты собственной профессиональной деятельности; определять наиболее эффективные способы решения проблемы; прогнозировать результаты осуществляемой профессиональной деятельности; ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях; осуществлять самоорганизацию профессиональной деятельности; использовать методологические знания, исследовательские умения и навыки в практической деятельности; принимать нестандартные и новаторские решения.

Более высоко были оценены такие умения: самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных; использовать в работе логические приёмы мышления (анализ, синтез, классификация, сравнение, аналогия и др.); составлять план доклада, выступления с элементами цитирования, аннотирования, рецензирования; составлять рекомендации, памятки.

Результаты диагностической карты представлены в таблице 15 и рисунке 9.

Таблица 15 - Результаты диагностической карты

Группы	Самооценка исследовательских и творческих умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	24	46	22	42	5	10	1	2
Экспериментальная	27	54	14	28	6	12	3	6

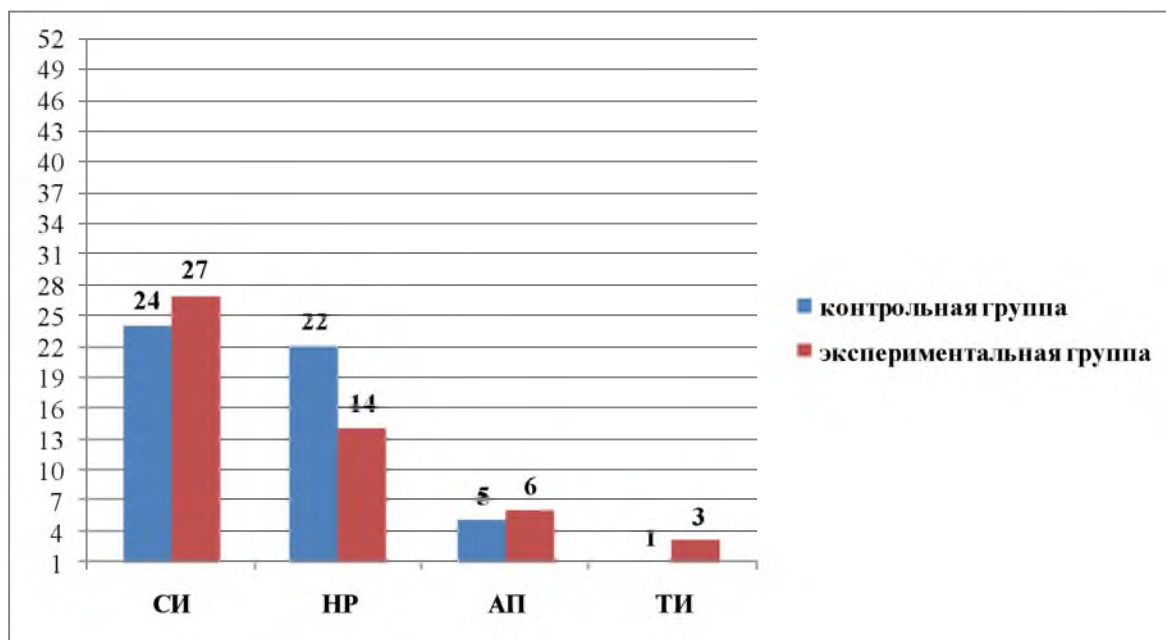


Рисунок 9 - Результаты методика самооценки исследовательских и творческих умений (констатирующий этап исследования)

Карта наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений» только подтвердила ранее полученные результаты по деятельностному критерию.

Обучающиеся обеих испытуемых групп, набравшие более 41 балла характеризуются любознательностью в самых разных областях, умеет воспринимать и описывать объект с разных точек зрения. Умеют выдвигать различные идеи, предлагает необычные, нестандартные, оригинальные идеи по решению проблемы. Быстро реагирует на ошибки и неточности, допущенные преподавателем или другими студентами, и исправляет их. Желают участвовать в эксперименте, диспутах и обсуждениях; умеет убедить собеседника в своей правоте. Хорошо излагают свои мысли, ссылаются на различные источники и т.д.

У большинства испытуемых данные характеристики выбраны как «редко» и «иногда» - в КГ: 40,3%; в ЭГ: 46%. По результатам наблюдений, в КГ: нормативно – репродуктивному уровню соответствовало 48% студентов, активно - поисковому – 9,6%, творчески - интеллектуальный уровень был

выявлен у 2% студентов. В ЭГ: нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 38% студентов, активно - поисковому- 12%, творчески - интеллектуальный уровень был выявлен у 4% студентов (таблица 16, рисунок 10).

Таблица 16 – Результаты Карты наблюдений «Экспертная оценка исследовательских умений»

Группы	Экспертная оценка исследовательских умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	21	40,3	25	48	5	9,6	1	2
Экспериментальная	23	46	19	38	6	12	2	4

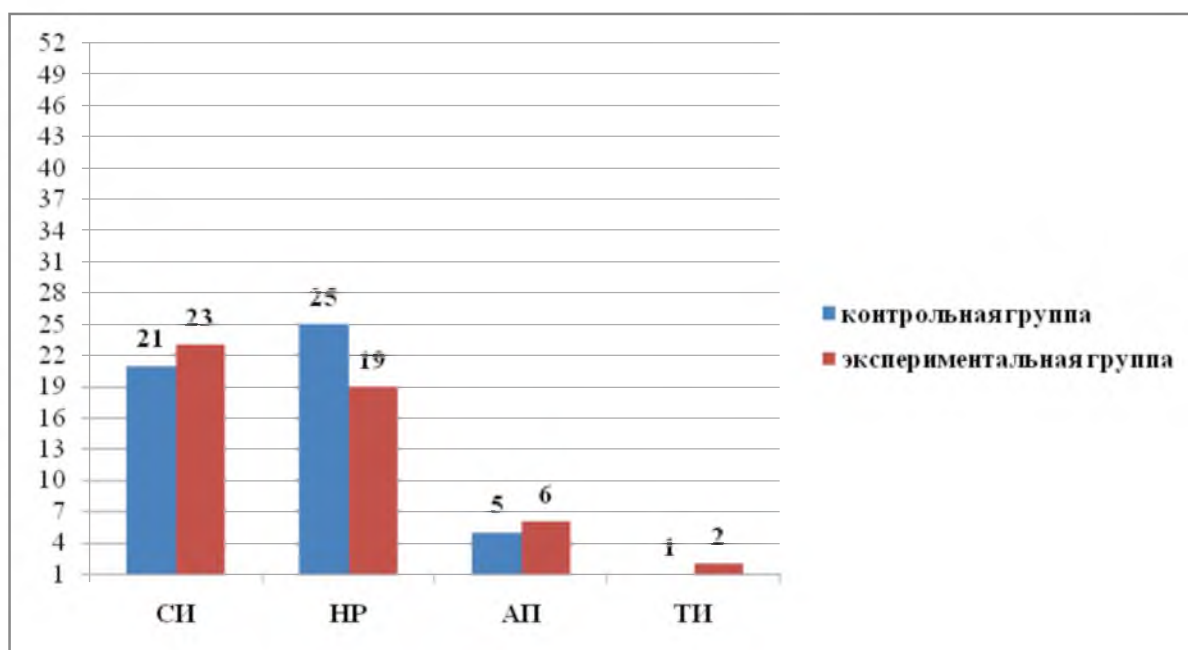


Рисунок 10 – Результаты Карты наблюдений «Экспертная оценка исследовательских умений» (констатирующий этап исследования)

Обобщение данных по деятельностному критерию представлены в таблице 17 и рисунке 11.

Таблица 17 - Сводные данные по деятельностному критерию

Группы	Сформированность исследовательских и творческих умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	22	42,3	24	46,1	5	9,6	1	2
Экспериментальная	25	50	17	34	6	12	2	4

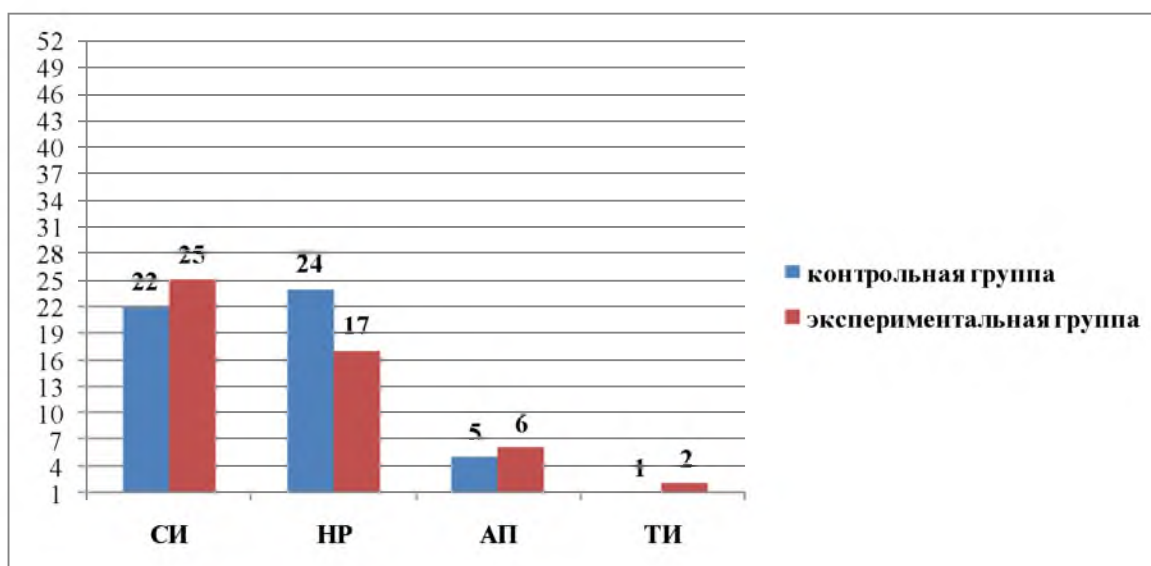


Рисунок 11 - Сводные данные по деятельностному критерию (констатирующий этап исследования)

д) Диагностирование исследовательской компетентности по пятому критерию (контрольно - оценочный)

Контрольно - оценочный компонент диагностировался с помощью методики самооценки рефлексивных умений и анкетирования. Цель данной методики – на основе самооценки перечисленных рефлексивных умений определить начальный уровень их сформированности. Методикой предусмотрены следующие критерии оценки рефлексивных умений: 5 – умение ярко выражено; 4 – умение достаточно сформировано; 3 – умение имеет место; 2 – умение сформировано в незначительной степени; 1 – умение не сформировано. Участникам эксперимента были предложены утверждения. Они оценивали сформированность у себя рефлексивных умений в соответствии с обозначенными критериями.

При этом наиболее низкие значения получили умение - оригинально осмысливать педагогические проблемы; оценивать осуществляемую профессиональную деятельность по следующим характеристикам: проблема, тема, объект исследования, его предмет, задачи, гипотеза и т.д. Более высоко были оценены умения: анализировать опыт других с целью дальнейшего его применения в своей деятельности; анализировать свои чувства и опыт; критически оценивать свои действия и поведение. В целом, студенты показали нормативно - репродуктивный и ситуативно – интуитивный уровни сформированности рефлексивных умений.

Обобщение результатов формирования исследовательской компетентности по контрольно - оценочному критерию представлено в таблице 18 и рисунке 12.

Результаты анкетирования для изучения рефлексии аналогичны, испытуемому предлагается ряд позиций, в каждой паре выбирается одна позиция, являющаяся для него предпочтительной.

Таблица 18 – Результаты самооценки рефлексивных умений

Группы	Самооценка рефлексивных умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	25	48	14	27	10	19,2	3	5,7
Экспериментальная	22	44	12	24	12	24	4	8

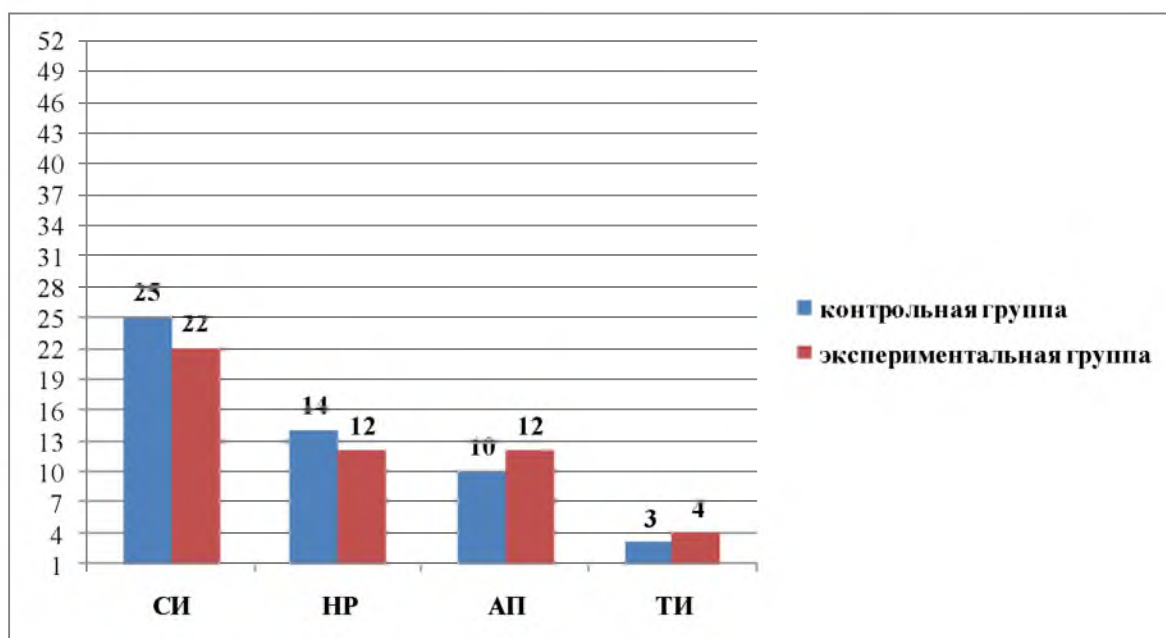


Рисунок 12 - Результаты самооценки рефлексивных умений (констатирующий этап исследования)

Ответы сравниваются с ключом. В случае совпадения ответов испытуемого по данной оппозиции с ответом ключа, ему присваивается 1 балл, в случае несовпадения - 0 баллов. Далее происходит суммирование всех баллов. Результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты анкетирования рефлексивных умений

Сформированность рефлексивных умений на констатирующем этапе исследования			
КГ (52 студента)		ЭГ (50 студентов)	
1		2	
Код испытуемых	Баллы	Код испытуемых	Баллы
001	15	001	24
002	11	002	7
003	13	003	12
004	14	004	15
005	17	005	16
006	14	006	17
007	14	007	14

Продолжение таблицы 19

1		2	
Код испытуемых	Баллы	Код испытуемых	Баллы
008	12	008	24
009	11	009	29
010	10	010	5
011	9	011	17
012	11	012	15
013	18	013	16
014	19	014	27
015	21	015	9
...	...	...	...
049	6	049	14
050	19	050	28
051	19		
052	24		

Обработка результатов уровней сформированности рефлексивных умений двух испытуемых групп осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента [190] (приложение Д).

Сводные данные по компонентам ИК на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 20 и на рисунке 13.

Таблица 20 – Сводные данные констатирующего этапа исследования по компонентам ИК

Уровни	Компоненты ИК									
	Аксиологический		Мотивационный		Когнитивный		Деятельностный		Контрольно - оценочный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
СИ	10	6	18	17	34	37	22	25	25	22
НР	19	18	19	16	11	7	24	17	14	12
АП	19	21	9	10	6	4	5	6	10	12
ТИ	4	5	6	7	1	2	1	2	3	4

Обобщение результатов констатирующего эксперимента отображены в таблице 21 и на рисунке 14.

Таблица 21 – Сводные данные констатирующего этапа исследования

Группы	Уровни исследовательской компетентности (констатирующий этап исследования)									
	СИ		НР		АП		ТИ			
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%

Продолжение таблицы 21

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Контрольная	22	42,3	17	32,6	10	19,2	3	5,7
Экспериментальная	21	42	14	28	11	22	4	8

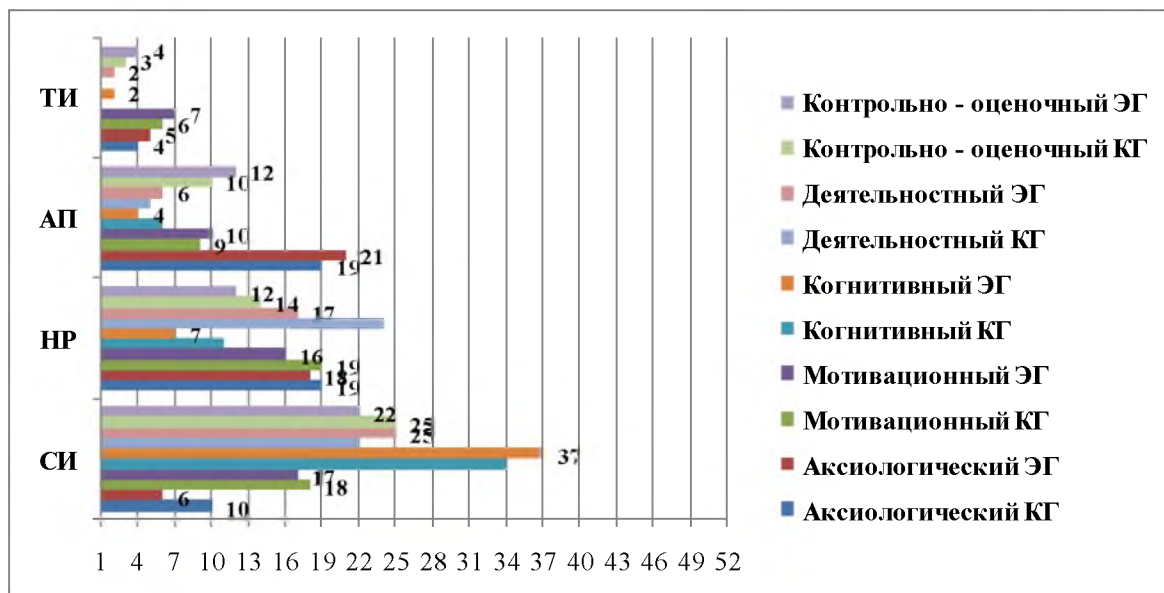


Рисунок 13 - Сводные данные констатирующего этапа исследования по компонентам

Обобщение результатов констатирующего эксперимента отображены в таблице 21 и на рисунке 14.

Таблица 21 – Сводные данные констатирующего этапа исследования

Группы	Уровни исследовательской компетентности (констатирующий этап исследования)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	22	42,3	17	32,6	10	19,2	3	5,7
Экспериментальная	21	42	14	28	11	22	4	8

На начало опытно - экспериментальной работы, в целом, преобладает нормативно - репродуктивный и ситуативно - интуитивный уровни сформированности исследовательской компетентности (в КГ - 42,3% и 32,6%, а ЭГ - 42% и 28%), причем, наиболее низкие показатели сформированности исследовательской компетентности у обучающихся были получены по когнитивному и деятельностному критериям: 65,3% в КГ и 74% в ЭГ.

Материалы констатирующего эксперимента позволили дать характеристику реальному состоянию сформированности исследовательской компетентности. Сравнительный анализ теоретической модели, которая

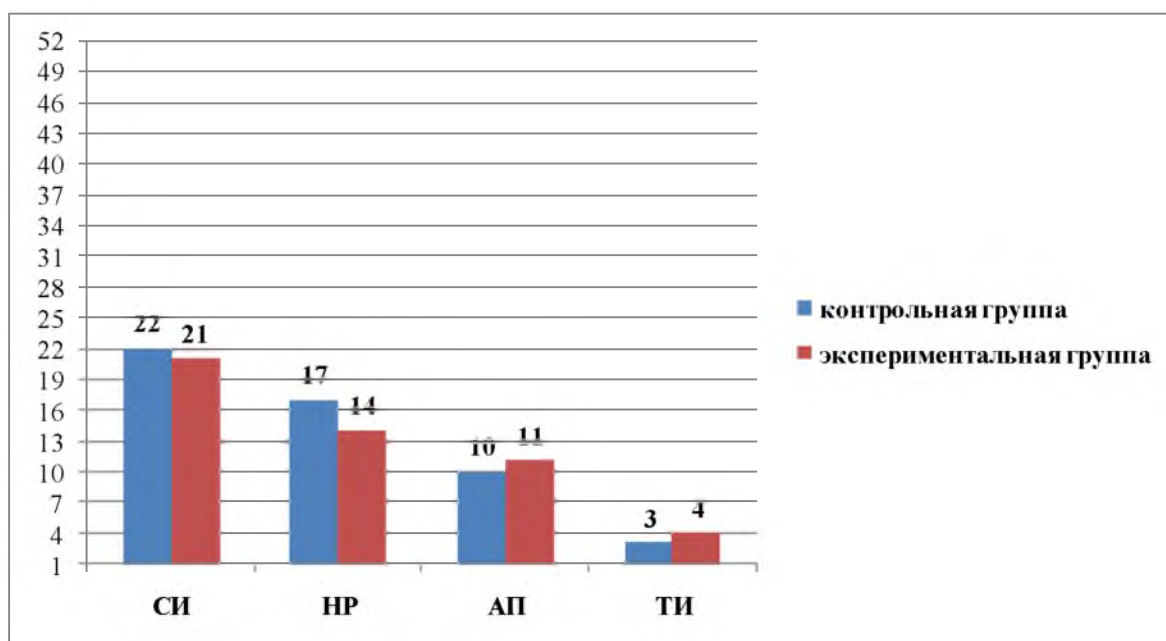


Рисунок 14 – Общий свод данных констатирующего этапа исследования (распределение по уровням)

представляет идеальное состояние данного качества с реальным, привел к следующим выводам:

- для изменения исходного состояния исследовательской компетентности, приближение к идеальному, необходимо разработать соответствующую методику и проверить ее действенность и эффективность на практике;
- апробация методики формирования исследовательской компетентности должна стать во главу угла формирующего этапа исследования;
- данная методика будет реализовываться в течение определенного времени, в ходе которого будут изменяться основные компоненты исследовательской компетентности.

Выводы, полученные в ходе констатирующего эксперимента, показали, что для положительного изменения реального состояния исследовательской компетентности нужно решить следующие задачи:

- развитие у студентов системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие будущей профессиональной деятельности, изменение мотивации через реализацию концепции «Я - будущий учитель начальных классов - исследователь»;
- повышение теоретико - методологической подготовки с ориентацией на целостность педагогического процесса;
- совершенствование исследовательских умений;
- необходимо проследить динамику сформированности исследовательской компетентности и ее отражение в осуществляемой профессиональной деятельности.

2.2 Содержание методики формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Логика построения формирующего этапа исследования предполагала организацию практической деятельности, направленную на формирование каждого компонента исследовательской компетентности, в соответствии с выделенными этапами: *осмысления, осознания и реализации*.

Цель занятий на этапе *осмысления* - подготовка студента к формированию концепции «Я - будущий учитель начальных классов - исследователь». На данном этапе педагогической работы был использован психолого – педагогический практикум (смотреть приложение Е), который представлен системой тренинговых упражнений.

В программе тренинговых занятий предусматривались упражнения на определения себя и своего места в будущей профессиональной деятельности, коммуникативно-творческие упражнения; упражнения на прогнозирование последствий принимаемых решений; упражнения на развитие прогностических решений; упражнения, предполагающие анализ ситуаций и выбор решений; упражнения на развитие умения преломлять имеющиеся знания и опыт в нестандартной ситуации; упражнения на развитие умения управлять собой в конкретной ситуации; упражнения на развитие умений грамотно находить информацию, уметь работать с различными текстами, уметь их обрабатывать, запоминать при необходимости с целью дальнейшего применения данных знаний в своей профессиональной деятельности и многое другое, это привело к овладению следующих компетенций: готовностью к самообразованию, личностному самосовершенствованию; к рефлексивной деятельности на всех этапах осуществления какой-либо деятельности; способностью критически осмысливать варианты решений и выбирать лучшие; проявлять ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности.

В основу построения концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь» был положен психологический механизм постоянного преодоления внутренних противоречий между наличным уровнем сформированности исследовательской компетентности («Я - Реальное») и некоторым воображаемым (моделируемым) его состоянием («Я - Идеальное») (на основе работ Р. Бернс [190], Г.С. Сухобской, Г.О. Абдуллаевой [192-193], В.С. Сидоренко [194]) (см. рис. 15).

Концепцию «Я – будущий учитель начальных классов – исследователь» студенты составляли на первых практических занятиях. В процессе последующих занятий и педагогической практики она подвергалась анализу, доработке, коррекции. Работа над реализацией данной концепции способствовала формированию у обучающихся способности прогнозировать своё саморазвитие в осуществляемой профессиональной деятельности, видеть пробелы в знаниях и восполнять их, т.е. стремиться к повышению качества выполняемой работы. Кроме того, составление концепции позволяло студенту

грамотно планировать свою деятельность на практике, отмечать, какие пробелы и в каком направлении необходимо восполнить.

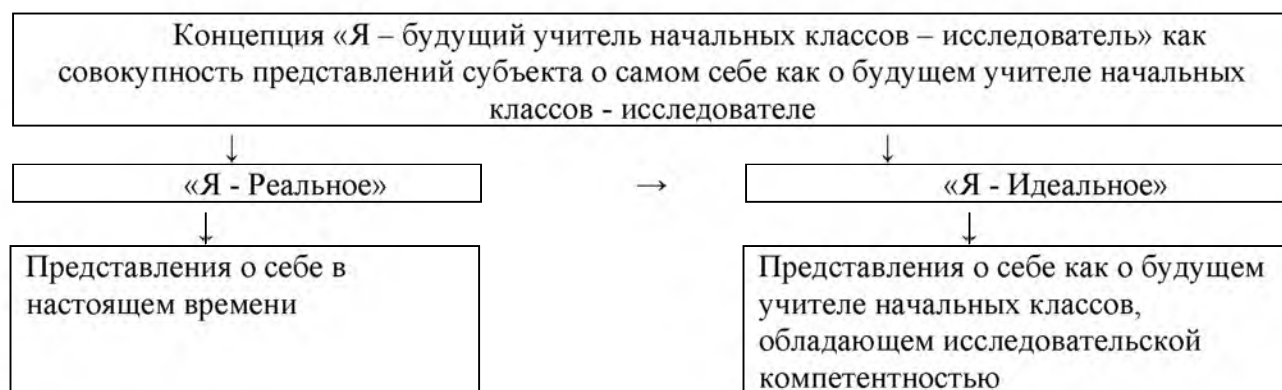


Рисунок 15 - Структура концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь»

Реализация концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь» предполагала решение следующих задач: становление исследовательской позиции по отношению к осуществляемой профессиональной деятельности и себе как исследователю; формирование готовности к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию.

Работа по реализации студентами собственной концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь» включала следующие этапы:

Первый этап – разработка концепции. На этом этапе студенты прогнозировали, определяли цель, содержание и способы формирования своей исследовательской компетентности на ближайшее и отдалённое будущее.

На данном этапе мы предложили студентам выполнить ряд заданий, направленных на проектирование их саморазвития в осуществляемой деятельности.

Пример из опытно – экспериментальной работы:

1) Проанализируйте проблему формирования исследовательской компетентности у будущего учителя начальных классов.

2) Охарактеризуйте собственный уровень исследовательской компетентности.

3) Определите основные направления своей деятельности, продвижение по которым позволит Вам повысить свой уровень исследовательской компетентности.

4) Спрогнозируйте те противоречия осуществляемой профессионально-педагогической деятельности, которые могут быть решены за счёт формирования у Вас исследовательской компетентности.

5) Спрогнозируйте появление затруднений в процессе формирования исследовательской компетентности, типологизируйте их и укажите причины возникновения.

6) Спрогнозируйте перспективы развития у себя исследовательских качеств, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности.

7) Определите критерии, по которым Вы будете оценивать свой уровень сформированности исследовательской компетентности.

В процессе данной работы у студентов формировалось умение ставить цели, выбирать оптимальные средства их достижения, анализировать свои сильные и слабые стороны, видеть перспективы развития себя как исследователя, рефлексировать по поводу возможных затруднений на пути реализации намеченных целей.

Второй этап – реализация концепции «Я – будущий учитель начальных классов – исследователь». Непосредственный процесс овладения исследовательской компетентностью.

Анализ психолого - педагогических исследований позволили выделить следующие факторы успешной реализации концепции «Я – будущий учитель начальных классов – исследователь»:

- уверенность в наличии у себя основных исследовательских качеств, способностей, умений, необходимых для успешного и результативного осуществления профессиональной деятельности;
- активное участие в учебно - познавательной, исследовательской, осуществляемой профессиональной деятельности;
- стремление к самореализации, что стимулирует к выдвижению новых целей и ценностей и проявляется в поиске и освоении принципиально нового;
- максимальная ответственность;
- дух команды, сотрудничества, творческая атмосфера;
- самообучаемость;
- ценностные ориентации, базирующиеся на социальных и этических ценностях;
- стремление к нововведениям, в основе которого лежит глубокий анализ противоречий настоящего, что позволяет быстро реагировать на внешние условия и изменить их.

После прохождения всех этапов работы по реализации собственной концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь» студенты составляли себе рекомендации на будущее, которые формулировались в свободной форме, однако логически выводились из содержания собственной концепции.

Третий этап – коррекция концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь». На этом этапе студенты овладевали умениями оценивать достигаемые результаты деятельности, навыками анализа причин, обуславливающих полученный результат, вносили коррективы в деятельность по дальнейшей реализации концепции.

Оценивая траекторию исследовательского саморазвития, студенты отвечали на следующие вопросы:

Какова моя перспектива? (уровень сформированности исследовательской компетентности)?

Что я могу на сегодня?

Чему я хочу научиться?

Каких знаний и умений мне для этого не хватает?

Что мне необходимо сделать (программа развития)?

Каковы мои достижения (результаты)?

Данный вид работы способствовал глубокому самоанализу собственного опыта, самопознанию своих исследовательских возможностей, формированию ценностно - целевых установок в дальнейшей реализации концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь» в осуществляемой профессиональной деятельности.

Таким образом, формируя собственную концепцию «Я – будущий учитель начальных классов – исследователь», студенты соединяли тем самым точки - события, анализировали объективные и субъективные причины, обуславливающие достижения, выступали как субъекты своей жизнедеятельности, организуя развитие себя как исследователя. Такая работа направляла студентов на осознание важности и значимости формирования исследовательской компетентности в осуществляемой профессиональной деятельности.

Реализацию положительной концепции «Я-будущий учитель начальных классов – исследователь» студенты представляли как переход с позиции «Я - Реальное» к позиции «Я - Идеальное» через развитие показателей (рис. 16).

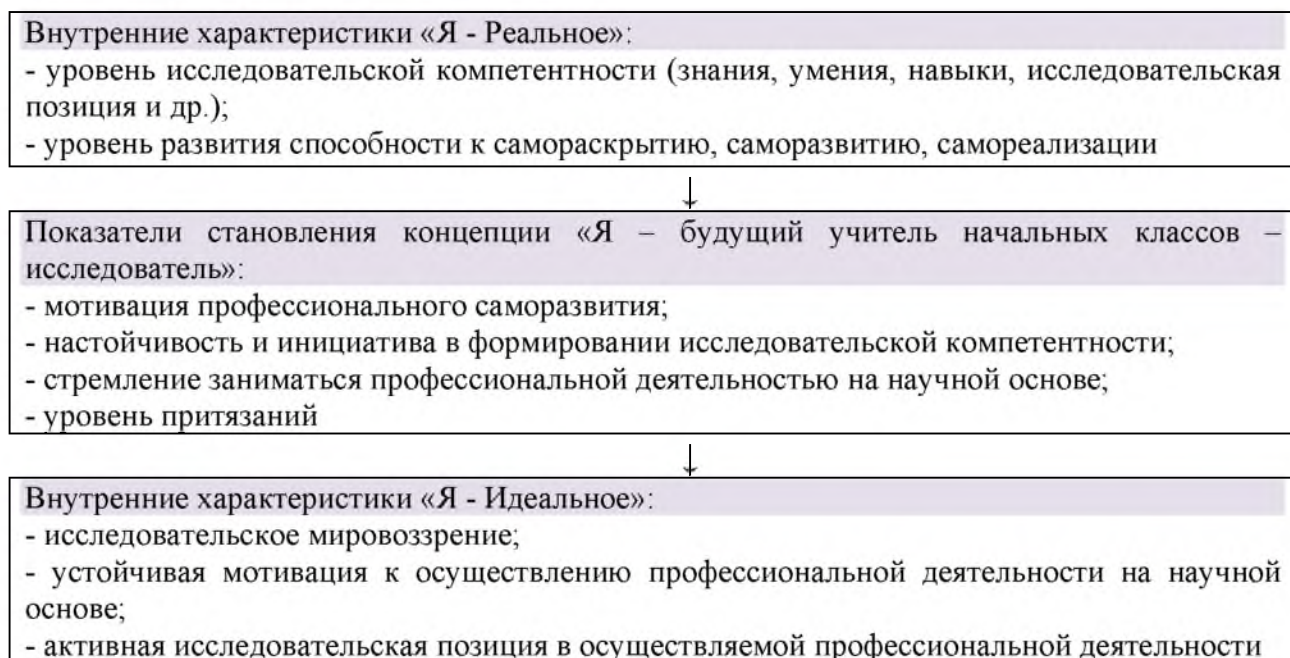


Рисунок 16 - Содержание концепции «Я – будущий учитель начальных классов – исследователь»

В процессе планирования, реализации и коррекции концепции у студентов формировались такие компетенции: готовность к самообразованию и анализу реального исследовательского опыта; умение осмысливать значение исследовательской компетентности в профессиональной деятельности; готовность к творческой самореализации в области профессиональной работы; умение самостоятельно ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях; способность планировать и моделировать собственную профессиональную и исследовательскую деятельности, прогнозировать её результаты; способность осуществлять самооценку и самоанализ исследовательских результатов; проявление ценностного отношения к осуществляемой профессиональной работе.

На этапе *осознания* проводилась работа по приобретению первоначальных методологических знаний и исследовательских умений. Данная работа осуществлялась через апробирование разработанной программы элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов», включающая в себя: лекции (15 часов), практические занятия (15 часов), самостоятельную работу обучающихся (40 часов), всего 90 часов, что составляет 2 кредита (приложение Ж).

В результате освоения курса, имея общие представления (подготовительный этап) о сущности современной парадигмы образования, различных методологических подходах, концепциях, идеях, моделях профессиональной деятельности, ее структуре, основных понятиях, применяемых в методологии образования, обучающийся должен знать: методологические характеристики научного исследования; методы научного познания и уметь их применять в организации педагогического процесса; уметь использовать методологические знания в конкретной практической работе; владеть методологическим анализом результатов научных поисков и исследований в осуществляемой профессиональной деятельности; проектировать формирование своей исследовательской компетентности в соответствии с ее уровнями.

Цели изучения курса ориентированы на потребности обучающихся в формировании исследовательской компетентности в процессе профессиональной подготовки. Кроме того, цели задаются диагностично, т.е. определяются исходным уровнем исследовательской компетентности обучающихся на основе разработанных критериев и оценки с помощью различных методик.

Рассмотрим содержание курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов».

Вводная лекция: введение в элективный курс, знакомство с его структурой, основные положения, формы работы, методы диагностики и контроля.

1. Философско - мировоззренческие основы исследовательской компетентности.

Цель: иметь представление о философских идеях, парадигмах, научных подходах, принципах, логике исследования, научном поиске в образовании.

2. Концептуальные основы исследовательской компетентности.

Цель: знать концептуальные основания компетентностного подхода в образовании; сущность исследовательской компетентности, ее место и значение в профессиональной подготовке.

3. Технологические основы исследовательской компетентности.

Цель: знать методы научного познания и уметь их использовать при построении и организации педагогического процесса начальной школы; уметь применять методологические знания в конкретной практической деятельности учителя начальных классов.

Итоговое занятие.

Цель: рефлексия результата изучения курса и формирования исследовательской компетентности.

Каждый раздел курса включает обязательные теоретическую и практическую части, перечни знаний и умений, которые должны быть получены студентом в результате работы над темой. При чтении курса осуществлялось распределение обучающихся по группам на основе добровольности, и при необходимости свободный переход обучающихся из одной группы в другую с учетом их учебных возможностей; использование во фронтальной и групповой работе активных методов и технологий обучения, которые позволяют обучающимся проявлять свою индивидуальность; оптимальное сочетание фронтальной, групповой и индивидуальной работы, а так же такая перестройка структуры учебного процесса, при которой все его элементы направлены на обеспечение эффективности формирования у обучающихся исследовательской компетентности, как профессионально - личностного качества, посредством последовательного восхождения к все более высоким уровням ее формирования.

Ведущими педагогическими средствами выступали лекции и семинары, включающие совместное понимающее чтение и обсуждение студентами и преподавателем текстов (научных, педагогических), рефлексивные практикумы, исследовательские ситуации, заполнение портфолио «Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов» и многое др.

Введение в курс «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» и итоговое занятие проходило в форме лекции – пресс – конференции, не случайно, так как необходимо узнать модель аудитории обучающихся – ее установок, ожиданий, возможностей, а в конце - сформированных компетенций.

Активизация деятельности обучающихся на лекции – пресс – конференции достигалась за счет ряда факторов: из деперсонифицированного информирования она превращалась в процесс, адресованный лично каждому студенту. Необходимость сформулировать вопрос и грамотно его задать

активизировала мысль, а ожидание ответа на него – внимание обучающихся. Многие вопросы обучающихся носили проблемный характер и становились началом проблемных ситуаций, а следовательно, и началом творческих процессов мышления, что в свою очередь, является ядром исследовательской компетентности.

Пример из опытно – экспериментальной работы (лекцию - пресс - конференцию ведет лектор):

Тема: Актуальность изучения курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов»

Что такое исследовательская компетентность?

Зачем и кому нужна исследовательская компетентность?

Можно ли использовать данное качество при организации учебно - воспитательного процесса начальной школы?

Что такое научная проблема; проблема в профессиональной деятельности?

В чем состоят постановка, организация, проведение и анализ осуществляемой профессиональной деятельности? и др.

Основная цель лекции – пресс – конференции в конце курса – это подведение итогов лекционной работы, обсуждение перспектив применения полученных теоретических знаний на практике, это средство решения задач освоения материала в последующих учебных дисциплинах, и в целом, это средство регуляции будущей профессиональной деятельности.

Пример из опытно – экспериментальной работы (лекцию - пресс - конференцию образуют между собой 2 группы, лектор ведущий):

Что изменилось в понимании рассматриваемой проблемы?

Произошло ли движение для вас и в чем именно?

С какими чувствами вы покидаете занятие?

Особенно мне запомнилось...

Самым сложным было...

Наиболее важным оказалось...

Изучение курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» позволило открыть в себе (открыть в других) ...

Самым главным в курсе «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» является ... и др.

Большую часть занятий составили лекции проблемного характера, так как сами по себе приближены к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность достижения цели проблемной лекции обеспечивалось совместными усилиями преподавателя и обучающихся. Задача состояла не столько в передаче информации, сколько в приобщении к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. Это способствовало формированию мышления, познавательного интереса и профессиональной мотивации будущего учителя начальных классов.

На проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для студентов. Этот дидактический прием позволил создать у студентов иллюзию

«открытия» уже известного в науке. Студент не просто находил, перерабатывал информацию, а переживал ее усвоение, как субъективное открытие еще неизвестного для себя знания.

На проблемной лекции включение мышления студентов осуществлялось с помощью создания проблемной ситуации еще до того, как они получали всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание, например, о способе решения той или иной профессиональной задачи. Компонентами учебной ситуации явились: объект познания (материал лекции), субъект познания (обучающийся), процесс мыслительного взаимодействия субъекта с объектом, особенности этого взаимодействия, обусловленные спецификой материала и дидактических приемов организации познавательной деятельности. Проблемная ситуация определялась как психическое состояние мыслительного взаимодействия субъекта с объектом познания, характеризующееся потребностью и усилиями студента обнаружить, открыть, и усвоить новое, неизвестное еще для него знание, необходимое для решения учебной проблемы.

Таким образом, проблемная ситуация не сводится ни к характеристике субъективного состояния студента, переживающего некоторое интеллектуальное затруднение, ни к особенностям учебного материала. Проблемная ситуация – это совокупность параметров, описывающих состояние познающей личности, которая включена в организованную особым образом учебную среду, т.е. как состояние человека, задавшего вопрос самому себе о неизвестном для него знании, способе умственного действия или принципе решения профессиональной задачи. Такой вопрос служит объективным показателем зарождения мышления студента в процессе взаимодействия с познаваемым объектом.

Учебные проблемы должны быть доступны по своей трудности и проходить в форме открытого диалога, т.е. материал лекции включает обсуждение разных точек зрения на решение профессиональных учебных проблем, воспроизводит логику развития науки, ее содержания, показывает способы разрешения объективных противоречий. Коммуникация строилась таким образом, чтобы подвести обучающихся к самостоятельным выводам, сделать соучастниками процесса профессиональной подготовки.

Средством управления мышлением студентов на проблемной лекции была система заранее заготовленных проблемных и информационных вопросов, которые должны отражать следующие функции:

- в вопросе отражается результат предшествующего мыслительного анализа условий решения задачи, отделения известного от неизвестного;
- вопрос должен указывать на искомое задачи и область поиска неизвестного в проблемной ситуации, например, не известный пока студентам способ анализа условий, решения профессиональной задачи.

Лекции проблемного характера обеспечили творческое усвоение обучающимися принципов и закономерностей изучаемой науки, методов

получения новых для студентов знаний, а также методов применения усвоенных знаний на практике.

Будущие учителя начальных классов сами очень похожи на своих будущих учеников, для которых, необходимо использование наглядности при освоении какого - либо понятия, в виду преобладания наглядно – образного мышления и произвольности познавательных процессов. У студентов метод визуализации способствовал формированию профессионального мышления за счет систематизации, концентрации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения. Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний, включая разные виды информации, в наглядный образ, например, разработка разного рода профессиональных символов; будучи воспринятым, этот образ, может быть, развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий.

Процесс визуализации (перекодировка, переконструировании учебной информации по теме лекционного занятия) способствовал созданию проблемной ситуации, разрешение которой осуществлялось на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации, обучающиеся активно привлекались к данной работе, формировались соответствующие умения, развивались высокий уровень активности, воспитывалось личностное отношение к содержанию обучения.

Пример из опытно – экспериментальной работы (пример кодировки учебного материала в рамках изучения 2 раздела курса, рисунок 17).

А - пример готовой кодировки учебного материала



Б – пример кодировки учебного материала студентом



Рисунок 17 - Пример кодировки учебного материала

В рамках реализации третьего педагогического условия формирования исследовательской компетентности: создание учебно - исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и учителей начальной школы как пространства формирования исследовательской компетентности обучающихся, нами организованы лекции вдвоем. Содержание учебного материала раскрывалось в живом диалогическом общении между лектором, действующим учителем начальных классов и обучающимися. Сложные на первый взгляд

профессиональные ситуации с точки зрения теории, доступно, на примерах, разъяснялись учителем - практиком.

Диалог преподавателей между собой демонстрировал культуру совместного поиска разрешения разыгрываемой проблемной ситуации, «втягивал» в общение студентов, которые начинали задавать вопросы, высказывать свои позиции, формулировать свое отношение к обсуждаемому содержанию, демонстрировали тот или иной эмоциональный отклик на происходящее.

Лекция вдвоем самой своей формой заставляла обучающихся активно включаться в процесс возникновения мысли. Наличие двух источников персонифицированной информации вынуждает их сравнивать разные точки зрения, прикладывать теорию на практику. Высокая степень активности на лекции вызвала мыслительный, так и поведенческий отклик у обучающихся: уровень вовлеченности в познавательную деятельность студентов сопоставим с активностью лектора и учителя. Обучающиеся наглядно получали представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога, совместного поиска и принятия решений.

Пример из опыта – экспериментальной работы: при изучении эмпирических методов исследования, объяснив методику наблюдения, лектор дает характеристику «хорошего» и «плохого» ученика, т.е. использует для удобства, так называемые полярные характеристики, а вот учитель начальных классов, наблюдая за учениками каждый день в разных ситуациях – представлял описание своих воспитанников по манере поведения, речи, двигательным и эмоциональным реакциям, и главное объяснял, как учитывать эти различия в образовательном процессе.

Другой пример, лектор представил схему сравнительного анализа ответов детей (при опросе), учитель же комментирует этот анализ с учетом их индивидуальных особенностей. Как видим ценность данного вида лекции на лицо, однако сложность заключается в отказе действующих учителей начальных классов участвовать в них.

Семинарские занятия были логическим продолжением лекции определенного вида, к примеру, проблемный семинар на тему: «Какими качествами должен обладать будущий учитель начальных классов?» и определение место исследовательской компетентности в этом ряду качеств и компетенций.

Формулировка темы семинара в виде вопроса делалась не случайно. Сопоставление имеющихся знаний с заголовком, отражающим тему будущего разговора, рождает определенные представления о круге предстоящих проблем. Исследования психологов (Л.П. Доблаев, Л.И. Каплан [195]) показывают, что уже при чтении темы возникает стремление сформулировать гипотезу о содержании будущего разговора и последующий разговор определяется намерением проверить гипотезу. По мнению Л.И. Каплан, такой способ работы даже при неподтвержденной гипотезе способствует лучшему пониманию

предмета разговора, стимулирует активные мыслительные процессы, развивает интерес к предстоящей работе [196]. В ходе семинара студенты называли различные качества, необходимые будущему учителю начальных классов в профессиональной деятельности, такие как мобильность, умение работать в команде, профессионализм, компетентность и т.п. Так, при ответе на вопрос: «Какого учителя начальных классов можно считать компетентным?» были получены следующие ответы: знающего предмет, всегда готового к уроку, владеющего методикой, опытного, справедливого, эрудированного, тактичного, пунктуального, любящего свое дело, имеющего индивидуальный подход к ученику, образованного, понимающего учеников, интеллигентного, профессионала, воспитанного, умного, образованного, общительного, понятно объясняющего учебный материал. Судя по ответам, понятие «компетентный учитель начальных классов» ассоциируется у студентов не только со знаниями, умениями и опытом профессиональной деятельности, но и личностными качествами. В процессе группового обсуждения приведенных высказываний студенты поняли и прочувствовали потребность в изучении компетентного подхода в образовании, в необходимости формирования исследовательской компетентности.

На семинарских занятиях активно использовалась методика совместного понимающего чтения и обсуждения студентами и преподавателями педагогических и научных текстов, модель которого была разработана Л.В. Ведерниковой. По мнению учёного, недостаточно просто порекомендовать студенту прочитать тот или иной текст, а потом проверять его знание на семинаре и на экзамене; необходима организация специального понимающего его прочтения и обсуждения студентами вместе с преподавателем [197].

Раскроем структуру модели совместного понимающего чтения и обсуждения студентами и преподавателями педагогических и научных текстов.

1 Преподаватель посредством внесения педагогического (научного) текста в сферу взаимодействия с группой студентов создаёт ситуацию, носящую проблемно - ценностный характер и требующую от каждого участника понимания её смысла.

2 Студенты строят исходное понимание – непонимание смысла ситуации (текста).

3 Преподаватель проблематизирует понимание текста в целях выхода студентов в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию, а также стимулирует проявление данной позиции.

4 В процессе позиционного общения (сравнения и обмена позициями) студенты приходят к необходимости кооперации, понимания всех и принятия близких позиций. При этом преподаватель также включён в процесс позиционного общения по поводу текста, как и студенты, но только как организатор данного общения.

5 Рефлексия участников позиционного общения его объективных и субъективных итогов.

Пример из опытно – экспериментальной работы использования научного текста (в рамках изучения темы: «Методология педагогических исследований»).

Проанализируйте и сравните три следующих фрагмента:

а) Любое научное исследование проводится для того, чтобы преодолеть определенные трудности в процессе познания новых явлений, объяснить ранее неизвестные факты или выявить неполноту старых способов объяснения известных фактов. Эти трудности в наиболее отчетливой форме проявляют себя в так называемых проблемных ситуациях, когда существующее научное знание оказывается недостаточным для решения новых задач познания. Проблема всегда возникает тогда, когда старое знание уже обнаружило свою несостоятельность, а новое знание еще не приняло развитой формы.

б) Автор научной работы может воспользоваться результатами научного исследования другого лица. Все зависит от того, каков статус научной работы. Поэтому результат научной работы может быть, а может и не быть результатом самого автора.

в) Плагиат (от лат. *plagiatus* – похищенный) – присвоение чужого авторства, выдача чужого произведения или изобретения за собственное.

Если же текст носил не научный, а педагогический смысл, чаще всего он представлял собой конкретную практическую ситуацию, разрешение которой обучала навыкам принятия и решения профессиональных проблем. При анализе конкретных практических ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы (*Teamarbeit*). В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать дополнительно навыки анализа и планирования.

Пример из опытно – экспериментальной работы:

1 вариант: перед вами затруднительная педагогическая ситуация. Выберите из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с педагогической точки зрения, наиболее правильный, по вашему мнению.

Учитель дает младшему школьнику задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать».

Какой должна быть реакция учителя? (выберите из представленного списка решений).

1 «Не хочешь – заставим!»

2 «Для чего же ты тогда пришел учиться?»

3 «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».

4 «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться?»

5 «Не мог бы ты объяснить, почему?»

6 «Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав».

2 вариант: если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно дать свой, оригинальный ответ.

1 _____.

3 вариант: обучающемуся не предоставляется данный перечень решений. Подумай и дай ответ, как выход из этой педагогической ситуации.

1 _____.

Как показал опыт, совместная деятельность студентов по пониманию текстов позволяет понимать, чувствовать позицию авторов текстов с позиций ценностного осмысления занимать собственную исследовательскую позицию понимания.

Реализация модели совместного понимающего чтения и обсуждения студентами и преподавателем текстов осуществлялась с помощью игровых процедур.

Пример из опытно – экспериментальной работы:

1) Игровая процедура «Поиск позиции»: чтение текста – определение «веера» возможных позиций по отношению к нему (от самых простых: нравится – не нравится, понятно – непонятно, «задело» – не «задело», к более сложным: «автор», «читатель», «критик», «цензор» и т.п.) – самоопределение в позициях (складывание микрогрупп) – объявление условия: позицию в процессе коммуникации можно менять – «запуск» полипозиционного общения – организация рефлексии:

Кто поменял позицию? Почему?

Кто был готов поменять позицию? Почему не сделал этого?

Кто нашел свою позицию сразу?

Вы уверены в своем выборе или есть «тень сомнения»?

Достаточно ли одной позиции для полноценного понимания текста?

Почему позиции кооперируются или конфликтуют друг с другом?

Что дает полипозиционность? и т.д.;

2) Игровая процедура «Пойми меня»: чтение текста – высказывание своей точки зрения первым желающим – установление правила: каждый может высказать свое содержание только после того, как он воспроизвел позицию другого так, что тот выразил согласие с пересказом – продолжение дискуссии с соблюдением установленного правила – итоговая рефлексия: Легко ли занять позицию другого?

Менялось ли что-либо в вашей позиции после воспроизведения позиции другого?

Стали ли вы лучше понимать других?

3) Игровая процедура «Переговоры»: чтение текста – определение полярных, диаметрально противоположных точек зрения на текст – разделение

группы на три подгруппы: две отстаивают крайние точки зрения, третья пытается организовать их переговоры с целью подписания «мирного» договора – рефлексия:

Возможно ли сближение противоположностей?

Какими средствами оно достижимо?

В чем необходимо идти на компромисс, а в чем нельзя уступать ни при каких обстоятельствах?

Всегда ли определённость лучше неопределённости, однозначность – неоднозначности?

В рамках семинарских занятий ситуации подбирались так, чтобы каждая способствовала повышению общего уровня информированности студентов. Они не только знакомились с мыслительными приёмами и принципами разрешения противоречий, но и приходили, в конечном счёте, к построению алгоритма разрешения предлагаемых практических ситуаций.

Семинар в технике GROW имеет жесткую структуру и строится на основе вопросов преподавателя, а также участников семинара:

- 1) обсуждение и конкретизация «цели» (Goal), которую ставят перед собой участники семинара;
- 2) рассмотрение «реальности» (Reality) предполагаемых действий;
- 3) исследование практических «вариантов действий» (Options), которые могут выбрать студенты для достижения цели;
- 4) обсуждение «воли» (Will) – действительное осуществление действий студентов по реализации одного или нескольких выявленных вариантов.

Пример из опыта – экспериментальной работы: обобщенная формулировка задачи: В связи с введением нового ГОСО начального образования в образовательной организации должна быть описана система оценивания образовательных результатов. Она является одним из важных условий эффективной реализации ОП школы. Отсюда вопросы: Какой она должна быть? Как ее создать?

Ключевое задание: Разработайте план мероприятий по проектированию системы оценивания образовательных результатов в начальной школе.

Продукт. Положение о системе оценивания достижений обучающихся в начальной школе.

Смысл данного вида семинара заключается в том, что активность студентов на семинаре позволяет актуализировать знания и умения по определенной теме и применить их к обсуждению конкретного продукта, который затем проверяется в реальных условиях практики.

Семинар на основе технологии «Жужжащая группа».

Студенческую группу делят на несколько подгрупп (от 3 до 7 человек) и предлагают обсудить ряд вопросов (блоками), которые затем обсуждаются публично в виде обобщенных мнений от каждой подгруппы. Организуется процедура оценивания подгрупп назначенными студентами. Игровой этап состоит в последовательно проводимых раундах игры, число которых

соответствует запланированному числу блоков вопросов. После того, как каждая группа команда выступит и ответит на вопросы, команды приступают к обсуждению следующего блока вопросов, то есть начинается следующий раунд. В это время жюри выставляет оценки командам за их выступления по предыдущему блоку. Возможные критерии оценивания: аргументированность, полнота, реалистичность, проявление творчества, перспективность и др. Назначение такой организации семинара – подтолкнуть студентов к обсуждению и высказыванию своего мнения. Такое интенсивное включение студентов в процесс обсуждения практико-ориентированных проблем особенно эффективно в начале курса.

Семинар на основе ментальной карты. Средством структуризации материала будут не «вопросы, для изучения на семинаре», а именно учебная тема. При этом ментальная карта является средством организации учебной деятельности студентов на аудиторном занятии. Карта составляется следующим образом. Сначала определяется тематика. Потом проводится краткое обсуждение проблемы – лишь до того момента, пока не родится общая идея визуализации: что будет на карте центром, и каков общий принцип ветвления. Это происходит, когда проясняется суть противоречий и очерчивается проблема, которую предстоит разрешить.

Возможности ментальных карт на практическом занятии не ограничивается проектированием карт. Они используются при применении знаний, формировании умений для детализации аспектов применения теории на практике или при самостоятельном изучении студентами вопросов.

Методические правила организации семинара на основе ментальной карты:

- охват посредством ментальной карты всего учебного материала, относящегося к данной теме;
- структурно-смысловое единство материала, изучаемого на занятии и выносимого на самостоятельное изучение;
- последовательное развёртывание основной ментальной карты;
- оптимизация размеров и количества изображённых на карте элементов и связей в соответствии с возможностью их восприятия и усвоения;
- детализация ветвей основной ментальной карты посредством дополнительных изображений;
- подведение итогов на основе ментальной карты с детализацией учебного задания.

На занятиях мы использовали методы эвристического обучения, элементы технологии РКМЧП, что сразу меняло психологический климат в аудитории, способствовало диалогическому включению в общение (пример из опытно – экспериментальной работы в приложении И).

С целью развития у студентов потребности знакомиться, осмысливать и использовать в своей учебной и профессиональной деятельности информацию научно - методического характера был проведен семинар по теме «Защита

исследовательской идеи». Студентам предлагалось выбрать из научно - педагогического журнала «Начальная школа» статью или серию статей, посвященных определённой проблеме, которая их взволновала (работа в микрогруппах). Созданная творческая группа, проводящая защиту, писала объявление, в котором сообщала цель и задачи защиты этой идеи. В процессе защиты студенты рассказывали об этой идее, как она определяется в статьях, каковы возможности ее претворения в жизнь. После этого авторам защиты приходилось столкнуться с критикой в свой адрес со стороны других микрогрупп и доказательно отстаивать собственные позиции.

Особое внимание во время проведения занятий, мы уделяли организации процедуры рефлексии, что предполагает формирование у студентов способности рефлексировать, размышлять о себе как о субъекте познания и деятельности.

Рефлексия позволяла студентам быть сосредоточенными не на предмете осуществляемой деятельности, а на самой деятельности и себе как её субъекте, что обеспечивало возможность её анализа и корректировки. Так, с целью формирования рефлексивных умений мы использовали задание «Желаю себе ...». Студентам предлагалось сформулировать краткие пожелания себе как будущему учителю начальных классов - исследователю (какие качества, умения, способности необходимо формировать, развивать, корректировать). В конце учебных занятий студенты выполняли самооценку своей деятельности и работы группы с помощью специальной анкеты (приложение К). Включение студентов в рефлексию способствовало осмыслению полученных ими новых знаний, возможности применения их на учебных занятиях, и в осуществляемой профессиональной деятельности (педагогическая практика).

Таким образом, занятия проходили на высоком уровне интеллектуальной и эмоциональной активности. Обязательным элементом являлся «конечный продукт», который создавался каждым студентом в процессе погружения в проблему, накопления информации и обсуждения опыта. «Продукт» представлял собой алгоритмические схемы, предписания, технологические «цепочки», интересные идеи, графические и текстовые модели, составленные в логике предложенного для обсуждения плана занятия, это ставило обучающегося в рефлексивную позицию и способствовало развитию теоретического мышления.

Педагогическая практика, являясь моделью будущей профессиональной деятельности, позволяет воссоздать предметное, социальное и психологическое содержание реального труда учителя начальных классов, задает целостный контекст его деятельности. Поэтому в ходе опытно - экспериментальной работы заключительный этап - *реализационный* мы проводили в ходе педагогической практики.

Традиционно на педагогической практике студенты пробуют устоявшиеся схемы уроков, восстанавливают изученные в вузе способы организации педагогического процесса или, что чаще всего происходит, восстанавливают

способ работы учителя. В нашем случае, педагогическая практика способствовала последовательному овладению исследовательскими умениями, исследовательским действием, и исследовательской позицией в организации педагогического процесса методами научного познания. В этой связи, на педагогической практике студентам предлагаются исследовательские задания, которые как раз и будут способствовать формированию у них исследовательской компетентности.

Представим организацию исследовательских заданий на педагогической практике с испытуемыми экспериментальной группы. Так получилось, что данная практика оказалась первым выходом в школу (предшествующие практики проходили на базе КазГосЖенПУ), это и осложнило и в тоже время сильно мотивировало обучающихся, так как стала особенно значимой для студентов, потому что они впервые в реальной ситуации знакомятся с различными аспектами педагогической деятельности учителя начальных классов, проводят свои первые уроки, первые воспитательные дела с детьми, пробуют организовывать исследовательский проект.

На практике студент «врывается» в контекст деятельности учителя, он не знает, что и как делал педагог в своем классе до его появления в школе, для этого ему необходимо познакомиться с самим учителем, детьми, начать изучение условий организации учебно – воспитательного процесса. Поэтому студентам было предложено выполнение исследовательского задания.

1 Проведение интервьюирования учителя с целью знакомства с его взглядами и позицией в осуществлении деятельности на уроке. Беседа позволяет практикантам установить не только контакты с педагогом, но и проявить человеческую заинтересованность, расположить к себе, осваивая и проявляя при этом коммуникативные умения.

Расскажите о себе: Сколько лет Вы работаете в школе?

Что входит в круг ваших профессиональных интересов?

По какой программе работаете, почему обратились именно к ней (что нравится в ней, что вызывает затруднения)?

Какие уроки вам удаются лучше всего?

Что для Вас является главным при подготовке к урокам?

Что для Вас является главным результатом деятельности на уроке? и др.

Результаты наблюдения за деятельностью учителя на уроках заносятся в карту наблюдения. В карте наблюдения предлагается зафиксировать действия учителя на уроке, которые потом позволят создать общую картину деятельности учителя (здесь мы формируем *исследовательские умения* в деятельности). В самой карте есть свободные строки, куда студенты могут внести наблюдаемые действия, не отраженные в графе, что свидетельствует о *рефлексивном отношении* к осуществляемой работе.

Результаты интервью и наблюдения студенты представили в форме эссе «Портрет учителя моего класса», где они описывают предмет деятельности педагога, его позицию и взаимодействие с детьми. Ценность эссе заключается в

том, что студенты, изучив существующую модель педагогической деятельности учителя, учатся *анализировать* реальные факты (наблюдаемые явления), *оценивать* их, *высказывать собственные суждения и оценки*, делать *обобщения* и строить *собственное видение* педагогической деятельности (через проявление предмета деятельности, позиции, условий организации).

2 Знакомство с детьми своего класса, изучение их особенностей. С этой целью им предлагалось провести наблюдение за несколькими учениками (выбор детей осуществляли самостоятельно) и заполнить карту, в которой представлены деятельностные характеристики участника образовательного процесса. Наблюдая за младшим школьником, студенты опосредованно фиксировали проявления деятельности, организуемой учителем на уроке, учатся различать действия учителя и действия детей (не просто их ответы, а конкретные действия, связанные с работой в учебнике, в общении с другими детьми).

По результатам наблюдения, студенты создали живую зарисовку деятельности ученика на уроке в форме эссе «Портрет деятельности ученика». Проведенное наблюдение позволило студентам в дальнейшем ориентироваться при планировании собственного урока.

Создав два портрета: учителя и учеников, студенты смогли установить зависимости между тем, что и как организует учитель и тем, как и в чем происходит отклик деятельности учителя в деятельности учеников. На первой неделе практики для студентов такого рода наблюдение выполняет функцию исследовательского сопровождения их вхождения в практическую деятельность. Не осуществив эти процедуры, студенты остаются в позиции «проходящих» практику, а не её участников – «проживающих» практику, которые образуют свое понимание.

2 этап практики - опыт организации уроков методами научного познания (пока только используя дедуктивный и индуктивный методы), (почему мы касаемся только урока, так как направление педагогической практики - «Пробные уроки в школе»).

Мы проанализировали два класса, в которых параллельно провели уроки на одну и ту же тему, только разными способами, замеры начальный средний балл успеваемости у учащихся. Учитель был вправе проводить его как хотел (традиционно или с использованием современных педагогических технологий), а вот студент – практикант организовывал урок так, как мы пробывали на семинарском занятии в рамках изучения 3 раздела курса «Технологические основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» (приложение Л). Представим результаты анализа в таблице 22.

Таблица 22 – Проявление исследовательской компетентности при организации урока

Характерис	Учитель начальных	Студент – практикант	Я – будущий учитель
------------	-------------------	----------------------	---------------------

Продолжение таблицы 22

тики	классов (на начало и конец практики), студент – практикант (на начало практики)	(на конец практики)	начальных классов – исследователь (образ будущего учителя начальных классов, владеющего высоким уровнем исследовательской компетентности)
1	2	3	4
Предмет деятельности на уроке	традиционная, четко последовательная передача знаний	организация совместной учебно – познавательной деятельности	организация поискового действия в совместной деятельности
Постановка цели деятельности на уроке	учитель предъявляет свою цель учащимся и организует достижение цели путем жестко заданных приемов и способов работы	студент – практикант изучает условия образовательной реальности, старается вовлекать детей в постановку цели урока через развертывание совместной деятельности	создание условий для построения детьми цели, учет их инициатив
Реагирование на ситуации, возникающие на уроке	реагирует на ситуации, анализирует их, но не меняет деятельность при этом	реагирует на возникшую ситуацию, вычленяет признаки, изменяющие привычный ход событий на уроке, намечает возможные пути выхода (изменение приема работы, отбор содержания, вовлеченность детей)	вычленяет ситуацию в потоке, фиксирует момент ее появления, называет ее признаки, фиксирует личностное отношение к ситуации (появление чувств, эмоций), соотносит ее с собственным опытом, вычленяет признаки, изменяющие привычный ход урока, устанавливает причинно - следственные связи (находит разрыв, называет причину) намечает возможные пути выхода, находит им обоснование в способе деятельности (изменение приема работы, отбор содержания, вовлеченность детей), выстраивает свою линию поведения в ситуации
Использование схемы урока	выстраивает подготовленную схему урока, ориентируется на ее выполнение в	анализирует подготовленную совместно с учителем схему урока, устанавливает	создает собственную схему урока, соотносит запланированную схему с реализацией ее на практике, вычленяет ситуации

Продолжение таблицы 22

1	2	3	4
	полном объеме на уроке. Строго следует и не нарушает схемы	зависимости между компонентами, наполняет схему содержанием, изменяет схему с учетом изменившихся ситуаций	разрыва в практической реализации схемы, выстраивает пути преобразования схемы
Включенность детей в деятельность	дети не участвуют в выборе упражнения или задания учителя, они строго выполняют указания учителя	активность детей проявляется в построении способа и приема работы на уроке	исследование становится основанием в построении способа работы с детьми
Формулирование собственной позиции в осуществляемой деятельности	учитель на уроке – руководитель, а ученик – исполнитель, не имеющий возможности влиять на происходящее на уроке	студент – практикант остается в позиции лидера, ученик – также исполнитель, которому передаются некоторые функции влияния (при планировании, выборе, контроле и оценке)	учитель – участник и партнер на уроке, ученик – активный участник, влияющий на изменение содержания и форм осуществляемой деятельности
Формулирование представлений о результате деятельности.	учитель способствует овладению детьми учебно – предметных навыков	студент – практикант при участии детей способствует продвижению в овладении общеучебными умениями и навыками	не важны строго приобретаемые предметные ЗУН, важны такие характеристики как: инициирование, проектирование, эффективная коммуникация, рефлексия, которые приведут к решению ситуации
Конструирование способов деятельности	четкое воспроизведение, количественная оценка	проблематизация, конструирование и реконструирование, выбор, качественная оценка	исследование, проектирование, построение открытого совместного действия (эмпатия, вслушивание, инициирование, рефлексия)

Таким образом, организация деятельности учителя начальных классов, отражает традиционный способ, для которого характерны:

- сохранение схемы и всех требований к уроку;
- предметом деятельности выступает передача знаний и организация поведения детей на уроке;
- постановка и выполнение на уроке учителем собственной цели;

- исключение активности детей в уроке (последовательное выполнение заданий учителя).

- средний балл успеваемости учащихся за урок составил 3,7.

Анализ уроков студента показывает, что деятельность студента - практиканта состоит в этом случае не из следования схемам, а здесь особый способ взаимодействия педагога и детей, учитель готов слушать, слышать и реагировать на запросы детей. Для него особую значимость приобретает активность ребенка. Средний балл успеваемости учащихся составил 3,4. (По результатам урока, мы не получили повышение среднего балла успеваемости, наоборот, он снижен по сравнению с контрольным классом на 0,3. Однако, хочется отметить, что это только начало педагогической практики, студент – практикант ведет урок впервые, а учитель начальных классов имеет педагогический стаж более 20 лет). Пока не меняется уровень успеваемости учащихся класса, однако *меняется деятельность учителя*. Студент – практикант ставит вопросы к себе, к своей деятельности, к выбору средств в организации урока. Поставив вопросы, он тем самым начинает исследовать свою подготовку, опыт, ситуацию, возможности. Исследуя ситуации, реагируя на них изменениями в деятельности, принимает исследовательскую позицию, которая проявляется в принятии ответственности на себя в выборе приема и способа организации деятельности. Тем самым студент – практикант берет на себя ответственность не за выполнение схем, требований, а за построение такой образовательной реальности, где дети открываются в данный момент, в данное время как субъекты, имеющие право влиять на сложившуюся ситуацию, на свое образование. Изменяется направленность деятельности, выделенные эмпирические признаки говорят о другой организации урока - исследовательско - ориентированной. *Предметом деятельности становится организация педагогического процесса (в частности в проектировании и конструировании урока) на рефлексивно-исследовательском подходе.*

Студент - практикант начинает привлекать исследовательские действия (проводит анкетирование, анализирует детские работы, обращается к собственному опыту), которые позволяют ему изменить свою деятельность. И результат не заставил себя долго ждать к концу педагогической практики средний балл успеваемости учителя начальных классов остался на уровне 3,7 баллов, а средний балл успеваемости класса у студента – практиканта стал 4,1. Мы наблюдаем положительное изменение позиции на 0,7 баллов.

Таким образом, исследовательская компетентность становится тем механизмом, который позволил ему изменять свою деятельность. Использование исследовательских процедур становится не разовым действием, они воспроизводятся, позволяя деятельности преобразовываться, переформатироваться. В результате такого постоянного включения исследовательской компетентности в деятельность (выбор, преобразование и построение приемов, изменение деятельности в результате реагирования на ситуации в уроке и пр.) происходит и изменение самого деятеля. Это

становится способом его профессионального проживания. Исследование становится не отдельным актом, а профессиональной процедурой. Без чего будущий учитель не ощущает себя в профессии.

Как мы помним, третьим педагогическим условием формирования исследовательской компетентности является создание учебно - исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и учителей начальной школы как некоего пространства формирования исследовательской компетентности обучающихся. Задача создания данной общности - открытое взаимодействие учителей начальных классов, ППС вуза, обучающихся по вопросу формирования исследовательской компетентности у последних. Первым результатом работы общности являются организованные лекции и семинары вдвоем (смотреть ранее).

Главное, безусловно, это «погружение» в реальную профессиональную деятельность и отработка способов осуществления профессиональной деятельности методами научного познания: при построении и организации урока, воспитательного мероприятия, при взаимодействии с учителем, работе с учениками, родителями и т.д.

В рамках данного пространства в школе образована исследовательская лаборатория (структуру исследовательской лаборатории смотреть в приложении М). Исследовательская лаборатория как созданная общность учителей начальных классов, ППС вуза, обучающихся работала в двух направлениях:

Первое - помощь студентам – практикантам, так как практика «Пробные уроки в школе» касалась организации и проведения уроков, текущей темой лаборатории было «Проектирование и экспертиза урока».

На заседании лаборатории студентам было предложено обсудить ряд вопросов:

Какой опыт в построении уроков есть у каждого?

Успешный или есть затруднения?

В чем видят свои затруднения?

Какой выход для себя видят?

Что хотят делать в лаборатории?

Беседа показала, что у студентов есть «маленький» по их выражению опыт в построении урока, и он связан в основном с «пробой сил» в создании урока, далеко не всегда успешный. Студенты называли в качестве затруднений следующие:

Как правильно сформулировать вопросы

Не видим тех, к кому адресуем вопросы

Как дети будут действовать в уроке

Как формулировать цели урока

Что делать, чтобы детям было интересно

Выход из затруднений они увидели в том, что «нужно больше знать, а для этого надо изучить методику». В лаборатории они ждали новой для себя

информации. Такая установка свидетельствовала о том, что студенты ещё находятся в «школярской позиции»: нам расскажут, мы повторим и попробуем сами сделать «правильный урок».

Работа лаборатории основывалась на вовлечении студентов в исследование, что создавало условия для формирования у них исследовательской компетентности.

В лаборатории обсуждались следующие вопросы:

Каким видят современный урок ученые и сами учителя?

Ответ на вопрос предполагал проведение студентами исследовательской работы, которая заключалась в следующем: сравнительный анализ современных трактовок требований к урокам (на основе чтения и анализа литературы); проведение экспертного интервью с учителями, разработка анкет на основе экспертного интервью, анализ полученных данных, построение «Облика современного урока».

Из чего складывается подготовка учителя к уроку?

Этот вопрос актуален и значим для будущих учителей начальных классов, так как чаще всего изучение специфики урока сводится к выяснению компонентов урока, их структурирование и наполнение методическими приемами. В связи с этим понимание будущим педагогом специфики деятельности учителя при подготовке к уроку становится тем отправным моментом, когда они сами начнут конструировать, а затем и проектировать урок как исследование.

Поиск ответа на вопрос сопровождался следующими исследовательскими действиями: чтение и анализ литературы; интервьюирование учителей и методистов; построение «Своей деятельности при подготовке к уроку».

От чего зависит моделирование собственного урока?

Предварительно обсудив шаги при подготовке к уроку (на примере урока литературного чтения), студенты предприняли попытку спроектировать свой урок дома. Это проектирование было организовано в группе (3 человека) на материале одного произведения (А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане», раздел «Писатели и поэты 19-20 годов – детям») (смотреть приложение Л).

Такая организация работы позволила поместить студентов в ситуацию «открытия знания» о зависимости урока литературного чтения от того, как будет организована деятельность детей (какой она будет), какой вид творческой работы будет сопровождать чтение и анализ художественного произведения, как сам учитель умет читать и понимать текст художественного произведения. Создавая уроки в группе, студенты пытались не только спланировать свою работу, но и дать комментарий своим действиям при подготовке к уроку и действиям на уроке (целесообразность и необходимость их осуществления), а также спрогнозировать действия (ответы) детей. На самом заседании лаборатории подготовленные конспекты

уроков были разыграны студентами. Участие остальных заключалось в анализе предъявленного урока по совместно сформулированным аспектам:

- Какие действия при подготовке проявились в конспекте урока (их необходимость, уместность и правильность осуществления)?

- Что составляет предмет деятельности со стороны учителя на уроке и как он организован?

- Чем различаются представленные уроки на материале одного произведения, и что способствовало их появлению в процессе подготовки?

- Какие требования соблюдены в уроке и в чем это можно проявляется?

Проведённое заседание лаборатории позволило студентам по другому посмотреть на деятельность при подготовке к уроку: выполнение «вроде бы похожих» шагов дает разные результаты, которые обусловлены:

- «собственным прочтением» текста художественного произведения (каждая группа увидела в тексте разные проявления смысла);

- выбором творческого вида работы по данному произведению (именно творческая работа, в которой будут задействованы дети, диктует выбор методических приемов);

- организацией деятельности детей в ходе чтения и анализа произведения (одни «вели детей за собой», другие «включали детей в совместное обсуждение», третьи предлагали «исследовать текст по собственным вопросам»).

Вся работа в лаборатории позволила по - иному организовать включение студентов в осуществляемую профессиональную деятельность.

В условиях лаборатории были организованы деятельностные игры, почему в ходе непосредственно практики, так как необходимы именно «живые уроки», а не их описание в рекомендациях или пособиях, поскольку реальная ситуация отражает специфику осуществляемой учителем модели деятельности (приложение М).

Результатом работы в лаборатории стали изменения в понимании студентами значимости и необходимости формирования исследовательской компетентности для организации качественного урока.

Второе направление работы в рамках созданной общности, это организация обучающих семинаров для учителей начальных классов. Тематика семинаров была определена через обычное анкетирование учителей:

Как вас зовут?

Каков ваш педагогический стаж?

Какой вопрос вы хотели бы озвучить (задать, проанализировать, обсудить) ППС КазГосЖенПУ, в рамках работы исследовательской лаборатории?

Самыми острыми вопросами оказались: неумение учителей начальных классов осуществлять рефлексия выполняемой деятельности, написать статью (в целом, они представляют ее как предоставление в редакцию разработку лучшего своего урока с использованием элементов современных педагогических технологий), организовать исследовательскую деятельность с

младшим школьником, составление необходимой отчетной документации и многое другое (приложение Н).

Созданная общность создала некое исследовательское пространство, в котором совместная с учителями рефлексия, пережившими и понявшими много общего, получившими индивидуальный неповторимый исследовательский опыт, создает уникальные, нигде более не возникающие (ни на лекции, ни на семинаре) внутренние условия для критического самоанализа, интенсивного переживания и удовлетворенности своей осуществляемой профессиональной деятельностью, а значит и для приобретения устойчивого интереса к ней, нахождения в ней личностно - значимых смыслов. Это был положительный, взаимовыгодный процесс.

Используя диагностические методы (анкеты, опросники, тесты и пр.), студенты учатся не только организации исследования, способам обработки и интерпретации полученных данных, но и убеждаются в необходимости их использования в обычной организации педагогического процесса. Когда студенты идут на практику, они должны не просто провести какое - то занятие, а провести исследование. И чем больше таких заданий, тем вероятнее, что студенты будут учиться исследованию. Обращение к необходимости использовать педагогическую практику в открытии студентами исследования (методов научного познания) как способа и средства совершенствования собственной подготовки свидетельствует о том, что именно оно (исследование) позволяет выстраивать им собственную педагогическую деятельность, причём не только через диагностику, но и через изучение опыта работы учителей, рефлексия собственной деятельности в период педагогической практики.

В учебно - познавательной деятельности студентов большое значение отводилось их самостоятельной работе со своей рабочей папкой - портфолио «Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов», в котором у них накапливался рабочий материал, рассмотрим его содержание: в первом разделе студенты в разной форме осуществляли представление себя: рассказ, автобиография, личностная зарисовка.

В раздел «Научно - методическая деятельность» помещались презентации, таблицы, схемы, конспекты статей, лекций и других текстов, отражающие сущность, методологические характеристики и логику педагогического исследования; список научно - методической литературы; психолого - педагогическая диагностика для оценки результатов осуществляемой профессиональной деятельности студента; глоссарий, т.е. тот материал, который помогал организовывать учебно - воспитательный процесс методами научного познания.

В разделе «Результаты деятельности» помещались творческие работы; рефераты, эссе; учебно - исследовательские и научно - исследовательские работы; публикации; разработки уроков, воспитательных мероприятий, результаты исследовательских заданий и многое другое.

В разделе «Самодиагностика исследовательской компетентности» фиксировались факты, объясняющие оценку результатов исследовательской деятельности и уровня исследовательской компетентности студента.

Все разделы портфолио в процессе организации исследования создавались и накапливались постепенно. Интересно отметить следующее, что студенты пытались создавать портфолио в едином стиле, очевидно, они обсуждали, а может быть, и изучали содержание портфолио друг у друга, делились своими находками. Стремились включить в разделы больше информации, порой не обработанной, используя материалы Интернет, но со временем, студенты стали больше проявлять самостоятельность, индивидуальность, свои приоритеты в подготовке. Так для одних - особую актуальность приобрела накопительная часть портфолио (фрагменты, уроки, задания, упражнения), для других – исследовательская (творческая) часть, где значительное место отводилось сочинениям, самостоятельно разработанным тестам, диагностикам, выполненным исследовательским проектам.

В результате работы созданные студентами портфолио стали показателем готовности будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности. Следует отметить, что каждый студент стремился не просто оформить, заполнить разделы, а пытался выразить свое понимание, свое участие, свои результаты в овладении исследовательской компетентностью при подготовке к уроку. При этом качество портфолио разное, как и сами студенты. Но опыт создания портфолио стал для многих из них открытием себя как учителя, который может, умеет и готов к построению педагогического процесса методами научного познания.

2.3 Результаты опытно - экспериментальной работы по формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Цель данного параграфа является анализ и оценка результатов проведённого формирующего эксперимента, для выявления эффективности разработанной модели, подтверждения или опровержения гипотезы исследования.

На контрольном этапе исследования использовалась та же программа диагностики, что и на констатирующем этапе, включающая диагностику по 5 критериям: аксиологического, мотивационного, когнитивного, деятельностного и контрольно - оценочного. Рассмотрим результаты контрольного этапа исследования.

а) Диагностирование исследовательской компетентности по первому критерию (аксиологический)

Результаты проективной методики «Портрет учителя начальных классов в условиях реформирования начального образования» на выявление ценностных ориентации личности учителя начальных классов, посредством

самостоятельного определения наиболее важных педагогических ценностей и результаты готового списка педагогических ценностей в ЭГ подверглись значительным изменениям. Студенты экспериментальной группы выделили исследовательскую компетентность, самообразование, саморазвитие, информационная компетентность – как важные и необходимые компоненты профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов. После проведения формирующего этапа исследования, включающего методику формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, в иерархию ценностных ориентаций студентов ЭГ наибольшую значимость представляют такие ценности как:

1. Профессиональная компетентность - 19%;
2. Исследовательская компетентность - 16%;
3. Личностные качества - 10%;
4. Самообразование, саморазвитие - 9%;
5. Интеллектуальное мышление - 9%;
6. Информационная компетентность - 8%;
7. Предметные знания в области педагогики и методики начального обучения - 8%;
8. Гностические умения- 5%;
9. Конструктивно - проектировочные умения - 3%;
10. Интерактивность, инновационная готовность - 3%;
11. Прогностические умения - 3%;
12. Коммуникативные умения - 3%;
13. Творческие умения - 2%;
14. Общение с младшими школьниками, коллегами, родителями - 1%;
15. Специальные умения (укажите какие) - 1%.

Представим полученные данные на рисунке 18.

На основе анализа ответов, мы видим, исследовательская компетентность с 12 позиции оказалось на 2, качественное изменение на 15% (из 100%). На констатирующем этапе исследования испытуемые обеих групп отмечали общение с младшими школьниками, коллегами, родителями как высокую педагогическую ценность, отдавая ей 3 место, что составляет 10% (из 100%). На контрольном этапе исследования в экспериментальной группе данная ценность оказалась на 14 месте.

3 На констатирующем этапе исследования около 36,5% обучающихся в КГ и 36% в ЭГ плохо представляли себе профессиональный труд будущего учителя начальных классов, 7,7% обучающихся в КГ и 10% в ЭГ вообще случайно попавшие в педагогический вуз, рассмотрим результаты контрольного этапа исследования, представленные в таблице 23 и на рисунке 19.

Как видно, из полученных данных в ЭГ произошли значительные изменения, ситуативно - интуитивный уровень самооценки исследовательской компетентности как профессиональной ценности составил 0%, нормативно -

репродуктивный уменьшился на 18%, активно - поисковый повысился на 6%, творчески - интеллектуальный увеличился на 24%.



Рисунок 18 - Иерархия педагогических ценностей (контрольный этап ЭГ)

Таблица 23 - Результаты опросника «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов»

Группы	Самооценка исследовательской компетентности как профессиональной ценности							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	9	17,3	19	36,5	20	38,4	4	7,7
Экспериментальная	0	0	9	18	24	48	17	34

Результаты КГ группы по аксиологическому критерию остались практически без изменений.

б) Диагностирование исследовательской компетентности по второму критерию (мотивационный)

Результаты диагностирования мотивационного критерия исследовательской компетентности обучающихся по методике написания эссе «Что такое исследовательская компетентность?» в КГ остались без изменений. В содержании эссе испытуемых ЭГ прочитывается информация необходимости формирования данного качества у будущего учителя начальных классов. Представим некоторые эпизоды эссе студентов:

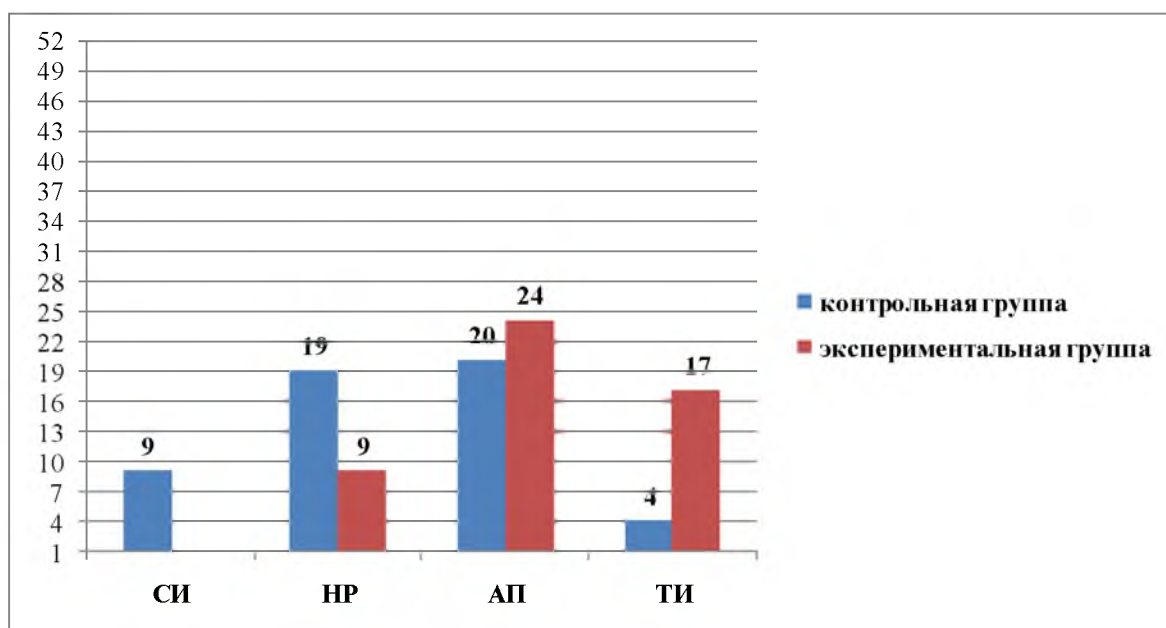


Рисунок 19- Результаты опросника «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов» (контрольный этап исследования)

Айгерим А.: «... очень важно сформировать у себя исследовательскую компетентность, ядром которой являются исследовательские умения, которые помогают мне научно обосновывать, критически осмысливать изучаемый материал, конструировать учебную деятельность; я научилась анализировать учебный процесс на предмет его эффективности, определять соответствие достигнутого результата к планируемому; уметь применять современные методы поиска, обработки и использования методологических знаний в практической деятельности; научилась обобщать и систематизировать результаты собственной профессиональной деятельности».

Шохсанам К.: «... курс помог произвольно организовывать собственные действия: формулировать и обосновывать цели, анализировать их с точки зрения значимости и возможности достижения; пытаюсь создавать новые способы осуществления своих действий; определять разнообразные критерии, показатели контроля и оценки осуществляемых учебных действий».

Заида И.: «... прослушав курс «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» я осознала необходимость формирования у себя данного качества. Ведь оно поможет мне качественно организовывать, правильно, рационально проектировать педагогический процесс в классе. Как же хочется быстрее использовать эти знания на практике! Ведь на занятиях, мы использовали кейсы, педагогические ситуации, а как бы мы поступили в реальной ситуации...».

Таким образом, обучающиеся ЭГ прослушав элективный курс «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» осознают необходимость связи науки и практики в современной

образовательной практике начальной школы, и безусловную необходимость формирования такого интегрального качества как исследовательская компетентность.

2 Результаты модернизированной анкеты Н.А. Шамельхановой, по которой определяется степень осознания необходимости организации педагогического процесса методами научного познания, представлены в таблице 24 и на рисунке 20.

Таблица 24 - Результаты анкетирования (приложение Г)

Группы	Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	19	36,5	21	40,3	9	17,3	3	5,8
Экспериментальная	2	4	11	22	26	52	11	22

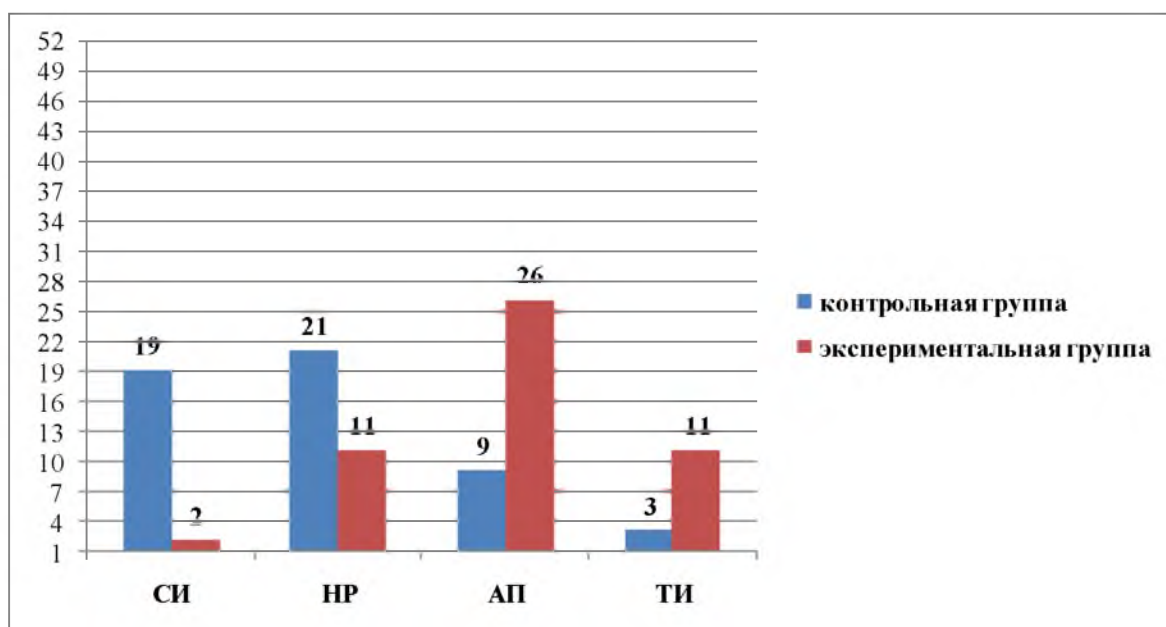


Рисунок 20 - Результаты анкетирования «Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности» (контрольный этап исследования)

3 Результаты диагностики анкетирования по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии И.А. Баевой и С.А. Гильманова, представлены в таблице 25 и на рисунке 21.

Таблица 25- Результаты анкетирования (И.А. Баева и С.А. Гильманов)

Группы	Определение мотивации успеха в выбранной профессии (по уровням)
--------	---

Продолжение таблицы 25

1	СИ		НР		АП		ТИ	
	2	3	4	5	6	7	8	9
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	13	25	20	38,4	10	19,2	9	17,3
Экспериментальная	1	2	7	14	23	46	19	38

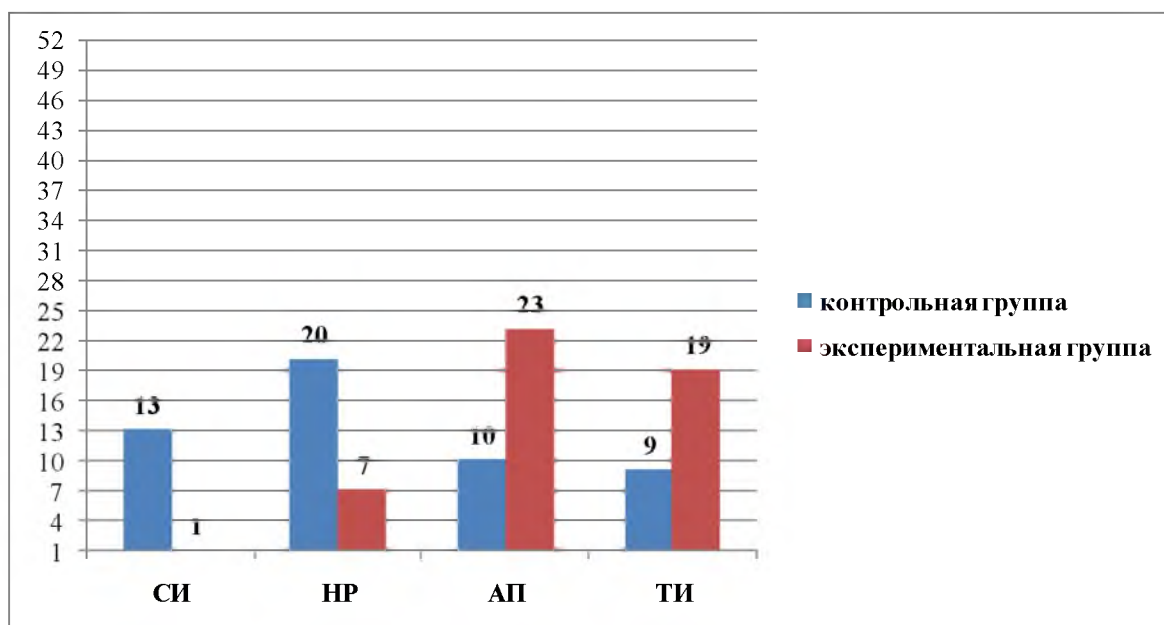


Рисунок 21 - Результаты анкетирования по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии И.А. Баяевой и С.А. Гильманова (контрольный этап исследования)

Проанализируем ответы испытуемых, на констатирующем этапе исследования испытуемые свою будущую профессию установили на 4 (КГ) и 3 (ЭГ) позициях из 9 возможных, на контрольном этапе эти данные обеих групп остались практически без изменений, однако в ответах ЭГ обучающиеся изменили ответы «Пожалуй нет», «Не могу сказать», на «Да», «Пожалуй да» в следующих вопросах:

- стремление к совершенствованию педагогического процесса, нахождению более эффективных способов ее изменения;
- ориентированность на привнесение нового в цели, результаты, компоненты и средства профессиональной деятельности, в содержание образования, на создание «технологичных» и уникальных способов влияния на учеников;
- привлекает общение и совместные действия, объяснение непонятного и др., получение удовольствия от результатов в передаче информации и ее преобразования, объяснения того, как выполнять какое - либо дело;

- обладание умением целостно видеть процесс обучения и воспитания, глубокое владение учебным материалом, желание преобразовывать его в соответствии с особенностями учеников и т.д.

Результаты анкеты контрольного этапа позволили определить четыре основных уровня мотивации успеха в выбранной профессии: творчески - интеллектуальный, активно - поисковый, нормативно - репродуктивный, ситуативно - интуитивный. Таким образом, в КГ без изменений: ситуативно - интуитивный - 25%, нормативно - репродуктивный - 38,4%, активно - поисковый - 19,2%, творчески - интеллектуальный - 17,3% уровни мотивации к успеху в выбранной профессии. В ЭГ: ситуативно - интуитивный - 1%, нормативно - репродуктивный - 11%, активно - поисковый - 57%, творчески - интеллектуальный - 31% уровни мотивации к успеху в выбранной профессии.

в) Диагностирование исследовательской компетентности по третьему критерию (когнитивный)

Диагностирование исследовательской компетентности по когнитивному критерию осуществлялось с помощью модернизированной методики Ю.В. Рындиной. Изучение результатов самооценки теоретико - методологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности позволил определить низкий уровень её проявления на констатирующем этапе исследования. Проанализируем результаты контрольного этапа: ситуативно - интуитивный уровень теоретико - методологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности были зафиксированы в КГ: у 28,8% (уменьшение на 36,5%), нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 55,7% студентов (уменьшение на 34,6%), активно - поисковому - 13,4% (увеличение на 1,9%), творчески - интеллектуальный уровень без изменений у 2% студентов.

В ЭГ: ситуативно - интуитивный уровень теоретико - методологической готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности у 4% (уменьшение на 70%), нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 14% студентов, активно - поисковому - 54% (увеличение на 46%), творчески - интеллектуальный уровень был выявлен у 28% студентов (увеличение на 24%). Значительные изменения в обеих испытуемых группах связано с изучением элективного курса «Методика научно - педагогического исследования» в КГ, а в ЭГ экспериментального элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов», одной из главных составляющих данных курсов является овладение методологическими знаниями (таблица 26, рисунок 22).

Таблица 26 - Результаты анкетирования теоретико - методологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности

Группы	Теоретико - методологическая готовность будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	15	28,8	29	55,7	7	13,4	1	2
Экспериментальная	2	4	7	14	27	54	14	28

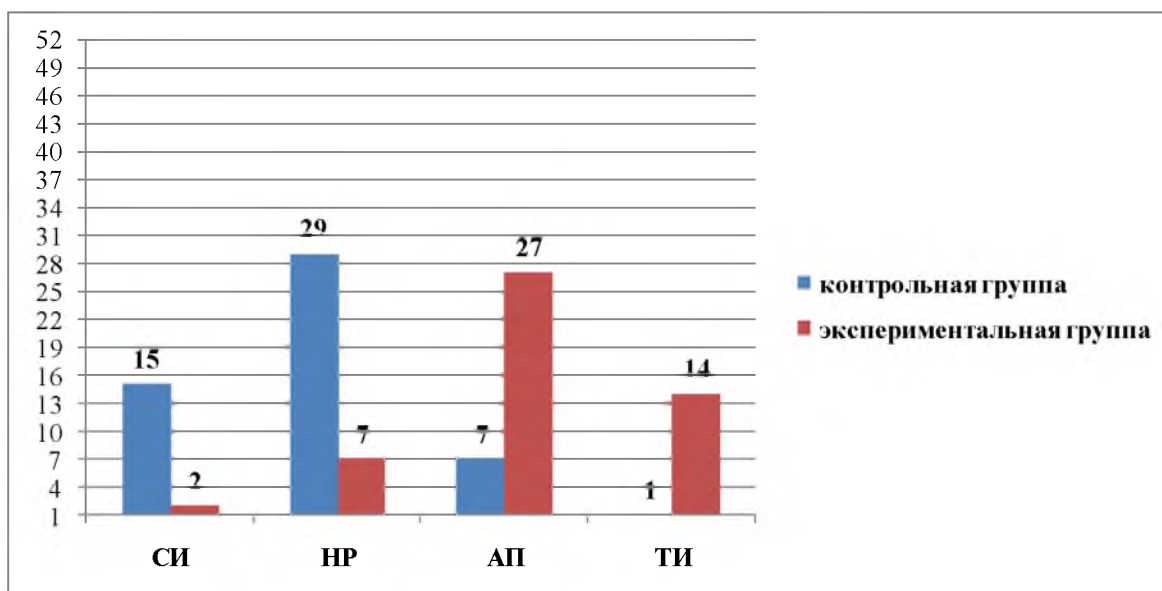


Рисунок 22 - Результаты анкетирования теоретико - методологической готовности будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности (контрольный этап исследования)

г) Диагностирование исследовательской компетентности по четвертому критерию (деятельностный)

Диагностирование исследовательской компетентности по деятельностному критерию осуществлялось с помощью методики самооценки исследовательских и творческих умений и Карты наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений». Изучение результатов самооценки исследовательских и творческих умений позволяет констатировать, в целом, низкий уровень их проявления в начале эксперимента. Результаты КГ без изменений, в ЭГ более высокому баллу ранжирования подверглись такие умения как: умения формулировать и обосновывать тему исследования; обобщать и систематизировать результаты собственной профессиональной деятельности; определять наиболее эффективные способы решения проблемы исследования; прогнозировать результаты осуществляемой профессиональной деятельности; ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях; осуществлять самоорганизацию профессиональной деятельности; использовать методологические знания, исследовательские умения и навыки в практической деятельности; принимать нестандартные и

новаторские решения. Результаты диагностической карты представлены в таблице 27 и на рисунке 23.

Таблица 27 - Результаты диагностической карты

Группы	Самооценка исследовательских и творческих умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	24	46	22	42	5	10	1	2
Экспериментальная	1	2	12	24	26	52	11	22

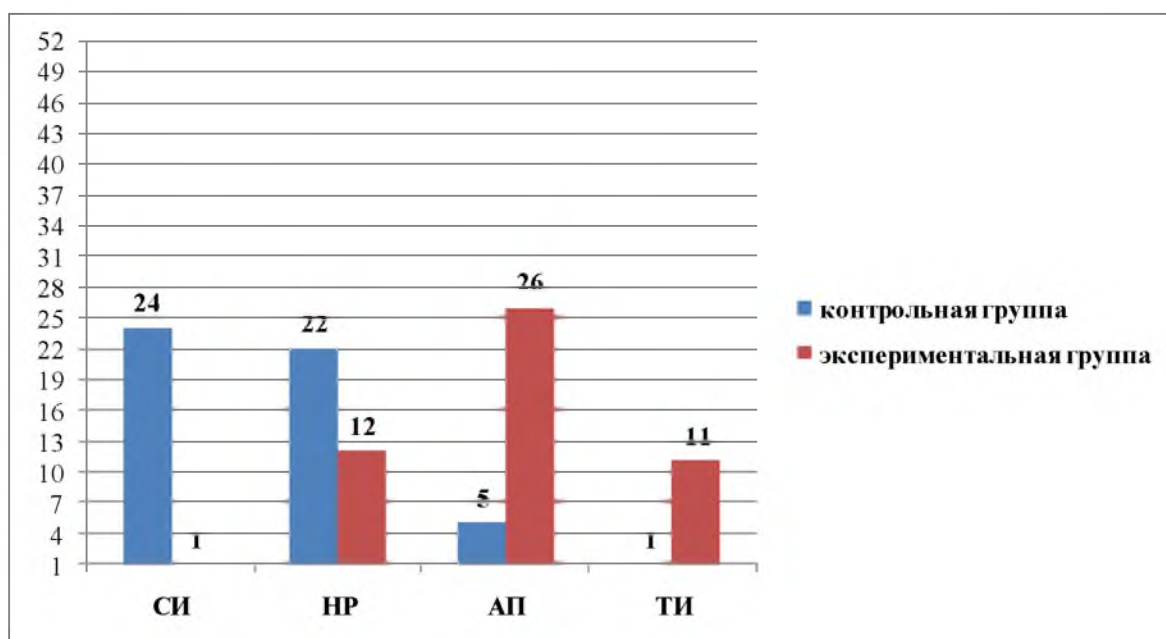


Рисунок 23- Результаты самооценки исследовательских и творческих умений (контрольный этап исследования)

Карта наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений» только подтвердила ранее полученные результаты по деятельностному критерию.

На констатирующем этапе исследования только 6(КГ) и 8(ЭГ) обучающихся, набравшие высокие баллы, характеризовались любознательностью в самых разных областях, умением воспринимать и описывать объект с разных точек зрения. Умением выдвигать различные идеи, могли предложить необычные, нестандартные, оригинальные идеи по решению проблемы. По результатам контрольного этапа в КГ - без изменений, а в ЭГ данный уровень достигли уже 37 обучающихся.

По результатам наблюдений контрольного этапа исследования, в КГ оценка исследовательских умений без изменений: ситуативно - интуитивный уровень – 40,3%, нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 48% студентов, активно – поисковому – 9,6%, творчески - интеллектуальный

уровень был выявлен у 2% студентов. В ЭГ качественные изменения в положительную сторону: ситуативно - интуитивный уровень – 4% (улучшение на 42%), нормативно - репродуктивному уровню соответствовало 22% студентов (улучшение на 16%), активно – поисковому - 48% (увеличение на 36%), творчески - интеллектуальный уровень был выявлен у 26% (увеличение на 22%) студентов (таблица 28, рисунок 24).

Таблица 28 – Результаты Карты наблюдений «Экспертная оценка исследовательских умений»

Группы	Экспертная оценка исследовательских умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	21	40,3	25	48	5	9,6	1	2
Экспериментальная	2	4	11	22	24	48	13	26

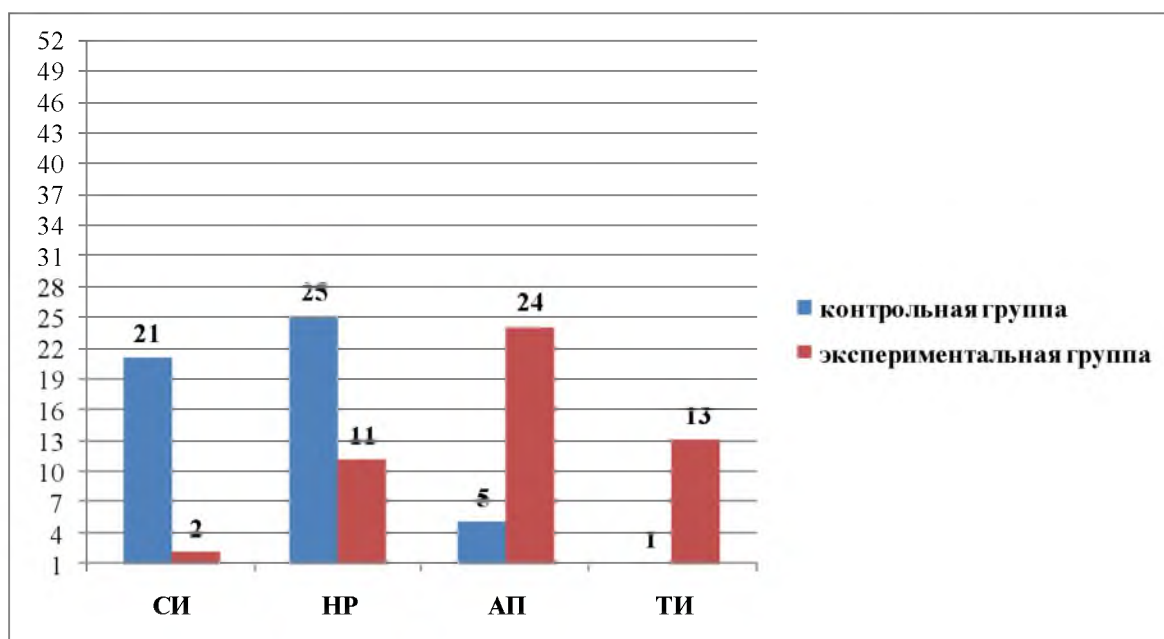


Рисунок 24 – Результаты Карты наблюдений «Экспертная оценка исследовательских умений» (контрольный этап исследования)

Представим сводные данные по деятельностному критерию (таблица 29, рисунок 25).

Таблица 29 - Сводные данные по деятельностному критерию

Группы	Сформированность исследовательских и творческих умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%

Продолжение таблицы 29

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Контрольная	22	42,3	24	46,1	5	9,6	1	2
Экспериментальная	1	2	12	24	25	50	12	24

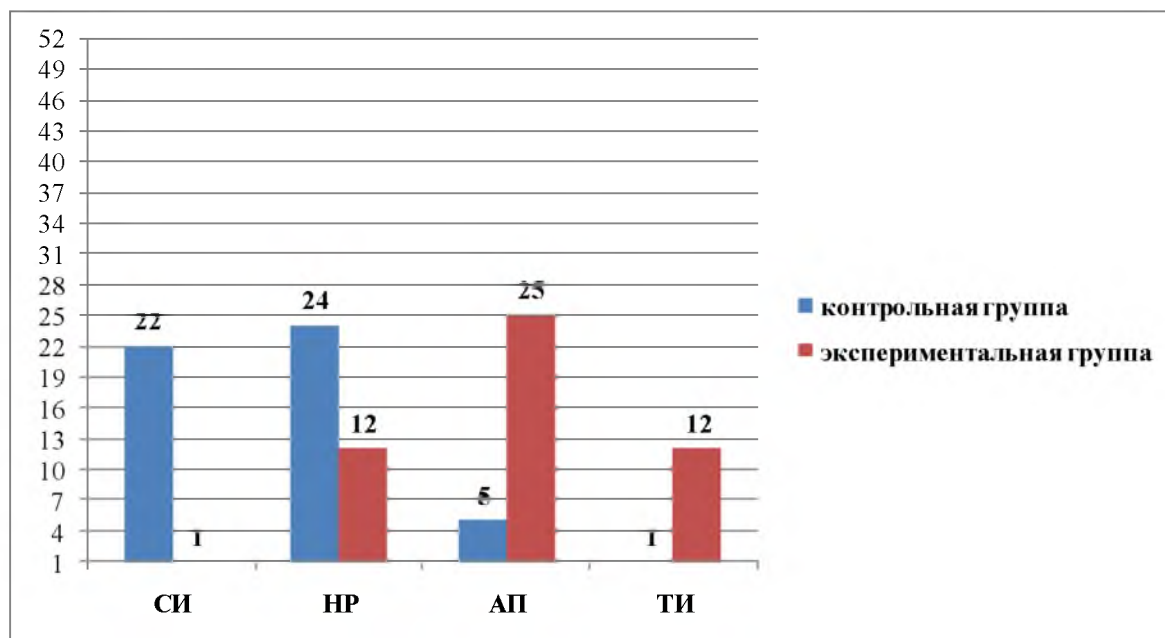


Рисунок 25 - Сводные данные по деятельностному критерию (контрольный этап исследования)

д) Диагностирование исследовательской компетентности по пятому критерию (контрольно - оценочный)

Контрольно - оценочный компонент диагностировался с помощью методики самооценки рефлексивных умений и анкетирования. На констатирующем этапе исследования испытуемые обеих групп характеризовались нормативно – репродуктивным и - ситуативно – интуитивным уровнями сформированности рефлексивных умений.

На контрольном этапе в КГ изменений нет, обучающиеся в ЭГ имеют научно - профессиональное представление обо всех аспектах педагогической деятельности: учебной, воспитательной, социально – педагогической. Умеют анализировать конкретные педагогические ситуации, используя методы научного познания. Проявляют желание адаптировать, дополнять или изменять план урока, программу воспитательного мероприятия и т.д., формы и методы обучения соответствуют конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов. Проявляют умение прогнозировать последствия своих профессиональных действий и т.д. Таким образом, на контрольном этапе получены следующие результаты формирования исследовательской компетентности по контрольно - оценочному критерию (таблица 30, рисунок 26).

Таблица 30 – Результаты самооценки рефлексивных умений

Группы	Самооценка рефлексивных умений (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	25	48	14	27	10	19,2	3	5,7
Экспериментальная	2	4	10	20	25	50	13	26

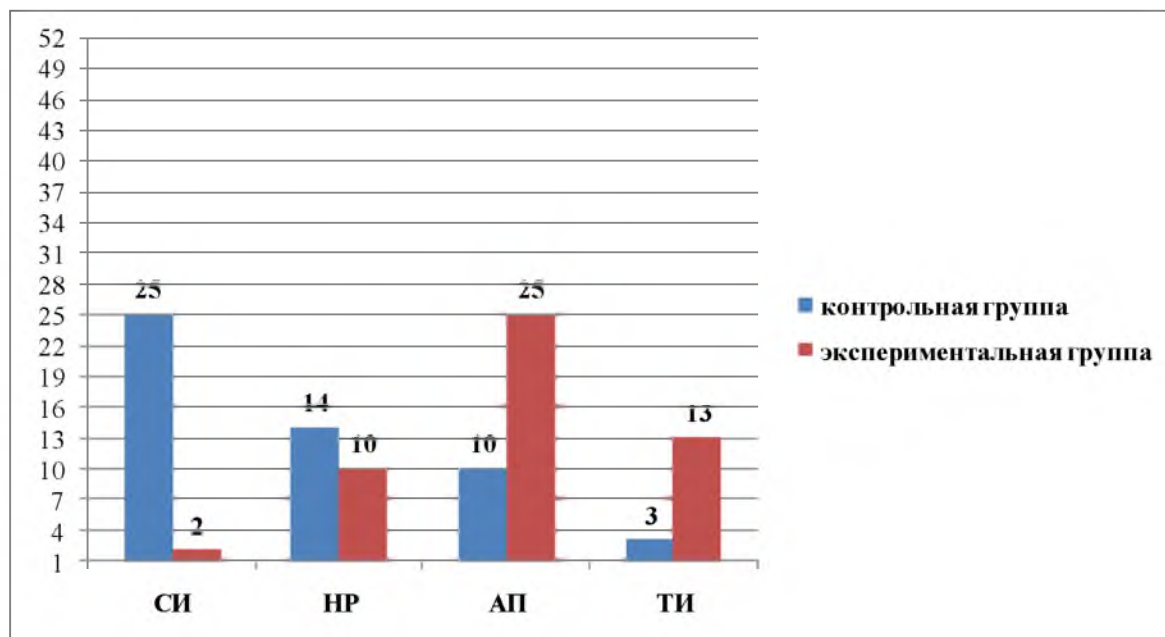


Рисунок 26 - Результаты самооценки рефлексивных умений (контрольный этап исследования)

Методика самооценки рефлексивных умений дополнялась анкетой для изучения рефлексии. Рассмотрим ее результаты на контрольном этапе исследования (таблица 31). Обобщим все данные контрольного этапа исследования в свод (таблица 32).

Таблица 31 – Результаты анкетирования рефлексивных умений

Сформированность рефлексивных умений на контрольном этапе исследования			
КГ (52 студента)		ЭГ (50 студентов)	
Код испытуемых	Баллы	Код испытуемых	Баллы
001	16	001	29
002	11	002	18
003	14	003	19
004	14	004	25
005	17	005	26
006	15	006	21
007	14	007	21

Продолжение таблицы 31

1	2	3	4
008	12	008	29
009	14	009	30
010	12	010	12
011	12	011	24
012	11	012	24
013	20	013	25
014	19	014	30
015	22	015	19
...	...	...	...
049	7	049	23
050	19	050	30
051	19		
052	26		

Таблица 32 – Сводные данные контрольного этапа исследования по компонентам ИК

Уровни	Компоненты ИК									
	Аксиологический		Мотивационный		Когнитивный		Деятельностный		Контрольно - оценочный	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
СИ	9	0	16	1	15	2	22	1	25	2
НР	19	9	20	9	29	7	24	12	14	10
АП	20	24	10	25	7	27	5	25	10	25
ТИ	4	17	6	15	1	14	1	12	3	13

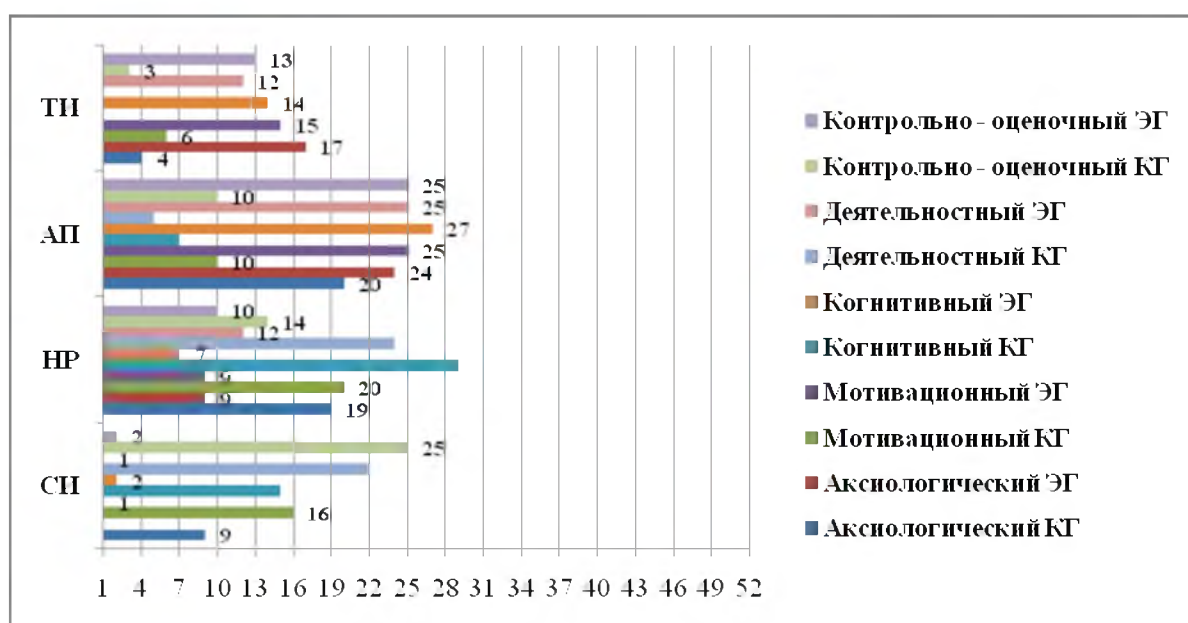


Рисунок 27 - Сводные данные контрольного этапа исследования о компонентах ИК

Обобщение результатов контрольного этапа исследования отображены в таблице 33 и в рисунке 28.

Таблица 33 – Общие сводные данные результатов контрольного этапа исследования

Группы	Уровни исследовательской компетентности (контрольный этап исследования)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	18	34,6	21	40,3	10	19,2	3	5,8
Экспериментальная	1	2	10	20	25	50	14	28

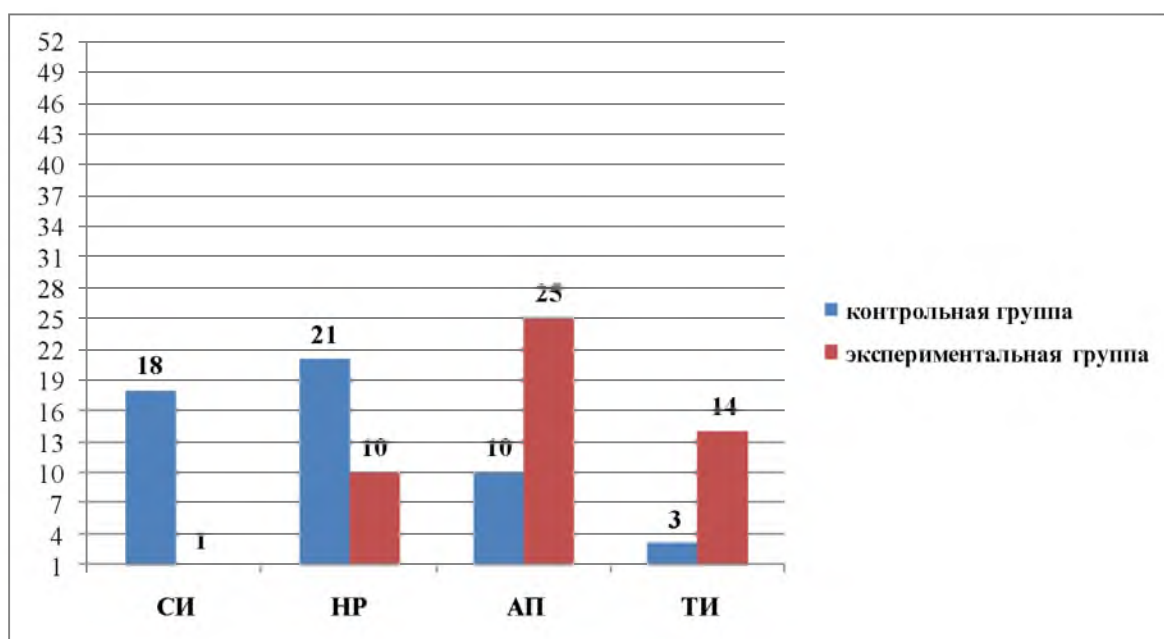


Рисунок 28 - Обобщение результатов контрольного этапа исследования

Представим сводные данные на начало и конец эксперимента (таблица 34, рисунок 29).

Таблица 34 – Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов исследования

Группы	Сравнительные данные уровней исследовательской компетентности							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	Конс.	Конт.	Конс.	Конт.	Конс.	Конт.	Конс.	Конт.
КГ	22	18	17	21	10	10	3	3
ЭГ	21	1	14	10	11	25	4	14

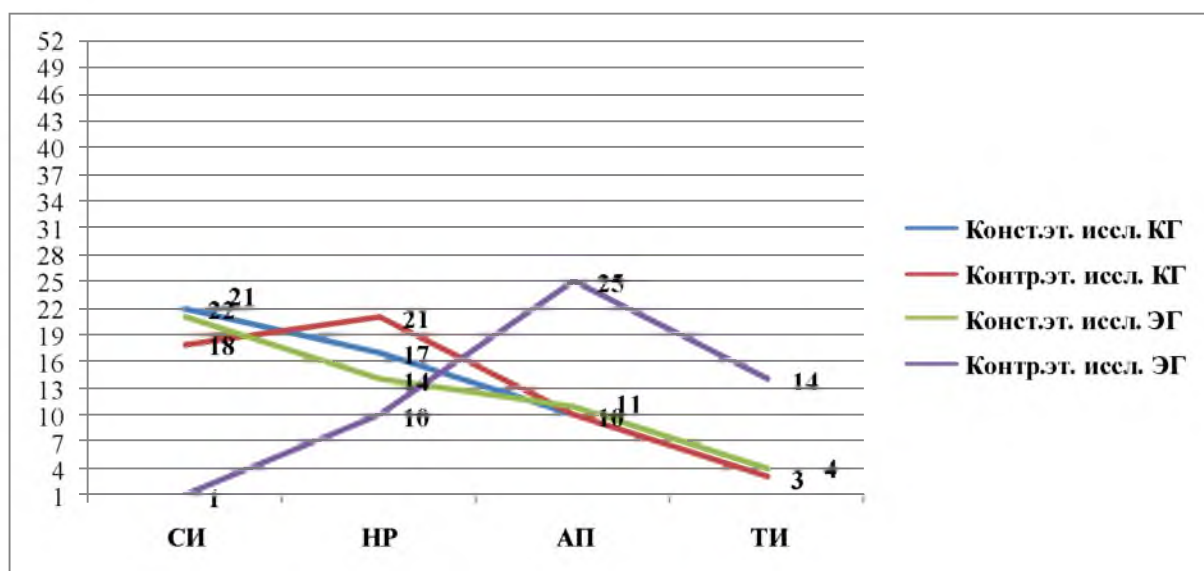


Рисунок 29 – Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов исследования

Как видно, на представленном полигоне, на контрольном этапе исследования наблюдается положительная динамика сдвига формируемого качества, а именно: ситуативно - интуитивный уровень сформированности ИК уменьшился на 40%, нормативно - репродуктивный улучшился на 8%, активно - поисковый увеличился на 28%, творчески - интеллектуальный увеличился на 20%.

Представим результаты в КГ: ситуативно - интуитивный уровень сформированности ИК уменьшился на 7,7%, нормативно - репродуктивный улучшился на 7,7%, активно - поисковый – без изменений, творчески - интеллектуальный – также без изменений.

Осуществим математическую обработку полученных данных, для проверки достоверности проведенного исследования. Так как в диагностике использовалась ранговая шкала измерений, мы использовали U - критерий Манна - Уитни (различия) критерий Т - критерия Вилкоксона (сдвиг) [198-199].

Констатирующий этап исследования

1. Сформулируем статистические гипотезы:
 H_0 - сформированность исследовательской компетентности двух испытуемых групп не отличается.
 H_1 - сформированность исследовательской компетентности двух испытуемых групп отличается.
2. Вычислим эмпирическое значение критерия $U_{\text{эмп}}$.

№	Выборка КГ	Ранг 1	Выборка ЭГ	Ранг 2
1	1	22	1	22
2	1	22	1	22
3	1	22	1	22
4	1	22	1	22

5	1	22	1	22
6	1	22	1	22
7	1	22	1	22
8	1	22	1	22
9	1	22	1	22
10	1	22	1	22
11	1	22	1	22
12	1	22	1	22
13	1	22	1	22
14	1	22	1	22
15	1	22	1	22
...	...	...	...	...
49	3	85	4	99
50	4	99	4	99
51	4	99		
52	4	99		
Суммы:		2634		2619

$$U_{\text{эмп}} = 1256$$

3. Находим критические значения критерия

$$U_{\text{кр}} p \leq 0,01 = 951$$

$$U_{\text{кр}} p \leq 0,05 = 1053$$

4. Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U(1256)$ находится в зоне не значимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза H_0 - сформированность исследовательской компетентности двух испытуемых групп не отличается.

Контрольный этап исследования

1. Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 - сформированность исследовательской компетентности двух испытуемых групп не отличается.

H_1 - сформированность исследовательской компетентности двух испытуемых групп отличается.

2. Вычислим эмпирическое значение критерия $U_{\text{эмп}}$.

№	Выборка КГ	Ранг 1	Выборка ЭГ	Ранг 2
1	1	10	1	10
2	1	10	2	35
3	1	10	2	35

4	1	10	2	35
5	1	10	2	35
6	1	10	2	35
7	1	10	2	35
8	1	10	2	35
9	1	10	2	35
10	1	10	2	35
11	1	10	2	35
12	1	10	3	68
13	1	10	3	68
14	1	10	3	68
15	1	10	3	68
***	***	***	***	***
49	3	68	4	94
50	4	94	4	94
51	4	94		
52	4	94		
Суммы:		1877		3376

$$U_{\text{эмп}} = 499$$

3. Находим критические значения критерия

$$U_{\text{кр}} p \leq 0,01 = 951$$

$$U_{\text{кр}} p \leq 0,05 = 1053$$

4. Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U(499)$ находится в зоне значимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза H_1 - сформированность исследовательской компетентности двух испытуемых групп отличается.

Если подтвердилась гипотеза H_1 , определим имеет ли место сдвиг в полученных результатах.

1. Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 – изменений в сформированном качестве нет

H_1 – изменения в сформированном качестве есть

2. Вычислим эмпирическое значение критерия $T_{\text{эмп}}$.

№	"До"	"После"	Сдвиг (Т после – Т до)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	1	1	0	0	3.5
2	1	2	1	1	23.5
3	1	2	1	1	23.5
4	1	2	1	1	23.5
5	1	2	1	1	23.5

6	1	2	1	1	23.5
7	1	2	1	1	23.5
8	1	2	1	1	23.5
9	1	2	1	1	23.5
10	1	2	1	1	23.5
11	1	2	1	1	23.5
12	1	3	2	2	45.5
13	1	3	2	2	45.5
14	1	3	2	2	45.5
15	1	3	2	2	45.5
...	...	...	...	...	...
49	4	4	0	0	3.5
50	4	4	0	0	3.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					21

$T_{\text{эмп}} = 21$, при $n = 50$

3. Находим критические значения критерия

$T_{\text{кр}} p \leq 0,01 = 397$

$T_{\text{кр}} p \leq 0,05 = 466$

4. Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $T(21)$ находится в зоне значимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза H_1 – изменения в сформированном качестве есть. Таким образом, подтверждается положительная динамика формируемого качества и предполагаемая гипотеза исследования.

Выводы по 2 разделу

Опытно - экспериментальная работа по формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов проходила на базе КазГосЖенПУ, испытуемые обучающиеся специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения, всего 102 студента.

Исследование включало 3 этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Констатирующий эксперимент включал диагностику исследуемого качества с помощью наблюдения, анкетирования, тестирования, оценки, самооценки и других методик исследования.

Разработанная программа диагностики исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов осуществлялась по пяти критериям: аксиологический критерий (ценностное отношение к осуществляемой профессиональной деятельности; способность находить в профессиональной деятельности значимый для себя смысл); мотивационный критерий (мотивация

формирования исследовательской компетентности; стремление к творческой самореализации в профессиональной деятельности); когнитивный критерий (знания о сущности и специфике профессиональной деятельности; знания о сущности и назначении исследовательской компетентности; методологические знания и методологические убеждения; особенности мышления: системность, проблемность, категориальность, рефлексивность, доказательность, поисковость и др.); деятельностный критерий (владение исследовательскими и творческими умениями); контрольно - оценочный критерий (умение анализировать проблемы, собственные достижения, себя как исследователя; умение осуществлять рефлекссию профессиональной деятельности).

На начало опытно - экспериментальной работы в целом, преобладал нормативно – репродуктивный и - ситуативно - интуитивный уровни сформированности исследовательской компетентности (в КГ - 42,3% и 32,6%, а ЭГ - 42% и 28%), причем, наиболее низкие показатели сформированности исследовательской компетентности у обучающихся были получены по когнитивному и деятельностному критериям: 65,3% в КГ и 74% в ЭГ.

Определив, что образовательная среда вуза недостаточно мотивирует студентов к активности в осуществляемой профессиональной деятельности: не является функциональной сферой взаимодействия субъектов образовательного процесса, на формирующий этап исследования предложено внедрение элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» и психолого - педагогического практикума. При организации элективного курса, обучающиеся узнали о методах, методиках, приемах, технологиях организации не только научного исследования, но использования последних в учебно - воспитательном процессе начальной школы. Психолого - педагогический практикум способствовал овладению будущими учителями начальных классов общей культурой самореализации личности.

Задача контрольного этапа исследования проверка эффективности разработанной модели и гипотезы исследования. Нами использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе исследования. Анализ полученных результатов выявил положительную динамику изменений в ЭГ: ситуативно - интуитивный уровень сформированности ИК уменьшился на 40%, нормативно - репродуктивный улучшился на 8%, активно - поисковый увеличился на 28%, творчески - интеллектуальный увеличился на 20%. Результат - повышение уровня компонентов исследовательской компетентности в ЭГ.

Результаты КГ практически без изменений.

Для проверки достоверности полученных данных нами была осуществлена математическая обработка результатов исследования, с помощью U - критерий Манна – Уитни и критерия Т - критерия Вилкоксона.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная диссертация PhD посвящена одной из актуальнейших проблем в области профессиональной подготовки педагога, а именно формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Целый ряд государственных образовательных документов (Государственная программа развития образования РК на 2011 - 2020 годы; Концепция высшего педагогического образования РК; рамочный проект «Профессиональный стандарт учителя РК», Профессиональный стандарт технического и профессионального образования по специальности «Начальное образование»), в качестве приоритетного направления выделяют формирование нового педагога - мобильного, ответственного, готового решать профессиональные задачи, включаться во взаимодействие, умеющего отстаивать свою точку зрения.

Разрешение данных требований в профессиональной подготовке педагога, в рамках исследования, определено через формирование исследовательской компетентности, как инвариативной части профессиональной компетентности.

Исследовательская компетентность представлена нами как интегральное качество личности будущего учителя начальных классов, позволяющее целостно реализовать систему мотивационно - ценностного отношения к построению и организации педагогического процесса начальной школы, как объекта профессиональной деятельности, методами научного познания.

Анализ научно - методической литературы по изучению генезиса понятия «исследовательская компетентность» позволил констатировать, что данный феномен по природе происхождения понятия - молодой (1999 г., Е.В. Набиева), но имеющий глубокие корни (1910 г. Н.И. Пирогов, Д.И. Писарев и т.д.-официальный указ) в педагогическом образовании.

Анализ практически всех ведущих исследований в области исследовательской компетентности (культуры, деятельности, поведения и т.д.) у будущих педагогов, инженеров, магистрантов и т.д. (Н.Д. Хмель, З.А. Исаева, Р.Ч. Бектурганова, Н.А. Шамельханова, А.А. Булатбаева, Г.Б. Омарова, Т.Н. Бидайбекова и др.) связано с использованием последней исключительно в научной (исследовательской) деятельности личности. Как уже говорилось ранее, Ш.Т. Таубаева обосновала необходимость использования исследовательской культуры, как качество необходимое для готовности учителя к инновациям, которые активно внедрялись в общеобразовательные школы в начале 2000 годов в Казахстане.

Теоретические разработки В.Л. Синебрюховой, Н.Я. Канторович, С.Г. Григорьевой, Ю.В. Варданян, А.П. Тряпицыной, Л.А. Никитиной, Е.В. Набиевой и др., навели нас на мысль о формировании исследовательской компетентности, как способности (качества) личности по иному проектировать и конструировать педагогический процесс, осознавать, формулировать и творчески решать педагогические задачи, совершенствовать профессиональную

деятельность, применяя анализ и другие методы научного познания во всех видах деятельности учителя начальных классов (учебной, воспитательной, социально – педагогической и т.д.).

На основе сущностной характеристики понятия «исследовательская компетентность» была построена структурно - функциональная модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов, состоящая из взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, оценочно - результативного; включающая компоненты (ценностный, мотивационный, теоретико - методологический, технологический, рефлексивный), критерии (аксиологический, мотивационный, когнитивный, деятельностный, контрольно - оценочный) и уровни: ситуативно - интуитивный, нормативно - репродуктивный, активно - поисковый, творчески - интеллектуальный.

Реализация модели формирования исследовательской компетентности осуществлялась поэтапно: осмысление, осознание, реализация.

Основными способами формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов явились: активизация процесса самопрограммирования («погружение» в себя), приобретение методологических знаний и исследовательских умений, осознание себя в качестве учителя начальных классов - исследователя в процессе самореализации на педагогической практике («погружение» в реальную профессиональную деятельность).

Апробация разработанной модели формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов осуществлялась на базе КазГосЖенПУ, испытуемые 102 обучающихся специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения.

Диагностика исследуемого качества осуществлялась на констатирующем этапе исследования, с помощью разработанной программы по пяти критериям, составляющие в единстве сущность исследовательской компетентности: аксиологический критерий (ценностное отношение к осуществляемой профессиональной деятельности; способность находить в профессиональной деятельности значимый для себя смысл); мотивационный критерий (мотивация формирования исследовательской компетентности; стремление к творческой самореализации в профессиональной деятельности); когнитивный критерий (знания о сущности и специфике профессиональной деятельности; знания о сущности и назначении исследовательской компетентности; методологические знания и методологические убеждения; особенности мышления: системность, проблемность, категориальность, рефлексивность, доказательность, поисковость и др.); деятельностный критерий (владение исследовательскими и творческими умениями); контрольно - оценочный критерий (умение анализировать проблемы, собственные достижения, себя как исследователя; умение осуществлять рефлекссию профессиональной деятельности).

Обобщение результатов опытно - экспериментальной работы, характеристика исходного состояния исследуемой готовности студентов, особенности педагогического процесса в вузе явились основой для разработки программы, рекомендованной по формированию исследовательской компетентности. Мы пришли к выводу, что решение этой задачи связано с максимальным целенаправленным использованием потенциальных возможностей педагогического процесса в вузе, его содержательной и процессуальной сторон, а также организацией элективного курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» и психолого – педагогического практикума.

Обработка полученных результатов исследования методами математической статистики, при проверке исходных теоретических положений, подтвердила их достоверность. Анализ экспериментальных данных показал, что формирование исследовательской компетентности как интегральной характеристики личности будущего учителя начальных классов является управляемым процессом. Учитывая педагогические условия организации учебного процесса, применяя методы и формы, активизирующие обучение, можно и нужно формировать данное качество личности будущего учителя начальных классов.

Таким образом, выдвинутые в гипотезе положения нашли подтверждение в ходе исследования, в целом, и в результатах опытно - экспериментальной работы, в частности. Поставленные задачи исследования решены, цель исследования достигнута.

На основании полученных результатов в исследовании, с целью усовершенствования этой работы, нами разработаны предложения и рекомендации по формированию исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов:

1 Формирование исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов необходимо начинать с первого курса, когда изучаются общеобразовательные и общепрофессиональные дисциплины: «Введение в специальность», «Педагогика», «Педагогика начального образования», «Методика воспитательной работы» и др. На которых студенты изучают особенности педагогического труда, узнают об основных видах деятельности учителя начальных классов: учебной, воспитательной, социально – педагогической и др. Подготовительный этап необходим и важен, так как в исследовании, мы говорим об организации всего педагогического процесса начальной школы и обучающиеся должны иметь целостное представление о педагогической деятельности учителя начальных классов.

2 Изучение элективной дисциплины «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» является основным условием, которое разрешает проблемы содержательного наполнения образовательной программы специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения по формированию данной компетентности.

3 Психолого - педагогический практикум предшествует освоению методики и подготавливает обучающегося к формированию исследовательской компетентности. Являясь частью формирования концепции «Я – будущий учитель начальных классов – исследователь», он направлен на осмысление будущим учителем начальных классов целей и ценностей будущей профессиональной деятельности, нахождение в ней личностно - значимых смыслов, через самопознание и самоактуализацию.

4 В целостном педагогическом процессе для формирования исследовательской компетентности необходимо активное насыщение учебного процесса методами и средствами реализации субъектной исследовательской позиции обучающихся через моделирование профессиональной деятельности.

5 Проблематизация является механизмом субъект - субъектного взаимодействия студента и преподавателя, включающая диалогическую активность субъектов взаимодействия, инициирующая пробуждение исследовательских способностей студента. Субъектный опыт выступает в качестве не только источника, но и ценностного горизонта формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

6 Взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения с использованием современных технических и программных средств объединяют текст, звук, графику, фото, видео в одном цифровом представлении – это усиливает процесс восприятия учебной информации обучаемого. Главная необходимость использования мультимедийных технологий – это обеспечение быстрого доступа к современным электронным источникам информации, создание условий для развития способности к самообучению путем организации исследовательской творческой учебной работы обучающихся, направленной на интеграцию и актуализацию знаний необходимых для эффективного выполнения разных видов деятельности будущего учителя начальных классов.

7 Учебно - исследовательская общность студентов, преподавателей вуза и учителей начальной школы, созданная в рамках исследовательской лаборатории, создает некое исследовательское пространство, индивидуальный неповторимый исследовательский опыт, уникальные, нигде более не возникающие внутренние условия для критического самоанализа, интенсивного переживания и удовлетворенности от осуществляемой профессиональной деятельности, а значит, способствует приобретению устойчивого интереса, нахождения в ней личностно - значимых смыслов.

В заключении стоит отметить, что результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов формирования исследовательской компетентности и предполагают дальнейшее развитие и совершенствование проблемы исследования, в рамках воспитательной и социально – педагогической деятельности будущего учителя начальных классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Стратегия «Казахстан - 2030»: утв. Указом Президента Республики Казахстан в декабре 2001 - Режим доступа: <http://online.zakon.kz/>.
- 2 Государственный общеобязательный стандарта начального образования Республики Казахстан: утв. 7.12.2010.- Астана: Акорда - Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/911071>.
- 3 Сарыбеков М.Н. Квалификационная характеристика педагогического работника как основа формирования профессиональных компетенций // Доклады Казахской Академии образования. – 2009. – №1. – С. 8 – 12.
- 4 Хан Н.Н., Колумбаева Ш.Ж. О содержательном компоненте профессионального стандарта учителя.- М.: Педагогические науки, 2013.- №2(59).- С. 17 - 21.
- 5 Об утверждении профессиональных стандартов по педагогическим специальностям технического и профессионального образования. Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 сентября 2013 года №373.
- 6 Анисимов О.С. Основы методологического мышления. М.: ВМЦ, 1989.- 238 с.
- 7 Батищев Г.С. Избранные произведения.- Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. - 880 с. - ISBN 978-601-304-055-4.
- 8 Дмитриенко В.А. Методологические проблемы науковедения.- Томск, 1977.
- 9 Кун Т. Структура научных революций. - М.: АСТ, 2003.- 605 с.- ISBN 5-17-010707-2.
- 10 Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки.- М.: Академический проект, 2008.
- 11 Поппер К. Логика научного исследования: пер. с англ.; под общ. ред. В.Н. Садовского. - М.: Республика, 2004. - 447 с.
- 12 Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / пер. с англ.; и нем.; А.Л. Никифорова.- М.: Прогресс, 1986. - 542 с.
- 13 Попов Ю.Н. Интеллект // Большая советская энциклопедия. Т 10. / глав. редактор А.М. Прохоров. Изд. 3-е. М.: Советская энциклопедия, 1972. – 311 с.
- 14 Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
- 15 Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика.- Волгоград: Перемена, 2001.- 323 с.
- 16 Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - 3-е изд., испр.- Academia, 2010.- 978-5-7695-7053-7.

- 17 Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. - Сургут: РИО СурГПУ, 2007. - 171 с.
- 18 Исаева З.А. Формирование готовности студентов университетов к педагогической исследовательской деятельности.- М.: МГПУ, 1995.- 110 с.
- 19 Багаева И.Д. Сущность и структура профессионализма педагогической деятельности // Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности: сб. науч. тр. - Усть - Каменогорск, 1989.- С. 19 – 21.
- 20 Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.Л. Реан. - СПб., 1993. - 54 с.
- 21 Сластёнин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. - 2008. - №12. - С. 4 – 15.
- 22 Хмель Н.Д. Методология профессиональной подготовки учителя // Материалы международной научно - практической конференции «Научное обеспечение функционирования 12 - летнего среднего образования» в 2-х ч. Алматы: КазНПУ им. Абая и РНПЦ проблем 12 - летнего образования, 2007. – Ч.1. – С. 55 – 60.
- 23 Молдажанова А.А. Профессиональная культура как педагогическая проблема высшей школы // Высшая школа Казахстана. - 2003. - №4. - С. 56 – 61
- 24 Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. - 191 с.
- 25 Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. – М., 1997. –С. 11 - 13.
- 26 Непокрытых Н.И. Профессиографический метод как способ вхождения в педагогическую деятельность. М., 1997.
- 27 Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2006.- 208 с.
- 28 Варданян Ю.В. Развитие исследовательского компонента профессиональной компетентности учителя // Современные проблемы психолого - педагогических наук: межвузовский сб. научных трудов. – Саранск, 1996. – Вып. 5. – С. 40 – 42.
- 29 Сотник В.Г. Исследовательская компетентность как один из компонентов профессиональной компетентности учителя биологии / Высшее образование XXI века: всероссийская науч.- практ. конф. СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. - С. 85 – 87.
- 30 Голубь Л.А. Через исследовательскую деятельность - к качеству образовательного результата // Традиции и инновации в образовании. - Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО УР, 2006. - С. 9 – 13.
- 31 Шамельханова Н.А. Исследовательская подготовка будущего инженера в техническом университете.- Алматы: КазНТУ, 2005. - 268 с.
- 32 Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности магистранта: теория и практика. - Алматы: ВИ КНБ РК, 2009. – 189 с.

- 33 Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. Ч. I, II. – М.: Курск, 1995. - 170 с.
- 34 Цыркун И.И. Инновационная культура учителя - предметника. - Мн., 1996. - 186 с.
- 35 Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно - ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - 2003.- №2.- С. 55 – 61.
- 36 Адольф В.А. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления / В. Адольф, Н. Ильина // Alma mater. - 2006. - №10.- С. 18 – 20.
- 37 Григорьева С.Г. Формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности // Российский научный журнал. - №2(21). – 2011.- С. 74 – 80.
- 38 Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования.- Алматы: Алем, 2000. - 380 с.
- 39 Омарова Г.Б. Научно - исследовательская работа учителя как средство совершенствования учебно - воспитательного процесса школы // Поиск. - 1999.- №4. - С. 64 – 69.
- 40 Бектурганова Р.Ч. Исследовательская деятельность в системе непрерывного педагогического образования // Менеджмент в образовании. - 2003. - №3. - С. 11 – 20.
- 41 Mizimbayeva A.S. The definition, role and possible ways of research culture development in high educational institutions. Алматы: Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». - №1(41). - 2014. - С. 99 – 103.
- 42 O'Hanlon N. The role of research instruction in developing teachers problems solving skills. // Journal of teacher education.- 1988.- P. 44 – 49.
- 43 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно - целевая основа компетентностного подхода в образовании.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- 44 Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании. Опыт проектирования. - М.: Научно - внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 73 с.
- 45 Акулова О.В., Заир-Бек Е.С., Пискунова Е.В., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностная модель современного педагога: учебно - методическое пособие. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
- 46 Никитина Л.А. Влияние исследовательской компетентности на качество методической подготовки: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2009. – 205 с.
- 47 Землянская Е.Н. Профессиональные компетентности учителя современной начальной школы / Материалы IV Всероссийской международной научно - практической конференции.- Йошкар-Ола: Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации, 2010. – С. 22 – 24.

- 48 Синебрюхова В.Л. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – №1. – С. 45 – 51.
- 49 Darling-Hammond L. Constructing 21st-century teacher education // Journal of teacher education. - 2006. - Vol.57(3). - P. 300 – 314, Doi: 10.1177/0022487105285962.
- 50 Büyüköztürk S. Research competencies of primary education teachers // Educational administration: Theory and practice.- 1999.- Vol.18, P. 257 – 269.
- 51 Sahan H., Tarhan R. Scientific research competencies of prospective teachers and their attitudes toward scientific research // International journal of psychology and educational studies.- Vol.2(3), P. 20 – 31.
- 52 Чижакова Г.И. Раскрытие ценностных аспектов педагогики как средство формирования интереса будущего учителя к научному знанию // Гуманизация и демократизация учебно - воспитательного процесса.- Красноярск, 1996. – С. 8 - 11.
- 53 Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Изд. центр «Академия», 1999. - 288 с. - ISBN 5-7695-0356-0.
- 54 Канторович Н.Я. Технология личностно - ориентированной подготовки будущего учителя начальной школы к самореализации в профессиональной деятельности. – Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 159 с.
- 55 Бейсенбаева А.А. Гуманная педагогика как основа формирования общечеловеческой культуры // Иностранный язык в школе. - 2008. – С. 3 – 5.
- 56 Хан Н.Н. Сотрудничество в педагогическом процессе школы.- Алматы: Гылым, 1997.- 211 с.
- 57 Лукашевич О.Н. Научно - исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза.- Карачаевск, 2002.
- 58 Пирогов Н.И. Соч., Т.1.- Киев, 1910.- 507 с.
- 59 Писарев Д.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.В. Большакова. М.: Педагогика, 1984. - 368 с.
- 60 Шаталов В.Ф. Точка опоры. Об экспериментальной точке преподавания. - М.: Педагогика, 1987.- 158 с.
- 61 Хан Н.Н. Трансформация идей В.А. Сухомлинского об умственном воспитании в сфере высшей педагогической школы. Наукові записки / Ред.кол.: В.В. Радул, С.П. Величко та ін.- Выпуск 123.- Т.1.- Кировоград: Імекс - ЛТД, 2013. - 356 с.- (Серія: Педагогічні науки).- С. 97 – 100.
- 62 Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. - 191 с.
- 63 Горбунова Л.Ю. Педагогическое мастерство преподавателя: теория и практика // Сборник научно - технических статей №12. - Вольск: ВФВАТТ, 2002. - С. 94 – 96.

- 64 Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. Все начинается с учителя / под ред. З.И. Равкина.- М., 2010.
- 65 Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
- 66 Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.И. Ярцева. М.: Научное изд-во «Большая российская энциклопедия», 2002.
- 67 Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 396 с.
- 68 Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования / Материалы XIII Всероссийского совещания. - Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
- 69 Огарев В.И. Компетентное образование: социальный аспект / В.И. Огарев.- СПб: Изд. РАИ ИОВ, 1995.- С. 10 - 12.
- 70 Porchneva E. Formation de la competence professionnelle chez les futurs traducteurs/ interpretes a l'etape de l'apprentissage des langues // Dialogues et cultures.- Paris: T.I. FEPPF.- 2001. - P. 457 – 462.
- 71 Abdigapbarova U.M. et al. Formation of the professional self-improvement competence formation of the university students. Procedia Social and Behavioral Sciences (Scopus) www.elsevier.com/locate/procedia CY-ICER 2013.
- 72 Омаров Б.С. Кәсіби даярлау үдерісінде болашақ мұғалімдердің құзыреттілігін қалыптастыру // Қазақстанның ғылымы мен өмірі.- №2/2(37).- 2016.
- 73 Meskon M. Basis of management / M. Meskon, M. Albert, F. Hedouri. - M.: Williams, 2007.- 672 p.
- 74 Сыздықбаева А.Д. Сущность исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов // Вестник Академии педагогических наук Казахстана.- №4.- 2014.- С. 30 – 36.
- 75 Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования.- М., 2001. - 164 с.
- 76 Гильмеева Р.Х. Профессиональная компетентность педагога. Казань: Изд-во «Матбугат йорты», 1998.- 368 с.
- 77 Муравьев Е.М. Психологические основы подготовки учителя к исследовательской деятельности // Завуч.- 2004.- №5. - С.19 – 28.
- 78 Лицман Г.Н. Научно - исследовательская деятельность как средство профессионально - квалификационного роста учителя.- Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2000. – С. 18 - 20.
- 79 Котлярова И.О., Циринг Р.А. Становление профессионально - педагогической квалификации / под ред. С.А. Репина. Челябинск: Образование, 1998. - 72 с.
- 80 Набиева Е.В. Технология формирования исследовательской компетентности студентов педагогического университета через систему

спецкурсов по единой проблеме // Современные наукоемкие технологии. – 2004. – №4. – С. 69 – 71.

81 Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории Издательство: Алматы: ТРИУМФ-Т.- 2008.- 504 с.

82 Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство интеграции образовательных программ. Сборник "Ломоносовские чтения - 96". МГУ, 1996.

83 Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. – 2003. – №4. – С. 18 – 23.

84 Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт.- М.: Факультет психологии МГУ, 2000.- 187 с.

85 Обухов А.С. Исследовательская позиция личности // Исследовательская работа школьников.- 2006. - №1. - С. 61 – 75.

86 Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 4 – 13.

87 Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. – С. 24 - 27.

88 Кусаинов А.К., Наби И., Таубаева Ш.Т. Диссертации по педагогике и психологии (справочно - аналитический обзор). Издание 2-е, перер., дополн.- Алматы: ROND@A, 2010.- 298 с.

89 Масырова Р.Р. Особенности формирования видения целостного педагогического процесса у будущих учителей начальных классов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Алма-Ата, 1991. - 25 с.

90 Сыздыкбаева А.Д., Хан Н.Н. Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов // Научный журнал «Вестник» ЕНУ имени Л.Н. Гумилева.- №3 (106).- 2015.- С. 335 – 340.

91 Ставринова Н.Н. Теоретическое обоснование подхода к построению в педвузе системы подготовки педагога - исследователя // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2010. – №1. – С. 32 – 39.

92 Борисова З.Н. Формирование исследовательской компетентности будущего педагога в условиях педагогического колледжа: учебное пособие. Якутск: Тип. ГУ «РОНПО», 2006. - 92 с.

93 Коваленко И.А. Педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Благовещенский гос. пед. университет. Благовещенск, 2005. – С. 22 -24.

94 Брудный А.А. Понимание как философско - психологическая проблема // Вопросы философии. – 1975. – №10. – 110 с.

95 Алексеев В.С. Об универсальном характере понимания // Вопросы философии. – 1986. – №7. – 74 с.

- 96 Огурцов А.П. Понимание // Новая философская энциклопедия. – Т.3. – М.: Мысль, 2010. – С. 279 – 283.
- 97 Швырев В.С. Понимание в структуре научного познания. М., 1991.
- 98 Сыздыкбаева А.Д., Байназарова Т.Б. Профессиональные качества как условие развития исследовательской культуры будущего учителя начальных классов / Материалы IV международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире». Санкт-Петербург.- 2014.- С. 182 – 185.
- 99 Рубинштейн С.Л. Вопросы психологической теории // Вопросы психологии, 1955.- №1.- С. 6 – 17.
- 100 Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого - педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. Серия: Экономика, философия, право, 1980. - №11. - С. 57 – 64.
- 101 Орлов А.Б. Склонность и профессия. - М. Знание, 1981. - 96 с.
- 102 Жиенбаева Н.Б. Психологическое исследование развития мотивации и общения школьников в структуре современного образования.- Монография, Алматы.- 2014.- 242 с.
- 103 Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.
- 104 Намазбаева Ж.И. Развитие личности в процессе психологизации современного образования. - Алматы: «Ұлағат» КазНПУ им. Абая, 2013.
- 105 Сенько Ю.В. Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие – М.: Дрофа, 2009. – 271 с.
- 106 Казанцев С.Я. Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения // Педагогическое образование и наука, 2001.- №3.- С. 9 – 14.
- 107 Орлов А.А. Формирование методологической культуры будущего педагога // Педагогическая наука и её методология в контексте современности. Матер. конф. М.: РАО, Ин-т теории образования и педагогики, 2001. - С. 337 – 344
- 108 Таубаева Ш.Т. Введение в методологию и методику педагогического исследования. – Туркестан: Туран, 2007.- 190 с.
- 109 Жиенбаева С.Н. Педагогикалық ғылыми - зерттеу теориясы мен әдістемесі – Алматы: Полиграфия-сервис К₀, 2010. – 210 б.
- 110 Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Международная академия наук педагогического образования.- М.: Академия, 2001. - 270 с.
- 111 Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования. Модернизации общего образования на рубеже веков: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 3 – 10.

- 112 Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VIII Международного симпозиума / под ред. В.Е. Лепского – М.: «Когито-Центр», 2011. – 271 с.
- 113 Землянская Е.Н., Артамонова Е.И., Виленский М.Я., Ерофеева Т.И. и др. Методология педагогического исследования.- М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2009. – 48 с.
- 114 Сластёнин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М.: НЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
- 115 Тұрғынбаева Б.А. Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында. – Алматы: Полиграфия-сервис К₀, 2012. – 316 б.
- 116 Abdigapbarova U.M. et al. Developing Future Teachers Creative Abilities In Competence – Oriented Educational Process Of High School. Procedia Social and Behavioral Sciences 5th World Conference on Educational Sciences – WCES 2013.
- 117 Bekmagambetova R.K. Development of intellectual creative potential in future teacher 2 Cyprus International Conference on Educational Research 13-15 February 2013, Ataturk Teacher Training Academy, Lefkosa (Nicosia), North Cyprus. Procedia-Social and Behavioral Journal (ISSN: 1877-0428).
- 118 Ананьев Б.Г. Интеллектуальная деятельность и терморегуляция / Возрастная психология взрослых (теоретическая и прикладная) // Тезисы докладов к научной конференции / под ред. Б.Г. Ананьева. Вып. 3. - Л., 1971.
- 119 Психолого - педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / под ред. Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова. М., 1988.
- 120 Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышление. М., 1991. - 415 с.
- 121 Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя. - М.: Магистр, 1995.- 112 с.
- 122 Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе.- 2003.- №1.- С. 232 – 241.
- 123 Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958.
- 124 Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006.- №3.- С. 57 – 61.
- 125 Цатурян М.О. Изучение рефлексивного компонента психологической компетентности педагогов // Психология и психотехника. - 2011. - №11. - С. 85 – 89.
- 126 Жиенбаева Н.Б. Структурно - логические модели формирования проблемно - коммуникативных ситуаций в учебном процессе // Наука и мир.- №2(6).- 2014.
- 127 Краткая философская энциклопедия / Сост. Е.Ф. Губский. - М.: Прогресс, 1994. - 575 с.
- 128 Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. – 2006. – №2. – С. 51 – 59.

129 ГОСО РК 2.003 - 2002 Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана, 2002.

130 ГОСО РК 2.3.4.01 - 2010 Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана, 2010.

131 ГОСО №1080 от 23.08.2012 Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Астана, 2012.

132 Проект Государственного общеобязательного стандарта начального образования Республики Казахстан. Министерство образования и науки Республики Казахстан, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина. 24 января 2014 года.

133 ГОСО РК 6.08.059 – 2010 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее. Бакалавриат. Специальность 5В010200 - Педагогика и методика начального обучения. КазНПУ имени Абая, 2010.

134 ГОСО РК 3.07.029 – 2001 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Специальность 031540 - Педагогика и методика начального обучения. Астана, 2001.

135 ГОСО РК 3.08.002 – 2004 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Бакалавриат. Специальность 050102 - Педагогика и методика начального обучения. Астана, 2004.

136 ГОСО РК 3.08.252 – 2006 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее. Бакалавриат. Специальность 050102 - Педагогика и методика начального обучения. КазНПУ имени Абая, 2006.

137 ГОСО РК 5.04.019 – 2008 - Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Образование высшее. Бакалавриат. Специальность 5В010200 - Педагогика и методика начального обучения. КазНПУ имени Абая, 2008.

138 Образовательная программа специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения / сост. Л.Е. Агеева. – А.: КазГосЖенПУ, 2015.

139 <http://slovari.299.ru/word.php?id=33673&sl=oj>.

140 Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001. - №2. - С. 101 – 104.

141 Хан Н.Н., Сыздыкбаева А.Д. Педагогические условия формирования исследовательской компетентности будущих учителей начальных классов. Педагогические науки, №2(77).- 2016.- С. 67 – 72.

- 142 Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. – Алматы: КазНПУ им. Абая, 2008. – 176 с.
- 143 Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М.: Высшая школа, 1991. - 205 с.
- 144 Чернилевский Д.В. Технология обучения в высшей школе: учеб. издание. - М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.
- 145 Жумабаева А.Е. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности / IV Международная научно – образовательная конференция «Актуальные проблемы начального образования.- Казань - 2015.- С. 13 - 17.
- 146 Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Искусство преподавания: концепции, инновационные методы обучения: учебное пособие - 4 изд. – Алматы, 2012. – 228 с.
- 147 Садвакасова З.М. Педагогические приемы привлечения и активизации мыслительного процесса: метод. реком. – Алматы, 2010. - 80 с.
- 148 Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? // Менеджмент качества.- 2012.- №1.- С. 76 – 84.
- 149 Sachou M.E. Innovative methods of teaching. 3 p. URL: http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper_pdf/083-ITL13-FP-Sachou-F0E2013.pdf.
- 150 Азарко Н.Н. Развитие субъектности и субъективности будущего учителя начальной школы в системе профессионального образования // Среднее профессиональное образование. - 2007.– №5. – С. 62 – 63.
- 151 Ольховая Т.А. Теория и практика становления субъектности студента университета. – Нижний Новгород, 2006.– 78 с.
- 152 Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна "Психология человека в современном мире". Т.5. Личность и группа в условиях социальных изменений / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. – С. 110 – 112.
- 153 Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Ineternum 2010. – №1. – Режим доступа: http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm от 02.01.2012.
- 154 Кирмайер Г. Мультимедиа. - М.: Малип, 1994.
- 155 Овчаров А.В. Информатизация образования как закономерный процесс в развитии педагогических технологий. <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/2000/ovcharov2.html>.
- 156 Кецесбаев С.М., Сыдықов Б.Д., Кенжеғұлов Н.Б. Білім беру саласында ақпараттық технологиялардың жетістіктерін пайдаланып болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін жетілдіру / Хабаршы «Педагогика ғылымдары» сериясы.- №1(41).- Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2014.

- 157 Әлімов А. Интербелсенді әдістерді жоғары оқу орындарында қолдану: оқу құралы. – Алматы: ЖШС «Жедел басу баспаханасы», 2009. - 328 б.
- 158 Мухамбетжанова С.Т. Основы информационной культуры / Ақпараттық мәдениет негіздері. Методическое пособие для учителей начальных классов.- Аруна, 2013.- 240 с.
- 159 Беркимбаев К.М., Мухамеджанов Б.Қ., Муратбаева Г.А., Рахмет У.Р., Омаров Б.С. Совершенствование профессиональной компетентности педагога в условиях информатизации образования // Доклады Казахской академии образования. - 2013. - №3-4. - С. 21 – 27.
- 160 Хан Н.Н. Особенности управления школьным образованием в Финляндии // Вестник АПН Казахстана. - 2009.- №6(33).- С. 18 – 23.
- 161 Хан Н.Н. Историко - педагогический аспект развития сотрудничества вуза и школы / Материалы 1 Республиканской конференции ученых и учителей «Интеграция деятельности школы - колледжа – вуза в условиях дуально – ориентированного образования».- Алматы, КазНПУ имени Абая, 2016.- С. 296 – 299.
- 162 Землянская Е.Н. Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия.- Москва: МПГУ, 2015. – 216 с.
- 163 Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. М.: «ШКОЛА-ПРЕСС», 1995.- 384 с. - ISBN 5-88527-081-3.
- 164 Намазбаева Ж.И. Технология психологического обеспечения учебно - воспитательного процесса: учебно - методическое пособие.- Алматы: КазНПУ им. Абая, 2012.
- 165 Штофф В.А. Моделирование и философия.- Л.: Наука, 1966.- 302 с.
- 166 Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности.- СПб.: Питер, 2003. - 608 с.
- 167 Рыбакова Н.А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015.- №1.- С. 69 – 99.
- 168 Бейсенбаева А.А., Сыздыкбаева А.Д. Методологические основы исследовательской культуры будущего учителя начальных классов // Международная научно - практическая конференция «Теория целостного педагогического процесса – основа профессиональной подготовки будущего учителя». Алматы: КазНПУ им. Абая, 2014.- С.182 – 185.
- 169 Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухов М.А. Основы профессионально - педагогической деятельности. – М.: «Мастерство», 2002.- 178 с.
- 170 Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. - М: Наука, 1973. - 270 с.
- 171 Королёв Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. - 1970. - №9. - С. 103 – 116.

- 172 Ишкова А.Э. Педагог - исследователь: модульный курс. - Братск: ОГОУ НПО ПЛ №45.- 2008. - 62 с.
- 173 Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // О человеческом в человеке. - М., 1990.
- 174 Фуко М. Герменевтика субъекта / пер. с фр.; А.Г. Погоняйло. - СПб.: Наука, 2007. - 677 с.
- 175 Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: Изд-во С-Петербургского ун-та, 1992. – 154 с.
- 176 Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
- 177 Блинов В.И. Аксиологические проблемы воспитания и профессиональная педагогическая подготовка // Педагогика как наука и как учебный предмет. Материалы международной науч.- практ. конф. Ч.1.- Тула: ТГПУ, 2000.
- 178 Гороя В.И. Конструктивная педагогическая аксиология // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 13 - 15.
- 179 Сыздыкбаева А.Д., Ошакбаева С.К. Психолого - педагогическая сущность исследовательской культуры / II Международная научно - практическая конференция «Специалист XXI века: психолого - педагогическая культура и профессиональная компетентность», Барановичи, 2013.- С. 132 – 134.
- 180 Syzdykbayeva A.D., Zhubandykova A.M., Ismaylova R.B. The model of research competence formation at future primary school teacher in the process of professional preparation / 2nd International Conference «Research, Innovation and Education», 2015.- London, P. 126 – 133.
- 181 Syzdykbayeva A.D., Bainazarova T.B., Aitzhanova E.N. Formation of research competence of the future elementary school teachers - in the process of professional training // International Education Studies.- 2015.- Vol.8, Iss.4, P. 200 – 209.
- 182 Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Anatomie der Menschlichen Destruktivitat (1973) / перевод П.С. Гуревич. – М.: Аст, Хранитель, Мидгард, 2007. - 624 с. - ISBN 5-17-039867-0.
- 183 Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. Москва. Институт психологии РАН, 1994.- 109 с.- ISBN 5-201-02163-8.
- 184 Зинченко В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. - М., 1994. - 368 с.
- 185 Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
- 186 Шамельханова Н.А. Теоретические основы формирования исследовательской культуры обучающихся в техническом университете: дис. ... док. пед. наук: 13.00.08. - Алматы, 2009. - 381 с.

- 187 Методические рекомендации по организации и проведению мониторинга профессиональной социализации студентов педагогического вуза. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013.– 123 с.
- 188 Рындина Ю.В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Человек и образование. 2011.- №3(28).- С. 183 – 188.
- 189 <http://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-issledovatelских-umeniy-i-navykov-studentov-kolledzha>.
- 190 <http://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>.
- 191 Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. – М., 1986.
- 192 Сухобская Г.С. Психологические факторы развития исследовательской позиции будущего учителя // Научно – исследовательская деятельность в педагогическом колледже: материалы научно – практической конференции / под ред. Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 7 – 9.
- 193 Абдуллаева Г.О. Формирование готовности студентов к саморазвитию: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08.- Алматы, 2005. - 30 с.
- 194 http://www.tsput.ru/fb/Tolstov_sb/%D0%A2%D0%A7_1997/index.html#124
- 195 <http://www.voppsy.ru/issues/1983/833/833101.htm>.
- 196 Каплан Л.И. Психологический анализ понимания научного текста / Л.И. Каплан. – М.: Наука, 1953.
- 197 Ведерникова Л.В. Принципы и условия становления исследовательской компетентности будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. 2012.- №12.- С. 43 – 45.
- 198 <http://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>.
- 199 <http://www.psychol-ok.ru/statistics/wilcoxon>.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

КАЗАХСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЖЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Согласовано
Первый проректор
Б.Алиев
«07» 02 2016 г.



Утверждаю
Ректор
Д.Нукетаева
«07» 02 2016 г.

АКТ о внедрении результатов научно-исследовательской работы в учебный процесс

Комиссия Казахского государственного женского педагогического университета в составе:

- Проректора по учебной работе Тойбаева А.Ж.
- Начальника управления науки и международных связей Калиевой Н.Ш.
- Декана факультета Жиенбаевой С.Н.
- Заведующей кафедрой Байназаровой Т.Б.
- Начальника методического отдела Агыбаевой С.Е.
- Председателя учебно-методического бюро Сайдахметовой Л.Т.

составили настоящий акт о нижеследующем:

Апробация результатов научно - исследовательской работы докторанта специальности 6D010200 Педагогика и методика начального обучения Сыздыкбаевой А.Д. проводилась на базе Казахского государственного женского педагогического университета, факультета «Педагогика и психология», на кафедре дошкольного и начального образования с 2014 по 2016 годы.

За отчетный период в учебном процессе были использованы следующие дидактические материалы по разрабатываемым докторантом направлениям проектирования учебной деятельности обучающихся специальности 5B010200 Педагогика и методика начального обучения:

№	Форма внедрения (автор, наименование нового курса, спецкурса, раздела лекции, лаб. работы, установки, учебного пособия)	Объем внедрения (количество о работ, лекционных часов)	Краткое содержание внедренной работы
1	Сыздыкбаева А.Д. Программа диагностического инструментария измерения исследовательской компетентности у будущих учителей начальных классов	102 ед.	Разработанная программа диагностики направлена на измерение компонентов исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов по пяти критериям: аксиологическому (ценностное отношение к осуществляемой профессиональной деятельности; способность находить в профессиональной деятельности значимый для себя смысл); мотивационному (мотивация формирования исследовательской компетентности; стремление к творческой самореализации в профессиональной деятельности); когнитивному (знания о сущности и специфике профессиональной деятельности; знания о сущности и назначении исследовательской компетентности; методологические знания и методологические убеждения; особенности мышления: системность, проблемность, категориальность, рефлексивность, доказательность, поисковость и др.); деятельностному (владение исследовательскими и творческими умениями); контрольно - оценочному (умение анализировать проблемы, собственные достижения, себя как исследователя; умение осуществлять рефлексию

			профессиональной деятельности).
2	Сыздыкбаева А.Д. Элективная дисциплина «Методика формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов»	2 кредита	«Методика формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» направлена на освоение обучающимися системы теоретических знаний по формированию исследовательской компетентности. Ведущими педагогическими средствами выступали лекции и семинары, включающие совместное понимающее чтение и обсуждение текстов (научных, педагогических), рефлексивные практикумы, исследовательские ситуации, заполнение портфолио «Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов» и многое др. Содержание дисциплины «Методика формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» направленно не столько на получение новых научных данных, сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие профессиональных действий и самой профессиональной деятельности учителя начальных классов на научной основе.
3	Сыздыкбаева А.Д. Психолого педагогический практикум	1 кредит	Психолого – педагогический практикум представлен системой тренинговых упражнений, направленных на приобретение обучающимися знаний, практических умений и навыков самореализации в будущей профессиональной деятельности. В программе предусмотрены упражнения на определения себя и своего места в будущей профессиональной деятельности, коммуникативно-творческие упражнения; упражнения на прогнозирование последствий принимаемых решений; упражнения на развитие прогностических решений; упражнения, предполагающие анализ ситуаций и выбор решений; упражнения на развитие умения преломлять имеющиеся знания и опыт в нестандартной ситуации; упражнения на развитие умения управлять собой в конкретной ситуации; упражнения на развитие умений грамотно находить информацию, уметь работать с различными текстами, уметь их обрабатывать, запоминать при необходимости с целью дальнейшего применения данных знаний в осуществляемой профессиональной деятельности.

Материалы к настоящему акту предварительно были рассмотрены на заседании учебно-методического совета « 15 » 07 2016 г. Протокол № 3

Председатель комиссии

 Тойбаев

Члены комиссии:

Начальник управления науки
и международных связей

 Н.Калиева

Декан факультета

 С.Жиенбаева

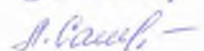
Заведующий кафедры

 Т.Байназарова

Начальник методического отдела

 С.Агыбаева

Председатель учебно-методического бюро

 Л.Сайдахметова

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Программа диагностики формирования исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов

Критерий	Методы диагностики
Аксиологический	Проективная методика «Портрет учителя начальных классов в условиях реформирования начального образования» (авторская); Методика изучения ценностных ориентаций учителя начальных классов (авторская); Опросник «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов» (авторская).
Мотивационный	Эссе «Что такое исследовательская компетентность?»; Анкета «Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности» (модернизированная анкета Н.А. Шамельхановой); Диагностика по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии (И.А. Баева и С.А. Гильманов).
Когнитивный	Методика самооценки теоретико - методологической готовности студентов к профессиональной деятельности (модернизированная методика Ю.В. Рындиной).
Деятельностный	Методика самооценки исследовательских и творческих умений; Карта наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений».
Контрольно - оценочный	Методика самооценки рефлексивных умений; Анкета для изучения рефлексии.

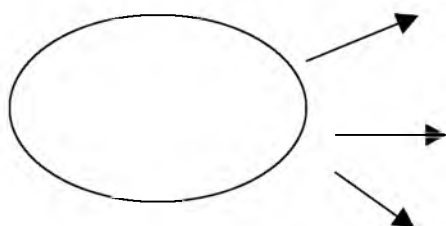
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КРИТЕРИЙ

Проективная методика «Портрет учителя начальных классов в условиях реформирования начального образования» авторская

Диагностическая цель: Выявление ценностных ориентации личности учителя начальных классов, посредством определения наиболее важных ценностей.

Инструкция: «Нарисуйте» портрет современного учителя начальных классов, определив наиболее важные ценности, которые ему необходимы в условиях реформирования начального образования в РК.

К примеру,



«Ценностные ориентации учителя начальных классов»
авторская

Диагностическая цель: Изучение ценностных ориентации личности учителя начальных классов, посредством выбора ценностей.

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности учителя начальных классов.

Методика основана на прямом ранжировании списка ценностей. Респонденту предъявляется список 15 ценностей в алфавитном порядке. В списке испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер.

Инструкция: Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 15 место.

Ценность	Ранжирование ценности от 1 до 15
Гностические умения	
Интерактивность, инновационная готовность	
Интеллектуальное мышление	
Исследовательская компетентность	
Информационная компетентность	
Конструктивно - проектировочные умения	
Коммуникативные умения	
Личностные качества	
Общение с младшими школьниками, коллегами, родителями	
Предметные знания в области педагогики и методики начального обучения	
Профессиональная компетентность	
Прогностические умения	
Самообразование, саморазвитие	
Специальные умения (укажите какие)	
Творческие (креативные) умения	

Опросник
**«Исследовательская компетентность как профессиональная ценность
современного учителя начальных классов»**
авторский

Оцените насколько исследовательская компетентность является для вас профессиональной ценностью по четырехбалльной системе:

- 4 – качество ярко выражено (творчески - интеллектуальный уровень);
- 3 – достаточно сформировано (активно - поисковый уровень);
- 2 – имеет место (нормативно - репродуктивный уровень);

1 – сформировано в минимальной степени или не сформировано (ситуативно - интуитивный уровень).

Степень выраженности качества отмечается знаком «+» в одной из четырех граф (от 1 до 4). Средняя оценка по группе качества определяется частным от деления суммы оценок на их количество.

Исследовательская компетентность	Степень выраженности качества			
	1	2	3	4
1. Владение методами научного познания. 2. Умение организовывать деятельность (учебную, воспитательную, социально - педагогическую) методами научного познания. 3. Умение расширять свои знания, изучать педагогический опыт, анализировать собственный опыт. 4. Умение самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных. 5. Умение систематически пополнять профессиональные знания путём самообразования и анализа реального педагогического процесса. 6. Умение научно интерпретировать и транслировать результаты собственной деятельности. 7. Умение научно обосновывать, критически осмысливать научные концепции, теории, подходы и использовать их в практической деятельности. 8. Умение применять современные методы поиска, обработки и использования методологических знаний в осуществляемой профессиональной деятельности. 9. Умение обобщать и систематизировать результаты собственной деятельности. 10. Умение создавать авторские дидактические, методические, творческие и исследовательские проекты, разработки уроков, мероприятий, на основе методологических знаний и исследовательских умений. 11. Умение формулировать актуальные педагогические проблемы, их цели, задачи и находить рациональные способы, формы их решения. 12. Умение моделировать содержание учебного материала, использовать и адаптировать готовые исследовательские разработки в практической деятельности. 13. Умение самостоятельно ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях. 14. Умение комбинировать различные способы деятельности при решении новой проблемы, создавать принципиально новый способ деятельности. 15. Умение внедрять результаты исследовательской деятельности на практике. 16. Уметь принимать профессионально - обоснованные				

нестандартные и новаторские решения. 17. Умение генерировать идеи, критически анализировать варианты решений и выбирать лучшее. 18. Способность планировать и моделировать собственную профессионально - исследовательскую деятельность, прогнозировать её результаты.				
Средняя оценка				

МОТИВАЦИОННЫЙ КРИТЕРИЙ

Анкета

«Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности»

модернизированная анкета Н.А. Шамельхановой

Уважаемые студенты!

Ознакомьтесь, пожалуйста, с содержанием анкеты и ответьте на ряд предложенных вопросов.

1. Что такое исследовательская компетентность?

- a) Исследовательская компетентность – это... (дает точное определение)
- b) Исследовательская компетентность – это... (дает собственное видение данного понятия, верное)
- c) Исследовательская компетентность – это... (дает неверное определение)
- d) Затрудняется ответить

2. Какое место, на Ваш взгляд, занимает формирование исследовательской компетентности в подготовке будущего учителя начальных классов?

- a) Обязательно необходимо, для эффективного осуществления профессиональной деятельности
- b) Да, иногда, для решения отдельных задач учебно - воспитательного процесса
- c) Нет, не нужна
- d) Затрудняюсь ответить

3. Связана ли исследовательская компетентность с исследовательской деятельностью?

- a) Исследовательская компетентность включает исследовательскую деятельность, к примеру,
- b) Исследовательская компетентность не связана с исследовательской деятельностью
- c) Это одно и то же
- d) Затрудняюсь ответить

4. Из чего складывается, на Ваш взгляд, исследовательская

компетентность?

- a) Личностные качества + профессиональные компетенции + умение осуществлять пед. процесс методами научного познания
- b) Владение методами научного познания
- c) Умение оформить результаты собственной деятельности
- d) Затрудняюсь ответить

5. В какой мере вы применяете методы познания в учебно - воспитательном процессе начальной школы?

- a) Применяю методы в учебно - воспитательном процессе начальной школы, к примеру,...
- b) Хочу применять, но нет умения
- c) Не применяю
- d) Затрудняюсь ответить

6. В чем проявляется исследовательская компетентность студентов в практической деятельности?

- a) Да, я использую методы познания в практической деятельности, к примеру...
- b) Я хотела бы использовать, но не знаю, как это делать
- c) Нет, я не использую методы познания в практической деятельности
- d) Затрудняюсь ответить

7. Умеете ли Вы представить результаты выполненной профессиональной деятельности в виде научных текстов (рефератов, докладов, статей и т.д.)?

- a) Да, я могу представить результаты своей работы в виде научных текстов
- b) Я могу представить результаты своей работы, если есть готовый шаблон
- c) Нет, я не могу представить результаты своей работы в виде научных текстов
- d) Затрудняюсь ответить

8. Умеете ли вы оценивать педагогическую деятельность (в частности педагогическую ситуацию) по следующим характеристикам: проблема, тема, объект исследования, его предмет, задачи, гипотезы, защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики?

- a) Да, я могу оценить педагогическую деятельность по данным характеристикам
- b) Я хотела бы научиться оценивать педагогическую деятельность по данным характеристикам, но не знаю, как это делать
- c) Нет, я не умею оценивать педагогическую деятельность по данным характеристикам
- d) Затрудняюсь ответить

9. Понимаете ли вы значение исследовательской компетентности?

- a) Без исследовательской компетентности невозможна профессиональная деятельность учителя
- b) Понимаю, что исследовательская компетентность важна для решения некоторых задач
- c) Не вижу смысла в формировании исследовательской компетентности
- d) Затрудняюсь ответить

10. Что вызывает желание формировать у себя данное качество?

- a) Желание добиться качественных результатов в профессиональной деятельности
- b) Это необходимая часть профессиональной культуры учителя начальных классов
- c) Не вижу смысла в формировании исследовательской компетентности
- d) Затрудняюсь ответить

11. Что мешает вам формировать у себя данное качество?

- a) Нехватка знаний, неумение организовать работу
- b) непонимание ее нужности
- c) Отсутствие образцов научной деятельности и ее результатов
- d) Затрудняюсь ответить

12. Как Вы оцениваете уровень Вашей готовности к формированию данного качества

- a) Высокий
- b) Средний
- c) Низкий
- d) Затрудняюсь ответить

Обработка результатов:

За каждый ответ респондент получает балл, при ответе за а) 4 балла, b) 3 балла, c) 2 балла, d) 1 балл, таким образом, при сумме:

0 - 12 баллов – ситуативно - интуитивный;

13 - 24 баллов – нормативно - репродуктивный;

25 - 36 баллов – активно - поисковый;

37 - 48 баллов творчески - интеллектуальный уровни сформированности исследовательской компетентности у будущего учителя начальных классов.

Диагностика по выявлению у студентов мотивации успеха в выбранной профессии

И.А. Баева и С.А. Гильманов

Уважаемые студенты!

Ознакомьтесь, пожалуйста, с содержанием анкеты и ответьте на ряд предложенных вопросов.

1. Цифра «1» характеризует работу, которая очень не нравится; «9» – работу, которая очень нравится. В какой из клеток вы бы указали свою будущую профессию?

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Собираетесь ли вы после окончания Вуза, работать учителем начальных классов?

Да	Не могу сказать	Нет

3. У вас ярко выражено стремление к самоактуализации, которое и является основной движущей силой профессиональной активности и предпосылкой удовлетворенности профессиональной деятельностью?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

4. У вас есть собственное «видение», концепция педагогической деятельности, отличающаяся целостностью, «монолитностью» идей, убеждений, деятельности и направлений самосовершенствования?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

5. У вас высокий уровень творческой мотивации: постоянное стремление к совершенствованию педагогического процесса, нахождению более эффективных способов ее изменения?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

6. Вы ориентированы на постоянное привнесение нового в цели, результаты, компоненты и средства профессиональной деятельности, в содержание образования, на создание «технологичных» и уникальных способов влияния на учеников?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

7. У вас присутствует желание знать об учениках больше, понимать их состояние, поступки; интерес к наблюдению за поведением учеников, к процессу развития их личности. Для вас все, что происходит в процессе взаимодействия с учениками, имеет высокий личностный смысл?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

8. Вас привлекает общение и совместные действия, объяснение непонятного и др., вы получаете удовольствие от результатов в передаче информации и ее преобразования, объяснения того, как выполнять какое - либо дело?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

9. Вы самостоятельно вырабатываете свои педагогические способы действий и делаете это с увлечением?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

--	--	--	--	--

10. Вы хорошо владеете профессиональными знаниями?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

11. Вы выработали устойчивые приемы и способы организации всей своей деятельности, умение быстро и эффективно решать типичные профессиональные задачи?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

12. Вы обладаете умением целостно видеть процесс обучения и воспитания, глубоко владеете учебным материалом, умеете преобразовывать его в соответствии с особенностями учеников?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

13. Вы можете проектировать весь процесс обучения целно и грамотно, ориентируясь на формирование заданных качеств, знаний, навыков, поведения ученика?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

14. Вы можете исследовать учебные возможности учеников, процесс и результат собственной деятельности и способны перестраиваться на этой основе?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет

Обработка:

За ответы «Да» выставляется 4 балла, «Пожалуй, да» - 3 балла, «Не могу сказать» - 2 балла, «Пожалуй, нет» - 1, «Нет» - 0 баллов.

Результаты:

0 - 14 баллов - ситуативно - интуитивный;

15 - 28 баллов - нормативно - репродуктивный;

29 - 42 баллов - активно - поисковый;

43 - 56 баллов - творчески - интеллектуальный уровни мотивации к успеху в выбранной профессии.

КОГНИТИВНЫЙ КРИТЕРИЙ

Методика самооценки теоретико - методологической готовности студентов к профессиональной деятельности

модернизированная методика Ю.В. Рындиной

Инструкция: Для заполнения данной диагностической карты мы предлагаем Вам воспользоваться пятибалльной шкалой.

При оценке сформированности ниже перечисленных знаний, умений и личностных качеств имейте в виду, что:

балл «5» означает, что знания, умения и личностные качества ярко выражены;
 балл «4» – знания, умения и личностные качества достаточно сформированы;
 балл «3» – знания, умения и личностные качества имеют место;
 балл «2» – знания, умения и личностные качества сформированы в незначительной степени;
 балл «1» – знания, умения и личностные качества не сформированы (в каждой строчке обведите кружком нужную цифру).

Вопросы	Шкала оценок
В какой степени Вы испытываете потребности в области обучения и воспитания что-то исследовать, реформировать?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы способны чётко сформулировать суть исследуемой проблемы, цель, предмет, рабочую гипотезу, задачи исследования?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы способны спланировать педагогический эксперимент?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы владеете такими методами педагогического исследования как анкетирование, интервьюирование, наблюдение, тестирование, моделирование в педагогическом процессе?	5 4 3 2 1
Как высоко Вы оцениваете своё умение самостоятельно разработать анкету или тест?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы способны использовать методы математической статистики в педагогическом процессе?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы владеете формами логического мышления в педагогическом процессе: индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение и классификация?	5 4 3 2 1
Способны ли Вы перечислить основные подходы в педагогическом исследовании? В какой степени Вы способны их применить на практике?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы способны самостоятельно осмысливать современные научные концепции, теории?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы способны самостоятельно обобщить и систематизировать результаты педагогического эксперимента?	5 4 3 2 1
В какой степени Вы способны применить методологические знания в практической деятельности?	5 4 3 2 1
Способны ли Вы проанализировать педагогический процесс на предмет его эффективности, соответствия достигнутого результата к планируемому?	5 4 3 2 1
Как высоко Вы оцениваете своё умение работать с научным журналом, сборником научных статей и тезисов с целью извлечения необходимой информации?	5 4 3 2 1
Как высоко Вы оцениваете своё умение написать статью, реферат или доклад?	5 4 3 2 1
Способны ли Вы выступить с докладом на научном семинаре или конференции?	5 4 3 2 1
Способны ли Вы участвовать в научной дискуссии, отстаивать свою точку зрения по какой-либо педагогической проблеме?	5 4 3 2 1
В какой степени у Вас развиты следующие личностные качества:	
внимательность	5 4 3 2 1

наблюдательность	5 4 3 2 1
вдумчивость	5 4 3 2 1
инициативность	5 4 3 2 1
креативность	5 4 3 2 1
настойчивость в достижении поставленных целей	5 4 3 2 1
познавательная активность	5 4 3 2 1
творческий подход к делу	5 4 3 2 1
смелость в отстаивании своего стиля мышления, деятельности, общения	5 4 3 2 1

Результаты:

25 - 49 баллов – ситуативно – интуитивный;

50 - 74 баллов – нормативно – репродуктивный;

75 - 99 баллов – активно – поисковый;

100 - 125 баллов – творчески - интеллектуальный уровни сформированности теоретико-методологической готовности к исследовательской деятельности

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ

Методика самооценки исследовательских и творческих умений

Инструкция: Для заполнения данной диагностической карты мы предлагаем Вам воспользоваться пятибалльной шкалой.

При оценке сформированности ниже перечисленных умений имейте в виду, что:

балл «5» означает, что умение ярко выражено;

балл «4» – умение достаточно сформировано;

балл «3» – умение имеет место;

балл «2» – умение сформировано в незначительной степени;

балл «1» – умение не сформировано (в каждой строчке обведите кружком нужную цифру).

I. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ

Гностические умения	Шкала оценок
умение самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных	5 4 3 2 1
умение систематически пополнять знания путём самообразования и анализа реального состояния педагогического процесса	5 4 3 2 1
умение научно интерпретировать и транслировать результаты педагогической деятельности	5 4 3 2 1
умение использовать в профессиональной деятельности логические приёмы мышления (сравнение, классификацию, анализ, синтез, аналогию и др.)	5 4 3 2 1
умение применять в профессиональной деятельности знания, умения, навыки, приобретённые в других сферах деятельности	5 4 3 2 1
умение формулировать и обосновывать исследовательскую тему	5 4 3 2 1
умение составлять план доклада, выступления с элементами цитирования, аннотирования, рецензирования	5 4 3 2 1

Методологические умения	
умение научно обосновывать, критически осмысливать определённые концепции, формы и методы познания, конструирования педагогической деятельности	5 4 3 2 1
умение использовать современные методы контроля и оценки исследовательской деятельности на практике	5 4 3 2 1
умение анализировать учебно - воспитательный процесс на предмет его эффективности, соответствия достигнутого результата к планируемому	5 4 3 2 1
уметь применять современные методы поиска, обработки и использования методологических знаний в практической деятельности	5 4 3 2 1
умение обобщать и систематизировать результаты собственной педагогической деятельности	5 4 3 2 1
умение определять наиболее эффективные способы решения педагогических проблем исследовательским методом	5 4 3 2 1
Прогностические умения	
умение ставить и решать стратегические, тактические, оперативные задачи и выбирать способы и методы их решения	5 4 3 2 1
умение формулировать актуальные проблемы, их цели, задачи и находить рациональные способы, формы их постижения и решения	5 4 3 2 1
умение моделировать содержание учебного материала	5 4 3 2 1
умение предвидеть возможные затруднения в своей профессиональной деятельности и искать пути их преодоления	5 4 3 2 1
умение планировать и моделировать собственную профессиональную деятельность	5 4 3 2 1
умение прогнозировать результаты профессиональной деятельности	5 4 3 2 1
Управленческие умения	
умение регулировать взаимные отношения в процессе профессиональной деятельности, строя их на принципах совместности и сотрудничества	5 4 3 2 1
умение ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях	5 4 3 2 1
умение находить, принимать и реализовывать управленческие решения в процессе осуществления профессиональной деятельности	5 4 3 2 1
умение осуществлять самоанализ и самоорганизацию собственной профессиональной деятельности	5 4 3 2 1

Результаты:

23 - 46 баллов – низкий;

47 - 69 баллов – средний;

70 - 92 баллов – выше среднего;

93 - 115 баллов – высокий уровни сформированности исследовательских умений.

II. ТВОРЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

Творческие умения	Шкала оценок
умение генерировать идеи, критически осмысливать варианты решений и выбирать лучшие	5 4 3 2 1

умение использовать методологические знания, исследовательские умения и навыки в практической деятельности	5 4 3 2 1
умение разрабатывать и осуществлять способы и приёмы обучения и воспитания, отличные от традиционных	5 4 3 2 1
умение создавать разработки уроков и воспитательных мероприятий на основе теоретических методологических знаний и исследовательских умений	5 4 3 2 1
умение комбинировать различные способы деятельности при решении исследовательской проблемы, создание принципиально нового способа деятельности	5 4 3 2 1
умение составлять рекомендации, памятки	5 4 3 2 1
умение самостоятельно и оригинально осмысливать проблемы исследовательским методом	5 4 3 2 1
умение принимать профессионально - обоснованные нестандартные и новаторские решения	5 4 3 2 1
умение составлять и корректировать проекты в учебной, воспитательной и социально – педагогической деятельности	5 4 3 2 1

Результаты:

9 - 18 баллов – ситуативно - интуитивный;

19 - 27 баллов – нормативно - репродуктивный;

28 - 36 баллов – активно - поисковый;

37 - 45 баллов – творчески - интеллектуальный уровни сформированности творческих умений.

Карта наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений»

1. Очень любознателен в самых разных областях. Умеет воспринимать и описывать объект с разных точек зрения.

2. Задавая вопрос, формулирует свою мысль и правильно использует вопросительные слова. Умеет составить цепочку из нескольких вопросов для выявления основных свойств объекта.

3. Выдвигает большое количество различных идей или вариантов решения проблемы. Предлагает необычные, нестандартные, оригинальные идеи по решению проблемы или использованию объектов, правил, законов, программ и т.п.

4. Умеет описать объект, выделяя его основные свойства. Умеет по заданному определению (описанию) узнать объект.

5. Умеет отнести объект к какому-либо классу, умеет классифицировать группу объектов по разным признакам.

6. Быстро реагирует на ошибки и неточности, допущенные преподавателем или другими студентами, и исправляет их. В ходе наблюдения замечает не только основные, но и второстепенные объекты и явления.

7. С интересом участвует в организации и проведении экспериментов. Стремится проверить свои предположения (гипотезы) опытным путем.

8. Умеет сделать вывод по результатам проведенных наблюдений или экспериментов. Умеет составить аннотацию (краткий пересказ, конспект) учебно-научного текста.

9. Умеет представить изучаемый материал в виде схемы, таблицы, списка. Умеет по предложенной схеме восстановить текст.

10. Участвует в диспутах и обсуждениях; умеет убедить собеседника в своей правоте. Хорошо излагает свои мысли, имеет большой словарный запас, ссылается на компетентные (с его точки зрения) источники.

По каждому пункту выставляется оценка по пятибалльной шкале: 1 балл - «никогда»; 2 балла - «редко»; 3 балла - «иногда»; 4 балла - «часто»; 5 баллов - «постоянно». Диагностика по каждому испытуемому. По ее результатам определяется общее количество баллов, набранное каждым студентом, а также уровень сформированности исследовательских умений и навыков.

Результаты:

10 - 20 баллов – ситуативно - интуитивный;

21 - 30 баллов – нормативно - репродуктивный;

31 - 40 баллов – активно - поисковый;

41 - 50 баллов – творчески - интеллектуальный уровни сформированности исследовательских умений.

КОНТРОЛЬНО - ОЦЕНОЧНЫЙ КРИТЕРИЙ

Методика самооценки рефлексивных умений

Инструкция: Для заполнения данной диагностической карты мы предлагаем Вам воспользоваться пятибалльной шкалой.

При оценке сформированности ниже перечисленных умений имейте в виду, что:

балл «5» означает, что умение ярко выражено;

балл «4» – умение достаточно сформировано;

балл «3» – умение имеет место;

балл «2» – умение сформировано в незначительной степени;

балл «1» – умение не сформировано (в каждой строчке обведите кружком нужную цифру).

Рефлексивные умения	Шкала оценок
имеет научно - профессиональное представление обо всех аспектах педагогической деятельности: учебной, воспитательной, социально - педагогической	5 4 3 2 1
умение анализировать конкретные педагогические ситуации	5 4 3 2 1
умение верно оценивать педагогическую деятельность по следующим характеристикам: проблема, тема, объект исследования, его предмет, задачи, гипотезы, защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики	5 4 3 2 1
умение анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными	5 4 3 2 1
умение анализировать исследовательский опыт других с целью	5 4 3 2 1

дальнейшего его применения в своей профессиональной деятельности	
умеет адаптировать, дополнять или изменять учебный план, программу, формы и методы обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов	5 4 3 2 1
умеет анализировать педагогическую ситуацию, используя методы научного познания	5 4 3 2 1
имеет целостное видение организации педагогического процесса	5 4 3 2 1
умеет прогнозировать последствия своих профессиональных действий	5 4 3 2 1
умение анализировать свои чувства и опыт	5 4 3 2 1
умение критически оценивать свои действия и поведение	5 4 3 2 1

Результаты:

11 - 22 баллов – ситуативно - интуитивный;

23 - 33 баллов – нормативно - репродуктивный;

34 - 44 баллов – активно - поисковый;

45 - 55 баллов – творчески - интеллектуальный уровни сформированности рефлексивных умений.

Анкета для изучения рефлексии

Инструкция: Вашему вниманию предлагается ряд позиций. В каждой паре выберите одну позицию, являющуюся для Вас более предпочтительной. В соответствующей клетке на бланке для ответов поставьте крестик.

1	1- ориентация на сохранение знания 2- ориентация на изменение знания
2	1- опора на абстрактное знание 2- опора на конкретное знание
3	1- применение знаний с опорой на норму 2- применение знаний без опоры на норму
4	1- импульсивное действие 2- действие на основе анализа
5	1- усиление проблемности 2- ослабление проблемности
6	1- сохранение нормы 2- изменение нормы
7	1- познавать себя 2- познавать других
8	1-реконструкция содержания 2- конструирование содержания
9	1-зависимость от ситуации 2- зависимость от собственной цели
10	1- опора на часть 2- опора на целое
11	1- сохранение ценностей 2- изменение ценностей
12	1- ориентация на себя 2- ориентация на норму
13	1- опора на личностные ценности 2- опора на требования ситуации
14	1- познавать себя в действии

	2- познавать себя в анализе действий
15	1- стихийный успех 2- запланированный успех
16	1-ценность однозначности 2- ценность вариативности
17	1- реагирование на прогноз неудачи 2- реагирование на факт неудачи
18	1- усложнение нормы 2- упрощение нормы
19	1- анализ действий другого 2- анализ собственных действий
20	1-познавать других в обычной ситуации 2-познавать других в конфликте
21	1- сведение нового к известному 2- поиск новизны
22	1-постоянно познавать себя 2- познавать себя в проблемной ситуации
23	1- углубление проблемы 2- упрощение проблемы
24	1- рациональность 2- интуитивность
25	1- ориентация на себя 2- ориентация на ситуацию
26	1- ориентация на актуальное 2- ориентация на принципиальное
27	1- зависимость от ситуации 2- зависимость от сущности происходящего
28	1- проблемная ситуация как зло 2- проблемная ситуация как добро
29	1- усовершенствование способа решения задачи 2- быстрое решение задачи
30	1- ориентация на себя 2- ориентация на образец

Зачеркните, пожалуйста, крестиком номера выбранных Вами ответов (цифры 1 или 2) напротив номера вопроса (цифры от 1 до 30).

1	1	2	1	3	1	4	1	5	1
	2		2		2		2		2
6	1	7	1	8	1	9	1	10	1
	2		2		2		2		2
11	1	12	1	13	1	14	1	15	1
	2		2		2		2		2
16	1	17	1	18	1	19	1	20	1
	2		2		2		2		2
21	1	22	1	23	1	24	1	25	1
	2		2		2		2		2

26	1	27	1	28	1	29	1	30	1
	2		2		2		2		2

Обработка данных. Подсчитывается сумма баллов - правильных ответов по шкалам, соответствующих «ключу»:

вопросы: 1(2), 2(1), 3(1), 4(2), 5(1), 6(2), 7(1), 8(2), 9(1), 10(2), 11(2), 12(2), 13(1), 14(2), 15(2), 16(2), 17(1), 18(1), 19(2), 20(1), 21(2), 22(1), 23(1), 24(1), 25(2), 26(2), 27(2), 28(2), 29(1), 30(1).

После получения ответов по анкете производится подсчёт баллов. Ответы сравниваются с ключом. В случае совпадения ответов испытуемого по данной оппозиции с ответом ключа, ему присваивается 1 балл, в случае несовпадения - 0 баллов. Затем происходит суммирование всех баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Опросник «Исследовательская компетентность как профессиональная ценность современного учителя начальных классов»

Утверждения	СБ 2014 – 2015 уч. г.г.		СБ 2015 – 2016 уч. г.г.	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Владение методами научного познания.	1,1	1,4	2,0	3,4
Умение организовывать деятельность (учебную, воспитательную, социально - педагогическую) методами научного познания.	1,9	1,8	2,1	3,8
Умение расширять свои знания, изучать опыт коллег, анализировать собственный опыт.	2,0	2,1	2,3	3,9
Умение самостоятельно работать с различными источниками информации, включая новейшие информационные технологии и базы данных.	2,5	2,6	2,6	3,5
Умение систематически пополнять знания о педагогических исследованиях путём самообразования и анализа реального педагогического процесса.	2,7	3,0	3,0	3,7
Умение научно интерпретировать и транслировать результаты практической деятельности.	1,8	1,3	2,0	3,8
Умение научно обосновывать, критически осмысливать научные концепции, теории, подходы и использовать их в практической деятельности.	1,9	1,6	2,2	3,9
Умение применять современные методы поиска, обработки и использования методологических знаний в практической деятельности.	2,5	2,2	2,8	3,7
Умение обобщать и систематизировать результаты собственной практической деятельности.	2,7	3,0	2,9	3,6
Умение создавать авторские дидактические, методические, творческие и исследовательские проекты, разработки своих уроков, мероприятий, на основе теоретических методологических знаний и исследовательских умений.	2,3	2,7	2,6	3,5
Умение формулировать актуальные педагогические проблемы, их цели, задачи и находить рациональные способы, формы их решения.	2,3	2,1	2,6	3,7
Умение моделировать содержание учебного материала, использовать и адаптировать готовые исследовательские разработки в практической деятельности.	3,2	3,0	3,2	4,0
Умение самостоятельно ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях.	3,4	3,2	3,4	4,0
Умение комбинировать различные способы деятельности при решении новой проблемы, создавать принципиально новый способ деятельности.	3,1	3,0	3,1	3,5

Умение внедрять результаты исследовательской деятельности на практике.	2,9	2,7	3,0	3,9
Уметь принимать профессионально - обоснованные нестандартные и новаторские решения.	2,0	1,9	2,1	3,3
Умение генерировать идеи, критически анализировать варианты решений и выбирать лучшее.	2,7	2,8	2,8	3,7
Способность планировать и моделировать собственную профессионально - исследовательскую деятельность, прогнозировать её результаты.	2,9	2,5	2,9	3,5
Итого	2,4	2,3	2,6	3,6

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Анкета «Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности» (модернизированная анкета Н.А. Шамельхановой)

Таблица В.1 – Ответы обучающихся на вопрос: «Что такое исследовательская компетентность?»

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Исследовательская компетентность – это... (дает точное определение)	4	4	5	4	25
Исследовательская компетентность – это... (дает собственное видение данного понятия, верное)	3	11	10	15	24
Исследовательская компетентность – это... (дает неверное определение)	2	20	24	18	0
Затрудняется ответить	1	17	11	15	1

Таблица В.2 – Ответы обучающихся на вопрос: Какое место, на Ваш взгляд, занимает формирование исследовательской компетентности в подготовке будущего учителя начальных классов?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Обязательно необходимо, для эффективного осуществления профессиональной деятельности	4	5	4	6	47
Да, иногда, для решения отдельных задач учебно - воспитательного процесса	3	12	7	14	2
Нет, не нужна	2	19	16	17	0
Затрудняюсь ответить	1	16	23	15	1

Таблица В.3 – Ответы обучающихся на вопрос: Связана ли исследовательская компетентность с исследовательской деятельностью?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Исследовательская компетентность включает исследовательскую деятельность, к примеру,	4	2	4	14	50
Исследовательская компетентность не связана с исследовательской деятельностью	3	9	7	5	0
Это одно и то же	2	20	14	13	0
Затрудняюсь ответить	1	21	25	20	0

Таблица В.4 – Ответы обучающихся на вопрос: Из чего складывается, на Ваш взгляд, исследовательская компетентность?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Личностные качества + профессиональные компетенции + умение осуществлять пед. процесс методами научного познания	4	6	10	6	31
Владение методами научного познания	3	6	12	6	9
Умение оформить результаты собственной деятельности	2	17	10	19	8
Затрудняюсь ответить	1	23	18	21	2

Таблица В.5 – Ответы обучающихся на вопрос: В какой мере вы применяете методы познания в учебно - воспитательном процессе начальной школы?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Применяю методы познания в учебно - воспитательном процессе начальной школы, к примеру,...	4	4	5	4	39
Хочу применять, но нет умения	3	2	0	2	10
Не применяю	2	20	21	20	0
Затрудняюсь ответить	1	26	24	26	1

Таблица В.6 – Ответы обучающихся на вопрос: В чем проявляется исследовательская компетентность студентов в практической деятельности?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Да, я использую методы познания в практической деятельности, к примеру...	4	2	2	3	35
Я хотела бы использовать, но не знаю, как это делать	3	4	7	5	7
Нет, я не использую методы познания в практической деятельности	2	21	14	19	5
Затрудняюсь ответить	1	25	27	25	3

Таблица В.7 – Ответы обучающихся на вопрос: Умеете ли Вы представить результаты выполненной профессиональной деятельности в виде научных текстов (рефератов, докладов, статей и т.д.)?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Да, я могу представить результаты своей работы в виде научных текстов	4	1	2	2	29
Я могу представить результаты своей работы, если есть готовый шаблон	3	6	5	10	20
Нет, я не могу представить результаты своей	2	24	21	21	1

работы в виде научных текстов					
Затрудняюсь ответить	1	21	22	19	0

Таблица В.8 – Ответы обучающихся на вопрос: Умеете ли вы оценивать педагогическую деятельность (в частности педагогическую ситуацию) по следующим характеристикам: проблема, тема, объект исследования, его предмет, задачи, гипотезы, защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Да, я могу оценить педагогическую деятельность по данным характеристикам	4	1	3	1	31
Я хотела бы научиться оценивать педагогическую деятельность по данным характеристикам, но не знаю, как это делать	3	14	11	14	19
Нет, я не умею оценивать педагогическую деятельность по данным характеристикам	2	17	18	17	0
Затрудняюсь ответить	1	20	18	20	0

Таблица В.9 – Ответы обучающихся на вопрос: Понимаете ли вы значение исследовательской компетентности?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Без исследовательской компетентности невозможна профессиональная деятельность учителя	4	3	2	4	34
Понимаю, что исследовательская компетентность важна для решения некоторых задач	3	4	3	5	16
Не вижу смысла в формировании исследовательской компетентности	2	21	19	19	0
Затрудняюсь ответить	1	24	26	24	0

Таблица В.10 – Ответы обучающихся на вопрос: Что вызывает желание формировать у себя данное качество?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Желание добиться качественных результатов в профессиональной деятельности	4	4	3	4	25
Это необходимая часть профессиональной культуры учителя начальных классов	3	11	7	11	25
Не вижу смысла в формировании исследовательской компетентности	2	15	17	15	0
Затрудняюсь ответить	1	22	23	22	0

Таблица В.11 – Ответы обучающихся на вопрос: Что мешает вам формировать у себя данное качество?

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Нехватка знаний, неумение организовать работу	4	2	5	2	39
Непонимание ее нужности	3	11	10	11	6
Отсутствие образцов научной деятельности и ее результатов	2	17	13	17	3
Затрудняюсь ответить	1	22	22	22	2

Таблица В.12 – Ответы обучающихся на вопрос: Как Вы оцениваете уровень Вашей готовности к формированию данного качества

Варианты ответов	Баллы за ответ	2014 – 2015 уч. г.г.		2015 – 2016 уч. г.г.	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	4	3	1	3	23
Средний	3	6	3	6	27
Низкий	2	19	17	19	0
Затрудняюсь ответить	1	24	29	24	0

Таким образом, сводные данные анкетирования на констатирующем этапе исследования:

Группы	Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	22	42	19	36,5	8	15,3	3	5,7
Экспериментальная	22	44	17	34	7	14	4	8

Сводные данные анкетирования на контрольном этапе исследования:

Группы	Отношение будущего учителя начальных классов к исследовательской компетентности (по уровням)							
	СИ		НР		АП		ТИ	
	кол.	%	кол.	%	кол.	%	кол.	%
Контрольная	21	40,3	18	34,6	9	17,3	4	7,6
Экспериментальная	0	0	2	4	14	28	34	68

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

1.Сформированность рефлексивных умений на констатирующем этапе исследования

1. Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 - сформированность рефлексивных умений двух испытуемых групп не отличается.

H_1 - сформированность рефлексивных умений двух испытуемых групп отличается.

2. Вычислим эмпирическое значение критерия $t_{\text{эмп}}$.

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	15	24	-2.92	6.68	8.5264	44.6224
2	11	7	-6.92	-10.32	47.8864	106.5024
3	13	12	-4.92	-5.32	24.2064	28.3024
4	14	15	-3.92	-2.32	15.3664	5.3824
5	17	16	-0.92	-1.32	0.8464	1.7424
6	14	17	-3.92	-0.32	15.3664	0.1024
7	14	14	-3.92	-3.32	15.3664	11.0224
8	12	24	-5.92	6.68	35.0464	44.6224
9	11	29	-6.92	11.68	47.8864	136.4224
10	10	5	-7.92	-12.32	62.7264	151.7824
11	9	17	-8.92	-0.32	79.5664	0.1024
12	11	15	-6.92	-2.32	47.8864	5.3824
13	18	16	0.079999999999998	-1.32	0.0064	1.7424
14	19	27	1.08	9.68	1.1664	93.7024
15	21	9	3.08	-8.32	9.4864	69.2224
16	14	25	-3.92	7.68	15.3664	58.9824
17	18	11	0.079999999999998	-6.32	0.0064	39.9424
18	18	17	0.079999999999998	-0.32	0.0064	0.1024
19	16	16	-1.92	-1.32	3.6864	1.7424
20	22	19	4.08	1.68	16.6464	2.8224
21	24	19	6.08	1.68	36.9664	2.8224
22	30	22	12.08	4.68	145.9264	21.9024
23	16	24	-1.92	6.68	3.6864	44.6224
24	14	23	-3.92	5.68	15.3664	32.2624
25	13	14	-4.92	-3.32	24.2064	11.0224
26	15	13	-2.92	-4.32	8.5264	18.6624
27	15	16	-2.92	-1.32	8.5264	1.7424
28	16	16	-1.92	-1.32	3.6864	1.7424
29	24	16	6.08	-1.32	36.9664	1.7424
30	28	14	10.08	-3.32	101.6064	11.0224
31	16	19	-1.92	1.68	3.6864	2.8224
32	16	21	-1.92	3.68	3.6864	13.5424
33	14	10	-3.92	-7.32	15.3664	53.5824

34	22	18	4.08	0.68	16.6464	0.4624
35	21	15	3.08	-2.32	9.4864	5.3824
36	27	15	9.08	-2.32	82.4464	5.3824
37	26	23	8.08	5.68	65.2864	32.2624
38	15	22	-2.92	4.68	8.5264	21.9024
39	17	22	-0.92	4.68	0.8464	21.9024
40	19	17	1.08	-0.32	1.1664	0.1024
41	25	15	7.08	-2.32	50.1264	5.3824
42	23	14	5.08	-3.32	25.8064	11.0224
43	30	20	12.08	2.68	145.9264	7.1824
44	27	21	9.08	3.68	82.4464	13.5424
45	18	12	0.0799999999999998	-5.32	0.0064	28.3024
46	19	17	1.08	-0.32	1.1664	0.1024
47	26	15	8.08	-2.32	65.2864	5.3824
48	11	16	-6.92	-1.32	47.8864	1.7424
49	6	14	-11.92	-3.32	142.0864	11.0224
50	19	28	1.08	10.68	1.1664	114.0624
51	19		1.08		1.1664	
52	24		6.08		36.9664	
Суммы:	932	866	0.16	-0	1639.6928	1306.88
Среднее:	17.92	17.32				

$$t_{\text{эмп}} = 0,6$$

3. Находим критические значения критерия

$$t_{\text{кр}} p \leq 0.05 = 1,98$$

$$t_{\text{кр}} p \leq 0.01 = 2,63$$

4. Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $t(0,6)$ находится в зоне не значимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза H_0 - сформированность рефлексивных умений двух испытуемых групп не отличается.

2. Сформированность рефлексивных умений на контрольном этапе исследования

1. Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 - сформированность рефлексивных умений двух испытуемых групп не отличается.

H_1 - сформированность рефлексивных умений двух испытуемых групп отличается.

2. Вычислим эмпирические значения критерия $t_{\text{эмп}}$.

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	16	29	-2.73	4.46	7.4529	19.8916
2	11	18	-7.73	-6.54	59.7529	42.7716
3	14	19	-4.73	-5.54	22.3729	30.6916
4	14	25	-4.73	0.46	22.3729	0.2116
5	17	26	-1.73	1.46	2.9929	2.1316
6	15	21	-3.73	-3.54	13.9129	12.5316
7	14	21	-4.73	-3.54	22.3729	12.5316
8	12	29	-6.73	4.46	45.2929	19.8916
9	14	30	-4.73	5.46	22.3729	29.8116
10	12	12	-6.73	-12.54	45.2929	157.2516
11	12	24	-6.73	-0.54	45.2929	0.2916
12	11	24	-7.73	-0.54	59.7529	0.2916
13	20	25	1.27	0.46	1.6129	0.2116
14	19	30	0.27	5.46	0.0729	29.8116
15	22	19	3.27	-5.54	10.6929	30.6916
16	14	30	-4.73	5.46	22.3729	29.8116
17	18	19	-0.73	-5.54	0.5329	30.6916
18	18	27	-0.73	2.46	0.5329	6.0516
19	18	26	-0.73	1.46	0.5329	2.1316
20	24	29	5.27	4.46	27.7729	19.8916
21	24	25	5.27	0.46	27.7729	0.2116
22	30	29	11.27	4.46	127.0129	19.8916
23	16	30	-2.73	5.46	7.4529	29.8116
24	14	29	-4.73	4.46	22.3729	19.8916
25	13	23	-5.73	-1.54	32.8329	2.3716
26	17	19	-1.73	-5.54	2.9929	30.6916
27	15	24	-3.73	-0.54	13.9129	0.2916
28	16	22	-2.73	-2.54	7.4529	6.4516
29	28	28	9.27	3.46	85.9329	11.9716
30	28	19	9.27	-5.54	85.9329	30.6916
31	17	26	-1.73	1.46	2.9929	2.1316
32	16	29	-2.73	4.46	7.4529	19.8916
33	19	19	0.27	-5.54	0.0729	30.6916
34	22	28	3.27	3.46	10.6929	11.9716
35	24	22	5.27	-2.54	27.7729	6.4516
36	27	23	8.27	-1.54	68.3929	2.3716
37	28	30	9.27	5.46	85.9329	29.8116
38	15	29	-3.73	4.46	13.9129	19.8916
39	17	29	-1.73	4.46	2.9929	19.8916
40	21	25	2.27	0.46	5.1529	0.2116
41	25	19	6.27	-5.54	39.3129	30.6916
42	25	26	6.27	1.46	39.3129	2.1316
43	30	27	11.27	2.46	127.0129	6.0516
44	27	28	8.27	3.46	68.3929	11.9716

45	18	18	-0.73	-6.54	0.5329	42.7716
46	19	21	0.27	-3.54	0.0729	12.5316
47	26	23	7.27	-1.54	52.8529	2.3716
48	11	21	-7.73	-3.54	59.7529	12.5316
49	7	23	-11.73	-1.54	137.5929	2.3716
50	19	30	0.27	5.46	0.0729	29.8116
51	19		0.27		0.0729	
52	26		7.27		52.8529	
Суммы:	974	1227	0.04	0	1650.2308	926.42
Среднее:	18.73	24.54				

$$t_{\text{эмп}} = 5,8$$

3. Находим критические значения критерия

$$t_{\text{кр}} p \leq 0.05 = 1,98$$

$$t_{\text{кр}} p \leq 0.01 = 2,63$$

4. Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $t(5,8)$ находится в зоне значимости. Таким образом, подтвердилась гипотеза H_1 - сформированность рефлексивных умений двух испытуемых групп отличается.

Определим размах среднего значения от максимального по формуле: $/X_1 - M_1/$

В КГ (констатирующий этап исследования): $/17.92 - 30/ = 12.08$

В ЭК (констатирующий этап исследования): $/17.32 - 30/ = 12.68$

КГ (контрольный этап исследования): $/18.73 - 30/ = 11.27$

ЭГ (контрольный этап исследования): $/24.54 - 30/ = 5.46$

Как видно по расчетам, на контрольном этапе исследования результаты в ЭГ приближены к желательному.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

ПРОГРАММА

психолого - педагогического практикума для обучающихся специальности 5В010200 Педагогика и методика начального обучения

Цель практикума – формирование у студентов основ самораскрытия, саморазвития, самореализации, самоактуализации личности, способствующих пониманию себя, своих ценностей, смыслов и целей, соотнесение этих ценностей с будущей профессиональной деятельностью.

Задачи практикума:

- дать студентам представления об основах самораскрытия и его значении для целостной самореализации, самоактуализации личности в будущей профессиональной деятельности;
- приобретение обучающимися знаний, практических умений и навыков самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Формируемые предметные компетенции:

В результате изучения курса студенты должны:

- знать основные подходы и понятия, отражающие аспекты самораскрытия, саморазвития и самореализации личности;
- знать методы и приемы личностного роста;
- применять полученные знания в процессе обучения и в будущей профессиональной деятельности.

Форма контроля знаний: зачет

Структура курса:

Недели	Название темы	Часы
1	Введение. Цель, задачи и практическое значение психолого – педагогического практикума Тренинговое занятие (ТЗ) Знакомство	1
2	Структура самореализации. Соотношение самопознания, самовоспитания и самореализации личности. ТЗ. Что я знаю о себе	1
3	ТЗ. Мое отношение к себе	1
4	ТЗ. Успешность профессиональной деятельности	1
5	ТЗ. Управление временем	1
6 - 7	ТЗ. Саморегуляция	2
8	ТЗ. Конструктивное взаимодействие	1
9	ТЗ. Работа с информацией	1
10	ТЗ. Общение и личностный рост	1
11 - 12	ТЗ. Работа с текстами и их запоминание	2
13 - 14	ТЗ. Основы мнемотехники	2
15	ТЗ. Моделирование жизненного пути	1

Содержание психолого – педагогического практикума

Тема 1. Введение. Предмет, цель, задачи и практическое значение психолого – педагогического практикума. Различные подходы к пониманию феномена личности педагога и ее самореализации. Самоактуализация и самореализация в осуществляемой профессиональной деятельности.

ТЗ Знакомство

Упражнение «Мои имя, девиз, символ»

Упражнение «Наша группа – наши правила»

Упражнение «Мне интересно о тебе узнать»

Упражнение «Мы с тобой похожи»

Рефлексия занятия

Тема 2. Сущность и структура самореализации. Соотношение объекта и субъекта самопознания. Я – реальное и Я – идеальное.

ТЗ Что я знаю о себе

Упражнение «Мои педагогические ценности»

Упражнение «За и против»

Упражнение «Проявление ценностей в осуществляемой профессиональной деятельности»

Упражнение «Истоки субъективного контроля»

Упражнение «Мой субъективный контроль»

Упражнение «Анализ ситуаций»

Упражнение «Проявление субъективного контроля в профессиональном поведении»

Рефлексия занятия

Тема 3 ТЗ. Мое отношение к себе

Упражнение «Восприятие себя»

Упражнение «Я реальное / Я - идеальное»

Упражнение «Проявление самооценки в поведении»

Упражнение «Мое самоотношение»

Упражнение «Истоки моей самооценки»

Упражнение «Ожидания относительно своего поведения и поведения других»

Упражнение «События моей жизни»

Рефлексия занятия

Тема 4 ТЗ. Успешность профессиональной деятельности

Упражнение «Объективная сторона и внешние условия профессиональной деятельности»

Упражнение «Я успешный учитель начальных классов»

Упражнение «Мое резюме»

Упражнение «Устройство на работу»

Рефлексия занятия

Тема 5 ТЗ. Управление временем

Упражнение «Мои желания»

Упражнение «От желания к цели»

Упражнение «Планируем сутки»

Упражнение «Планируем неделю»

Рефлексия занятия

Тема 6-7 ТЗ. Саморегуляция

Упражнение «Глубокое дыхание»

Упражнение «Снятие мышечного напряжения»

Упражнение «Осознай свои эмоции»

Упражнение «Якорение»

Упражнение «Действия в ситуации фрустрации»

Упражнение «Я и агрессия»

Упражнение «Саморегуляция психоэмоционального состояния»

Упражнение «Формула уверенности»

Рефлексия занятия

Тема 8 ТЗ. Конструктивное взаимодействие

Упражнение «Рисование по инструкции»

Упражнение «Техники слушания»

Упражнение «Нейтрализация внешней агрессии»

Упражнение «Язык понимания на практике»

Рефлексия занятия

Тема 9 ТЗ. Работа с информацией

Упражнение «Что такое информация и информационный шум?»

Упражнение «Цели применения информации: стратегическая, тактическая, оперативная».

Упражнение «Как искать информацию?»

Медийные источники: интернет и СМИ (газеты, телевидение);

Узкоспециальные источники (методические пособия и научные труды специалистов в конкретной области знаний);

Живые источники (специалисты, коллеги, партнеры, способные предоставить необходимую информацию).

Упражнение «Как хранить информацию?» (облачные сервисы хранения персональных данных).

Упражнение «Как работать с информацией?»

Рефлексия занятия

Тема 10 ТЗ. Общение и личностный рост

Упражнение «Передать одним словом»
Упражнение «Всеобщее внимание»
Упражнение «Три закона общения»
Упражнение «Моя проблема в общении»
Упражнения «Умение слушать»
Рефлексия занятия

Тема 11-12 ТЗ. Работа с текстами и их запоминание

Упражнение «Правила работы с большими объемами информации (книга, лекция)»
Упражнение «Составление структуры текста для быстрого воспроизведения по памяти»
Упражнение «Формула запоминания текста; как воспроизвести текст максимально точно (запоминание до 90% от исходной информации)»
Упражнение «Правила подготовки публичных выступлений», «Как выступать без бумажки»; «Метод Цицерона»
Упражнение «Правила повторения информации; как запомнить информацию на несколько дней, на несколько месяцев, как запомнить информацию на всю жизнь»
Рефлексия занятия

Тема 13-14 ТЗ. Основы мнемотехники

Упражнение «Правила построения связей, позволяющих быстро и эффективно запоминать поступающую информацию»
Упражнение «Универсальный алгоритм запоминания»
Упражнение «Практические приемы, помогающие запоминать быстрее и эффективнее»
Набор простых упражнений для ежедневной тренировки памяти, внимания, воображения
Рефлексия занятия

Тема 15 ТЗ. Моделирование жизненного пути

Упражнение «Письмо из будущего»
Упражнение «Мой жизненный путь»
Упражнение «Пожелания в дорогу»
Рефлексия занятия

Список литературы

Основная литература:

1. Абульханова - Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С. 19 – 45.

2. Адлер А. Понять природу человека. - СПб.: Академический проект, 1997. - 256 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
4. Анциферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журнал, 1999, Т.20, №1. - С. 6 – 19.
5. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. - М., МГУ, 1990. - 367 с.
6. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, специальных работников. - М., Международная пед. академия, 1995.- 64 с.
7. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Составители Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская - СПб.: Речь, 1996. - 175 с.
8. Коростылева Л.А., Кравченко Н.Е. Пути профессиональной и личностной самореализации человека: учебное пособие. - СПб.: Речь, 1997. - 73 с.
9. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. - СПб.: Речь, 2005. - 222 с.
10. Климова Е.К., Помазина О.А., Бакурова О.Н. Психология успеха. Тренинг личностного и профессионального роста. Издательство Речь, 2013.- 120 с., ISBN:978-5-9268-1400-9.
11. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. - СПб.: Евразия, 1997. - 430 с.
12. Муздыбаев К. Психология ответственности. 2-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 248 с.
13. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 3 / под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. - СПб.: Изд-во С-Петербургского университета, 1999. - 248 с.

Дополнительная литература:

1. Васильев В.Ю., Васильева Е.Е. Суперпамять или как запомнить, чтобы вспомнить? Издательство: АСТ.- 2007. - ISBN: 978-5-17-038095-4.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических состояний. - М.: Наука, 1984. - 200 с.
3. Вемь А. Заговори, чтобы тебя увидели. 101 секрет успешного общения.- 111 с.- 2009. - mirknig.mobi.
4. Гозман Л.Я., Кроз М. В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. - М.: Роспедагенство, 1995. - 44 с.
5. Токташева Е.К. Общение и личностный рост. Барнаул: учебный центр АКИПКРО, 1994.
6. Рубштейн Н.В. Тренинг жизненного успеха.- 2008.- 95 с.- mirknig.mobi.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

ПРОГРАММА

элективной дисциплины «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов»

Цель и задачи дисциплины:

Цель изучения курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов» – формирование теоретико – методологического компонента исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов.

Задачи курса:

- освоение обучающимися системы теоретико – методологических знаний;
- приобретение исследовательских умений;
- развитие способности рефлексировать явления педагогической действительности, формулировать педагогические проблемы и разрабатывать способы их решения методами научного познания.

Формируемые предметные компетенции:

обучающийся должен знать:

- методологические характеристики научного исследования;
- знать методы научного познания и уметь их использовать при построении и организации педагогического процесса начальной школы;
- уметь применять методологические знания в конкретной практической деятельности учителя начальных классов.

Форма контроля знаний: экзамен.

Структура курса (с.178 - 182).

Содержание курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов»

Вводная лекция: введение в спецкурс, знакомство с его структурой, основные положения, формы работы, методы диагностики и контроля.

1 Философско - мировоззренческие основы исследовательской компетентности. Цель: иметь представление о философских идеях, парадигмах, научных подходах, принципах, логике исследования, научном поиске в образовании.

2 Концептуальные основы исследовательской компетентности. Цель: знать концептуальные основания компетентностного подхода в образовании; сущность исследовательской компетентности, ее место и значение в профессиональной деятельности учителя начальных классов.

3 Технологические основы исследовательской компетентности. Цель: знать методы научного познания и уметь их использовать при построении и организации педагогического процесса начальной школы; уметь применять методологические знания в конкретной практической деятельности учителя начальных классов.

Итоговое занятие. Цель: рефлексия результата изучения курса и формирования исследовательской компетентности у будущего учителя начальных классов.

Учебно-методические материалы по дисциплине

3.1 Список рекомендуемой литературы

Основная литература

1. Ахметова Г.К., Пфейфер Н.Э., Бурдина Е.И. Азбука для начинающего исследователя. – Павлодар: ПГУ, 2003. – 108 с.
2. Введение в научное исследование: уч. пос. для студентов / под ред. В.И. Журавлёва. – М.: Просвещение, переизд., 2008.
3. Горелов Н., Круглов Д. Методология научных исследований: учебник. - Издательство: Юрайт, Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс.- ISBN 978-5-9916-4786-1.- 2015.- 290 с.
4. Жиенбаева С.Н. Педагогикалық ғылыми - зерттеу теориясы мен әдістемесі – Алматы: Полиграфия-сервис К0, 2010. – 210 б.
5. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: 2-е издание.- Издательский центр «Академия».- 2005.- 208 с.
6. Землянская Е.Н., Артамонова Е.И. и др. Методология педагогического исследования.- М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2009. – 48 с.
7. Зверева М.В. Роль научных исследований, оценке и создании передового педагогического опыта // под ред. Э.И. Моносзона, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – переизд., М., 2008. –115 с.
8. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и практики. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994.
9. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – С.-П.: РГУ, 2007.
10. Таубаева Ш.Т. Введение в методологию и методику педагогического исследования. – Туркестан: Туран, 2007. – 190 с.
11. Хмель Н.Д., Иванова Н.Д., Байдельдинова Г.К., Тригубова Н.Н. Школа молодого ученого. Начинающим исследователям и творческим группам общеобразовательных школ. Алма Ата: КазПИ им. Абая, 1990.

Дополнительная литература

1. Лизинский В.М. Современный урок. Особенности, подходы, диагностика.- Издательство: Педагогический поиск, 2009.- 160 с.- ISBN: 978-5-901030-96-7.
2. Землянская Е.Н. Профессиональные компетентности учителя современной начальной школы.- Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и

инновации: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / Мар.гос.ун-т. - Йошкар - Ола, 2010. – С. 22 – 24.

3. Учебные программы по предметам начального общего образования. А., 2010.
4. Хмель Н.Д. и др. Диагностика педагогического процесса как условие развития творчества учителя. – Алматы: АГУ имени Абая, 1986.

Интернет – источники:

1. http://www.methodolog.ru/books/methodology_full.pdf
2. http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Kraevskiy_Metodologiya_pedagogiki_2004.pdf
3. <file:///C:/Users/User/Downloads/problemnye-tochki-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda.pdf>
4. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=466798>
5. http://www.bsu.ru/content/page/1415/hec/golavskaya/module3/3_2.html
6. <http://psylist.net/pedagogika/aprobac.htm>
7. <http://agartu.com/index.php?newsid=779>

Экзаменационные вопросы

1 уровень

1. Объект, предмет, задачи курса «Основы исследовательской компетентности будущего учителя начальных классов», его связь с другими дисциплинами.
2. Методология педагогической науки.
3. Категориальный аппарат педагогического знания.
4. Структура педагогического исследования.
5. Категории педагогического исследования.
6. Понятие педагогического опыта и его роль в научном познании.
7. Теоретические методы исследования.
8. Понятие об эксперименте.
9. Общее понятие об опросных методах.
10. Понятие и специфика метода наблюдения в педагогическом исследовании.
11. Формы научных сообщений.
12. Понятие о научно - исследовательской работе студентов Вуза.
13. Проект как эффективное средство формирования исследовательской компетентности.

2 уровень

1. Методика проведения эксперимента.
2. Методика наблюдения.
3. Методика анкетирования.
4. Методика беседы.
5. Методика изучения литературных источников.
6. Методика накопления фактов из педагогической практики.
7. Моделирование как метод исследования.

8. Общее понятие о статистической обработке педагогического исследования.
9. Обработка и интерпретация научных данных.
10. Требования к научной работе.
11. Компетентностный подход как концептуальная основа педагогического образования.
12. Сущность исследовательской компетентности.
13. Роль и место исследовательской компетентности в профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов.

3 уровень

1. Представьте план анкеты с младшими школьниками для выявления их отношения к учебной деятельности.
2. Представьте план устной беседы с младшим школьником (тема беседы на выбор).
3. Оформите и защитите лист наблюдения поведения учащегося на уроке (перемене, в кругу сверстников и т.д.).
4. Подготовьте подборку тестовых заданий (на выбор: по математике, познанию мира, языку и т.д.) на определение учебных достижений младшего школьника.
5. Представьте план урока, внешкольного занятия, внеклассного мероприятия индуктивным или дедуктивным способом.
6. Проведите анализ любого продукта деятельности младшего школьника с целью изучения его личности.
7. Подготовьте мониторинг учебных достижений младшего школьника, используя математические методы исследования.
8. Представьте результаты исследования, используя статистическую обработку данных, в виде схем, графиков, гистограмм, таблиц, диаграмм и пр.
9. Представьте аннотированную картотеку статей, посвященных профессиональному саморазвитию и самообразованию учителя начальных классов.
10. Представьте рецензию на статью, посвященную труду учителя начальной школы.
11. Представьте аннотированный список интернет - сайтов, посвященных младшему школьнику или начальной школе.
12. Проанализируйте предложенную программу обучения младших школьников исследовательской деятельности, представьте необходимые замечания, рекомендации.
13. Представьте альтернативную программу обучения младших школьников исследовательской деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Семинар в рамках изучения раздела: «Компетентностный подход как концептуальная основа педагогического образования»

Тема: «Государственный образовательный стандарт начального общего образования».

Форма: семинар - дискуссия

Методы: активный, интерактивный, проблемный, методы практического обучения: анализ, решение профессиональных задач, ситуаций, выполнение заданий в процессе педагогической практики, деловые игры и т.д.

Средства: текст, компьютер, интернет.

Ведущий: Уважаемые студенты, почему новый стандарт начального общего образования вызвал широкую дискуссию не только в образовательной среде, но и в целом, в общественности. Конечно, все мы понимаем, что от этого зависит наше будущее: будущее наших учеников, будущее нашей страны. С другой стороны, все мы понимаем, что это уже и наше настоящее. Ни для кого не секрет, несмотря на то, что стандарт введен и реализуется, остается много вопросов. Сегодня мы проведем деловую игру на тему: «Государственный образовательный стандарт начального общего образования», и попытаемся понять какой должен быть учитель начальных классов, чтобы соответствовать данному стандарту.

1 этап. Вызов

Какие понятия и ассоциации возникают у вас, когда вы слышите «Государственный образовательный стандарт начального общего образования» составьте кластер.

2 этап. Мозговой штурм (Kahoot)

Мозговой штурм проводится фронтально в виде ответов на вопросы:

1) Назовите, к каким результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования стандарт устанавливает требования.

2) Сколько разделов должна содержать основная образовательная программа начального общего образования? Назовите их.

3) Какой подход лежит в основе стандарта?

4) Какие две составляющие должны быть выделены в итоговой оценке?

5) Что определяет содержание и организацию образовательного процесса?

6) Через что реализуется основная образовательная программа начального общего образования?

7) Кто реализует основную образовательную программу начального общего образования?

8) На что ориентирован стандарт?

3 этап. Анализ конкретных практических ситуаций (case - study)

Участники игры делятся на 2 группы:

Участникам предлагается вытащить листок, на котором представлена педагогическая ситуация. Необходимо дать развернутый ответ. Время на выполнение 5 минут.

1) Учитель в первом классе задал домашнее задание. Айгерим И. его не выполнила. Учитель сделал ей замечание, и записала его в дневник. Мама, увидев замечание, пришла к учителю и высказала недовольство.

Кто прав в этой ситуации? Почему? Как поступить учителю?

2) Ученик 4 класса Алибек С. приходит в школу не в форме. Учитель делает ему замечания и записывает в дневник. Мама, узнав об этом, была очень недовольна. Она пришла к учителю и в грубой форме сказала об этом.

Кто прав в данной ситуации? Почему?

4 этап. Экспресс - дебаты

Ведущий: Уважаемые участники, в течение 5 минут нужно подготовиться к экспресс – дебатам на тему: «Современный учитель начальных классов в условиях внедрения нового Государственного образовательного стандарта начального общего образования». А так же подготовить вопрос для своих соперников. Каждому участнику дается право выступить с речью 3-5 минут. После этого участники задают друг другу вопросы (перекрестные вопросы).

5 этап. Рефлексия

Ведущий: Составьте синквейн на темы: 1 группа: «Государственный образовательный стандарт начального общего образования»; 2 группа: «Портрет современного учителя начальных классов в условиях внедрения нового Государственного образовательного стандарта начального общего образования».

Участникам раздаются карточки, на которых они фиксируют синквейны.

6 этап Подведение итогов, награждение (баллы).

ПРИЛОЖЕНИЕ К

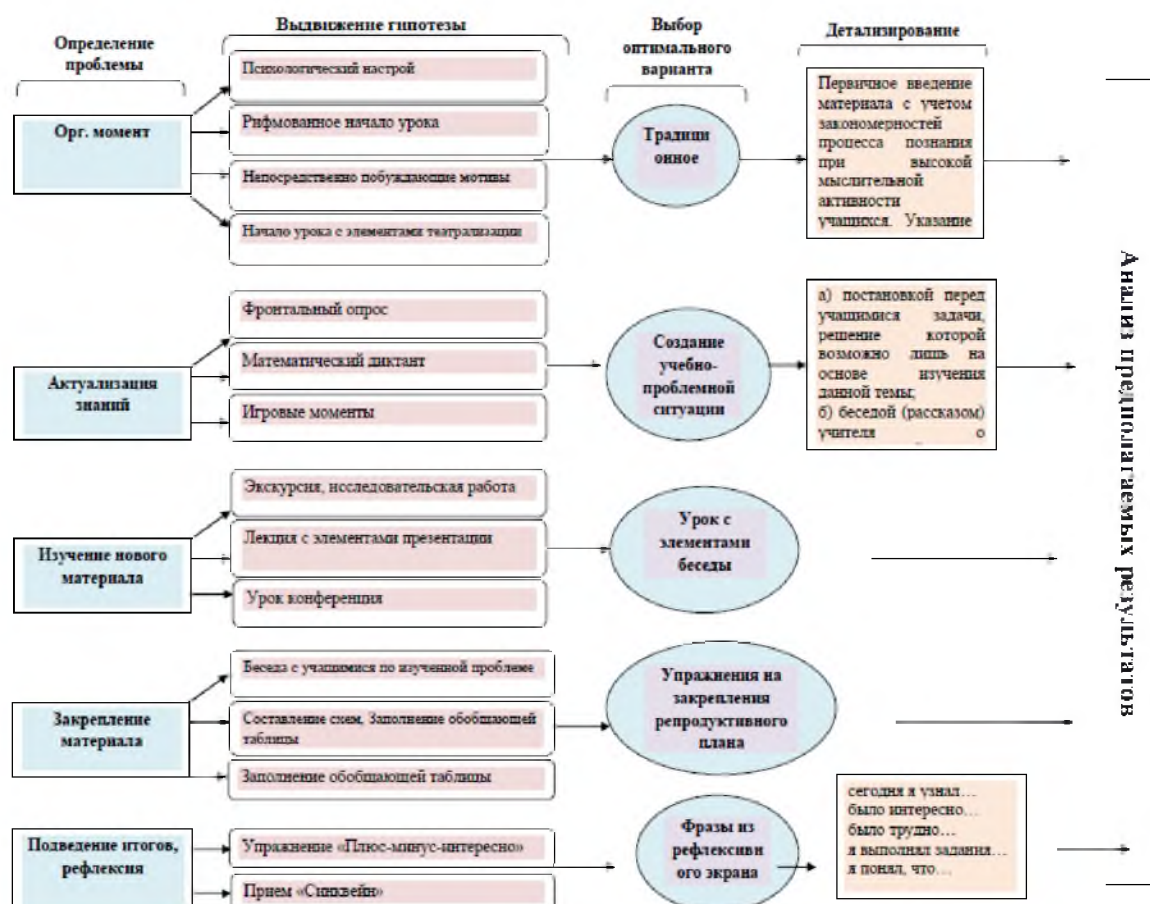
Анкета для самооценки собственной деятельности (на примере семинара - дискуссии)

Соответствие уровню	Виды деятельности на занятии					баллы
	кластер	kahoot	case - study	экспресс - дебаты	синквейн	
Ситуативно - интуитивный	кластер составлен не верно, представлен в виде ассоциативного ряда понятий	на вопросы не отвечал, однако знал ответы на 2 вопроса	при решении практической ситуации находился в позиции «рядом»	участие в экспресс - дебатах вызывает большие сложности; не желание	синквейн составлен не верно и структурно и содержательным	1
Нормативно-репродуктивный	кластер составлен верно, однако включает не более 3 понятий	хотел ответить на вопрос, знал ответы на половину представленных вопросов	участвовал в обсуждении практической ситуации, однако пути разрешения ситуации не предлагал	в экспресс - дебатах выступает, однако требуется помощь педагога или членов команды	синквейн составлен верно, однако, обучающийся постоянно обращался за помощью к педагогу и членам команды	2
Активно - поисковый	кластер составлен верно, включает более 5 взаимосвязанных понятий	отвечал на вопросы, знал ответы на большинство вопросов	активно участвовал в разрешении практической ситуации, предлагая варианты решений	проявляет желание участвовать в экспресс-дебатах, однако представленные аргументы не всегда убедительны	синквейн составлен верно и самостоятельно, соответствует тематике, традиционен	3
Творческо - интеллектуальный	кластер составлен верно, включает более 7 взаимосвязанных, взаимообусловленных понятий	проявлял активность в ответе, знал ответы на все вопросы в представленном kahoot	активно участвовал в разрешении практической ситуации, проявлял инициативу в принятии решения	проявляет лидерские качества при выступлении в экспресс - дебатах, речь структурирована, аргументирована, логична, с опорой на факты	синквейн составлен верно, соответствует тематике, оригинален, включены цитаты и крылатые выражения	4

Обработка результатов: посчитать полученную сумму баллов за выполненные виды деятельности на занятии и разделить на 4.

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

1 Схема проектирования структуры урока как исследование (на примере одного из уроков математики)



2 Схема построения структуры урока

Мотивация (создание проблемной ситуации)

Исследование (может быть в малых группах)

Обмен информацией

Организация информации

Подведение итогов

Рефлексия



дедуктивным и индуктивным методом
3.1 Построение урока дедуктивным методом
(на примере урока русского языка во 2 классе)

Тема урока: Изучение приставок

Цель урока: определять значение приставки на основе лексического анализа слова, способствовать формированию культуры речи младшего школьника.

Материалы к уроку: бумажные облачка для записи предложений: текст "Что может приставка".

Планируемые результаты (дети учатся):

- анализировать слово, выделять приставку, определять значение, придаваемое той или иной приставкой;
- различать значение, которое вносит одна и та же приставка в разные слова;
- строить монологическое высказывание, целенаправленно пополнять словарный запас.

Умения, характеризующие достижение этих результатов:

- находить приставку в словах, отличать приставку от других частей слова;
- доказывать собственное суждение;
- определять лексическое значение слова.

Ход урока:

1. Мотивация

Для создания проблемной ситуации, позволяющей детям выдвинуть гипотезу исследования, можно воспользоваться приемом загадки. На электронной доске можно поместить список слов: огарок, опечатка, оклейка, огрызок, окружить, оговорка, описка, оглядеться, осветить.

Учитель. Что объединяет все слова, которые вы видите на доске?

(Приставка о) Можно ли их разбить на группы? На какие?

Выслушать предложения детей и дать им возможность классифицировать слова в зависимости от значения, которое придает приставка.

- ошибочность действия;
- остаток предмета в результате какого-либо действия;
- действие, совершаемое вокруг.

На доске оказываются три группы слов.

Учитель. О чем может свидетельствовать эта классификация? Какое предположение она позволяет нам высказать?

Формулируется гипотеза: одна и та же приставка может по-разному влиять на значение слова.

Учитель. Справедлива ли эта гипотеза по отношению к другим приставкам?

Дать возможность детям высказаться, основные идеи записать на бумажных облачках, закрепить облачка на доске.

Формулируется цель исследования: доказать или опровергнуть выдвинутое предложение.

Учитель. Что для этого надо сделать?

Выслушать детей и определить план исследования:

1. Изучить материалы и выписать слова с одинаковой приставкой.
2. Классифицировать слова на основании сходства в значении, которое придает слову приставка.
3. Сделать заключение о справедливости гипотезы в случаях изучаемой приставкой.

2. Исследование в группах

Каждой группе предложить один из вариантов текста "Что может приставка". Ребята знакомятся с содержанием текста, выполняют задание-классификацию слов с одинаковой приставкой, опираясь на значение, придаваемое приставкой.

3. Обмен информацией

Каждая группа знакомит класс с изученной приставкой, а также значениями, которые эта приставка придает. Предлагая свой вариант классификации, группа просит остальных детей угадать ее основание. Классификационная таблица каждой группы размещается на доске.

4. Организация и оценивание информации, формулирование вывода

Учитель. Итак, посмотрите, сколько фактов вы нашли. Какие из изученных вами приставок подтверждают справедливость выдвинутой гипотезы, а какие нет? Давайте прикрепим к гипотезе те приставки, которые подтверждают справедливость гипотезы.

На доске располагается гипотеза, а на "ножках" - факты, ее подтверждающие:

Одна и та же приставка может по-разному влиять на значение слова

О -

НАД -

ПРИ -

С -

Учитель. Есть ли факты, которые опровергают гипотезу? Можно ли считать гипотезу доказанной?

Формируется обобщение урока: одна и та же приставка может по-разному влиять на значение слова.

5. Применение

Обсудить, какое значение может придавать приставка по. Распределить слова побежать, поспать, поползти, поучить, полететь, посидеть, поварить, повалить в две группы (1-я группа - приставка по - указывает на начало действия, 2-я группа - приставка по указывает на незначительное действие, совершаемое в короткий промежуток времени). Предложить детям записать группы слов в рабочей тетради.

6. Подведение итогов, рефлексия

На этапе подведения итогов обсудить результаты проделанной работы: достигнута ли цель исследования, каким образом удалось доказать гипотезу, в каждой мере.

Приложение к уроку

Что может приставка?

1-й вариант

Удивительная часть слова - приставка. Приставки, образуя новые слова, помогают придавать им различные смысловые оттенки.

Вот, к примеру, приставка над. Она образует глаголы со значением увеличения, добавления чего-либо: надставить, надвязать.

А глаголам типа надломить, надкусить эта приставка придает значение неполного действия, распространяемого на часть чего-нибудь.

Эта же приставка образует существительные и прилагательные со значением «поверх, сверх чего-нибудь»: надбровье, надкостный.

Задание

Классифицируйте слова с приставкой над, учитывая значение, которое она придает слову.

Слова: надстроить, надрезать, надводный, надбавить, надпилить, надземный.

Что может приставка?

2-й вариант

Удивительная часть слова – приставка. Приставки, образуя новые слова, помогают придавать им различные смысловые оттенки.

Вот, к примеру, приставка при. Она образует глаголы со значением полного сближения, скрепления, соединения чего-либо: приехать, прилететь, привязать.

А в глаголах типа привстать, приоткрыть с помощью этой приставки обозначается неполное действие.

Эта же приставка образует существительные и прилагательные со значением» расположенный вблизи чего - либо»: прибрежный, пристанционный, приозерье.

Задание

Классифицируйте слова с приставкой при. Учитывая значение, которое она придает слову.

Слова: присесть, приклеить, прилечь, пригород, пригнать. Пришкольный.

Что может приставка

3-й вариант

Удивительная часть слова - приставка. Приставки, образуя новые слова, помогают придавать им различные смысловые оттенки.

Вот, к примеру, приставка с - (со-). Она образует глаголы со значением движения сверху вниз: слезть, сбросить.

А глаголам типа скосить, срезать эта приставка придает значение удаления чего-либо.

Эта же приставка может образовать глагол со значением движения с разных сторон к одной точке, соединения, сближения: съехаться, стекаться, связать.

Задание

Классифицируйте слова с приставкой с - (со-), учитывая значение, которое она придает слову.

Слова: спрыгнуть, соскочить, снять, спилить, склеить, собрать.

3.2 Построение урока индуктивным методом (на примере урока литературного чтения в 4 классе раздел «Писатели и поэты 19-20 годов – детям»)

Тема урока: Народность в творчестве А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане».

Цель урока: познакомиться со «Сказкой о царе Султане», выявить близость сказки к народной.

Планируемые результаты (дети учатся):

- строить предложения;
 - участвовать в диалоге при обсуждении прослушанного / прочитанного произведения;
 - коллективно обсуждать прочитанное, доказывать собственное мнение, опираясь на текст произведения;
 - работать с художественным словом;
 - осознавать причины поступков героев, делать умозаключения;
- Умения, характеризующие достижение этих результатов:
- демонстрировать понимание прочитанного текста, определяя главную мысль и героев произведения, отвечая на вопросы по содержанию произведения, определяя последовательность событий;
 - определять авторскую позицию и описывать свое отношение к героям и их поступкам;
 - доказывать и подтверждать фактами (из текста) собственное суждение.

Ход урока:

1.Мотивация

Для создания проблемной ситуации на уроке можно применять прием погружения в проблему. Для этого можно предложить детям высказать свое суждение о словах известной художницы Т.А. Мавриной об А.С. Пушкине: «Сказки Пушкина для меня как народные, лучше поэта для меня не найти».

Учитель. Вы согласны с точкой зрения художницы? Почему она так охарактеризовала творчество А.С. Пушкина, так высоко его оценила?

Дать возможность детям высказаться, основные предположения выписать на бумажных облачках.

Например:

- истоки сказок Пушкина – в народных сказках, их рассказывала няня А. Родионовна, поэтому сказки поэта похожи на народные;
- в сказках можно найти элементы народных сказок;
- наверное, пушкинские сказки очень поучительные, ведь сказки обязательно учат;
- здесь много чудес, как будто улетаешь в нереальный, сказочный, фантастический мир.

Обобщая высказывания детей, учитель должен подчеркнуть наличие разных предположений и сформулировать цель исследования:

- 1) выяснить, почему сказки Пушкина называют народными, почему они близки к народным сказкам;
- 2) доказать близость пушкинских сказок к народным.

Главный вопрос урока целесообразно записать на вопросительном знаке и прикрепить к доске: почему сказки Пушкина называют народными?

2. Исследование фронтального типа и обмен информацией

Предложить детям познакомиться со «Сказкой о царе Салтане». После знакомства со сказкой организовать обсуждение найденных фактов.

Учитель. Что же роднит литературную сказку Пушкина с народной?

Дать возможность детям высказаться и выписать факты на отдельных листках бумаги (их можно вырезать в виде открытой книги), например:

- тема сказки (добро и любовь побеждают злобу и зависть);
- сказка учит прощать, быть терпимым, не завидовать ближнему;
- волшебные события, герои, предметы;
- троекратные повторы;
- построение сказки, наличие, сказочной концовки;
- певучий, неповторимый, сказочный язык (наличие старинных русских слов, сравнений, эпитетов и т.д.).

На этапе исследования следует также рассказать детям (или дать прочитать соответствующую статью) о влиянии няни А.С. Пушкина на его творчество.

3. Организация и связывание информации

Организовать записи таким образом. Чтобы сходные факты были объединены в группы, например: о языке сказки, о построении сказки, о ее героях и т.д.

Учитель что же роднит сказку А.С. Пушкина с народной? Что общего между ними?

Выслушать детей и сформулировать вывод: связь пушкинской сказки с народной прослеживается и в теме. И в построении. И в языке. Используя русский фольклор, Пушкин сделал литературу близкой и доступной простому народу.

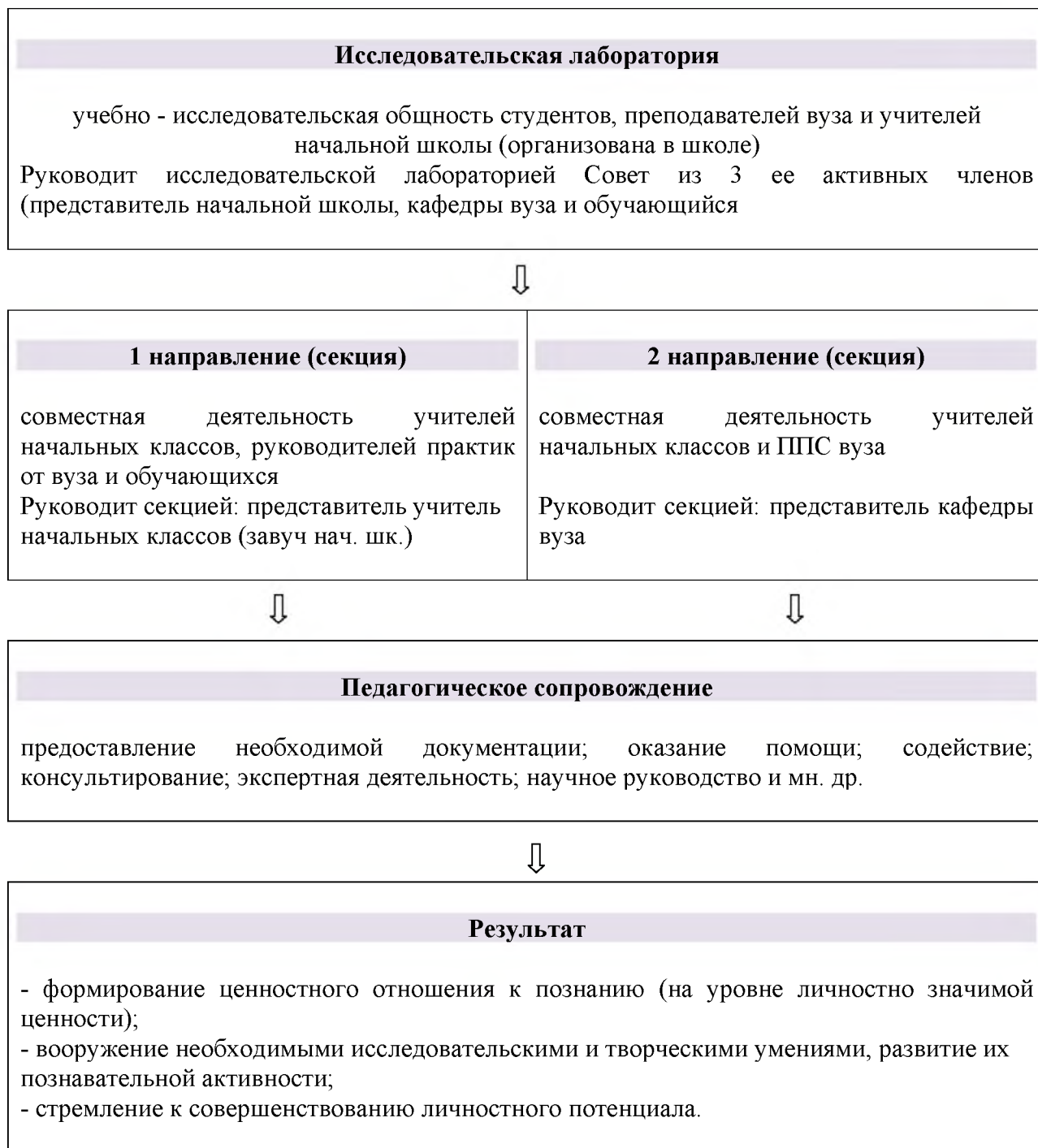
4. Подведение итогов, рефлексия

На этапе подведения итогов необходимо вернуться к предположениям, выдвинутым в начале занятия, и оценить их.

Домашнее задание. Подготовить выразительное чтение отрывка из сказки.

ПРИЛОЖЕНИЕ М

Структура исследовательской лаборатории



ПРИЛОЖЕНИЕ Н

Игры на материале «живых» уроков (в рамках работы исследовательской лаборатории)

«Узнай модель» организовывались на материале «живых» уроков, проведённых учителями по одной теме. Игра носит диагностический характер, поскольку студентами отслеживаются характеристики моделей деятельности.

Задача – создать условия для формирования у студентов исследовательского действия, строить доказательство, обосновывать свое понимание и позицию по существующим моделям деятельности.

Участники игры: аналитики, разработчики, методисты.

Функции участников игры: аналитики – строят основания для анализа, осуществляют его, устанавливают соответствия анализируемого и существующей модели; разработчики – анализируют способ организации учителем урока с точки зрения соблюдения им замыслов авторов; методисты – анализируют качество проведённого анализа группой аналитиков.

Каждый участник игры рассматривает модель деятельности с разных фокусов: способы реализации модели, её соответствие концепции авторов образовательной практики, эффективность модели с точки зрения решения образовательных задач. В игре происходит разноуровневое разворачивание образовательной деятельности студентов:

- первый уровень – изучение и установление характеристик модели деятельности (накопление когнитивного потенциала);
- второй уровень – нахождение в практическом материале установленных характеристик (операциональное воплощение потенциала);
- третий уровень – оценивание содержания и проявления модели в действительности (построение смыслов деятельности);
- четвёртый уровень - выбор собственной позиции (личностное отношение к деятельности педагога).

Организация игры:

При подготовке студенты выбирают и обсуждают свои позиции, которые они будут реализовывать во время игры. Для всех обязательным является изучение характеристики моделей на основе исследовательских шагов: анализ, сравнение, сопоставление, классификация. Установление оснований для её распознавания в процессе анализа с разных фокусов. Подготовка осуществляется в группе сообразно избранной позиции, где студенты обсуждают наработки и представляют свои варианты анализа, при этом они выбирают определённую модель, которую изучают, рассматривают системы, где данные модели реализуются на практике. Результатом подготовки могут выступать оценочные листы, в которые студенты будут заносить установленные характеристики.

Преподаватель выступает в роли координатора. После завершения игры каждая группа проводит рефлекссию своей работы, определяют уровень продвижения в изучении моделей деятельности.

«Собери мозаику урока». Смысл игры – на основе разрозненных фрагментов уроков на одну и ту же тему студентам необходимо создать целостный урок согласно модели деятельности, которая реализуется в предложенных материалах. Соединяя части урока в целое, студентам предстоит провести исследование:

- на основе анализа представленного материала определить тему урока, учебник, по которому строится урок, восстановить основы построения и конструирования урока на дедуктивной и индуктивной основе;
- обосновать предмет и содержание будущего урока, ориентируясь на рефлексивно-исследовательский подход;
- расположить фрагменты в необходимую последовательность согласно модели деятельности на уроке, типу урока, методическим подходам в организации обучения детей;
- дополнить, «выложить» недостающие фрагменты в мозаике урока, обосновав их необходимость с точки зрения реализуемой модели деятельности и системы.

Игра носит конструктивный характер, поскольку студенты выступают в роли реставраторов, воссоздающих облик утерянного, рассыпанного урока. Восстанавливая урок, студенты достраивают недостающие его звенья, обосновывают их необходимость и значимость в деятельности педагога.

Участники игры: реставраторы, проектировщики, приемщики. Реставраторы: изучают, восстанавливают, объясняют. Проектировщики – достраивают, доказывают, показывают. Приемщики – оценивают соответствие и качество восстановленного урока.

Организация игры: к занятию студенты изучали дома тему «Особенности организации уроков», для игры они делятся на группы (реставраторы, оценщики). Каждая группа определяет свои цели, план работы, свои обязанности. Поскольку все участники получают одинаковый материал (разрозненный набор фрагментов уроков), то, следовательно, в самой группе они делятся на подгруппы, сообразно количеству восстанавливаемых уроков. Проектировщики, достраивая урок, демонстрируют его перед аудиторией. Для оценщиков работа усложняется тем, что они должны сами восстановить модели и уроки, а затем наработать основания для проведения оценки качества выполненной работы (составив карты, оценочные листы).

Данная игра ставит студентов перед новой образовательной задачей – осуществить поиск необходимых средств в достраивании предложенной модели деятельности. Достраивание – позволяет будущим учителям начальных классов обоснованно осуществить пробу своих практических действий, поскольку они не только собирают, но и проигрывают созданный

урок. Оценивание – дает возможность студентам осуществить элементы экспертной деятельности, которая включает в себя рефлекссию и контроль.

ПРИЛОЖЕНИЕ П

Рефлексивный практикум

(для учителей начальных классов в рамках работы исследовательской лаборатории)

Вы подготовили и провели свой урок. Ваши замыслы, волнения – все воплотилось в нем. Теперь остались одни переживания: получилось ли то, что хотелось или нет?

Что толку переживать, дорогой коллега, давайте лучше вернемся к вашему уроку еще раз. Внимательно прочтите и серьезно обдумайте нижеследующие вопросы. Не торопясь, честно и открыто (ведь только для себя!) попробуйте ответить на них. Вы можете выбирать любые вопросы и в любом порядке.

Чтобы это занятие дало свой результат, уделите ему достаточно времени – столько, сколь нужно, чтобы все осмыслить и понять.

Была ли моя стратегия урока удачной? Как можно было бы построить урок иначе, чтобы сделать его эффективнее?

Научились ли мои ученики чему-нибудь на уроке? Если да, то благодаря чему? Если нет, то по какой причине?

Произошло ли что-нибудь особенное на уроке? Если да, то что именно и почему?

Насколько хорошо мой урок опирался на знания, опыт и интересы учеников? Как можно было это сделать лучше?

Насколько гибко я адаптировал ход урока к ответам учеников и их поведению?

Как мои ученики относились к тому, что мы вместе делали на уроке? С какими чувствами они уходили с урока? Было ли им комфортно на уроке?

Удалось ли мне владеть дисциплиной в классе? Какие из моих приемов по поддержанию порядка на уроке работали лучше, а какие хуже? Почему? Что стоило сделать иначе?

Удалось ли мне управлять собственным эмоциональным состоянием на протяжении всего урока? Если нет, то почему? Что мне надо учесть на будущее?

Что мне далось труднее всего на уроке? Что потребовало от меня особых усилий? Почему? Что следует предпринять в следующий раз при таких обстоятельствах?

Были ли мои обучающие приемы эффективны? То, чему научились дети действительно связано с тем, каким образом я их учил? Что мне стоит учесть на будущее?

Можно ли было провести этот урок иначе? Если да, то как именно? Какой стороне урока следует уделять большее значение: содержательной, методической, эмоциональной?

На какие мотивы своих учеников я опирался на уроке? Учитывал ли я их внутреннюю мотивацию или привлекал в основном внешние стимулы? Как можно было еще побудить их к учебе и к успеху?

Насколько объективно я оценил учебную работу учеников? Достаточно ли понятно для учеников комментировал поставленные отметки? Как оценки влияли на настроение учеников, на весь ход урока?

Предоставлял ли я ученикам возможность самостоятельного управления своей учебной деятельностью? Если да, то в чем именно? Если нет, то почему и как это стоило бы сделать?

Опирался ли я на теорию обучения при подготовке к уроку и в его проведении? В какой степени проведенный урок согласуется с выбранной мною теорией обучения?

Что новое я понял и осознал в результате этого урока? Какой полезный для себя опыт приобрел, анализируя себя и этот урок? Что мне нужно сделать, чтобы стать более успешным учителем?