

*На правах рукописи*

ХИМИЧЕНКО Анастасия Николаевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО  
ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

5.8.7 Методология и технология профессионального образования

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Москва – 2025

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева»

**Научный руководитель:** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор  
**Сериков Владислав Владиславович**

**Официальные оппоненты:** **Милованова Людмила Анатольевна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», кафедра английского языка и лингводидактики института иностранных языков, заведующий кафедрой

**Шевцова Мария Александровна**  
кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», кафедра английского языка, заведующий кафедрой

**Ведущая организация:** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

Защита состоится «16» октября 2025 г. в 15:00 часов на заседании диссертационного совета 33.1.002.01, созданного на базе федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева» по адресу: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева».

Адрес сайта: <https://содержаниеобразования.рф/>

Автореферат разослан « \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2025 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Васильченко Нина Владимировна

## Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** Динамизм социальных изменений, уникальная доступность информационного пространства, обновление содержания и форм образования усиливают потребность в квалифицированных педагогических кадрах. В настоящее время подготовка педагогов в Российской Федерации ведется в 229 вузах и 440 колледжах разной ведомственной принадлежности в соответствии с утвержденной в 2022 году Правительством России «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г.». Вместе с тем система российского образования испытывает кадровый дефицит, поскольку выпускники, получившие качественную профессиональную подготовку, часто не ориентированы на работу в школе. Проблемы адаптации выпускников университетов в школе затрагивались в работах С.Г. Вершловского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, С.М. Редлих, Т.М. Чурековой, Р. М. Шерайзиной. По различным статистическим данным только 6-9% школьных учителей – выпускники классических университетов. Это обстоятельство обусловлено многими экономическими, социальными, территориально-географическими и другими факторами, в числе которых и низкий уровень готовности самих выпускников к педагогической деятельности, несформированность у них представлений о социально-нравственной ценности данной профессии, возможностях самореализации в ней.

Проблема формирования у студентов университетов готовности к педагогической деятельности вызывает в последние годы серьезный интерес в связи с возрастанием роли «классических» университетов как центров подготовки также и педагогических кадров. Немалую роль играет и ситуация на рынке труда во многих регионах, где школы и учреждения среднего профессионального образования (СПО) больше, чем какие-то другие организации востребуют специалистов с университетским уровнем образования.

Значительная часть выпускников «классических» университетов не рассматривают работу в учреждениях образования как «достойную» сферу приложения своих сил. В тех же случаях, когда выпускник университета, не проявляющий интереса к профессии учителя, все же приступает к выполнению профессиональных обязанностей учителя, у него возникают проблемы адаптации в педагогическом коллективе, трудности в организации педагогического процесса и в общении с обучающимися.

Проведенный в начале исследования (2019 г.) опрос выпускников ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», обучавшихся на факультете романо-германской филологии по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, показал следующие результаты: только 7 % выбрали работу учителем в школе или организациях дополнительного языкового образования, остальные 93% предпочли начать свою профессиональную карьеру в иных организациях.

Так, на вопрос анкеты «Почему Вы не выбрали работу учителем?» 9% опрошенных не смогли дать однозначный ответ; 23% указали на то, что в

современном мире профессия «учитель» потеряла свою актуальность; 36% отметили, что выбрали другую сферу деятельности в связи с большой разницей в заработной плате; 37% указали, что не видят перспектив карьерного роста в учительской профессии. Значительная часть респондентов (43%) считают, что были не готовы к педагогической деятельности.

Проведенные в этой области исследования (А.П. Гуреева, С.Г. Косарецкий, А.К. Маркова, А.Я. Наин, В.С. Собкин, В.С. Третьякова и др.) позволяют отнести к наиболее часто встречающимся затруднениям начинающих педагогов: организацию взаимодействия с обучающимися, изучение их личностных качеств и академических способностей детей, постановку целей урока; выбор форм и методов обучения, формирование у школьников универсальных учебных действий, развитие интереса к предмету, общение с коллегами, оценку деятельности учащихся. У более половины начинающих учителей (Е.Ф. Зачиняева, Н.Н. Курдюкова, П.В. Степанов и др.) отмечаются затруднения в организации воспитательного процесса.

Возникает, таким образом, необходимость исследования условий формирования у студентов классического университета действенной социально-нравственной мотивации выбора профессии педагога и готовности к самореализации в данной сфере.

#### **Степень разработанности проблемы.**

Условия и специфика подготовки педагога в образовательной среде университета является предметом исследования в работах И.Ф. Бережной, А.Г. Бермуса, Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, Э.В. Галажинского, О.В. Гукаленко, В.И. Загвязинского, В.А. Кирика, И.Э. Куликовской, О.П. Морозовой, Н.Х. Розова и др. Ими отмечается эвристический потенциал университетского образования, возможность подготовки «элитных» педагогических кадров (О.П. Морозова). Однако реализации этой возможности как раз препятствует недостаточная разработанность представлений об условиях формирования у выпускников классических университетов мотивационной готовности к работе в школе.

Природа и механизмы развития готовности к педагогической деятельности студентов исследовались в работах В.И. Жернова, Н.Г. Зотовой, Л.М. Митиной, И.С. Сергеева, Н.К. Сергеева, В.А. Сластенина и др. Специфика профессиональной социализации педагога показана в трудах В.С. Елагиной, Е.И. Казаковой, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Онушкина, С.А. Писаревой, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, Е.Н. Шиянова и др.

Вопросы формирования отношения к педагогической профессии как социокультурной ценности рассматривались в работах Е.В. Бондаревской, В.И. Данильчука, Л.В. Ивановой, М.В. Мишаткиной, Л.П. Разбегаевой, С.В. Сидорова, О.В. Соболевской, Т.И. Шамовой, С.Е. Шишова и др. Мотивация к овладению педагогической деятельностью, к включению будущих педагогов в профессиональное самообразование исследовалась В.А. Беликовой, П.Н. Ермаковым, Л.М. Митиной, В.Г. Рындак, Н.К. Сергеевым, В.И. Собкиным, Е.А. Тереньевым, И.Н. Шаховой и др.). В проведенных исследованиях

рассматриваются различные способы приобщения будущих учителей к педагогическому творчеству (С.В. Белова, Е.П. Белозерцев, Л.Л. Редько, Т.М. Пономарева).

Исследователи отмечают такое условие возрастания интереса к педагогической профессии как возможность использования цифровых ресурсов в решении образовательных задач (Л.Л. Босова, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, И.В. Роберт, Т.Ш. Шихнабиева). Самообразовательную деятельность педагогов исследовали Г.А. Клековкин, М.А. Холодная, В. Andresen, М. Nazir, J. Tuovinen. Как стимул интереса к профессии педагога исследуется участие студентов в инновационных педагогических проектах (С.Н. Бегидова, С.Е. Воровщиков, М.Э. Паатова, С.Д. Поляков, В.В. Сериков, С.А. Хазова, Т.В. Ульяницкая).

Исследователи указывают и на своего рода «антиподы» готовности к педагогической деятельности - узко прагматическое отношение к своему будущему профессиональному росту, гипертрофированное восприятие трудностей профессии учителя.

Анализ затруднений, возникающих в процессе формирования готовности выпускников классических университетов к работе в качестве школьных учителей, указывает на наличие **противоречий** между:

- объективной возможностью выпускников классических университетов обеспечивать высокий научный уровень школьного образования и недостаточной сформированностью в их сознании представления о самооценности данной сферы деятельности как духовно-нравственного ориентира служения обществу и собственного профессионально-личностного роста;
- необходимостью формирования готовности студентов классических университетов к работе в организациях общего образования и недостаточной разработанностью условий формирования их представлений о путях реализации своего научного и общекультурного потенциала в сфере школьных образовательных практик;
- востребованностью целенаправленной работы преподавателей по подготовке студентов классического университета к педагогической деятельности в школе и неразработанностью модели этого процесса, описывающей условия и педагогические средства формирования у студентов различных специальностей этого профессионально-личностного качества;
- необходимостью отслеживания динамики развития у студентов университета готовности к деятельности в качестве школьного педагога и неразработанностью критериев и показателей проявления этой готовности с учетом обновления функций, выполняемых школьным учителем.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования, которая состоит в необходимости нового научного знания о сущности и условиях формирования готовности к педагогической деятельности студентов университета с учетом востребованности в системе образования педагогических кадров с высоким научным потенциалом.

Сказанное выше определило выбор темы исследования: *«Формирование готовности студентов языкового факультета университета к педагогической деятельности»*.

**Объект исследования:** подготовка будущих педагогов в образовательном процессе университета.

**Предмет исследования:** формирование готовности студентов языкового факультета университета к педагогической деятельности в общеобразовательных организациях.

**Цель исследования:** выявить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить педагогические условия формирования у студентов языкового факультета университета готовности к педагогической деятельности в общеобразовательных организациях.

**Гипотеза исследования:** формирование готовности студентов языкового факультета университета к педагогической деятельности в организациях общего образования будет эффективным, если:

- под готовностью к педагогической деятельности в организациях общего образования будет пониматься осознанный выбор профессии школьного учителя как сферы самореализации, а критерии оценки уровней ее сформированности будут соответствовать сущностным характеристикам данной готовности;
- отношение студентов к изучаемому содержанию языковых дисциплин будет основываться на восприятии его как будущего материала для проектирования собственных учебных занятий с различным контингентом обучающихся общеобразовательных школ;
- модель процесса формирования готовности к педагогической деятельности будет описывать условия становления субъектно-профессиональной позиции будущего педагога, к каковым отнесены: поддержка развития мотивации студентов от интереса к отдельным привлекательным сторонам педагогической деятельности (возможность продемонстрировать свои знания, управлять развитием детского коллектива и др.) к стремлению овладеть развивающими механизмами образовательного процесса и далее к созданию собственной креативной («авторской») педагогической системы;
- в образовательном процессе университета будут моделироваться ситуации преобразования фундаментальных научных знаний в доступный школьникам материал учебных занятий, а также создаваться условия для формирования у студентов профессиональных компетенций педагога посредством актуализации ситуаций: изучения «мира современного ребенка», применения в будущей преподавательской деятельности контекстно-игровых методов изучения иностранного языка, разрешения «коллизий педагогического общения», проектирования собственного инновационно-творческого роста;
- в качестве материала для создания указанных ситуаций будут использованы: фрагменты передовых педагогических практик и разбор затруднений, с которыми сталкиваются современные школьные учителя; учебно-деловые игры в педагогическом контексте, делегирование студентам педагогических

функций в образовательном процессе; ознакомление с углубленными и профильными школьными курсами, востребующими высокий уровень предметной подготовки педагогов и др.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы **задачи исследования:**

1. Проанализировать состояние проблемы формирования готовности студентов университетов к педагогической деятельности в организациях общего образования.

2. Определить состав, критерии, показатели и уровни готовности студентов к педагогической деятельности.

3. Выявить условия развития готовности к педагогической деятельности у студентов классического университета.

4. Разработать модель процесса формирования готовности к педагогической деятельности у студентов университета

5. Осуществить опытно-экспериментальную апробацию модели формирования готовности к педагогической деятельности у студентов классического университета.

**Методологическими основами исследования** выступали результаты исследований в области философии образования, методологии педагогических исследований, механизмов получения и применения педагогического знания:

- *идеи гуманитарной методологии педагогического исследования*, представления о природе современного познания, его ценностно-смысловых основаниях (М.М. Бахтин, А.Г. Бермус, С.В. Иванова, Е.И. Исаев, М.С. Каган, И.А. Колесникова, О.Г. Прикот, В.С. Степин, И.Н. Федулов);

- *системный подход* как методологический принцип, который применительно к данному исследованию, ориентирует на выявление таких структурных характеристик процесса образования педагога, которые обеспечивают его «системное» качество (В.П. Кузьмин) – эффективное формирование готовности выпускников данной специальности к педагогической деятельности (П.К. Анохин, В.С. Леднев, А.М. Саранов, Л.В. Загрекова, В.В. Юдин);

- *лично-ориентированный подход*, применяемый в качестве методологического принципа, направляющего исследование на получение научно-педагогического знания об условиях формирования ценностно-смысловой сферы личности будущих педагогов, их готовности к применению лично-развивающих технологий в своей будущей образовательной практике (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, И.А. Якиманская);

- *деятельностный подход*, используемый в исследовании как методологический принцип выявления знания о «деятельностных механизмах» развития личности педагога (Л.И. Анциферова, Л.Г. Буряк, Е.Б. Весна), о проектировании деятельности студентов «классического» университета при подготовке их как будущих школьных учителей (Е.В. Бондаревская, А.В. Боровских, О.В. Гукаленко, И.В. Маланов, Н.Х. Розов).

**Теоретические основы исследования** составили научно-педагогические идеи и теории, применяемые при организации систем педагогического образования:

- теоретические выводы, вытекающие из психолого-педагогических исследований об условиях формирования ценностно-смысловой сферы педагога и мотивации к профессиональному выбору (К.А. Абульханова-Славская, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В.А. Петровский, С.А. Писарева, В.А. Сластенин);
- концепции формирования личностного смысла овладения профессией педагога, приемов моделирования образовательных событий, стимулирующих развитие направленности на профессию педагога (С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, Н.Г. Зотова, Д.А. Леонтьев, А.А. Малыгин, А.К. Маркова, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, Б.А. Сосновский);
- теоретические положения, разработанные при исследовании сущностных характеристик и путей формирования профессиональных компетенций педагога, его готовности к профессиональной самореализации смыслообразования, самореализации в деятельности, идентификации себя с носителями определенной ценности как условий становления духовно-нравственного мотива учения и профессиональной самореализации (Е.Г. Белякова, А.Г. Бермус, А.Ф. Закирова, И.А. Зимняя, Н.К. Сергеев, А.П. Тряпицына);
- теоретические основания создания «лично-развивающих ситуаций» как способов подготовки студентов к педагогической деятельности (Н.А. Алексеев, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.А. Лескова, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, И.А. Якиманская и др.);
- работы в области содержания и методов современного педагогического образования, управления его качеством, подготовки педагога к выполнению различных видов педагогической деятельности (О.А. Абдуллина, С.Г. Воровщиков, И.В. Лельчицкий, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.А. Писарева, А.И. Савенков, В.А. Сластенин, П.В. Степанов, А.П. Тряпицына и др.);
- обобщения результатов педагогических исследований об обеспечении профессионально-педагогической направленности изучения иностранных языков в высшем образовании (Г.Г. Артюшина, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, О.В. Ведута, Н.Е. Воробьев, Ю.В. Еремин, А.Ф. Закирова, И.Д. Кожевникова, Е.А. Локтюшина, Л.А. Милованова, А.В. Новакова, В.В. Сериков, Н.В. Сорокина, Б.В. Тарев, И.В. Якушев).

Для решения поставленных задач использовались **методы исследования:**

- *теоретические* – анализ психологической, педагогической, лингводидактической, методической литературы по проблеме исследования, системный анализ, сравнение, обобщение, моделирование, прогнозирование, систематизация, классификация;
- *эмпирические* – изучение и обобщение педагогического опыта, связанного с формированием у студентов готовности к педагогической деятельности,

разработкой дидактических материалов для построения различного типа заданий и учебных ситуаций, констатирующий и формирующий эксперименты; анкетирование, беседа, наблюдение, анализ продуктов деятельности обучающихся;

- *статистические* – количественная обработка результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Этапы и экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» в три этапа с 2021 по 2024 гг. со студентами первого-второго курсов магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения). В эксперименте приняли участие 112 магистрантов, из которых 50 обучающихся составили экспериментальную группу, 62 – контрольную.

*На первом этапе* (2021–2022 гг.) проводился анализ литературы по проблеме исследования, выявлялась степень ее изученности, определялись исходные методологические и теоретические позиции исследования. Была выдвинута гипотеза о моделировании ситуаций формирования готовности к педагогической деятельности студентов факультета романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». Велась работа по диагностике уровней сформированности готовности к педагогической деятельности студентов факультета романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». Сформировался научный аппарат исследования.

*На втором этапе* (2022–2024 гг.) велась разработка и опытно-экспериментальная апробация приемов моделирования ситуаций, направленных на формирование готовности к педагогической деятельности студентов университета. На данном этапе разработана модель процесса формирования готовности к педагогической деятельности, описывающая содержание, этапы, условия эффективности данного процесса, приёмы создания ситуаций-событий, стимулирующих развитие готовности к педагогической деятельности студентов университета.

*На третьем этапе* (2022–2024 гг.) проводились анализ, теоретическое обобщение и обработка данных опытно-экспериментальной работы, публикация полученных результатов, апробация их на научно-практических конференциях и внедрение в образовательную практику, завершение оформления текста диссертации и автореферата.

**Научная новизна** результатов исследования состоит в том, что:

- выявлены факторы, обуславливающие низкий уровень сформированности готовности к педагогической деятельности в общеобразовательных организациях у студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки на языковых факультетах «классических» университетов (недостатки в профориентационной работе и в организации педагогической

практики, низкое качество преподавания психолого-педагогических дисциплин и др.);

- определены критерии, уровни и приёмы диагностики данного вида готовности у студентов «классических» университетов;
- обоснованы условия, благодаря которым у студентов развивается интерес к педагогической деятельности, желание проявить свои предметные знания, организаторские и педагогические способности в работе с детьми, принять участие в инновационных процессах в образовании;
- представлена модель процесса, отражающая этапы формирования ценностно-смыслового отношения студентов к педагогической деятельности в организациях общего образования и средства, применяемые для достижения целей каждого из этапов;
- определены характеристики профессионально направленных коммуникативных задач и кейсов, учитывающих ментальные особенности студентов классического университета, изучающих иностранные языки, их более высокий по сравнению с выпускниками педагогических вузов научно-предметный потенциал;
- разработаны методики создания ключевых ситуаций-событий, ведущих к развитию мотивации к включению в педагогическую деятельность в организациях общего образования после окончания университета.

**Теоретическая значимость результатов исследования** заключается в том, что:

- дополнены представления о методологии обеспечения профессиональной направленности университетского образования на примере введения профессиональных компонентов в содержание и технологии формирования готовности выпускников университета к работе в качестве преподавателей в организациях общего среднего образования;
- полученные результаты обогащают теорию педагогического образования, дополняя ее положениями о подготовке студентов университетов к применению фундаментальных знаний и эвристического опыта, полученных в университете, для работы в школах и классах с углубленной и профильной подготовкой; о возможностях их профессионального роста как инициаторов и лидеров инновационных образовательных практик;
- в теоретические основы университетского педагогического образования включена разработанная в исследовании модель, описывающая последовательность, функции и способы создания на различном предметном материале педагогических ситуаций, обеспечивающих развитие у студентов «классического» университета представлений о ценностных основах педагогической профессии, опыта применения фундаментальных знания и исследовательских навыков, обретенных в «классическом» университете, для решения образовательных различных типов;
- раскрыты условия подготовки студентов университета к преподаванию предмета (иностранных языков) в школах с углубленным и профильным обучением, к участию в инновационных педагогических практиках,

требующих реализации фундаментального научного базиса и исследовательского опыта, освоенных в университете;

- показаны принципы отбора предметного, психолого-педагогического и методического содержания, а также технологий обучения студентов языковых специальностей университета с целью обеспечения их готовности адаптироваться к условиям современной общеобразовательной школы, отвечать на современные вызовы в области языкового образования.

**Практическая значимость результатов исследования** заключается в разработке:

- анкет, тестов и кейсов (на материале преподавания иностранного языка) для диагностики готовности студентов языковых специальностей к педагогической деятельности;
- рабочей (авторской) программы учебного курса «Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка» для магистрантов 2-го курса факультета иностранных языков университета по направлению 44.04.01 Педагогическое образование;
- сценариев контекстно-игровых ситуаций, моделирующих типичные виды деятельности и профессиональные затруднения учителя иностранного языка;
- методические разработки для учебных занятий, на которых студенты осваивают передовые педагогические практики, проводят разбор затруднений, с которыми сталкиваются современные школьные учителя, знакомятся с углубленными и профильными школьными курсами, востребующими высокий уровень предметной подготовки будущих педагогов.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Анализ состояния подготовки выпускников языковых факультетов классических университетов к работе в качестве учителей общеобразовательных школ указывает на ряд факторов, снижающих эффективность такой подготовки: *социально-экономические факторы* (несоответствие материального и социального статуса учителя запросам студентов «классических» университетов); *психологические* (неясность перспектив самореализации в профессии); *профессионально-педагогические* (слабая ориентированность полученной предметной и психолого-педагогической подготовки студентов университета на специфику деятельности школьного учителя). Одновременно выявлены факторы, которые, напротив, способствуют становлению психологической и практической готовности выпускников классических университетов (с языковой специализацией) к деятельности в школах. Это – фундаментальность их предметной подготовки, полученной в университете; опыт исследовательской деятельности; открывающиеся перед ними перспективы престижной работы в профильных классах и школах с языковой направленностью, возможности профессионального роста благодаря участию в инновационных проектах.

2. В структуре готовности к педагогической деятельности выделены мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, призванные обеспечивать, соответственно, регуляцию, содержательно-процессуальное наполнение и самоконтроль педагогической деятельности. В качестве критериев указанной готовности в исследовании предложены: сознательность выбора педагогической профессии как сферы самореализации; система предметных и психолого-педагогических знаний; владение аналитическими, проектировочными, организационно-педагогическими компетенциями; активность в расширении своих знаний и опыта в сфере педагогической деятельности и образовательных инноваций.
3. Модель формирования готовности к педагогической деятельности у студентов классического университета отражает целевые, содержательные и методические компоненты этого процесса, раскрывает психолого-педагогические условия становления субъектно-профессиональной позиции будущего педагога, описывает последовательность освоения студентами ценностно-смысловых, предметных, психолого-педагогических, деятельностно-творческих компонентов педагогической деятельности. Модель описывает функции, содержание и приемы создания коммуникативных ситуаций, в которых студентами языковых специальностей осваивается опыт выполнения педагогических действий.
4. Ведущими условиями формирования готовности студентов университета к профессионально-педагогической деятельности являются: 1) учёт в образовательном процессе результатов непрерывного мониторинга развития их профессиональной мотивации и осуществление дифференцированного подхода к формированию их профессионально-педагогической направленности; 2) использование разнообразных форм включения студентов в квази-профессиональную педагогическую деятельность; 3) последовательное моделирование в учебном процессе ситуаций, формирующих профессиональную готовность будущего учителя и способствующих сознательному выбору учительской профессии (ситуация «принятие смысла педагогической деятельности как ценности»); усвоению диагностических умений учителя (ситуация «изучение мира современного школьника»); овладению приемами решения педагогических задач (ситуация «освоение понятийного аппарата и принципов педагогического мышления»); освоению современных методов обучения (ситуация применения «контекстно-игровых методов изучения иностранного языка») и опыта преодоления коммуникативных коллизий (ситуация «трудности педагогического общения»); знакомству с приемами самоорганизации и профессионального самовоспитания (ситуация «проектирование собственного профессионально-творческого роста»).
5. Для создания в учебном процессе ситуаций, моделирующих деятельность учителя, используются учебно-деловые игры с педагогическим содержанием; делегирование студентам педагогических функций (на занятиях по

иностранному языку); анализ профессиональных коллизий, в том числе педагогических ошибок, допускаемых учителями; апробация студентами творческих разработок в ходе педагогических практик; привлечение их к экспертизе инновационных педагогических проектов.

**Степень достоверности и обоснованности** полученных в диссертации результатов обеспечиваются методологической аргументированностью исходных теоретических положений, отвечающих современным требованиям и тенденциям развития педагогической науки и практики; соответствием применяемых методов цели и задачам исследования; проведением автором научного исследования в единстве с практической деятельностью в качестве преподавателя иностранного языка и специальных дисциплин в ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»; апробацией и внедрением результатов исследования.

**Личный вклад автора** состоит в планировании, организации и проведении исследования по разработке и практическому применению научно-методического обеспечения формирования готовности к педагогической деятельности у студентов университета. Реализована концепция личностно-развивающего образования, в частности, ее исходное положение о ситуационно-событийном механизме развития личностных качеств с расширением представлений об условиях формирования готовности к педагогической деятельности. Обоснована методика моделирования профессиональных ситуаций при изучении иностранного языка. Осуществлена диагностика сформированности уровня готовности к педагогической деятельности у студентов университета на материале изучения иностранного языка.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на методологических семинарах и заседаниях лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» (2021–2024); на международных научно-практических конференциях: «Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействие» (Воронеж, 2021); «Педагогическое образование: методология, теории и технологии» (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ) (Воронеж, 2022); «Образование в условиях стремительно меняющегося мира», организованной в рамках международного молодежного научного форума «Ломоносов-2022» (Москва, 2022); «Деятельностная педагогика и педагогическое образование» (Воронеж, 2022); «Вьюновские психолого-педагогические чтения – 2023: Интеграция и дифференциация психолого-педагогического образования» (Воронеж, 2023); «Педагог-профессионал в школе будущего» (Элиста, 2023); «Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействие» (Воронеж, 2023); «Межкультурное общение: лингвистические основы и стратегии обучения» (Воронеж, 2023); «Тенденции развития языкового образования в современном мире - 2023» (Минск, 2023); «Профессиональное

развитие педагога: традиции и инновации» (Воронеж, 2023); «Язык и культура в аспекте проблем языкового образования современной России» (Воронеж, 2023); «Роль учителя иностранного языка в современном мире (Саломатовские чтения)» (Нижний Новгород, 2024); «Профессиональный полилог в мультилингвальном мире: язык, культура, метод» (Москва, 2024)..

**Внедрение** результатов исследования осуществлялось в ходе преподавания учебных дисциплин «Профессиональное общение на иностранном языке», «Педагогическое проектирование в иноязычном образовании», «Практикум по решению профессиональных педагогических задач», «Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка», «Управление конфликтами в образовательной деятельности» на факультете романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет».

**Объем и структура работы.** Диссертация (182 с.) состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (246 наименований), 8 приложений с материалами опытно-экспериментальной работы, диагностическими методиками. Текст содержит 20 рисунков и 17 таблиц, отражающих основные положения и результаты исследования.

Диссертационная работа Химиченко А.Н. соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования, в частности отражает такие структурные ее компоненты:

п. 18 – Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования; п. 25 – Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во Введении** обоснована актуальность исследования, определены объект, предмет, цель и задачи; изложена гипотеза; охарактеризованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов; названы и охарактеризованы методы исследования, его этапы; представлены положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** «Готовность к педагогической деятельности студентов университета и условия ее формирования» рассмотрена структура готовности к педагогической деятельности, её специфика и условия формирования у студентов языкового факультета университета.

**В параграфе 1.1** – «Готовность к педагогической деятельности критерии и уровни сформированности» рассмотрены причины, затрудняющие выбор выпускниками «классических» университетов профессии учителя, и факторы, способствующие притоку молодых людей с университетским образованием в школу. В параграфе раскрыты сущностные характеристики и критерии сформированности готовности к педагогической деятельности.

В структуре готовности к педагогической деятельности выделены: *мотивационно-ценностный компонент*, функцией которого является

обеспечение профессионально-педагогической направленности студента; *когнитивно-деятельностный компонент*, содержащий предметные и психолого-педагогические знания, умения, компетенции учителя (иностранного языка); *рефлексивно-оценочный компонент*, предполагающий владение элементами педагогической рефлексии, профессионального самоконтроля.

В качестве интегративных *критериев* указанной готовности в исследовании выделены: сознательность выбора педагогической профессии как сферы самореализации; система предметных и психолого-педагогических знаний; владение аналитическими, проектировочными, организационно-педагогическими, рефлексивными компетенциями; активность в расширении своих знаний и опыта в сфере педагогической деятельности и образовательных инноваций. Также были определены *показатели* (признаки) критериев, по которым оценивалась готовность к выполнению профессиональных функций учителя:

признаки сознательности выбора профессии учителя – эмоционально-ценностное отношение к деятельности педагога, интерес к детству и желание работать со школьниками, потребность в педагогическом общении, желание «проявить себя» в педагогической сфере;

признаки системности предметных и психолого-педагогических знаний – знание основополагающих принципов построения педагогического процесса; владение понятиями о психолого-педагогических условиях эффективности педагогического сопровождения развития ребенка; знакомство с современными методиками преподавания (иностранных языков);

признаки владения аналитическими, проектировочными, организационно-педагогическими, рефлексивными компетенциями – умения анализировать учебные и воспитательные занятия, проектировать уроки и мероприятия, организовывать развивающие виды деятельности школьников, оценивать достижения обучаемых и собственную результативность;

признаки активности в расширении своих знаний и опыта в сфере педагогической деятельности и образовательных инноваций – интерес к наукам об образовании, активность на занятиях по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, участие в исследовании педагогических проблем, в разработке инновационных проектов.

В соответствии с данными критериями и их показателями была разработана «шкала измерения готовности» – диагностическое описание уровней сформированности указанной готовности. Выделены три уровня – *низкий (репродуктивный)*, *средний (репродуктивно-творческий)*, *высокий (конструктивно-творческий)*. Дифференциация их была проведена согласно принципу нарастания ценностно-смысловой содержательности, полноты, глубины, самостоятельности, педагогической целесообразности выполняемых студентами действий в различных по сложности педагогических ситуациях.

*Низкий (репродуктивный) уровень* - для студентов характерно наличие общих представлений о будущей профессии. Знания по проблемам педагогической деятельности носят поверхностный характер, находятся на

«житейском уровне» и усваиваются репродуктивно. Студенты не понимают их значимости для деятельности учителя иностранного языка. Для них характерны пассивность, замкнутость, низкий уровень коммуникативных умений. Потребность в профессионально-педагогической деятельности не наблюдается. Студенты не умеют правильно оценивать педагогические ситуации и собственные действия. Способность к педагогической рефлексии не сформирована. Отсутствует инициатива, стремление к педагогическому творчеству. Отсутствует реальный педагогический опыт. Низкая активность на учебных занятиях, слабые результаты педагогических практик.

*Средний (репродуктивно-творческий) уровень* – владеют необходимыми знаниями в области психолого-педагогических дисциплин, демонстрируют активность при обсуждении отдельных педагогических проблем. В целом правильно понимают значимость педагогической деятельности в современном обществе. После практик нередко проявляется потребность в педагогической деятельности, желание оценивать свою профессиональную и мотивационную готовность к работе в школе. Появляется желание совершенствовать знания и умения в области педагогического мастерства: обращаются к педагогической литературе, к опытным преподавателям, пытаются самостоятельно решать педагогические ситуации.

*Высокий (конструктивно-творческий) уровень* - знания студентов выступают как осознанные, систематические, глубокие; студентов отличает убежденность в необходимости овладеть достижениями методической науки, современными технологиями и средствами эффективной работы учителя иностранного языка. У них проявляется устойчивая потребность в интеллектуальном и нравственном саморазвитии, оригинальность мышления, глубина суждений, независимость высказываний; устойчивая профессионально-педагогическая мотивация. Они проявляют на словах и на деле потребность в профессионально-педагогической деятельности. Студенты способны адекватно оценивать собственную деятельность и самостоятельно корректировать проблемы и недочеты.

**В параграфе 1.2 «Модель процесса формирования готовности к педагогической деятельности и условия ее реализации»** представлен анализ исследований по проблемам овладения педагогической деятельностью и профессиональной социализации студентов языковых факультетов университетов; предложена модель, описывающая процесс формирования готовности студентов университета к данной деятельности, условия эффективности этого процесса.

При раскрытии специфики формирования готовности студентов университета (будущих учителей иностранного языка) к педагогической деятельности показаны их типичные затруднения в овладении ею и выявлены *организационно-педагогические условия* формирования данной готовности:

– создание в процессе университетского образования ситуаций осознания студентами социально-ценностных характеристик педагогической

деятельности, возможности самореализации в данной профессиональной сфере;

- применение в образовательном процессе квази-профессиональных и учебно-профессиональных форм деятельности с «педагогическим контекстом» (решение педагогических задач, выполнение учебно-исследовательских проектов и др.), обеспечивающих эмоционально-чувственное и практическое погружение в профессию педагога;
- использование личностно-развивающих технологий, направленных на становление у обучающихся позитивной «Я-концепции», адекватной самооценки своей готовности быть учителем, способности решать возникающие проблемы и преодолевать профессиональные трудности.

На рис. 1 представлена модель исследуемого процесса.

В *целевом* блоке модели отображены цели и задачи формирования у студентов языкового факультета классического университета готовности к педагогической деятельности.

В *методологическом* блоке характеризуются методологические подходы, реализованные при построении модели. Так, в качестве методологических оснований для организации процесса формирования готовности были использованы: *системный подход* (О.А. Абдулина, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Б.С. Гершунский, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, В.М. Монахов и др.); *компетентностный подход* (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.Ю. Ломакина, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Г.М. Тюлю, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.); *личностно-ориентированный подход* (Н.И. Алексеев, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, Н.В. Ходякова, И.С. Якиманская и др.); *рефлексивный подход* (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и др.) и *регулятивы применения* обозначенных подходов при исследовании процесса формирования готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка.

*Содержательно-процессуальный* блок описывает ситуации, моделирующие содержание и формы работы учителя иностранного языка, особенности преподавания иностранного языка на углубленном и профильном уровнях, что часто является функцией учителей с «классическим» университетским образованием.

Выбор приемов подготовки к педагогической деятельности был обусловлен спецификой профессиональной социализации учителя иностранного языка (С.К. Гураль, Э.П. Комарова, А.В. Фахрутдинова): на занятиях студенты анализировали педагогические ситуации из практики учителей иностранного языка, обосновывали оптимальные решения, сопоставляли их с образцами практик передовых учителей, знакомились со спецификой углубленного изучения иностранного языка на различных этапах школьного образования и др.

Таким образом, в модели отражен процесс *формирования готовности к педагогической деятельности*, включавший следующие этапы:

1. *Ценностно-смысловой этап* овладения готовностью к педагогической деятельности - принятие её ценностных смыслов с приоритетом формирования

мотивационного-ценностного компонента, что осуществляется с помощью ситуаций: *изучения «мира современного ребенка»*, раскрывающей значимость изучения ситуации развития современных школьников и принятия смысла педагогической деятельности как ценности; *ситуации педагогического общения*, развивающей способность конструктивно взаимодействовать с субъектами образовательного процесса, потребность в преодолении барьеров в общении; *ситуации «разрешения педагогических коллизий»*, требующей поиска решения профессионально-педагогической задачи или ответов на «провокационные» вопросы; *ситуации оценки*, побуждающей к переосмыслению обучающимися своих прежних представлений о сущности педагогической деятельности и самооценке собственной готовности к ней. *Ситуации выбора*, которые предоставляют обучающимся возможность для самостоятельного выбора и апробации альтернативных технологий и методов организации учебно-воспитательного процесса по иностранному языку. Также опробовались *ситуации спора, самовыражению, педагогической поддержки*.

2. *Процессуальный этап освоения отдельных педагогических знаний и умений* был ориентирован на изучение студентами теоретико-технологических основ педагогической деятельности, а также на овладение профессиональными компетенциями учителя иностранного языка с приоритетом операционно-деятельностного компонента. Средствами формирования готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка выступают ситуации: *педагогического творчества*, предполагающие самостоятельное проектирование и презентацию учебного занятия по иностранному языку для различных категорий, обучающихся; *игровые ситуации*, обеспечивающие освоение различных «педагогических ролей», развивающие уверенность в себе; *ситуации успеха*, побуждающие студентов к саморазвитию.

3. *Рефлексивный этап* предполагает актуализацию у студентов умений рефлексировать результаты собственного обучения, оценивать свои профессиональные возможности, проектировать дальнейшее профессиональное развитие, что обеспечивается посредством ситуаций: *самокритики*, направленные на анализ своих действий, оценку применяемых способов достижения результатов; *поиска смысла* языкового образования для будущей профессиональной деятельности, что происходит через использование текстов, содержащих педагогический материал по профилю специальности.

*Оценочно-результативный блок* является заключительным структурным компонентом предлагаемой педагогической модели. В нём обозначены критерии и уровни сформированности готовности к педагогической деятельности студентов университета.

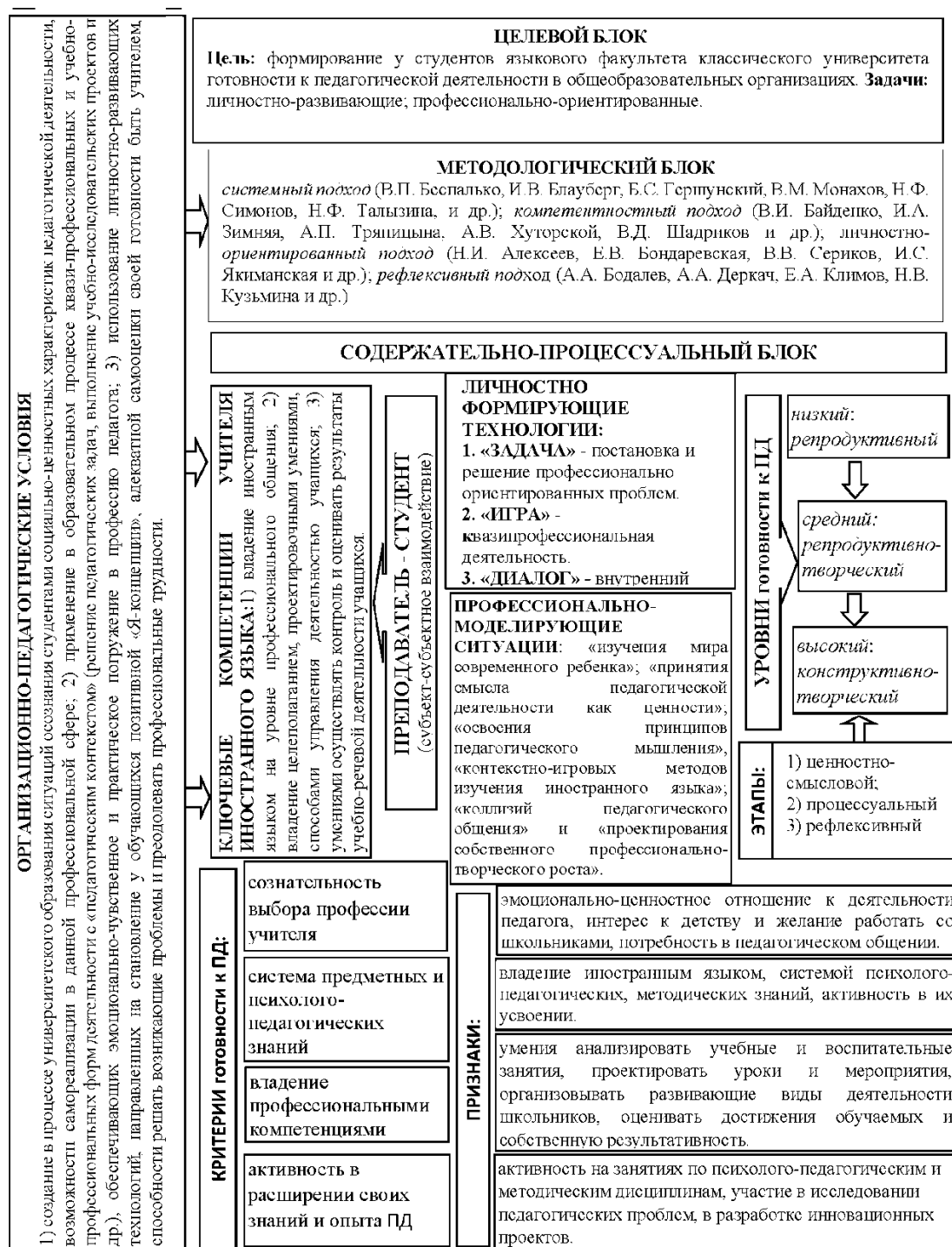


Рисунок 1 – Модель формирования готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка.

Во второй главе «Формирование готовности к педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов языкового факультета» описаны этапы, содержание и результаты опытно-экспериментальной работы, позволившие оценить эффективность разработанной модели формирования исследуемого качества у студентов языкового факультета «классического» университета.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 4 лет с участием 112 студентов 1-2 курсов магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование факультета романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ВГУ». В диссертации

представлены данные статистической обработки результатов выборки в экспериментальной группе (50 человек) и контрольной группе (62 человека) и включала два этапа:

1. *Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы*, в ходе которого оценивался исходный уровень готовности студентов языковых специальностей «классического» университета к педагогической деятельности.

2. *Формирующий этап опытно-экспериментальной работы*, в ходе которого апробировалась модель формирования указанной готовности.

**В параграфе 2.1 «Диагностика сформированности у студентов готовности к педагогической деятельности»** представлены организация и результаты констатирующего эксперимента (опытно-экспериментальная площадка – ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет») – оценка у обучающихся 1-2 курсов магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование факультета романо-германской филологии ФГБОУ ВО «ВГУ», экспериментальной (50 чел.) и контрольной групп (62 чел.) исходного уровня развития формируемой готовности при помощи диагностического инструментария, описанного в первой главе диссертации. Экспериментальная группа была разделена на две: ЭОГ-1 (экспериментальная группа 1 курса очной и заочной форм обучения, где проверялась эффективность комплекса педагогических условий), ЭОГ-2 (экспериментальная группа 2 курса очной и заочной форм обучения, где велась проверка первого и второго условия). Контрольная группа представляла собой три группы заочной формы обучения. КЗГ-1 – контрольная группа 1 курса очной и заочной форм обучения, КЗГ-2 – контрольная группа 2 курса очной и заочной форм обучения, КЗГ-3 – контрольная группа 3 курса заочной формы обучения.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено распределение студентов по уровням готовности к педагогической деятельности. Результаты констатирующего эксперимента приведены в таблице (табл. 1).

Таблица 1 – Распределение студентов по уровням сформированности готовности к педагогической деятельности (констатирующий эксперимент)

Группы	Уровень готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка						Кол-во чел.
	Низкий (репродуктивный)		Средний (репродуктивно-творческий)		Высокий (конструктивно-творческий)		
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
ЭГ	38	76	8	16	4	8	50
КГ	43	69,35	12	19,36	7	11,29	62
ЭОГ-1	16	66,7	7	29,2	1	4,1	24
ЭОГ-2	12	46,15	11	42,3	3	11,55	26
КЗГ-1	10	47,62	9	42,86	2	9,52	21
КЗГ-2	8	42,1	9	47,4	2	10,5	19
КЗГ-3	9	40,91	11	50	2	9,09	22

**В параграфе 2.2 «Система профессионально-моделирующих ситуаций как средство формирования у студентов готовности к деятельности учителя иностранного языка»** показано, как на основе анализа результатов констатирующего эксперимента была проведена предварительная подготовка преподавателей, участвующих в опытно-экспериментальной работе; затем апробирована разработанная на теоретическом этапе исследования система профессионально-моделирующих ситуаций, которые актуализировались при изучении дисциплин: «Управление конфликтами в образовательной деятельности», «Педагогическое проектирование в иноязычном образовании» (на английском языке), «Практикум по решению профессиональных педагогических задач» (на английском языке), «Профессиональное общение на иностранном языке» (на английском языке).

В ходе ценностно-смыслового этапа процесса посредством личностно-развивающих ситуаций стимулировалось осознание студентами миссии педагога, ценности педагогической профессии. Студентам, отнесенных нами к низкому уровню готовности к педагогической деятельности, была предложена «Ситуация спора», направленная на актуализацию у них интереса к педагогической профессии. Технология «провокативной» педагогики использовалась для достижения нужного мотивационного уровня у студентов, показавшим средний и высокий уровни сформированности готовности к педагогической деятельности. Преподаватель выдвигал спорное утверждение, не совпадающее с общепринятым мнением, с целью инициировать дискуссию. В ходе этого обсуждения студенты учились отстаивать свои взгляды, убеждения, анализировать проблемы с разных точек зрения.

При апробации указанного в модели *процессуального этапа*, направленного на формирование высокого уровня готовности к педагогической деятельности, будущим учителям иностранного языка предлагалась деловая игра «Resume». Студенты выступали в разных ролях: «Principal», «Head Teacher», «Teacher». Свои педагогические знания и умения они должны были проявить при подготовке резюме о собственной готовности к работе в качестве учителей.

При актуализации *процессуального этапа* опробовалось такое средство развития исследуемой готовности, как педагогическая практика в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования, на отделениях СПО вузов.

При реализации рефлексивного этапа изучались условия развития у студентов желания и умения критически оценивать результаты своего профессионального и личностного развития, для чего создавались ситуации критики, например, проективного рисования «Я педагог», которое было предложено студентам, которые еще находились на *низком уровне* готовности к педагогической деятельности.

На всех этапах отслеживалось динамика изменений дифференциации студентов по уровням готовности к педагогической деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы для студентов 2 курса магистратуры по направлению 44.04.01 Педагогическое образование была

разработана рабочая программа учебной дисциплины «Профессиональное развитие педагога», призванная сформировать у магистрантов: знания о закономерностях профессионального развития педагогов; умения анализа профессиональных компетенций и проектирования маршрутов индивидуального педагогического роста.

По окончании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы (ОЭР) была проведена повторная диагностика уровней сформированности у студентов готовности к педагогической деятельности, результаты которой приведены в таблице (табл. 2).

Таблица 2 – Динамика уровней сформированности готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка - формирующий этап опытно-экспериментальной работы (ОЭР)

Группы/этап ОЭР	Уровень готовности будущих учителей ИЯ к ПД					
	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭОГ-1(начало ОЭР)	12	50	10	41,67	2	8,33
ЭОГ-1(конец ОЭР)	4	16,67	14	58,33	6	25
ЭОГ-2(начало ОЭР)	12	46,15	13	50	1	3,85
ЭОГ-2(конец ОЭР)	6	23,08	16	61,54	4	15,38
КГ (начало ОЭР)	44	70,97	16	25,81	2	3,22
КГ (конец ОЭР)	42	67,74	18	29,04	2	3,22

Как следует из анализа таблицы 2, в среднем на начало опытной работы в экспериментальных группах основная часть студентов имела низкий уровень сформированности готовности к ПД (48%), 46% студентов имели средний уровень, 6% - высокий уровень.

На конец опытно-экспериментальной работы количество студентов с высоким (конструктивно-творческим) уровнем сформированности готовности к ПД выросло в этих группах в 3,3 раза, на среднем (репродуктивно-творческом) уровне - в 1,3 раза, на низком (репродуктивном) уровне - уменьшилось в 2,4 раза.

По завершении формирующего этапа ОЭР самый существенный рост студентов, имеющих высокий уровень готовности к ПД, наблюдался в ЭОГ-1. Здесь количество студентов в среднем увеличилось на 16,67%. При этом в ЭОГ-2 количество увеличилось на 11,53%. Сравнение данных показывает, что прирост студентов, имеющих высокий уровень готовности к ПД, в ЭОГ-1 в 1,3 раз больше прироста в ЭОГ-2. При этом в КГ число студентов, имеющих высокий уровень готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка, остался на прежнем уровне.

Существенный рост студентов, имеющих средний уровень сформированности готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка, наблюдается в ЭОГ-1 и ЭОГ-2. В ЭОГ-2 количество студентов увеличилось на 11,54%, а в ЭОГ-1 количество студентов увеличилось на 16,66%. Сравнение этих данных показало, что прирост студентов, имеющих средний уровень готовности к ПД, в ЭОГ-1 на 5,13%

больше прироста студентов в ЭОГ-2. При этом в КГ число студентов, имеющих средний уровень готовности к ПД, увеличилось на 3,21%.

Одновременно с этим на конец формирующего этапа опытно-экспериментальной работы самое существенное снижение студентов, имеющих низкий уровень готовности к ПД, наблюдается в ЭОГ-1, здесь количество студентов уменьшилось на 33,33%. При этом в ЭОГ-2 количество студентов с данным уровнем готовности уменьшилось на 23,07%. Это показывает, что уменьшение студентов, имеющих низкий уровень готовности к ПД, в ЭОГ-1 больше, чем в ЭОГ-2 на 10,26%. При этом в КГ число студентов, имеющих низкий уровень готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка, уменьшилось на 3,23%.

Кроме того, анализ полученных данных показал, что во всех экспериментальных группах на конец опытно-экспериментальной работы значение коэффициента эффективности было больше единицы. Это ещё раз доказывает эффективность ОЭР в целом. Наибольший прирост КЭ наблюдается в ЭОГ-1, где был введен комплекс педагогических условий. Здесь прирост составляет 0,37, что соответственно больше прироста по КЭ в ЭОГ-2 на 0,11.

Использование критерия  $\chi^2$  позволило проверить, существуют ли значимые изменения в контрольных и экспериментальных группах, и каковы причины этих изменений. Нами была выдвинута нулевая гипотеза ( $H_0$ ) (уровень готовности к ПД одинаковый у студентов контрольных и экспериментальных групп) и альтернативная гипотеза ( $H_1$ ) (уровень готовности к ПД студентов в контрольных и экспериментальных группах - не одинаковый). По полученным нами расчетным данным, приведенным в таблице 3, в ЭОГ-1, ЭОГ-2 с вероятностью 0,05 было доказано преимущество альтернативной гипотезы перед нулевой, так как здесь  $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ .

Таблица 3 – Результаты расчета критерия «хи-квадрат»

Группы	Значение $\chi^2_{\text{набл.}}$	Значение $\chi^2_{\text{крит.}}$	Статистическая значимость
КГ и ЭОГ-1	21,25	5,99	Статистически значимо
КГ и ЭОГ-2	15,68		Статистически значимо

Таким образом, можно сделать вывод: рост уровней готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка в экспериментальных группах не может быть объяснен случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности, то есть введением указанного комплекса организационно-педагогических условий.

**В заключении** представлены результаты, полученные при решении основных задач исследования.

В результате решения *первой задачи* было выявлено состояние проблемы в педагогике, психологии и практике высшего педагогического образования: выявлена специфика профессионально-педагогической деятельности учителей иностранного языка, уточнена сущностная характеристика готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка.

*Вторая задача* предполагала выделение состава, критериев, показателей и уровней сформированности готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка, ее структурных компонентов (мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного).

В ходе решения *третьей задачи* представлена модель формирования готовности к педагогической деятельности будущих учителей иностранного языка, описывающая способы реализации организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса: субъект - субъектный тип взаимодействия преподавателей и студентов; создание в процессе университетского образования ситуаций осознания студентами социально-ценностных характеристик педагогической деятельности, возможности самореализации в данной профессиональной сфере; применение в образовательном процессе квази-профессиональных и учебно-профессиональных форм деятельности с «педагогическим контекстом» (решение педагогических задач, выполнение учебно-исследовательских проектов и др.), обеспечивающих эмоционально-чувственное и практическое погружение в профессию педагога; использование личностно-развивающих технологий, направленных на становление у обучающихся позитивной «Я-концепции», адекватной самооценки своей готовности быть учителем.

В ходе решения *четвертой задачи* осуществлена опытно-экспериментальная проверка модели процесса формирования готовности будущих учителей иностранного языка к педагогической деятельности, показавшая ее эффективность.

**Перспективы исследования.** Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер. Перспектива дальнейших исследований связана с изучением способов организации процесса формирования готовности к педагогической деятельности на других ступенях непрерывного образования (бакалавриат, послевузовское образование и т.п.), с проектированием системы педагогических средств, позволяющих оптимизировать процесс формирования профессиональной рефлексии, с изучением роли личностного и профессионального опыта будущих педагогов – выпускников классического университета.

**Основное содержание и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора.**

Основное содержание и результаты диссертационного исследования отражены в 13 публикациях автора общим объёмом 4,49 п.л., из них 7 статей опубликованы в рецензируемых журналах, включённых в Перечень ВАК при Минобрнауки России.

**Публикации в рецензируемых журналах, рекомендованных  
ВАК при Минобрнауки России:**

1. Химиченко А.Н. Совершенствование информационно-коммуникационной компетентности преподавателя в процессе повышения квалификации / А.Н. Химиченко, М.В. Щербакова // Вестник Воронежского

государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2021. – № 2. – С. 95–99 (0,6 п.л. / авт. вкл. 0,3 п.л.).

2. Химиченко А.Н. Ценностное отношение к образованию в структуре профессиональной мотивации будущего педагога / А.Н. Химиченко, М.В. Щербакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. – № 2. – С. 62–65 (0,5 п.л. / авт. вкл. 0,25 п.л.).

3. Химиченко А.Н. Профессионально-моделирующие ситуации как средство формирования готовности будущего преподавателя к педагогической деятельности / А.Н. Химиченко, М.В. Щербакова, И.В. Домбровская // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 4. – С. 90–94 (0,5 п.л. / авт. вкл. 0,2 п.л.).

4. Химиченко А.Н. Педагогическая практика как ресурс развития профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка / А.Н. Химиченко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Серия: «Педагогические науки». – 2023. – №4 (301). – С.75–80 (0,75 п.л.).

5. Химиченко А.Н. Технология «провокативной» педагогики как средство формирования готовности студентов к педагогической деятельности / А.Н. Химиченко // Известия Волгоградского педагогического университета. Серия: «Педагогические науки, Филологические науки». – 2024. – №3(186). – С.16–20 (0,6 п.л.).

6. Химиченко А.Н. Диагностика готовности студентов языкового факультета университета к педагогической деятельности / А.Н. Химиченко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т.1, №3(99). – С. 65–82 (0,75 п.л.).

7. Химиченко А.Н. Профессиональная готовность к педагогической деятельности будущего учителя иностранного языка / М.В. Щербакова, А.Н. Химиченко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – №4. – С. 68–73 (0,6 п.л. / авт. вкл. 0,3 п.л.).

#### **Публикации в других изданиях:**

8. Химиченко А.Н. Использование цифровых технологий для решения дидактических задач в процессе обучения иностранному языку / А.Н. Химиченко, М.В. Щербакова // Развитие субъектов образовательного процесса в современных условиях: материалы Международной научно-практической конференции, Воронеж, 17 сентября 2020 г. Воронежский государственный университет. – В.: Издательский дом ВГУ, 2020. – С. 335–339 (0,3 п.л. / авт. вкл. 0,16 п.л.).

9. Химиченко А.Н. Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка посредством совершенствования его информационно-коммуникационной компетентности / А.Н. Химиченко, М.В. Щербакова // Педагогическое образование: методология, теории и технологии (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ): материалы Международной научно-

практической онлайн-конференции, Воронеж, 17-18 февраля 2022 г. – В.: Издательский дом ВГУ, 2022. – С. 191–196 (0,4 п.л. / авт. вкл. 0,2 п.л.).

10. Химиченко А.Н. Совершенствование профессионального мастерства учителя иностранного языка в условиях цифровизации образования / А.Н. Химиченко // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник тезисов X Международной конференции «ДППО-2022»: Воронеж, 09-13 сентября 2022 г. – В.: Воронежский институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова. – С.243–245 (0,2 п.л.).

11. Химиченко А.Н. Информационно-коммуникативная компетентность в структуре готовности педагога к профессиональной деятельности / А.Н. Химиченко // «Педагог-профессионал в школе будущего», VI Всероссийская молодежная конференция (Элиста; 2023): Сборник научных трудов по итогам VI Всероссийской молодежной конференции «Педагог-профессионал в школе будущего», 20 апреля 2023 г. – Элиста: Издательство Калмыцкого университета, 2023. – С.243-245 (0,2 п.л.).

12. Химиченко А.Н. Лингводидактическая компетенция будущего преподавателя иностранного языка: пути и способы профессионального развития / А.Н. Химиченко // Межкультурное общение: лингвистические основы и стратегии обучения: материалы национальной научно-практической конференции (15 ноября 2023 г.). – В.: ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, 2023. – С.69–74 (0,4 п.л.).

13. Химиченко А.Н. Становление готовности будущего преподавателя иностранного языка к педагогической деятельности в образовательной среде классического университета / А.Н. Химиченко, М.В. Щербакова // Тенденции развития языкового образования в современном мире – 2023: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 нояб. 2023 г. / редкол.: И.Г. Колосовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: МГЛУ, 2024. – С. 212–218 (0,37 п.л. / авт. вкл. 0,18 п.л.).