



УДК 373.31

ОТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА К СТАНОВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Козлова В.А.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

KrivovaV@mgpu.ru

Смирнова П.В.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии,

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

SmirnovaPV@mgpu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт обучающей работы будущих педагогов начальной школы по развитию исследовательских умений у младших школьников. Данное направление ведется научной группой института педагогики и психологии образования под руководством профессора А.И. Савенкова. Понимание сути исследовательского подхода к обучению, технологий развития исследовательских и проектных умений достаточно проблематично до конца осознать, обучаясь в университетской аудитории. В ИППО ГАОУ ВО МГПУ уже семь лет реализуется эксперимент по профессиональной подготовке будущих педагогов начальной школы в рамках

рефлексивно-деятельностного подхода. Студенты бакалавриата не просто осваивают методику развития исследовательских способностей ребенка, работая с учащимися начальных классов в школе, но и обучаются проводить профессиональную рефлексию на каждом из этапов работы. Наш опыт показал, что проблема оценки и рефлексии проделанной работы является одной из основных в профессиональном становлении педагогов. Нами была выявлена позитивная тенденция: на каждом последующем этапе данной обучающей работы большинство студентов демонстрируют смещение фокуса анализа с «поиска виноватых в своих неудачах» на «планирование новых профессиональных горизонтов и линий развития». Работа с рефлексивными отчетами и дискуссиями на каждом из этапов работы в Университетской школе позволила не только оптимизировать процесс включения в учебные исследования студентов и младших школьников на каждом следующем цикле, но и развить у будущих педагогов начальной школы уровень профессиональной готовности к руководству исследованиями и проектами обучающихся.

***Ключевые слова:** рефлексивно-деятельностный подход к обучению, исследовательские компетенции, проектные компетенции.*

FROM THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL
REFLECTION OF FUTURE TEACHERS

Kozlova V.A.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education*

Moscow City University

Moscow

KrivovaV@mgpu.ru

Smirnova P.V.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Psychology,*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

SmirnovaPV@mgpu.ru

Annotation. *The article presents the experience of the teaching work of future elementary school teachers on the development of research skills in younger students. This direction is being conducted by a scientific group Institute of Pedagogy and Psychology of Education led by Professor A.I. Savenkov. Understanding the essence of the research approach to teaching, technologies for the development of research and project skills is quite problematic to fully understand when studying in a university audience. For seven years now, the IPPE GAOU HE MGPU has been implementing an experiment on the professional training of future elementary school teachers within the framework of a reflexive-activity approach. Bachelor's students not only master the method of developing a child's research abilities by working with younger students, but also learn to conduct professional reflection at each stage of work. Our experience has shown that the problem of evaluation and reflection of the work done is one of the main problems in the professional development of teachers.*

Keywords: *reflective-activity approach to learning, research competencies, project competencies.*

Введение

В современной начальной школе большое внимание уделяется формированию исследовательских умений. Ведь такие умения, как умение видеть проблему, задавать вопросы, формулировать гипотезы, поиск информации, её обработка и представление результатов и другие – универсальны: они нужны не только для учебы, они жизненно необходимы любому жителю мегаполиса вне зависимости от сферы и отрасли интересов и работы. Для формирования и тренировки исследовательских умений в начальной

школе вводят специальные занятия по развитию исследовательских и проектных способностей, где по определенному плану в соответствии с разработанной методикой происходит работа над совершенствованием перечисленных выше умений. Задача педагогов - с помощью таких регулярных занятий пробудить в детях заложенный природой механизм познавательной активности, стремление находить ответы на интересующие вопросы и развить чувство субъектности.

Постановка проблемы

Организуя работу по формированию исследовательских умений, педагоги сталкиваются с проблемой оценки и рефлексии проделанной работы. Как отобрать критерии для оценивания работ? Какие вообще критерии учитывать? Как организовать рефлексию и у непосредственных участников работы (детей начальной школы) и у их педагогов-наставников? В начальной школе традиционно возникают сложности с оценкой проектных и исследовательских работ обучающихся педагогическим составом школы.

На наш взгляд, опора в педагогической работе по развитию исследовательских способностей на рефлексивно-деятельностный подход, позволяет добиться желаемого результата за счет применения в работе трёх компонентов: субъектности, деятельности и рефлексии. Роль рефлексии здесь сложно переоценить. Именно рефлексия информирует о том, как проходил процесс, как чувствовали себя участники, что удалось сделать, а над чем еще нужно работать. Рефлексия позволяет вносить грамотные корректировки в процесс подготовки исследовательских и проектных работ обучающихся, демонстрирует проблемные точки, которые следует учесть в дальнейшей работе над совершенствованием исследовательских умений.

Методологические основания

Остановимся подробнее на том, как организуется этап рефлексии в Университетской школе, где занятия по развитию исследовательских способностей младших школьников, необходимых для подготовки ими исследований и творческих проектов, проводят обучающиеся института педагогики и психологии образования в сопровождении преподавателей-

доцентов Московского городского университета. Наша задача несколько сложнее, поскольку нам необходимо организовать рефлексию всех участников процесса: учащихся, студентов-руководителей проектно-исследовательской деятельности и преподавателей, сопровождающих студентов.

В основе представленной выше модели подготовки будущих педагогов для начальной школы лежат принципы и методика развития исследовательских способностей, разработанные А.И. Савенковым (Савенков, Афанасьева, Богданова, Кривова, Серебренникова, 2016; Савенков, Афанасьева, Богданова, Савенкова, Серебренникова, Смирнова, 2020). Основные положения рефлексивно-деятельностного подхода, сформулированные такими учеными, как Н.Г. Алексеев (Алексеев, 2002), Л.С. Славина (Славина, 1998), Л. Андресен (Anderson, 2002), П. Джарвис (Jarvis, 1995) и др., предполагают изучение на практике каждого профессионального действия с опорой на рефлексию. В рамках данной методологии неоднократно обращалось внимание на то, что разнообразный опыт динамично развивающегося профессионала, подвергаясь постоянной рефлексии, определяет его индивидуальную траекторию обучения и профессионального становления.

Поясним, что становление профессиональной рефлексии в ходе такой подготовки происходит в процессе рефлексивных дискуссий с преподавателями-наставниками и студентами, которые работают в одной педагогической команде.

Дискуссии и обмен обратной связью по поводу профессиональных успехов и недоработок происходит на каждом этапе работы. В завершении каждого учебного семестра студенты работали с рефлексивными опросниками, специально разработанными для каждого из учебных этапов. Анализ апробации данной формы работы по развитию профессиональной рефлексии будущих педагогов подробно рассматривался нами в статье «Тьюторское сопровождение бакалавров, организующих исследовательскую и проектную деятельность младших школьников» (Козлова, Смирнова, 2018).

Перенос части учебных студенческих дисциплин в школу как раз позволил создать ситуацию прообраза профессиональной деятельности (на момент учебы

не все студенты последних курсов имели опыт работы по профессии). Важно учитывать, что профессиональная рефлексия, как важная трудовая функция, развивается не столько в ходе традиционных учебных занятий в ВУЗе, сколько – в процессе профессиональных проб, что было доказано ранее в исследовании П.В. Смирновой (Смирнова, 2006).

Нашим руководителем А.И. Савенковым и командой его учеников (Козлова, Смирнова, 2018; Савенков, Афанасьева, Богданова, Кривова, Серебренникова, 2016; Савенков, Афанасьева, Богданова, Савенкова, Серебренникова, Смирнова, 2020) была разработана и апробирована специальная методика оценки исследовательских и проектных умений школьников и студентов. Эта методика позволяет не только отследить особенности процесса обучения студентов и школьников тонкостям проектной и исследовательской деятельности, но и провести рефлексию и в дальнейшем проработку всех проблемных моментов. Она состояла из нескольких этапов: экспертная оценка исследовательских компетенций школьников; экспертная оценка проектных компетенций школьников; экспертная оценка исследовательских компетенций студентов; экспертная оценка проектных компетенций студентов; самооценка исследовательских компетенций студентов; самооценка проектных компетенций студентов; рефлексивный отчет студентов по итогам работы.

В качестве экспертов для школьников выступают их учителя и те студенты, которые организуют проектно-исследовательскую работу. Экспертами для студентов являются учителя классов, где организуются занятия по проектно-исследовательской деятельности, и преподаватели института.

К исследовательским компетенциям относят работу с разнообразными источниками информации, аналитику собранных сведений, представление и применение на практике результатов исследования. К проектным компетенциям в том числе относят способность к целеполаганию.

Также подробно были описаны и критерии по каждому пункту (Козлова, Смирнова, 2018; Савенков, Афанасьева, Богданова, Кривова, Серебренникова,

2016; Савенков, Афанасьева, Богданова, Савенкова, Серебренникова, Смирнова, 2020), что значительно облегчает процедуру оценивания. Каждая характеристика оценивается по шкале от 0 до 5 баллов. В качестве одного из основных отчетных документов студентов по итогам завершения обучения является рефлексивный отчет. Профессиональная рефлексия проводится по следующим предметным областям: взаимодействие с другими студентами, учителями классов и преподавателями-наставниками в процессе работы. Кроме того, студенты анализируют полученный учебный опыт, трудности, с которыми пришлось столкнуться, высказывают пожелания и предложения по организации дальнейшей учебной работы студентов.

Результаты исследования

Обзор рефлексивных отчетов студентов демонстрирует, что они научились выполнять работу в общем ритме, развили свои коммуникативные умения и способности чувствовать ситуацию, гибко под нее подстраиваться и вести диалог с субъектами образовательного процесса. Взаимодействие студентов с классными руководителями начальных классов университетской школы было разным, так же, как и их отзывы о нем. Лишь некоторые будущие педагоги начальной школы отметили позитивный опыт взаимодействия с учителями, который позволил им выработать соответствующие темпу и способностям каждого ребенка приемы проведения защит исследовательских и проектных работ. Осуществляя профессиональную рефлексия, студенты указали, что возможность понять, как осуществлять личностно-ориентированный подход, организовывать поиск информации доступными для детей методами, преподносить информацию понятным и доступным для ребят способом, стали возможным, благодаря регулярному взаимодействию с обучающимися начальных классов в ходе проводимых занятий по развитию исследовательских способностей.

Практическая работа в тесном взаимодействии с университетскими преподавателями-наставниками позволила студентам понять структуру и возрастные особенности построения детских исследовательских работ, находить

общие точки соприкосновения с учащимися для организации исследовательской и проектной деятельности, организовывать взаимодействие с обучающимися и администрацией школы.

В качестве положительных профессиональных приобретений студенты выделили новые навыки планирования своей деятельности и деятельности детей, освоения различных способов анализа информационных источников, разработки и адаптирования сложных научных направлений для детских исследований. Данные навыки возможно получить только в процессе последовательного практического опыта, что является очень важным аспектом во время профессионального обучения бакалавров в ИППО.

Основные трудности, возникшие в процессе организации исследовательской и проектной деятельности детей, относились к организационным и техническим. Например, неудобная транспортная доступность до школы или недостаток технических средств для работы на занятии с группой детей. Одно занятие в неделю расценивалось многими студентами как недостаточное для подготовки обучающихся начальной школы к представлению заверченного варианта исследования или проекта.

Традиционно для определенной доли студентов в течение первого семестра представляется сложным начать действовать самостоятельно. Данную сложность будущие педагоги начальной школы обозначают как «мне было сложно, поскольку сразу не была конкретизирована финальная задача», «не хватило количества практико-ориентированных семинаров с пошаговым руководством к действию». Отметим, что данная ситуация вполне закономерна и является необходимой «точкой трудности» для развития профессиональных компетенций будущего педагога в рефлексивно-деятельной парадигме, не предполагающей четкие пошаговые инструкции.

Результаты обработки рефлексивных отчетов студентов показали, что лучше всего среди профессиональных компетенций удалось отработать «умение работать в команде» ($M = 5$ баллов, где 5 – максимальное количество баллов), «готовность действовать в ситуации неопределенности» и «исследовательскую

компетентность» ($M = 4,6$ баллов). А вот «готовность идти на риск в решении профессиональных задач» оказалась наименее развитой по сравнению с остальными компетенциями ($\bar{M} = 4,3$ балла).

Заключение

В качестве предложений по организации будущей обучающей работы студентов в Университетской школе мы обнаружили стремление некоторых студентов сделать эту работу максимально понятной и комфортной для себя, «без неожиданностей и непредвиденных трудностей». Нетрудно видеть, что реальная работа педагога в школе полна неопределенностей и неожиданностей.

Нами была выявлена позитивная тенденция: на каждом последующем этапе данной обучающей работы большинство студентов демонстрируют смещение фокуса анализа с «поиска виноватых в своих неудачах» на «планирование новых профессиональных горизонтов и линий развития». Об этом, в частности, свидетельствуют адекватные самооценки студентов своих исследовательских компетенций, обнаружение профессиональных дефицитов. Таким образом, студенты постепенно становятся активными участниками процесса своего профессионального развития, что положительно сказывается на становлении их профессиональной идентичности. Работа с рефлексивными отчетами и дискуссиями на каждом из этапов работы в Университетской школе позволила не только оптимизировать процесс включения в учебные исследования студентов и младших школьников на каждом следующем цикле, но и развить у будущих педагогов начальной школы уровень профессиональной готовности к руководству исследованиями и проектами обучающихся.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. (2002) Проектирование условий развития рефлексивного мышления. *Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07*. М.: МПГУ.
2. Козлова, В.А., Смирнова, П.В. (2019) Тьюторское сопровождение бакалавров, организующих исследовательскую и проектную деятельность

младших школьников. *Известия ИППО*. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/kozlova-v-a-smirnova-p-v-tyutorskoe-so/>.

3. Савенков, А.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Кривова, В.А., Серебренникова, Ю.А. (2016) Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности. *Начальная школа*. 2016. 9. 70-75.

4. Савенков, А.И., Афанасьева, Ж.В., Богданова, А.В., Савенкова, Т.Д., Серебренникова, Ю.А., Смирнова, П.В. (2020) Модель тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности учащихся в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов занятий со студентами. *Известия ИППО*. Получено с <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/savenkov-a-i-afanaseva-zh-v-bogdanova-2/>.

5. Славина, Л. С. (1988) Трудные дети: научное издание. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж : МОДЭК.

6. Смирнова, П.В. (2006) Психологические характеристики становления профессиональной идентичности (на примере профессии «психолог»). *Автореф. дис...канд. психол. н., 19.00.13*. М: МПГУ.

7. Anderson, N. (2002) The role of metacognition in second language teaching and learning. ERIC Digest, EDO. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Получено с <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf>.

8. Jarvis, P. (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London, NY.