

Для обсуждения на заседании бюро
отделения профессионального
образования РАО
21 июня 2017 г.

Сообщение Савенкова Александра Ильича,
члена-корреспондента РАО,
доктора педагогических наук,
доктора психологических наук,
профессора

Тьюторское сопровождение студентами бакалавриата учебно-исследовательской и проектной деятельности младших школьников как метод реализации рефлексивно-деятельностного подхода в практике высшего педагогического образования

Прописанная в ФГОС начальной школы задача разработки проблематики закономерностей, принципов, целей, содержания, форм организации, методов исследовательской деятельности и творческого проектирования младших школьников, требует высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов новой формации, обладающих необходимыми исследовательскими и проектными компетенциями. Следуя своим традициям, современное высшее педагогическое образование решает эту задачу четырьмя путями:

первый - усиление внимания к вопросам психологии исследовательского поведения, исследовательского и проектного обучения при изучении базовых предметов (психология, педагогика, методика преподавания учебных предметов);

второй – включение в учебные планы специальных курсов, непосредственно связанных с психологией исследовательского поведения, исследовательским и проектным обучением школьников;

третий – включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую работу (курсовые и выпускные квалификационные работы) и

четвертый – организация учебно-исследовательской практики студентов.

Предполагается, что полученная в ходе теоретического обучения информация, закреплённая практикой подготовки курсовых и дипломных работ, позволит сформировать у студента исследовательские и проектные компетенции. Она же позволит будущему педагогу овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников.

Безусловно, эта работа даёт положительный образовательный результат в деле подготовки будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников. Однако при этом остаются дискуссионными ряд важных вопросов. Как усваивается будущим педагогом теоретический материал в области методологии исследования? Какой практический эффект дают эти знания для совершенствования самостоятельного исследовательского поиска будущего педагога? Какой эффект даёт практика выполнения собственных курсовых и дипломных работ? Позволяет ли все это будущему педагогу

в полной мере подготовиться к руководству исследовательскими работами и творческими проектами школьников. Достижение позитивных результатов такими путями, вероятно, возможно, но все же на практике, в подавляющем большинстве случаев, результаты оказываются весьма скромными. Эти сложности привели нас к необходимости поиска иного решения проблемы подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников

Теоретические основания

Теоретической основой модели обучения студентов, которую мы предлагаем в качестве альтернативы традиционной, послужил ряд идей, сформулированных зарубежными и отечественными исследователями. Одной из них стала концепция Дж. Андерсона, который предложил разделить знание на «декларативное» и «процедурное». Под «декларативным» понимается знание, полученное в ходе эксплицитных форм обучения. Оно приобретает относительно быстро и под постоянным контролем сознания. Под «процедурным» понимается знание, приобретаемое в ходе имплицитных форм обучения. Оно усваивается вне контроля сознания, медленно, требует многократных наблюдений и повторений, при этом скорость научения сокращается за счет необходимости формирования ассоциаций между событиями, фиксации, между ними, причинно-следственных отношений.

В исследованиях имплицитного научения Э.Р. Кэндела и Р.Д. Хокинса, была отмечена такая его особенность как труднодоступность для рефлексии. Имплицитное обучение идет на не доступном для сознания, так называемом интуитивном уровне. Как отмечает Д. Майерс, есть вещи, которые мы знаем, но мы не знаем, каким образом мы узнаем их, автор приводит эти слова, описывая процесс интуитивного обучения детей на примере усвоения родного языка.

При имплицитном обучении, как установили Д. Берри и Д. Бродбент, человек ориентируется сразу на многие переменные и фиксирует на подсознательном уровне связи между ними. В образовательной практике чаще применяется обучение, основанное на аналитическом мышлении, при котором знания имеют, как правило, вербальную форму. Такой способ не требует особых временных затрат и внешне эффективен, однако использован может быть в относительно простых ситуациях, в противном случае он оказывается малопродуктивным.

Подготовка будущего педагога к работе по исследовательскому и проектному обучению школьников содержит множество принципиально не формализуемых элементов, которые, как правило, не могут быть вербализованы. Следовательно, подготовка будущего педагога к исследовательскому и проектному обучению школьников должна проводиться в процессе его непосредственного участия в реальной работе со школьником под руководством опытного преподавателя.

Такой подход к обучению в высшей школе мы называем рефлексивно-деятельностным. Рефлексивно-деятельностный подход к профессиональному обучению будущих педагогов в данном контексте следует понимать, как осо-

бый вариант организации обучения, предполагающий включение будущего педагога в реальную педагогическую работу, где он, под руководством преподавателя, осваивает базовые трудовые функции непосредственно на практике с опорой на рефлекссию своих действий. Рефлексия понимается в данном случае традиционно, как способность мышления обращаться на себя; как способность к самонаблюдению и анализу своих действий, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Рефлексивно-деятельностный подход в образовании, с нашей точки зрения, позволяет студенту уже в ходе профессионального обучения максимально приблизиться к своим будущим профессиональным задачам. Он создает реальные возможности для того, чтобы студент, выполняя практическую работу, связанную со своей будущей специальностью, имел возможность задуматься над причинами собственных успехов, ошибок и неудач. На основе этого, мог корректировать свои представления о профессии, исправлять возникающие ошибки и стараться не допускать их в будущем. Реализованный таким образом рефлексивно-деятельностный подход создает условия для формирования у будущих педагогов компетенций, наиболее востребованных современным рынком труда.

Другим теоретическим основанием, позволившим построить фундамент нашей концепции подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников, стали находки советских ученых середины XX века. Изучая проблему неуспеваемости, Л.С. Славина, пришла к выводам о том, что важным средством преодоления неуспешности учения является постановка перед учеником доступных для него задач, таких, при решении которых он мог бы достичь успеха. От успеха, даже самого незначительного, утверждала Л.С. Славина, может быть проложен мост к положительному отношению к учению. С этой целью, в её исследованиях, использовалась игровая и практическая деятельность. Но самое интересное то, что неуспевающих учеников старших классов Л.С. Славина приобщала к занятиям с отстающими учениками младших классов. Педагогическая деятельность заставила неуспешных учащихся проникнуться ценностью знаний, критически отнестись к своим занятиям в школе.

Мы пошли поэтому же пути, прикрепив к младшим школьникам в качестве тьюторов студентов бакалавриата - будущих педагогов, еще не завершивших обучение в университете. В итоге студенты на себе проверили давнюю мысль Я.А. Коменского – «обучая других, обучаешься сам».

Особого внимания заслуживает то, что роль педагога в исследовательском и проектном обучении школьников существенно отличается от той, что отводится ему в обучении традиционном, строящемся на основе преимущественного использования репродуктивных методов обучения. В исследовательском и проектном обучении педагог неизбежно превращается в сотрудника, консультанта, помощника начинающего исследователя или проектировщика. Одновременно, в условиях исследовательского и проектного обучения, педагог для учащегося – образец творческой деятельности, тот, у кого можно учиться исследовательскому подходу к учению и к жизни в целом.

Это существенно меняет содержательное наполнение и организационную структуру всего процесса педагогической деятельности, а, следовательно, и процесса подготовки педагога в университете. В этих условиях от педагога, кроме хорошей общей и предметной эрудиции, умения передавать свои знания детям, требуется быть способным вести исследовательский поиск, уметь проектировать и самое важное - уметь заражать этим детей.

Педагог, работающий в русле идей исследовательского обучения, может научить ребенка даже тому, чего не знает сам. Это утверждение только на первый взгляд может показаться парадоксальным. В условиях, когда новое знание не транслируется, а добывается из первоисточника, педагог не обязан, да и не может, всегда знать ответы на все вопросы, но он должен уметь исследовать самые разные проблемы, находить любые решения и уметь научить этому детей.

В ходе специальных эмпирических изысканий нами была разработана программа специальных тренинговых занятий по развитию основных исследовательских компетенций у студентов. Для успешного осуществления исследовательской деятельности, у её субъекта должны быть сформированы три группы специальных исследовательских способностей:

1. Способности работать с информацией: анализировать факты видеть проблемы и ставить вопросы; выдвигать гипотезы; наблюдать; проводить эксперименты; работать с источниками информации (специальная литература, интернет и др.);

2. Способности обработки полученных данных: ассоциировать и дифференцировать факты; интерпретировать данные, делать умозаключения и выводы; формулировать суждения; классифицировать; давать определения понятиям;

3. Способности презентации результатов исследования: способность оценивать идеи; структурировать собранный в исследовании материал; способность логично и последовательно излагать результаты исследований; объяснять, доказывать и защищать свои идеи, корректировать собственное поведение на основе полученных сведений [А.И. Савенков (4)].

Кроме них требуются особые профессионально-педагогические компетенции. Основные из них:

- Обладать сверхчувствительностью к проблемам быть способным видеть «удивительное в обыденном».
- Уметь находить и ставить перед учащимися реальные учебно-исследовательские задачи в понятной для детей форме.
- Уметь увлечь учащихся дидактически ценной проблемой, сделав ее проблемой самих детей.
- Быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске.
- Помогая детям, уметь избегать директивных указаний и административного давления.
- Уметь быть терпимым к ошибкам учеников, допускаемым ими в попытках найти собственное решение. Предлагать свою помощь или адресо-

вать к нужным источникам информации только в тех случаях, когда учащийся начинает чувствовать безнадежность своего поиска.

- Организовывать мероприятия для проведения наблюдений, экспериментов и разнообразных «полевых» исследований.
- Предоставлять возможность для регулярных отчетов рабочих групп и обмена мнениями в ходе открытых общих обсуждений.
- Поощрять и всячески развивать критическое отношение к исследовательским процедурам.
- Уметь стимулировать предложения по улучшению работы и выдвижению новых, оригинальных направлений исследования.
- Внимательно следить за динамикой детских интересов к изучаемой проблеме. Уметь закончить проведение исследований и работу по обсуждению и внедрению решений в практику до появления у детей признаков потери интереса к проблеме.
- Быть гибким и при сохранении высокой мотивации разрешать отдельным учащимся продолжать работать над проблемой на добровольных началах, пока другие учащиеся изыскивают пути подхода к новой проблеме.

Однако понимание этих задач и попытка их решения в традиционном лекционно-семинарском режиме, закрепляемая собственной исследовательской практикой студента (курсовые и дипломные работы) предпринимавшаяся нами неоднократно, не приводила к нужным результатам. Поэтому была разработана собственная оригинальная концепция подготовки будущих педагогов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников.

Положенная в основу нашего эмпирического исследования теоретическая модель, наряду с отмеченными выше - четырьмя традиционными, включает два оригинальных элемента:

- Повышенное внимание к вопросам исследовательского поведения, исследовательского и проектного обучения в преподавании базовых курсов (психология, педагогика), традиционно изучаемых студентами;
- Преподавание специальных курсов, непосредственно связанных с психологией исследовательского поведения, исследовательским и проектным обучением школьников;
- Включение будущих педагогов в самостоятельную исследовательскую и проектную деятельность (курсовые и дипломные работы);
- Включение в содержание образовательных программ бакалавриата обязательного для всех направлений и профилей подготовки модуля «Основы научно-исследовательской работы», составной частью которого являются учебно-исследовательская практика студентов и курсовое исследование.
- Внедрение в образовательный процесс специальных тренинговых занятий по развитию специальных исследовательских способностей у будущих педагогов;
- Руководство будущими педагогами, на этапе обучения в вузе, исследовательскими и проектными работами младших школьников.

Эмпирическое исследование

Эмпирическая часть нашего исследования проводится в течение двух лет: 2015-2016 и 2016-2017 учебные годы. Работа проводится на базе университетской школы МГПУ. Одним из важных результатов этой работы стало создание на базе университетской школы кафедры экспериментальной педагогики и практической психологии.

В 2015-2016 учебном году в экспериментальной работе участвовали учащиеся начальных классов - 150 человек (57 мальчиков и 93 девочек). Из института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета в занятия по данному спецкурсу было включено 63 студента 3-го и 4-го курсов бакалавриата, очной формы обучения направления «Педагогическое образование», профили: «Начальное образование» и «Начальное образование, иностранный язык». Официальное начало экспериментальной работы сентябрь 2015-2016 учебного года.

Наша гипотеза состояла в том, что обучение будущего педагога руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников в режиме рефлексивно-деятельностного подхода, когда студент осваивает данные профессиональные компетенции непосредственно на будущем рабочем месте, под руководством преподавателя, более эффективно, чем освоение этих же компетенций в университетских аудиториях в традиционном лекционно-семинарском режиме.

Результативность экспериментальной работы оценивалась по следующим критериям:

динамика мотивации профессиональной деятельности студентов;

уровень сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов;

уровень развития готовности будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников;

уровень развития познавательных потребностей, а также исследовательских и проектных способностей младших школьников, участвовавших в эксперименте.

Подчеркнем, что выделенные критерии результативности нашей экспериментальной работы, были направлены на многоплановую оценку степени готовности студента к работе по руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. Они предполагают не только анализ вербальных ответов студента, свидетельствующих о степени его готовности к руководству исследовательской и проектной работой детей [«декларативное знание», J.R. Anderson (7)], как это традиционно делается в системе высшего образования. Они позволяют учесть ряд объективных параметров, свидетельствующих о степени эффективности предложенного нами варианта рефлексивно-деятельностного подхода к формированию у будущих педагогов профессиональных компетенций по руководству исследовательской и проектной деятельностью детей младшего школьного возраста.

Для количественной и качественной оценки, в соответствии с выделенными критериями, был разработан методический инструментарий:

1. Динамика мотивации профессиональной деятельности студентов оценивалась преподавателями с помощью методов: беседы, и наблюдения за эволюцией деятельности студентов в университетской школе.

2. Уровни сформированности исследовательских и проектных компетенций студентов оценивались с помощью экспертного заключения работодавших с ними преподавателей университета, учителей университетской школы, а также тестов-опросников: «самооценки исследовательских компетенций» и «самооценки проектных компетенций».

3. Уровень развития готовности будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников оценивался с помощью: наблюдений за работой студентов в университетской школе; экспертных заключений, работавших с ними преподавателей, а также тестов-опросников - «самооценка готовности к исследовательской работе со школьниками» и «самооценки готовности к проектной работе со школьниками».

4. Уровни развития познавательных потребностей младших школьников, участвовавших в эксперименте, оценивались с помощью методик: беседы, наблюдения, экспертных оценок школьных учителей.

5. Оценка уровня развития исследовательских и проектных способностей младших школьников, участвовавших в эксперименте, проводилась с применением праксиметрических методов, по итогам публичных защит детских работ, на общешкольных мероприятиях, а также на основе экспертной оценки учителей и администрации университетской школы.

Формирующий этап эксперимента начался с нескольких вводных занятий, которые были проведены со студентами в традиционном режиме в учебных аудиториях института, в течение сентября 2015 года. Профессор А.И. Савенков и доцент Л.Е. Осипенко прочитали студентам вводную часть учебного курса «Исследовательская и проектная деятельность школьников». Программа вводных занятий была построена так, чтобы студенты получили элементарные знания, базовые практические умения и навыки по руководству исследовательскими и проектными работами младших школьников.

В начале октября спецкурс по подготовке студентов к исследовательскому и проектному обучению младших школьников был перенесен из аудиторий института в университетскую школу, благодаря чему занятия перешли в рефлексивно-деятельностный режим. Со студентами на данном этапе работали доценты кафедр института педагогики и психологии образования: В.А. Кривова, Ж.А. Афанасьева, Ю.А. Серебренникова, А.В. Богданова, П.В. Смирнова, Н.С. Муродходжаева. Подчеркнем, что это не очередной вариант традиционной практики студента в школе, это – спецкурс, реализуемый в режиме рефлексивно-деятельностного подхода. В ходе его проведения студенты были распределены по классам и у каждого из них появилась своя микрогруппа, состоящая из 1-2-х младших школьников.

Ежедневно, в первой половине дня в университетской школе шла обычная школьная жизнь, а во второй половине дня, один раз в неделю со школьниками работали наши студенты. Основная задача студентов - куриро-

вать исследовательскую и проектную работу детей. Строилась эта работа на основе концепции исследовательского обучения школьников А.И. Савенкова. Концепция предполагает наличие трех составляющих:

исследовательская практика;
тренинг исследовательских способностей и
мониторинг исследовательской и проектной деятельности школьников [А.И. Савенков, (3)].

В первой половине школьного дня учителя работали с младшими школьниками, а во второй половине школьного дня дети учились самостоятельно. Студенты помогали им исследовать и проектировать то, что интересно каждому из них.

Традиции общего образования и современные федеральные государственные образовательные стандарты реализуются преимущественно в первой половине школьного дня, в рамках классно-урочной системы. В этих условиях практически нет места, так же прописанным во ФГОС, исследовательским и проектным методам обучения. Естественно, что исследовательское и проектное обучение разворачивается преимущественно во второй половине школьного дня, где школьник не связан определенной тематикой, неограничен во времени, в выборе средств для проявления своих познавательных интересов.

Важно и то, что направленный для руководства исследовательскими и проектными работами детей студент не только не разрушает учебный процесс в школе, а напротив, выполняет важнейшую задачу организации индивидуального подхода к развитию познавательных потребностей, познавательных способностей, исследовательских и проектных компетенций у младших школьников. Для нас особенно ценно то, что сам будущий педагог в живом деле, при деликатном руководстве преподавателя университета, приобретает бесценный опыт реальной педагогической работы в направлении исследовательского и проектного обучения детей [«процедурное знание» J.R. Anderson (7)].

Руководя работами детей, проводя с ними тренинги развития исследовательских способностей, организовывая публичные защиты детских работ, студенты осознают, что они вполне способны помогать в этом младшим школьникам, созданная таким образом ситуация успеха [Л.С. Славина (6)], выступает действенным мотивирующим фактором становления профессиональной идентичности и профессионального саморазвития будущего педагога.

В результате эксперимента студенты показали не только высокий уровень готовности к руководству исследовательской и проектной деятельностью детей по обозначенным выше критериям, но и прошли тест на профессиональную пригодность, сформировав в творческом взаимодействии с детьми ряд важнейших профессиональных компетенций, в полном соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлениям - «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование».

Литература:

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации последиplomной практики в системе профессионального образования. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 32-43.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М., 2002. – 280 с.
3. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Исследовательское обучение: авторский взгляд на проблему. –М., Педагогика. 2013. №9. С. 41-45.
4. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3 С. 197-206.
5. Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 76-82.
6. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. №1, 2017. -с.83-89.
7. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. –М.; 1958. –с.212.
8. Anderson J.R. Cognitive psychology. San-Francisco? 1990.