

А.И. Савенков, д.п.н., д.п.н., профессор, чл.-кор. РАО

Ж.В. Афанасьева, к.п.н., доцент

А.В. Богданова, к.п.н., доцент

Ю.А. Серебренникова, к.п.н., доцент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва, Россия

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация.** *Проблема исследования.* Современная жизнь и общество требуют от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволяют ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, работать с большими базами данных, анализировать, сравнивать и критически оценивать сведения из разных источников, исследовать, осваивать и самому создавать новое. Успешному решению названных задач способствуют исследовательские и проектные компетенции, формирование которых сегодня является одним из приоритетных направлений системы образования на всех его уровнях. Данная ситуация актуализирует и делает принципиально важной проблему подготовки педагогов новой формации, обладающих исследовательскими компетенциями, профессионально подготовленных к развитию у своих обучающихся способностей к исследованию и проектированию. Предполагается, что теоретическое освоение соответствующих дисциплин и подготовка собственных курсовых, выпускных квалификационных работ сформируют у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, а также позволят ему овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако реальная практика свидетельствует о том, что получаемые результаты не соответствуют заявленным ожиданиям. В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» разработана и внедрена в процесс обучения модель подготовки будущих педагогов к организации исследовательской и проектной деятельности школьников с использованием ресурсов организации занятий со студентами. **Целью исследования** является определение степени эффективности реализации разработанной концепции подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием ресурсов организации занятий со студентами [7]. **Методы исследования:** теоретические методы, в том числе анализ научных отечественных и зарубежных работ по проблеме исследования. Эмпирические методы: лонгитюдный педагогический эксперимент, методики оценки и самооценки исследовательских и проектных компетенций. Социологические методы: анкетирование и опрос. В реализации разработанной концепции приняло участие около 800 студентов 2–5 курсов – будущих учителей начальных классов – и более 800 учащихся начальной школы с 1 по 4 классы. **Выводы и рекомендации.** Результаты сопоставительного анализа данных контрольного и констатирующего среза, полученные в экспериментальной и контрольной группах, позволяют утверждать, что разработанная модель подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательскому и проектному обучению младших школьников эффективна. Перенос части занятий со студентами в рамках учебного курса по исследовательской и проектной деятельности в образовательную организацию, их включение в работу учителя в качестве руководителей индивидуальных исследований и проектов школьников, проведение занятий с учащимися способствуют эффективному формированию у будущих педагогов необходимых современному учителю компетенций и трудовых функций [6], а также приобретению ими опыта профессиональной педагогической деятельности. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке учебных планов образовательных программ бакалавриата, рабочих программ модулей, дисциплин, практик.

**Ключевые слова:** исследовательская и проектная деятельность, исследовательские и проектные компетенции, деятельностный подход, будущие учителя начальной школы.

A.I. Savenkov, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychology,  
Full Professor, Corresponding Member of RAE  
Zh.V. Afanasyeva, Candidate of Education Sciences, Associate Professor  
A.V. Bogdanova, Candidate of Education Sciences  
Yu.A. Serebrennikova, Candidate of Education Sciences, Associate Professor  
Moscow City University,  
Moscow, Russia

## TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO TUTOR THE SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES

**Abstract. Research problem.** Modern life and society require each person to possess new competencies that will allow us to adapt to constantly changing conditions, navigate the flow of information, work with large databases, analyse, compare and critically evaluate information taken from different sources, explore, master and create something new by ourselves. The successful solution of these tasks is facilitated by research and project competencies which has become one of the main aims of the system of education at all its levels. It pushed forward the problem of training teachers for modern school who must obtain research and project competencies, as well as the professional ones, to develop in their students research and project abilities. Traditionally students – future teachers – develop their research and project competencies by studying special disciplines and preparing their own research works. It is considered that this will also help them to master the methodology of research and project-based teaching activity. However, our life shows that the results obtained by this way usually do not meet the expectations. Therefore, professors of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University designed a model of preparing future teachers of primary school for tutoring schoolchildren's research and project activities and implemented it to the educational process. **The research aim** is to determine how effective the proposed model is [7]. **Research methods:** theoretical methods, including analysis of modern scientific works on the research problem. Empirical methods: longitudinal pedagogical experiment, methods of assessment and self-assessment of research and project competencies in future teachers in primary school. Sociological methods: questioning and survey. Approximately 800 future teachers of primary school and more than 800 primary schoolchildren have been taking part in this experiment. **Conclusions and recommendations.** The results of the comparative analysis of the data collected before and after the experimental work in the experimental and control groups allowed us to conclude that the proposed model of preparing future teachers of primary school for tutoring schoolchildren's research and project activities proved to be effective. The idea of organising classes with future teachers in this original way give positive and productive results, helps to develop in future teachers their professional research and project competencies, labour functions [ 6] as well as allows them to acquire professional experience. **The results of the research can be used** in the curricula for undergraduate educational programmes, in the programmes of modules, disciplines, or practice.

**Keywords:** research and project activities, research and project competencies, activity approach, future teachers of primary school.

**Введение.** Современная жизнь и общество требуют от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволяют ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, работать с большими базами данных, анализировать, сравнивать и критически оценивать сведения из разных источников, исследовать, осваивать и самому создавать новое. Успешному решению названных задач способствуют исследовательские и проектные компетенции, формирование которых сегодня является одним из приоритетных направлений системы образования на всех его уровнях.

Данная ситуация актуализирует и делает принципиально важной проблему подготовки педагогов новой формации, обладающих исследовательскими компетенциями, профессионально подготовленных к развитию у своих обучающихся способностей к исследованию и проектированию [1: 137].

Предполагается, что теоретическое освоение соответствующих дисциплин и подготовка собственных курсовых, выпускных квалификационных работ сформируют у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, а также позволят ему овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако реальная практика свидетельствует о том, что результаты, полученные таким образом, остаются весьма скромными. Теоретического изучения студентом методологии научного познания, психологии исследовательского поведения, теории и методики исследовательского и проектного обучения детей явно недостаточно для подготовки современного педагога, способного осуществлять руководство исследованиями и проектами учащихся.

Данные обстоятельства обратили нас к поиску нетрадиционных подходов к формированию у студентов – будущих учителей начальных классов – готовности к профессиональной деятельности в области обучения школьников исследованию и проектированию. В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» была разработана и внедрена в практику модель подготовки будущих педагогов к организации исследовательской и проектной деятельности школьников с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

**Теоретический анализ литературы.** Вопросы формирования у обучающихся исследовательских и проектных компетенций находятся в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных современных исследователей: М.В. Кларин, А.В. Леонович, А.С. Обухов, Л.Е. Осипенко, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Р. Brandwein, J. Bruner, A. Lewy, J. Mezirov, J. Schwab и др.

Исследовательское обучение сегодня основывается на следующих принципах: принцип ориентации на познавательные интересы учащегося, принцип освоения знания знаний в единстве со способами их получения, принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение, принцип самостоятельного порождения знания, принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения, принцип формирования представления об исследовании как стиле жизни, принцип использования авторских учебных программ.

Посредством обнаружения в ходе такого обучения новых вопросов, исследовательских проблем стимулируется так называемая надситуативная активность ребенка (В.А. Петровский и др.).

Концепция исследовательского обучения, предложенная известным ученым, чл.-корреспондентом Российской академии образования, доктором педагогических наук, доктором психологических наук, профессором А.И. Савенковым [2; 3; 4], построена в соответствие с заявленными принципами. Она состоит из трех взаимосвязанных компонентов: 1) тренинг исследовательских и про-

ектных способностей обучающихся, 2) исследовательская практика школьников, 3) мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Опишем содержание каждого компонента более подробно.

1. Тренинг исследовательских и проектных способностей обучающихся подразумевает организацию специальных занятий, направленных на формирование у школьников умений и навыков исследовательского поиска: видеть проблему исследования, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, проводить наблюдения, эксперименты, обобщать, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить текст устного доклада, оформлять материалы для публичной презентации, представлять результаты исследования, доказывать и защищать свои идеи и другие.

Упражнения для проведения тренингов разнообразны и направлены на развитие одного или группы умений [2; 5; 8]. Такие тренинги необходимы обучающимся всех уровней и ступеней образования, в том числе и студентам, а будущим педагогам – особенно. Занятия проводятся с определенной периодичностью, при сохранении их общей направленности с каждым годом идет усложнение их содержания. Упражнения обучающиеся могут выполнять неоднократно, но при этом изменяется глубина решения проблемы.

2. Исследовательская практика школьников организовывается одновременно и в непосредственной взаимосвязи с тренингами. Данный компонент подразумевает проведение учениками собственных самостоятельных исследований, создание ими индивидуальных проектов. Таким образом формируемые на тренинговых занятиях умения закрепляются и находят практическую реализацию в реальных учебных исследованиях и проектах.

3. Мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся является обязательным и неотъемлемым компонентом, способом оценки и управления процессом решения задач исследовательского и проектного обучения. Мониторинг включает организацию защиты школьниками своих работ в виде «камерного» представления авторами полученных результатов (например, в классе) по мере завершения работы и на специальных мероприятиях: защиты, конференции, фестивали, конкурсы исследовательских и проектных работ и т. п. Каждому автору необходимо поделиться своими новыми знаниями, находками с другими людьми, получить оценку со стороны, понимать, что его работа интересна другим. Кроме того, обучающиеся приобретают опыт публичного выступления, представления, аргументации, защиты своих идей.

Изучение зарубежной практики исследовательского и проектного обучения студентов в вузах позволило выявить различные модели обучения [7]: модель студенческих научно-исследовательских программ, модель международных научных проектов, модель научной практики, модель младшего исследователя, модель начинающего исследователя и другие (Griffiths R., Healey M., Flint A., Harrington K., Walkington H. и др.).

Следует отметить, что в основе всех названных моделей лежит деятельностный подход, подразумевающий овладение студентами исследовательскими и проектными компетенциями в процессе собственной практической научной деятельности.

Теоретико-методологической основой деятельностного подхода являются теории, сформулированные в первой половине и в середине XX века выдающимися советскими психологами: культурно-историческая теория, теория высших психических функций Л.С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, теория деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, получившие свое дальнейшее развитие в середине и второй половине XX века в научных трудах таких известных советских и российских ученых, как В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Р. Лuria, З.А. Решетова, Л.М. Фридман, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.

Одним из главных принципов теории деятельности – и деятельностного подхода, соответственно, – является принцип единства сознания личности и деятельности. При этом психологи А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн подчеркивают следующее: данные понятия не являются тождественными; деятельность определяет сознание, а не наоборот; в процессе деятельности происходит развитие психики человека и его личности в целом.

Целью обучения, с позиций данного подхода, является формирование у учащихся не знаний, а способа действий по решению тех или иных задач, умений осуществлять разные виды деятельности (П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев). Знания же являются средством обучения этим действиям. Обучающийся осваивает деятельность практическим путем, непосредственно в ней участвуя, не изучая теорию, а приобретая теоретические знания в процессе деятельности, в ходе рефлексии. Новые знания «не даются в готовом виде» (А.А. Леонтьев), а приобретаются обучающимися самостоятельно, но под руководством педагога, в процессе их личного и активного включения в эту деятельность.

Таким образом, построение обучения на основе деятельностного подхода способствует формированию у учащихся системных, взаимосвязанных знаний; практическому освоению обучающимися методами планирования, организации любой деятельности; развитию у них рефлексивных умений; овладению ими различным инструментарием изучения и преобразования окружающего мира.

Отметим, что реализация деятельностного подхода начинается с дошкольной ступени образования. Особенность деятельности, в которую включаются обучающиеся в дошкольном и школьном образовании, заключается в том, что это совместная деятельность с учителем, специально им организованная и контролируемая. Доля их активного участия и самостоятельности на каждом этапе работы, от класса к классу постепенно возрастает и достигает абсолютной степени в системе высшего образования.

Подчеркнем, что на каждом этапе деятельности и по ее завершении необходимо проведение рефлексии. Владение будущими учителями рефлексивными умениями (умение самонаблюдения, анализа собственных действий, сопоставления цели и результатов деятельности и др.) является основой для формирования и развития у них способности, потребности в саморазвитии и в самосовершенствовании.

**Цель исследования.** Целью экспериментального исследования является определение степени эффективности реализации разработанной концепции

подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием ресурсов организации занятий со студентами [7].

**Методы и методика исследования.** Опишем содержание нашей концепции подготовки будущих педагогов системы начального образования к работе по обучению школьников исследованию и проектированию и процесс ее внедрения в практику высшего образования студентов педагогического направления.

В институте педагогики и психологии образования (далее – ИППО) ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (далее – МГПУ) под руководством профессора А.И. Савенкова данная экспериментальная работа проводится с 2015 года. За 7 лет в ней приняло участие около 800 студентов бакалавриата (со 2-го по 5-ый курсы) – будущих учителей начальных классов – и более 800 младших школьников (с 1-го по 4-ый классы).

Изучение дисциплины начинается с вводных лекций профессора А.И. Савенкова и практических занятий, организованных доцентами института Ж.В. Афанасьевой, А.В. Богдановой, Ю.А. Серебренниковой, П.В. Смирновой, по исследовательской и проектной деятельности, в ходе которых бакалавры знакомятся с теоретико-методологическими основами исследования и проектирования.

Далее занятия переносятся на будущее место работы обучающихся: в образовательную организацию общего образования. В практике ИППО такой организацией выступает университетская школа, являющаяся структурным подразделением МГПУ. Освоение курса приобретает ярко выраженную практическую направленность в сочетании с приобретением студентами личного педагогического опыта организации обучения школьников исследованию и проектированию. Продолжая освоение исследовательской и проектной деятельности в рамках практических занятий с преподавателями института, студенты организуют и проводят еженедельные занятия с учащимися начальных классов. Занятия проходят во внеурочное время, делятся 40 минут.

Распределение студентов и детей имело следующие варианты: 1) 1 студент – 1 младший школьник; 2) 1 студент – 2–3 младших школьника; 3) 2–3 студента – 4–6 младших школьников. Варианты распределения связаны с факторами общности исследуемой тематики или взаимоотношений детей: иногда тема настолько интересна, что за неё берутся сразу несколько детей; иногда детям важнее работать в паре (кто-то смущается один вступать, кто-то привык всё делать с другом и т. п.).

В соответствии с методикой исследовательского обучения А.И. Савенкова работа со школьниками выстраивается из трёх содержательных блоков: тренинга исследовательских способностей, самостоятельной исследовательской практики и мониторинга.

Занятия студентов с учащимися начинаются с тренинга исследовательских способностей школьников. Первое занятие-знакомство проводится в форме мини-исследования – особой формы работы, позволяющей ученикам за 40 минут провести небольшое исследование, пройдя все этапы такой деятельности: от постановки проблемы до представления и защиты результатов.

С этого момента начинается параллельная работа над блоком самостоятельной исследовательской практики детей. Следующее занятие посвящается выбору темы для исследования или проекта. Профессор А.И. Савенков неоднократно подчеркивает в своих трудах и выступлениях, что выбор темы – один из самых важных, фактически, ключевой этап работы. От того, насколько удачно выбрана тема, зависит мотивация школьника, возможности помочь руководителю-студента, конкурентоспособность работы на различных конкурсах, что при всей альтруистичности когнитивной деятельности также немаловажно и для ребенка, и для учителя. А.И. Савенковым разработаны правила выбора темы [2: 84–86]: она должна быть интересна как самому автору, так и его руководителю; должна быть выполнима (иметь возможный уровень решения для младшего школьного возраста), оригинальна, должна иметь потенциально небольшой срок выполнения (чтобы ребенок-исследователь, еще не способный долго концентрироваться на одном предмете, не «перегорел»).

Для определения темы исследования используются разнообразные приемы. Назовем некоторые из них:

- анкета о круге интересов, любимых занятиях ребенка [5: 2];
- конструктор тем [9] – модифицированный и адаптированный нами для детей младшего школьного возраста опросник из опыта санкт-петербургских коллег;
- различные игры («Снежный ком», «Шляпа», «Я хочу рассказать о себе...»), в ходе которых дети рассказывают о своих увлечениях, находят товарищей по интересам;
- «Ромашка интересов» – на лепестках цветка прописываются области исследований, проектов и конкретные формулировки тем. Например: лепесток «Животные» с темами «Как кошки видят мир?», «Могут ли мирно существовать хищные и травоядные?», «Порода и характер собаки», «Почему жираф пятнистый?» и т. п.;
- игровые задания – например, «Продолжи исследование» (учащимся предоставляется интересный факт, наблюдение, которое они могут продолжить, развить, рассмотреть в другом аспекте).

После выбора темы работа строится в соответствии с основными этапами исследования:

- 1) актуализация проблемы (формирование умения выявлять проблему, определять направление исследования, сферы исследования);
- 2) определение сферы исследования (определение основных вопросов, ответы на которые хотели бы найти);
- 3) выработка гипотезы (формирование умения задавать вопросы, формулировать основные вопросы исследования, проекта, высказывать предположения, формулировать гипотезу исследования);
- 4) выявление и систематизация подходов к решению – выбор методов исследования (формирование представления о различных методах исследования, умения определять методы исследования в соответствии с темой работы);
- 5) определение последовательности проведения исследования, создания проекта (формирование умения составлять план работы);

6) сбор и обработка информации (формирование умения искать информацию в различных источниках; формирование умения фиксировать полученные знания; умения наблюдать и проводить эксперименты);

7) анализ и обобщение полученных материалов (формирование умения структурировать полученный материал, используя известные логические правила и приемы);

8) подготовка текста исследования (формирование умения давать определения основным понятиям, готовить сообщение по результатам исследования и т. д.);

9) защита исследования (формирование умения выступать с докладом, защищать его публично перед сверстниками и взрослыми, отвечая на вопросы);

10) обсуждение результатов исследования (формирование умения анализировать собственную деятельность, определять достоинства работы, адекватно оценивать собственные достижения и намечать область совершенствования).

Параллельно с реализацией этапов исследования осуществляется тренинг соответствующих исследовательских способностей: так, на этапе определения проблемы и формулирования гипотезы студенты проводят с младшими школьниками тренинг умения видеть проблемы и тренинг умения выдвигать гипотезы; на этапе сбора информации – тренинг умений наблюдать, экспериментировать, классифицировать; на этапе подготовки текста защиты – тренинг умения высказывать суждения и делать умозаключения, умения создавать тексты и т. д.

Представление и защита результатов исследовательской и проектной деятельности – мониторинг – проводится в различных формах. Первым этапом становится «рабочая» защита: младший школьник выступает с докладом перед своими одноклассниками. Как правило, к этому моменту у ребёнка есть завершённый альбом исследователя и / или плакат, где в краткой, схематичной, наглядной форме изложены основные этапы его исследования, его содержание и выводы. Защита перед знакомой аудиторией позволяет снизить у школьников уровень стресса на таком мероприятии, создать ситуацию успеха и мотивации для участия в конкурсах более высокого уровня. Одно из главных условий такого первичного этапа конкурсных состязаний – поощрение всех без исключения участников. Для этого перед проведением мероприятия продумывается как можно больше номинаций (необязательно сообщать их детям заранее, т. к. какие-то номинации могут возникнуть прямо в процессе защите): «Самая оригинальная работа», «Самая экспериментальная работа», «Самая наглядная работа», «Самая полезная работа», «Самая познавательная работа» и т. п. В то же время первичная защита позволяет выявить требующие доработки детали: как правило, это устное представление, умение держаться перед аудиторией, отвечать на вопросы.

Отметим ещё одну форму представления результатов исследования, имеющую ярко выраженный популяризаторский характер: фестиваль исследовательских и проектных работ. Данное мероприятие организуется как представление результатов исследований и проектов перед более широкой аудиторией – родителями, учителями, обучающимися школы: дети делятся на секции и представляют свои работы в режиме нон-стоп в течение определенного времени.

Конкурсной борьбы здесь нет, цель детей – рассказать желающим о проделанной работе, её результатах, своих проблемах в достижении цели и победах. Значение подобного мероприятия трудно переоценить: оно становится праздником мысли, познавательной деятельности, мотивирует детей на дальнейшее когнитивное и творческое развитие.

Следующий уровень защиты работ – это различные конкурсы. На практических занятиях с доцентами института студенты обязательно знакомятся с требованиями конкурсов, особенностями их проведения, по возможности учитывая эту специфику при подготовке конечных продуктов (стендов, презентаций и т. п.).

Подчеркнем, что вся работа со школьниками выполняется бакалаврами – будущими учителями начальных классов – под руководством и при постоянной поддержке преподавателей института.

В качестве параметров оценки исследовательских и проектных компетенций студентов были избраны соответствующие группы способностей, выделенные профессором А.И. Савенковым [2; 3]. В исследовательских компетенциях оценивались способность работать с информацией, обрабатывать полученные данные, презентации и практического применения результатов исследования. К списку проектных способностей добавляется способность к целеполаганию.

Все группы способностей включают по три умения, каждое из которых оценивается по трем уровням: низкий уровень (1–2 балла), средний уровень (3 балла), достаточно высокий и высокий уровень (4–5 баллов).

**Результаты исследования.** С целью проверки динамики уровня сформированности у будущих учителей начальных классов исследовательских и проектных компетенций были использованы тесты-опросники «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций», «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций». Данные опросники заполняли преподаватели института, работавшие со студентами, и сами студенты-бакалавры экспериментальной группы и контрольной группы (изучавшие курс по исследовательской и проектной деятельности традиционным способом) в начале (констатирующий срез) и по окончании (контрольный срез) освоения курса.

Приведем сравнительные данные контрольного и констатирующего срезов экспериментальной и контрольной групп.

Уровень сформированности исследовательских компетенций у будущих педагогов, полученный в обоих группах на этапе констатирующего среза, примерно одинаковый. Разница составила не более 6 %. Добавим, что сведения о наиболее и наименее развитых умениях в группах также практически совпадают. Более одной трети студентов в каждой группе на достаточно высоком и высоком уровне владеет умениями обрабатывать полученные данные (33 % – 39 %), представлять результаты исследования и применять их в практической деятельности (30 % – 37 %). Менее всего развиты умения работать с информацией: видеть проблему исследования, выдвигать гипотезы (высокий уровень составляет лишь 13 % – 15 %), умения наблюдать, проводить эксперименты (высокий уровень – 14 % – 18 %), работать с источниками информации.

При проведении контрольного среза соотношение результатов в обеих группах по уровням и по умениям оказалось совсем иным, совпадений обнаружено не было. Уровень сформированности исследовательских компетенций у студентов экспериментальной группы оказался выше, чем в контрольной группе. Разница в динамике степени овладения будущими педагогами специфическими исследовательскими умениями (анализировать факты, видеть проблемы, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты) между двумя группами оказалась значительной и составила 28 % – 30 %.

Относительно владения студентами экспериментальной и контрольной групп проектными компетенциями ситуация оказалось схожей. Сопоставление результатов контрольного среза позволяет констатировать, что и в целом, и по отдельным оцениваемым параметрам проектных компетенций будущие учителя начальных классов, осваивавшие курс исследовательской и проектной деятельности в рамках реализации разработанной нами концепции, показывают более высокие результаты, чем их однокурсники, изучавшие дисциплину традиционным способом. В экспериментальной группе овладели проектными компетенциями на среднем и достаточно высоком уровне более чем две трети студентов. Заметим, что также важна разница в динамике развития умений у студентов экспериментальной группы и контрольной группы, которая составляет от одной четверти до одной трети (25 % – 30 %).

Отметим, что умения целеполагания и планирования не являлись проблемными в отношении обучения будущих учителей начальных классов. Даные констатирующего среза по ним уже были выше, чем по другим умениям, в связи с чем их достаточно высокие показатели на контрольном срезе в обоих группах после целенаправленного изучения специального курса вполне ожидаемы.

**Заключение.** Результаты сравнительного анализа данных контрольного и констатирующего среза в экспериментальной и контрольной группах свидетельствует об эффективности предложенной концепции подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательскому и проектному обучению младших школьников.

Различия в форме работы (в контрольной группе – аудиторная, в экспериментальной – «на производстве», в школе) обуславливают и содержательные отличия. Студенты экспериментальной группы чаще вынуждены обращаться к теории, повторять теоретический материал в ходе подготовки к занятиям, составления конспектов и на самих занятиях с учениками, практические умения и навыки у них формируются во взаимодействии с учащимися, под руководством кураторов вуза и при поддержке школьных учителей. Они приобретают профессиональный педагогический опыт в роли педагога, тьютора, помощника школьников, старшего исследователя, видят реальный результат своей работы с детьми, имеют возможность оценить ее сами и получить оценку других участников образовательного процесса: экспертов, преподавателей вуза, учителей школы, однокурсников, детей.

Перенос части занятий со студентами в рамках курса по исследовательской и проектной деятельности на их будущее рабочее место, при поддержке

преподавателей вуза включение бакалавров педагогического направления в работу учителя в качестве руководителей индивидуальных исследований и проектов школьников, проведение ими занятий с учащимися способствует эффективному формированию у будущих педагогов необходимых современному учителю компетенций и трудовых функций [6], а также приобретению ими опыта профессиональной педагогической деятельности.

### **Литература**

1. Львова А.С., Любченко О.А., Савенков А.И. Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 4. – С. 133–148.
2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара, 2015. – 232 с.
3. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 1: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 232 с.
4. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 2: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 187 с.
5. Савенков А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников. – М, 2020. – 32 с.
6. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Кривова В.А., Серебренникова Ю.А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности / Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 70–75.
7. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности младших школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. – М., 2020. – 180 с.
8. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2019. – 160 с.
9. Сачава О.С. Конструктор тем для исследований [Электронный ресурс]. – URL: <http://temagenerator.ru/> (дата обращения: 18.05.2022).

**УДК 37.03**

**Н.Н. Савина, к.п.н., доцент**  
**Елабужский институт Казанского**  
**(Приволжского) федерального университета,**  
**г. Елабуга, Россия**

## **ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** Актуальность подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности усиливается, но несмотря на её большой развивающий потенциал, следует признать, что в вузах он используется недостаточно эффективно. Введение ФГОС ООО третьего поколения в деятельность средней общеобразовательной школы серьёзно актуализировало подготовку будущих учителей к таким направлениям его профессионально-исследовательской деятельности, как аналитическое осмысление учителем учебно-воспитательного процесса и его результатов, изучение учащихся в процессе познания; развитие у учащихся таких базовых исследовательских действий, как: способность формирования новых знаний, в том числе способность формулировать идеи, понятия, гипотезы об