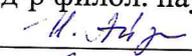


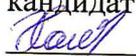
Министерство образования и науки Российской Федерации  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)  
Филологический факультет  
Кафедра общего литературоведения, издательского дела и редактирования

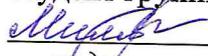
ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ В ГЭК  
Руководитель ООП,  
д-р филол. наук, профессор  
 И. А. Айзикова  
« 6 » июня 2017 г.

### МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

«ТВОРЧЕСКАЯ ПЛОЩАДКА» КАК ИНСТРУМЕНТ В РАСШИРЕНИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ПРОГРАММЫ «ФОРМУЛА ТВОРЧЕСТВА: ИНИЦИАТИВА, ПРОЕКТИРОВАНИЕ,  
ИССЛЕДОВАНИЕ, СОТРУДНИЧЕСТВО»)  
по основной образовательной программе подготовки магистров  
направление подготовки 45.04.01 — Филология

Миллер Екатерина Дмитриевна

Научный руководитель ВКР  
кандидат филол. наук, доцент  
 А. А. Хамина  
подпись  
« 6 » июня 2017 г.

Автор работы  
студент группы № 13584  
 Е. Д. Миллер  
подпись

Министерство образования и науки Российской Федерации  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (НИ ТГУ)  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УТВЕРЖДАЮ  
Руководитель ООП,  
д-р филол. наук, профессор  
И. Айзикова И. А. Айзикова  
« 9 » ноября 2016 г.

### ЗАДАНИЕ

по подготовке магистерской диссертации

магистранту \_\_\_\_\_ группы 13584

1. Тема диссертации: «Творческая площадка» как инструмент в расширении образовательной среды (на материале сетевой образовательной программы «формула творчества: инициатива, проектирование, исследование, сотрудничество»)

Цель и содержание диссертации:

цель исследования: выявить и оценить потенциал сетевого взаимодействия «школа — дополнительное образование — вуз» в формате «творческих площадок» в качестве инструмента расширения образовательной среды;

содержание:

Введение

Глава 1. Сетевые образовательные программы как инструмент решения образовательного пространства

1.1 Современный социокультурный контекст развития российского образования

1.2 Сетевые образовательные программы как ответ современным вызовам времени

Глава 2. «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» в преподавании филологических дисциплин

2.1 «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» как модель взаимодействия школы, допобразования и вуза в формате «творческой площадки»

2.2 «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» в преподавании филологических дисциплин

Заключение

Список литературы и источников

Приложение

2. Перечень вопросов, решаемых по заданию заинтересованных организаций и их наименование: разработка и апробация модели сетевого взаимодействия «школа — дополнительное образование — вуз» в формате «творческих площадок» в качестве инструмента расширения образовательной среды.

3. Обязательные графические приложения \_\_\_\_\_

5. Сроки представления завершенной диссертации:

– в Учебный офис ООП 08.06.17

6. в ГЭК 08.06.17

7. Консультанты по разделам диссертации

Научный руководитель диссертации Хаминова Анастасия

Алексеевна 

Дата « 09 » ноября 20 16 г.

Задание принял к исполнению « 09 » ноября 20 16 г.

магистрант Миллер Екатерина Дмитриевна 

Утверждено на заседании совета ООП « 11 » ноября 20 16 г.

Протокол № 6

## АННОТАЦИЯ

**Предметом** исследования данной магистерской диссертации являются «творческие площадки» как новая модель реализации сетевых образовательных программ. **Объектом** – сетевые образовательные программы.

Тема работы: ««Творческая площадка» как инструмент в расширении образовательной среды (на материале сетевой образовательной программы «формула творчества: инициатива, проектирование, исследование, сотрудничество»)».

**Цель исследования** – выявить и оценить потенциал сетевого взаимодействия «школа — дополнительное образование — вуз» в формате «творческих площадок» в качестве инструмента расширения образовательной среды.

*Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:*

1) дать оценку современной социокультурной ситуации, влияющей на принципы и задачи развития современного российского образования.

2) определить соответствие сетевых образовательных программ ключевым вызовам времени.

3) выявить особенности взаимодействия школы, допобразования и вуза в формате «творческой площадки».

4) оценить возможности использования модели «творческая площадка» в преподавании филологических дисциплин.

*В процессе реализации работы использовались следующие методы.*

- теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, теоретическое обобщение, моделирование);
- эмпирические (опрос, анкетирование, интервьюирование, беседа, наблюдение, тестирование, анализ документов, педагогический эксперимент, экспертная оценка);
- статистические (качественный и количественный анализ экспериментальных данных, статистическая обработка результатов).

Результатом работы является разработанная и апробированная модель сетевого взаимодействия в контексте преподавания филологических дисциплин, доказана ее эффективность.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	6
Глава 1. Сетевые образовательные программы как инструмент решения образовательного пространства .....	14
1.1 Современный социокультурный контекст развития российского образования.....	14
1.2 Сетевые образовательные программы как ответ современным вызовам времени .....	38
Глава 2. «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» в преподавании филологических дисциплин .....	56
2.1 «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» как модель взаимодействия школы, дообразования вуза в формате «творческой площадки» .....	56
2.2 «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» в преподавании филологических дисциплин .....	76
Заключение.....	103
Список литературы и источников.....	108
Приложения .....	119

## ВВЕДЕНИЕ

Конец XX–начало XI века — период динамичных изменений во всех сферах жизни мирового сообщества, в том числе России, как его неотъемлемой части. Изменения приобретают характер постоянного, непрерывного процесса, а инновации становятся фактором повседневной жизни, способом реализации современного человека. Не исключение и система образования, которая вынуждена модернизироваться, чтобы обеспечивать непрерывный инновационный процесс в условиях «вызовов» настоящей действительности.

Первым и ключевым «вызовом» на данный момент можно *назвать стремительное развитие цифровых технологий*, так как их появление вносит существенные коррективы в способы формирования навыков и умений, в способы создания, фиксации и передачи знания.

Меняется отношение общественности к образованию, формулируются новые запросы, ставятся задачи иного уровня. Так, учитывая прямую взаимосвязь экономики страны и образования, мы можем констатировать, что динамика задает спрос на новые виды компетенций и, соответственно, на новые формы подготовки. Подтверждение этому мы находим в «Атласе 100 новых профессий», который разработан в рамках проекта ASI и LKS СКОЛКОВО — «Предвидение компетенций–2030». Он определяет сверхпрофессиональные навыки, которые станут самыми важными для человека в будущем, позволят ему как работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли. К их числу относятся: многоязычность и мультикультурализм, способность управлять проектами, работа в режиме высокой неопределенности и быстрых изменений в условиях задач, творческие способности, умение работать в коллективе и отдельными людьми, системное мышление, навыки «экологически ответственного поведения»<sup>1</sup>

Все это позволяет говорить о том, что современная система образования имеет дело с новым типом «человека обучающегося», который стремится отвечать предъявляемым требованиям, осознает и понимает смысл саморазвития, готов ставить образовательные цели, но не готов брать «пакетные решения» в стремлении овладеть сверхпрофессиональными навыками. Вместе с тем стоит отметить, что системе приходится сталкиваться и с полярно противоположным «обучающимся»: велика доля тех, кто не видит ценности в образовании, уверен в том, что добиться успеха возможно быстрее и качественнее без освоения пути в полтора десятка лет и, соответственно, обладает

---

<sup>1</sup> Атлас 100 новых профессий. URL: [https:// atlas100.ru](https://atlas100.ru) (дата обращения: 11.05.2017).

низкой степенью мотивации. Таким образом, образование превращается в нематериальный инвестиционный актив, управление которым не способна осуществлять традиционная отечественная система образования.

Еще одним глобальным «вызовом» к существующей системе является то, что она воспринимается прогрессивным сообществом, как *монолитное, неподъемное целое, не способное к быстрым изменениям*. Все это приводит к тому, что новые образовательные решения, как правило, реализуются в формате стартапов за ее пределами, что формирует качественно иное образовательное поле, способное в будущем составить хорошую конкуренцию традиционной системе.

Эти «вызовы» носят не стихийный, а закономерный характер, которые важно учитывать в современных стратегиях развития образования, в том числе на государственном уровне. В частности, на правительственном уровне развитие человеческого потенциала и образовательной системы определяются как ключевые факторы инновационного пути развития России в условиях глобальной конкуренции: система образования «... должна стать эффективным инструментом для выявления собственных способностей человека и подготовки к жизни в мире конкурентоспособных и высокотехнологичных»<sup>1</sup> Это свидетельствует о том, что процесс поиска и разработки новых образовательных подходов, соответствующих требованиям время является злободневной задачей, решение которой невозможно традиционными методами, что подтверждает актуальность данного исследования.

Сложность инновационных процессов в образовании, но одновременно и их сила заключается в том, что процесс проектирования связан с постоянным процессом саморазвития, необходимости непрерывного самообразования. В этом смысле «образование на будущее» не может оставаться только обучением детей и молодежи, но должно также стать образованием и педагогов.

В этой связи растут требования к системе образования и к педагогу, в частности, к его профессионализму, умению принимать новые роли и позиции, эффективности формирования у школьников необходимых для успешной жизни компетенций, учитывая особенности их картины мира и психосоматики современных школьников, обусловленной современными реалиями. В этом контексте мы говорим о том, что средствами филологии (систематическим чтением, тренировкой навыков говорения, письма, общения и т. д.) возможна органичная подготовка современного школьника к требованиям, которые предъявляет жизнь.

---

<sup>1</sup> Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: [https://rg.ru/pril/63/14/41/2227\\_strategiia.doc](https://rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc) (дата обращения: 11.05.2017).

Таким образом, *проблема исследования* заключается в противоречии между:

- 1) требованиями, предъявляемыми к современному школьнику не только ФГОС, но и жизненными реалиями,
- 2) психологическим и соматическим состоянием современных школьников,
- 3) возможностями учителя-словесника.

Обобщая можно сказать, что проблема исследования заключается в разрыве между требованиями и возможностями. Расширение возможностей конкретного педагога в решении глобальных задач, поставленных реальностью, преодоление личных, профессиональных, межведомственных ограничений и барьеров является наиболее успешным в среде сетевого взаимодействия. Ресурсы сетевых образовательных программ и проектов для достижения нового качества образования только начинают раскрываться педагогической наукой и практикой: изучена теория сетевого взаимодействия в образовательной среде (А. В. Золотарева, А. М. Лобок), обоснован потенциал сетевых проектов для инновационных практик (Н. В. Басов, Т. А. Зубарева, В. Ю. Соколов), подробно рассмотрены структуры сетевых образовательных программ и прецеденты управления ими (Г. Н. Прокументова, Е. А. Суханова, Ю. А. Бурдельная, Н. В. Борисанова), однако нам не удалось найти ответ на обнаруженное противоречие, которое актуализирует роль сетевого взаимодействия в качестве личного педагогического ресурса учителя-словесника. Но мы уверены, что новое качество образования возникает именно при пересечении интересов и объединении потенциалов различных заинтересованных групп, и данная работа — попытка систематизировать имеющийся опыт, предположить, спроектировать, теоретически обосновать и практически апробировать пути решения выявленного противоречия.

*Цель исследования:* выявить и оценить потенциал сетевого взаимодействия «школа — дополнительное образование — вуз» в формате «творческих площадок» в качестве инструмента расширения образовательной среды.

*Объект исследования:* сетевые образовательные программы.

*Предмет исследования:* «творческие площадки» как новая модель реализации сетевых образовательных программ.

*Эмпирический материал исследования:* сетевая образовательная программа «Формула творчества», выступающая в качестве «творческой площадки» развития предметных и метапредметных компетенций школьников г. Томска, в том числе посредством филологических дисциплин.

*Гипотеза исследования:* необходимо формирование новой образовательной модели «творческие площадки», активно вовлекающей потенциал сетевых

образовательных программ в расширение образовательной среды, в частности, в преподавании филологических дисциплин, что позволит создать благотворную среду и условия для развития современных школьников с учетом актуальных вызовов времени и требований к качеству образования в целом.

*Задачи исследования:*

1) дать оценку современной социокультурной ситуации, влияющей на принципы и задачи развития современного российского образования.

2) определить соответствие сетевых образовательных программ ключевым вызовам времени.

3) выявить особенности взаимодействия школы, дообразования и вуза в формате «творческой площадки».

4) оценить возможности использования модели «творческая площадка» в преподавании филологических дисциплин.

*Теорико-методологическая база исследования*

Начальной точкой предпринятого исследования является блок работ, связанный с инновационными процессами в образовании. Составить общее представление о мировой и отечественной педагогической практике, выделить основные тенденции и проблемы в этой сфере позволили исследования В. П. Борисенкова «Что такое образование сегодня», Л. В. Весниной «Тенденции изменений в современном образовании», В. И. Загвязинского «Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации», А. М. Лобка «Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации».

Ключевыми в этой тематической области оказались работы А. Санчеса «Доктрина Шока» в образовании», стенограмма заседания Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования от 23.12.2015 года, а также Доклад П. Лукши и Д. Пескова о глобальной повестке образования, составленный по итогам работы форсайта «Global Education Futures» и доклад А. Волкова, И. Реморенко, Я. Кузьминова «Российское образование-2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях». Они позволили соотнести стратегии развития образования в мире и в России, составить представление о процессе трансформации индустриальной модели образования, и продемонстрировали, как будет выглядеть система школьного образования, в частности гуманитарного, к 2020 году.

Для изучения регионального вектора развития были отслежены следующие источники: постановление администрации Томской области об утверждении государственной программы «Развитие общего и дополнительного образования в Томской

области на 2014–2020 годы», статья Н. Г. Емузовой «Инновационная деятельность как ресурс развития системы образования региона», а работа Г. Н. Прокументовой «Разработка и реализация образовательных программ» позволила определить актуальную модель организации образования, в частности, для города Томска. На основании этих работ были сделаны выводы о приоритетных направлениях развития, о месте и проблемах гуманитарного образования.

Для разработки модели взаимодействия всех ступеней образования в рамках преподавания филологических дисциплин были изучены следующие блоки работ.

Первый блок связан с изучением необходимости интеграции дополнительного и высшего образования в систему общего образования, с изменением качества образования в связи с этим. Проследить структурно-организационные модели и формы реализации дополнительного и общего образования позволила работа Е. Б. Евладовой, Л.Г. Логиновой и Н. Н. Михайловой «Дополнительное образование детей». Н.В. Борисанова в своей статье «Ресурсы традиционных и инновационных форм сотрудничества» обозначила проблемы интеграции вышеперечисленных систем на примере регионального опыта. Статья «Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели» Г. Н. Прокументовой определила потенциал взаимодействия инновационных школ и классического университета для повышения качества образования. А ключевой для оценки реального взаимодействия вузов, школ и построения модели стала коллективная монография под редакцией Г. Н. Прокументовой «Современный университет — школа: прецеденты и феномены взаимодействия». (о необходимости интеграции, о повышении качества образования в связи с ней, о проблемах, которые она решает и проблемах, которые возникают в связи с интеграцией).

Второй блок работ посвящен изучению сетевого взаимодействия, как организационной формы для интегрированной модели образовательных учреждений. Оценить сетевое образование как парадигмально новую образовательную модель, а также выявить проблемы моделирования позволило исследование А. М. Лобка «Система образовательных форумов как комплекс сетевых образовательных программ для детей и педагогов». На основе диссертации Т. А. Зубаревой «Использование сетевого взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений» были сделаны выводы о качественных изменениях, которые возможны в образовательном процессе в связи с внедрением «сети». Е. А. Суханова в своей статье «Разработка и реализация сетевых образовательных программ как проблема организационных изменений в системе образования» приводит типологию сетевых образовательных программ, создание которых существенно усилит потенциал региональной системы

образования, обозначает проблемы, связанные с их внедрением в томских школах, рассматривает их структуру и содержание. А ключевой работой в изучении блока стал доклад Е. А. Сухановой «Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как условие создания образовательной среды для формирования современных компетенций школьников», рассмотренный в призмае компетенций, которые формируют дисциплины филологического блока.

Третий блок работ связан с поиском возможного места внедрения разрабатываемой модели в систему общего образования, в частности, в систему преподавания филологических дисциплин. Оценить актуальные изменения, связанные с внедрением стандартов нового поколения, в контексте внеурочной деятельности позволило Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. N 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». Ключевыми работами стали методические рекомендации «Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности», разработанные на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, а также статья А. В. Золотаревой «Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования в рамках организации внеурочной деятельности», демонстрирующие опыт существующих моделей взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования.

Помимо этого, для проведения исследования задействовались тематические блоки, касающиеся истории общего, дополнительного и профессионального образования, законодательной базы современной образовательной системы и мониторинга качества образования.

*Методы исследования:*

- теоретические (анализ литературных источников по проблеме исследования, теоретическое обобщение, моделирование);
- эмпирические (опрос, анкетирование, интервьюирование, беседа, наблюдение, тестирование, анализ документов, педагогический эксперимент, экспертная оценка);
- статистические (качественный и количественный анализ экспериментальных данных, статистическая обработка результатов).

*Опытно-экспериментальная база исследования*

Настоящее исследование проводилось с 2015 по 2017 год на базе муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования Дом детского

творчества «У Белого озера» и муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 34 имени 79-й гвардейской стрелковой дивизии города Томска».

Всего в эксперименте приняли участие 52 учителя, 81 учащийся школы из которых экспериментальную и контрольную группы составили 26 человек.

Исследование проводилось в три этапа:

- поисково-теоретический (2015–2016 года): изучены научные работы по проблеме, определены цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования; сформулированы исходные положения, отобраны методы исследования; проведен исходный эксперимент (анкетирование), позволяющий определить реальную ситуацию, подтвердить гипотезу;
- опытно-экспериментальный (2016-2017 года): разработан и проведен педагогический эксперимент;
- обобщающий (2017 год): проанализированы и систематизированы полученные результаты по итогам проведения педагогического эксперимента, определены дальнейшие перспективы исследования, завершено оформление магистерской диссертации.

*Научная новизна исследования:* в работе впервые установлена и отслежена взаимосвязь образовательных тенденций и изменений, произошедших с современными детьми. Кроме того, впервые происходит проблематизация использования сетевой образовательной программы в преподавании филологических дисциплин, а также с точки зрения личного педагогического ресурса учителя-словесника, апробация теоретических положений, оценка эффективности. Разработана и обоснована собственная система мониторинга, позволяющая отслеживать степень развитости метапредметных компетенций.

*Практическая значимость исследования* заключается в разработке и внедрении в практику педагога-словесника сетевой формы образования как учащихся, так и самого педагога; разработана система мониторинга метапредметных компетенций, позволяющая отследить развитие умений, которые представлены во ФГОС, как основные результаты образовательного процесса.

*Достоверность и обоснованность* полученных результатов обеспечены:

- 1) исходными методологическими позициями;
- 2) комплексом теоретических, эмпирических и статистических методов, которые адекватны поставленным целям, сформулированным задачам и логике исследования;
- 3) опытно-экспериментальной проверкой гипотезы;

4) количественным и качественным анализом результатов.

*Положения, выносимые на защиту*

1. Ведущие мировые и отечественные образовательные тенденции тесно связаны с изменившейся психосоматикой детей XXI века. Так установлено, что причиной всех изменений (в детях) является стремительное развитие цифровых, информационных коммуникативных технологий, на фоне чего наблюдается переориентация государственного заказа и коммерциализация образования. А вот тенденция к полисубъектности образования, его инвариантности, многоуровневости и доступности является попыткой системы подстроиться под «новых» школьников.

2. XXI век — век информации и информационных технологий, а это значит, что современный человек, чтобы состояться, должен мастерски уметь владеть, пользоваться и распоряжаться ей, иметь сформированный ценностный стержень, который бы служил для него камертоном в бесконечных потоках информации. Но, несмотря на это, исследования констатируют тот факт, что по всем выделенным векторам современные дети испытывают трудности. Мы считаем, что изучение русского языка и литературы — это актуальный ответ на происходящие изменения в мире и в России, это средство адаптации изменившихся детей к изменившемуся миру, это возможность наработать те навыки, которые требует действительность от тех, кто хочет состояться.

3. Школьные педагоги-словесники испытывают трудности в реализации ФГОС в полной мере. Основные дефициты конкретизируются во времени, отсутствии достаточных материальных, научно-информационно/методических, технических ресурсов. Помимо этого, молодые педагоги отмечают потребность в системе роста профессиональной компетентности.

4. Путем преодоления дефицитов, эффективного развития ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, социально-трудовых компетенций, компетенции личностного самосовершенствования и профессионального роста учителя-словесника может стать сетевое взаимодействие учреждений среднего, дополнительного и профессионального образования, в том числе в рамках модели «творческая площадка».

*Личный вклад автора* заключается в анализе состояния исследуемой проблемы; адаптации существующей модели и ее реализации; разработке системы мониторинга развитости метапредметных компетенций школьников; в проведении опытно-экспериментальной работы и обработке результатов педагогического эксперимента.

*Основное содержание работы:* работа состоит из введения, двух глав (четыре параграфов), заключения, списка литературы, девяти приложений.

# ГЛАВА 1. СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕШЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

## 1.1 Современный социокультурный контекст развития российского образования

«Ближайшее двадцатилетие будет эпохой самых радикальных перемен в образовании — возможно, с момента, когда начали создаваться национальные образовательные системы»<sup>1</sup> — именно этот тезис является ключевым в докладе о результатах четырехлетней работы экспертной группы «Re-Engineering Futures», посвященной анализу важнейших направлений развития образовательных систем в мире (до 2035 года) в связи с глобальными технологическими, социальными и культурными вызовами. В работе площадки приняли участие более 2 000 экспертов из стран ОЭСР, в российский совет вошли представители крупнейших вузов, главные «реформаторы», пытающиеся осмыслить происходящие изменения и предложить варианты существования в новых реалиях: вице-президент СКОЛКОВО А. Ю. Ситников, научный руководитель Института образования НИУ «Высшая школа экономики» И. Д. Фрумин, ректор ТГУ Э. В. Галажинский, директор направления «Молодые профессионалы» Д. Н. Песков и профессор Московской школы управления П. О. Лукша.

Названные в докладе тенденции отмечаются и в рамках российской действительности: так, в ходе анализа источников, посвященных инновационным процессам в образовании и современному контексту существования советской школы, в активно меняющейся системе нами были выделены 5 основных тенденций:

- 1) переориентация государственного заказа;
- 2) коммерциализация образования;
- 3) полисубъектность образования;
- 4) стремительное развитие цифровых, информационных и коммуникационных технологий;
- 5) инвариантность, многоуровневость, доступность образования.

Первоочередное и существенное влияние на систему образования сегодня оказывают изменения, происходящие в мировой экономике, в частности, нами была отмечена тенденция *переориентации государственного заказа с учетом экономических потребностей страны*. Так ученые отмечают, что в развитых странах Запада и Востока уже 20–30 лет назад решения в области образовательной политики принимались из конъюнктурных потребностей экономики, которые на тот момент времени требовали «не

---

<sup>1</sup> Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. М., 2014.

допускать „переобученности” населения»<sup>1</sup> для рационального использования человеческого ресурса. Сегодня же страны ОЭСР делают ставку на формирование квалифицированного резерва, владеющего новыми типами компетенций, который способен открыть перспективу развития экономики и государства в целом.

Для российской действительности ориентация всей системы образования на решение экономических задач стала актуальной не так давно: советская действительность связывала образование, в первую очередь, с воспитанием подрастающего поколения и формированием у него основных качеств личности (высокая нравственность, патриотизм, пролетарский интернационализм). Сегодня ориентация образования на экономику страны, с нашей точки зрения, — это устоявшаяся не только мировая, но и отечественная тенденция. Так в начале 2000-х годов приоритетным направлением развития образования (на 10 лет) было обозначено укрепление человеческого потенциала и человеческого капитала, с чем связан запуск национального проекта «Образование», который в 2011–2013 годах подытожила модернизации региональных систем общего образования, что позволило экспертам говорить о кардинальной смене содержания, качества и облика российской школы. И уже в декабре 2015 года в своем послании Федеральному собранию Президент страны В. В. Путин заявил о корректировке курса и обозначил *приоритетное направление развития образования в России* следующим образом: «Российскую школу, дополнительное и профессиональное образование нужно настроить на будущее страны, на запросы как...молодых людей..., так и на запросы экономики, имея в виду перспективы ее развития»<sup>2</sup>.

Ориентация образовательной системы на экономику страны привела к *коммерциализации образования* (переход сферы образования на рыночные рельсы). Начало этот процесс берет с момента заключения в 1995 году между странами-членами ВТО «Общего соглашения о торговле услугами», в число которых было включено и образование<sup>3</sup>. В начале XXI века образование стало восприниматься как нематериальный инвестиционный актив (на тот момент Всемирная торговая организация оценивала этот рынок в 2 трлн долларов)<sup>4</sup>, в привычный обиход вошли выражения «рынок образования», «образовательные услуги». Исследователи (П. Лукша, Д. Песков, Л. В. Веснина) отмечают, что значительная часть решений для образовательной сферы

---

<sup>1</sup> Борисенков В.П. Что такое образование сегодня? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 5. С. 4.

<sup>2</sup> Путин В. В. Послание Президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/50864> (дата обращения: 12.02.16).

<sup>3</sup> Le Than Khôi (sous la dir.de). L'enseignement en Afrique tropicale. Paris, 1971. P. 27.

<sup>4</sup> Танган С.А. Неолиберальная глобализация. Кризис капитализма или американизация планеты? — М.: Современная экономика и право, 2004. С 148.

реализуется в виде технологических стартапов,<sup>1</sup> активную поддержку и развитие получили различные образовательные инвестиционные проекты, государство стало диктовать заказ, «распределяемый на конкурсной основе, на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием»<sup>2</sup> и гарантировать предоставление социальных гарантий учащимся образовательных организаций различных форм собственности<sup>3</sup>, а присутствие бизнеса в системе школьного образования стало своеобразным критерием качества профориентации учащихся. Все это дает нам основания к тому, чтобы считать коммерциализацию образования устоявшейся, но в то же время активно развивающейся тенденцией.

Появление (в 1960-х годах) и активное развитие информационных систем, затем развитие Интернета (1990-е годы XX в.) и массовая цифровизация всех мировых данных привели к стремительному развитию *цифровых, информационных и коммуникационных технологий*, бум которых приходится на начало XXI века. Ученые (М.Г. Хохлова, И.И. Хохлов, А. В. Золотарева) констатировали, что данные процессы привели к смене способов фиксации, передачи и создания знания, что, по-нашему мнению, уже не могло не учитываться системой образования, так как затронуло всех ее субъектов. Теперь учитель — это не хранитель уникального знания, это консультант, посредник между безграничным информационным пространством и учеником, наставник, который контролирует деятельность учащихся, обеспечивает гибкое управление учебным процессом. В системе современного образования приоритетной задачей педагога становится разработка новых технологий обучения, что требует методической подготовки высокого уровня. Кроме того, развитие ИКТ заставляет менять содержание образовательных дисциплин и методы обучения на те, которые учат самостоятельному обучению, развивают личную мотивацию и критическое мышление<sup>4</sup>.

Но это общие закономерности, которые, на наш взгляд, не учитывают влияние технологий на основного, самого значимого субъекта системы образования — ребенка. Современные дети, появившиеся на свет в начале XXI века, живут и растут свершено в иных информационных реалиях, что имеет непосредственное влияние на изменение их нейропсихологического развития.

*Нейропсихологические изменения*, прежде всего, связаны с тем, что современный ребенок с рождения попадает в мир телевизора, Интернета и различных гаджетов. Бывшие

---

<sup>1</sup> Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. М., 2014. С. 5.

<sup>2</sup> Веснина Л.В. Тенденции изменений в современном образовании // Вестник ТГПУ. 2010. № 2. С. 18.

<sup>3</sup> Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143> (дата обращения: 12.02.16).

<sup>4</sup> Хохлова М.Г., Хохлов И.И. Мировые тенденции в развитии образования // Мировая экономика и международные отношения. 2014. № 6. С. 88.

реалии, где ребенок растет и развивается в конкретном социуме (семья, класс, пионерия, комсомол) отошли на второй план или исчезли вовсе, а с ними испарились логичная и четкая линия подачи информации, привязанность к конкретному взрослому, формирующему ценности. Ребенок сегодня находится в мощном и непрерывном потоке несистемной, ломаной информации, поступающей из СМИ, Интернета, который вписывается случайно и бесконтрольно в формирующуюся личность. Ребенок теряется в этом потоке, а взрослый уже не обладает необходимым авторитетом, чтобы развеять информационные мифы и заложить верное понимание понятий «хорошо» и «плохо».

Ученые Психологического института РАО, Московского психолого-педагогического университета, факультета психологии МГУ им. Ломоносова, Института психологии РАН утверждают, что эти процессы приводят к отсутствию возможности концентрации и интересов у ребенка, гиперактивности и рассеянности, ребенок уже не может сам найти в чем-то интерес, составить внутренний план действий и занять себя чем-то, он ждет готовых развлечений. Страдает избирательное внимание, уменьшается объем памяти.

На уровне мозга изменения объясняются тем, что «низкочастотные ритмы произвольных физических усилий выступают центральным системоорганизующим фактором в организации любой психомоторной, в том числе тонкокоординированной деятельности»<sup>1</sup>, именно поэтому маленький ребенок любит занятия, в которых во всем можно разобраться не спеша: рассматривать иллюстрации книги, диафильмы, театральные сцены. Из этого мы можем сделать вывод, что современный информационный поток обрушивается на ребенка лавиной и в высокочастотном режиме, отсюда логичное заключение о том, что при бесконтрольном «общении» с дарами цивилизации у ребенка активны лишь высокочастотные компоненты, что приводит к активизации левого полушария мозга, а значит, к логической и рациональной позиции восприятия мира, в то время как чувственная сфера остается без внимания, а ведь она является основой духовно-нравственного воспитания личности. Наша точка зрения нашла подтверждение в исследовании И. М. Резниченко, которое констатирует резкое снижение когнитивного развития детей, их ощущения, восприятие внешнего мира. Развитие линейного визуального восприятия со среднего уровня опустилось до крайне слабого, а развитие творческого мышления снизилось с «хорошего» до «слабого»<sup>2</sup>.

Проведенный анализ позволяет говорить, что особо актуальным в сложившейся

---

<sup>1</sup> Базарный В. Нервно-психологическое утомление. URL: [http://www.hrono.ru/libris/lib\\_b/povysh04.html](http://www.hrono.ru/libris/lib_b/povysh04.html) (дата обращения: 10.03.17).

<sup>2</sup> Резниченко И. М. Социально-психологический портрет современного ребенка. URL: <http://dgordgio.livejournal.com/5929.html> (дата обращения: 10.03.17).

ситуации является не столько строгое регламентирование и фильтрация информации, которая становится доступной ребенку, сколько готовность ребенка правильно воспринимать эту информацию, анализировать ее, работать с ней. Использование телевидения, Интернета и различных гаджетов должно носить продуктивный, а не только лишь развлекательный характер: особо ценно сегодня обладать способностью пользоваться ИКТ в целях собственного обучения и развития. Помимо этого, постоянной стимуляции требует самостоятельность ребенка: формирование навыков самоорганизации, саморегуляции, рефлексии.

Помимо этого, информационные технологии не могли не сказаться на *психологическом и социально-психологическом развитии* современных детей. С одной стороны, бесконечный поток информации давит на неокрепшую психику ребенка, но критичным в этой ситуации оказывается отсутствие надежного взрослого, авторитет которого подорван сомнительными ценностями, которые транслируют СМИ, а сам он поглощен темпом современной жизни. Это позволяет сделать вывод о том, что психологическое состояние современного ребенка концентрируется в сфере аффективной напряженности. Современные специалисты по работе с детьми (Н.А. Горлова, Д.И. Фельдштейн, Т.В. Аухтина, А.А. Буданцова, Е.С. Габова, О. Игнатова, Н.А. Горлова) при психологическом описании подрастающего поколения используют следующие «негативные» слова-характеристики: незащищенность, беспомощность, агрессивность, ранимость, повышенная сензитивность к обиде, тревожность, эмоциональный дискомфорт, растерянность, неверие в себя, эгоизм, безнравственность, безграмотность, лень.

Но несмотря на то, что большинство ученых сходятся на неблагоприятной оценке психологического состояния современных детей, существуют альтернативные точки зрения. Так А. В. Снегуров кандидат психологических наук, заслуженный учитель РФ говорит о том, что словом «эгоизм» взрослые называют взгляд ребенка в себя, что таковым на самом деле не является, так как это попытка юного человека самоидентифицироваться в современном мире. В свою очередь, социологи (Д. А. Халтурина) корректируют утверждение психологов о том, что современные дети агрессивны, говоря о том, что они продолжают сопереживать и сочувствовать, но в Сети. Присутствует и точка зрения, что современный ребенок — личность независимая, самостоятельная, свободлюбивая, четко ориентированная на успех, способная самостоятельно принимать решения (Е. В. Боякова, Н. А. Кириллина, Д. А. Халтурина, З. Ф. Степура, Л. В. Школяр). Таким образом, «позитивный» перечень характеристик включает в себя такие слова как развитый, любознательный, умный, эрудированный, раскрепощенный, свободный, ориентированный на самоидентификацию, способный к сопереживанию, самостоятельный.

В ходе анализа *психологических и социально-психологических изменений* нами было обнаружено противоречие, которое в контексте информационного общества является критичным: при всем развитии технологий в данной области, дискуссиях исследователей о личностных характеристиках, статистика фиксирует снижение уровня коммуникативной компетентности, связанного с ограничением личного общения детей друг с другом и постоянным просмотром телевизора, Интернета: сегодня недостаточно социально адаптированными оказываются 30 % детей, они беспомощны в общении со сверстниками и не умеют разрешать элементарные конфликтные ситуации (И. М. Резниченко), фиксируется задержка речевого развития, отмечается примитивность и бедность речи (Е. О. Смирнова, ЮНЕСКО).

Несмотря на противоположность мнений по некоторым аспектам характеристики подрастающей личности, все-таки существуют общепризнанные проблемы, которые можно решать через работу с родителями и близкими ребенка, через удовлетворение ведущих потребностей возраста, а также через формирование или развитие умения решать личностные проблемы и задачи самостоятельно и уверенно, через предоставление возможности воплощать найденные решения в жизнь. Помимо этого, необходимо стимулировать личное общение детей, погружать их в различные ролевые игровые ситуации, формировать навыки работы в команде, сотрудничества и коммуникации, активно формировать ценностные и морально-этические установки.

В свою очередь цифровые технологии, в том числе, оказали неизгладимое влияние на *медико-психологическое состояние* детей. Ученые (И. М. Резниченко, И. Конь) отмечают массовое распространение основных форм психических заболеваний детей: нервно-психические заболевания являются причиной 70 % инвалидности с детства, приблизительно у 20 % детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции, резко выросло число детей, которых по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничными между нормой и патологией»<sup>1</sup>, они слабо развиты физически и подвержены большому количеству заболеваний.

Представляется, что повлиять на это локальными методами невозможно, однако необходимо выявить причины всплеска нарушений для построения продуктивной работы с детьми в изменившихся реалиях:

- исчезновение культурных традиций и ориентация детей на потребление;
- повышенная агрессивность, стимулируемая публичной милитаризацией

и огромным количеством жестоких компьютерных игр;

---

<sup>1</sup> Резниченко И. М. Социально-психологический портрет современного ребенка. URL: <http://dgordgio.livejournal.com/5929.html> (дата обращения: 10.03.17).

- гиперопека (стремление ограничивать самостоятельность ребенка), формирование социального инфантилизма;
- форсирование интеллектуального развития детей;
- ограничение двигательной активности, связанной с тотальным увлечением компьютерными играми, наличием Интернета и т. д.

На наш взгляд, из вышеперечисленного можно сделать два вывода:

1) стремительное развитие цифровых, информационных и коммуникативных технологий — это фундаментальная тенденция;

2) современная образовательная система должна полностью учитывать произошедшие нейропсихологические, психологические, социально-психологические и медико-психологические изменения.

На наш взгляд, Россия находится на этапе реформирования действительности под современные требования технологий (пройдено три уровня), и пока еще не способна учитывать произошедшие в детях изменения в полной мере (следующий уровень). Так в России в 2005 году стартовал национальный проект «Образование», важным результатом которого стало подключение за два года к Интернету по широкополосному доступу 52 752 образовательных учреждений (по данным на 2014 год)<sup>1</sup>. На данный момент подключены к Интернету практически все населенные пункты страны, численность которых превышает 250 человек<sup>2</sup>, ведется активная работа по повышению пропускной способности каналов сети, к которым подключены общеобразовательные учреждения, а также разрабатываются передовые стандарты технического обеспечения школ — это стало приоритетным направлением в реализации государственной программы РФ «Информационное общество (2011–2020 годы)»<sup>3</sup>.

Следующий шаг после построения канала передачи знания — разработка электронных образовательных ресурсов и внедрение на этой базе новых обучающих технологий, в том числе и онлайн-обучения, что требует приобретения практикующими учителями дополнительных компетенций. Для профессионального развития педагогов активно формируется национальная система учительского роста<sup>4</sup>, которая, в частности, позволит им стать «наставниками, проводниками в мире знаний, а не просто предметниками»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Хохлова М.Г., Хохлов И.И. Мировые тенденции в развитии образования // Мировая экономика и международные отношения. 2014. № 6. С. 92.

<sup>2</sup> Никифоров Н. А. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 21.03.17).

<sup>3</sup> Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143> (дата обращения: 12.02.16).

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Миклушевский В. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).

В данный момент активно ведется работа по наполнению сети Интернет образовательным содержанием. Так, в 2016 году Правительство РФ получило установку на создание «открытого информационно-образовательного портала ..., содействующего реализации образовательных программ начального, основного и среднего общего образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»<sup>1</sup>.

Однако нельзя не отметить подвижки, происходящие в системе образования, учитывающих произошедшие (в детях) изменения.

Одной из попыток создания особого социума вокруг ребенка, способного контролировать как поток информации, так и его качество, обеспечивать детям чувство защищенности и авторитета, можно считать стремление к полисубъектности образования. Это, несомненно, оказывает влияние на существующую систему, в первую очередь, в определении целей и проектировании новых форм образования, а также во взаимодействии разных субъектов, в их взаимодополняемости.

Государственная политика стимулирует вовлечение в систему общего образования не только бизнеса, но и различных других структур. Активно идет разработка нормативно-правовых оснований *полисубъектности* школьного образования, в частности, функционирования профильных классов в тесной связи с различными социальными институтами, реализации программ начального профессионального образования на базе университетов и т. д.<sup>2</sup> Неотъемлемой частью современного школьного образования, помимо вышеупомянутых структур, стали техникумы, вузы, музеи, театры, библиотеки, волонтерские организации. Связано это с тем, что правительственные ориентиры сегодня подчинены аксиоме о том, что образование и воспитание не может ограничиваться лишь школой, оно происходит всегда и везде. Таким образом, полисубъектность — это актуальный тренд современного образования, но, на наш взгляд, ее можно перевести в разряд развивающихся тенденций, так как школа сегодня не в состоянии самостоятельно справиться с тем количеством задач, которые перед ней ставят государство и общество.

Несмотря на это, не до конца решенными остаются проблемы построения сетевого взаимодействия и сетевых организаций (К. Андерсон, В. А. Бианки, П. Зибер, И. Ильич, М. Кастельс, А. Ф. Мазник, Н. Е. Орлихина); макроэкономических параметров и ограничений, построения организационно-экономических и управленческих механизмов, правового регулирования государственно-частного партнерства,

---

<sup>1</sup> Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета.

<sup>2</sup> Путин В. В. Послание Президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/50864> (дата обращения: 12.02.16).

реструктуризации образовательных программ и их финансирования, (А. А. Волков, И. М. Реморенко, Я. И. Кузьминов, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон); коллективной совместной и распределенной деятельности (Г. Н. Прокументова, Н. В. Громько, В. В. Давыдов, В. А. Львовский, А. П. Еремеев, В. П. Малиновский, К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман, В. В. Рубцов); построения открытой образовательной среды (И. Г. Захарова, Ю. Т. Русаков, В. А. Ясвин) и т. д.

Еще одна попытка учесть происходящие изменения — *инвариантность, многоуровневость и доступность образования*. В связи с теми изменениями, которые повлекли за собой технологии, особо важным становится предоставление выбора (темпа обучения, программы, уровня освоения, типа образовательного учреждения), стимулирование к самостоятельному выбору и способности нести за него ответственность, предоставление возможности достичь успеха в выбранной области, наличие различных условий для образования ограниченных по тем или иным параметрам учеников — то, что определяет структуру современной системы образования. Главной характеристикой такой системы является многоуровневость — возможность достигать такого уровня образованности (за счет многоэтапности образования), который желаем учащимся, одновременно с этим доступен ему и соответствует возможностям. Этот процесс хорошо иллюстрирует двухуровневая система профессионального образования (бакалавриат плюс магистратура), которая широко используется. Основным ее достоинством считается эффективность с точки зрения организации процесса. Помимо этого, такая организация открывает перспективы трудоустройства: при получении «общего высшего образования» — бакалавриата, у выпускника появляется возможность за один-два года магистратуры получить актуальную узкую специализацию высокого уровня.

По-нашему мнению, проделанная работа в области ИКТ позволила отечественной системе обеспечивать *инвариантность, многоуровневость, доступность образования*. Сегодня правительственные ориентиры, выставляемые к реализации, лежат в области формирования «по-настоящему современной образовательной среды»<sup>1</sup> В системе общего образования основная работа развернута по двум направлениям. Первое касается построения параллельной системы профессиональной ориентации школьников. С 2016 года началась активная работа по разработке комплекса мер, направленных на предоставление возможности учащимся средней школы одновременно с основным образовательным процессом пройти обучение по программам получения

---

<sup>1</sup> Путин В. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).

профессиональной подготовки по выбранным профессиям<sup>1</sup>. Второе — стимулирование инклюзивного обучения: зачисление детей с ограниченными возможностями здоровья в среднестатистические классы школ для совместного обучения, активное использование преимуществ информационных технологий и дистанционного обучения, в частности, при участии лучших российских школ и педагогов, запуск проекта «Российская электронная школа», благодаря которому дети смогут получать общее образование с 1 по 11 класс полностью/частично в виртуальном режиме<sup>2</sup>.

Несмотря на активную работу в данной области, нерешенными остаются проблемы психолого-педагогического образования, а именно, соотношения инвариантного и вариативного блоков (Н. И. Вьюнова); теоретических основ инвариантности, многоуровневости, доступность образования (И. П. Новиков, В. С. Ямпольский, В. В. Грачев); методологических и методических аспектов внутрипредметных и межпредметных связей (Н. И. Резник); продуктивной реализации интеллектуального и эмоционального потенциалов личности (М. А. Холодная, И. С. Кострикина, О. Г. Берестнева); электронного обучения и дистанционных технологий (А. Н. Муромцев, Ю. В. Вайнштейн, Е. А. Гурковская, В. С. Шаров); методов и технологий оценивания инвариантного и многоуровневого образования (Н. Ф. Ефремова, Л. П. Вишневецкая, С. Н. Белова); дифференциации доступа к образованию (Г. А. Чердниченко, Е. Д. Вознесенская, О. Я. Дымарская); социальные последствия доступности образования (И. А. Плохова) и т. д.

Все это дает нам повод говорить о том, что современные тенденции, характерные для системы образования в целом, необходимо рассматривать в связке с изменениями, происходящими с основным субъектом образования — ребенком. Необходимо понимать, какие тенденций стали первопричиной произошедших изменений, какие требуют четкого следования за собой, а какие служат актуальным ответом на происходящее. Анализ проблемной области «тенденции — изменившийся ребенок» позволяет сделать вывод, что Россия находится на пути активного переформатирования реальности под уже изменившихся детей, однако количество нерешенных проблем заставляет констатировать тот факт, что изменения пока носят общий характер, определен лишь вектор изменений и предстоит проделать огромную работу для того, чтобы можно было уверенно говорить о том, что современная российская школа полностью настроена на работу с «новым» поколением.

---

<sup>1</sup> Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143> (дата обращения: 12.02.16).

<sup>2</sup> Ливанов Д. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).

Анализ ведущих образовательных тенденций, составление портрета современного ребенка и попытка отследить их взаимосвязь наглядно продемонстрировали, с одной стороны, те глобальные критерии, которым должно соответствовать образование сегодня, с другой стороны, — проблемные области, на решение которых оно должно быть нацелено. В этой связи, необходимо понять, какими базовыми характеристиками должно обладать образование сегодня, чтобы одновременно соответствовать тенденциям и максимально эффективно работать над формированием актуальных умений и навыков для нивелирования обнаруженных проблем.

Первой базовой характеристикой новой парадигмы является ориентация на *формирование, становление и развитие субъектного отношения ученика к собственному образованию*. Сегодня профессиональная сфера базируется на компетентностной модели, что делает ее образовательным пространством — местом получения новых компетенций. Из этого следует, что профессиональная деятельность создает предпосылки для дополнительного образования (курсы повышения квалификации), а базовое образование — предпосылки для профессиональной деятельности<sup>1</sup>. Таким образом, можно говорить о том, что личный профиль компетенций будет формироваться на протяжении всей жизни человека — процесс саморазвития длиною в жизнь, а значит, базовой становится готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции.

Важным компонентом в этом процессе является *индивидуализация*, как необходимое условие для развития субъектного отношения, как базовая, основополагающая структурная единица, которую необходимо сформировать в школе. Индивидуализация, с одной стороны, предполагает ориентацию на *развитие мышления* ученика (механизма, позволяющего присваивать общие учебные знания, делать их личностными, и на этой базе вырабатывать свое собственное знание), с другой — *построение персональных траекторий развития*, базирующихся на приоритетности детской инициативы, образовательных потребностях ребенка<sup>2</sup>, ориентированных в том числе на решение личностных задач.

Помимо этого, субъектное отношение невозможно без развития *собственного целеполагания ученика и сознательной мотивации к учению*<sup>3</sup>. Традиционная образовательная парадигма ориентирована на внешнее целеполагание — учитель формулирует перед учеником образовательные цели и задачи, предлагает методики

---

<sup>1</sup> Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. М., 2014. С. 21.

<sup>2</sup> Лобок А. М. Школа нового поколения // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 4.

<sup>3</sup> Там же. С. 7.

и приемы для их достижения, что не позволяет учащемуся выйти в активную позицию, понять зачем ему решать предложенные задачи. При таком выстраивании учебного процесса невозможно говорить о какой-либо мотивации ученика, тогда как полноценное субъектное отношение требует не просто внешней, формальной мотивации (система поощрений/наказаний), а именно внутренней мотивации, основанной на содержательном интересе к предмету и обучению в целом. Такой подход невозможен без системной работы над формированием способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии.

*Коллективные образовательные процессы* — вторая базовая характеристика новой парадигмы и под ней мы подразумеваем два аспекта. Первый заключается в том, что ключевой единицей образовательного процесса становятся не просто индивиды с развитой субъектной позицией, а *команда таких индивидов* — это обусловлено запросом новой экономики страны, нуждающейся в уже сформированных командах, способных решать функциональные и проектные проблемы<sup>1</sup>. В свою очередь, это ставит перед новой школой задачу ориентации на коммуникацию, развитие и совершенствование навыков командного взаимодействия для решения проблемы выстраивания диалога, способности к сотрудничеству. Второй аспект — формирование открытого образовательного сообщества вокруг ученика, *команды «учителей»*: бизнес-сфера, научная и профессиональная, различные общественные и тьюторские организации и т. д. Это требует от современной школы использовать гибкие, открытые программы, способные к перепрограммированию в процессе деятельного взаимодействия, трансформации под влиянием внешнего и внутреннего запроса участников<sup>2</sup>.

Использование *проектно-исследовательской деятельности* как одной из приоритетных технологий — третья характерная черта новой образовательной парадигмы. Для современной школы крайне важным является порождение, поддержка собственной деятельности ученика, развитие способности не просто воспроизводить знание, а создавать его, поддержание состояния вопросительности, а также предоставление возможности эмоционального переживания преобразуемого в личный опыт, формирование способности решать социально значимые задачи и воплощать найденные решения в жизнь. Данная технология наилучшим образом работает на основные направления деятельности в новой школе, а наличие площадок для проб, как мест реального действия, и, по возможности, геймификация некоторых процессов технологии, отрывает новые перспективы для участников этого процесса. Помимо этого, проектная и исследовательская деятельность позволяет системно и качественно формировать

---

<sup>1</sup> Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. М., 2014. С. 25.

<sup>2</sup> Лобок А. М. Школа нового поколения // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 6. С. 6.

способность эффективно работать с различной информацией.

Таким образом, мы составили «портрет» современного «хорошего» образования, поняли, чем обусловлены произошедшие изменения, чему и почему оно должно соответствовать, на решение каких проблем должно быть нацелено и что должно быть в его основе, чтобы можно было говорить о его эффективности. Обобщение и анализ позволил нам конкретизировать все выше сказанное в языке компетенций: новое «хорошее» образование возможно лишь в случае формирования ключевых компетенций (метапредметных, относящихся к общему содержанию образования), так как без них не возможна качественная работа над общепредметными компетенциями (относящимися к определенному кругу образовательных областей) и, соответственно, предметными (частные компетенции, связанные с конкретными учебными предметами)<sup>1</sup>. Придерживаясь логики рассуждения доктора педагогических наук, академика Международной педагогической академии А. В. Хуторского, под ключевыми компетенциями мы подразумеваем:

- ценностно-смысловые компетенции (способность оценивать окружающий мир через призму правильных ценностных ориентиров);
- общекультурные компетенции (способность обладать познаниями и опытом в общекультурных областях);
- учебно-познавательные компетенции (способность и готовность к самостоятельному освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции);
- информационные компетенции (способность работать с информацией, готовность использовать ИКТ в целях обучения и развития);
- коммуникативные компетенции (способность к сотрудничеству и коммуникации);
- социально-трудовые компетенции (способность к решению личностных и социальных проблем и воплощение найденных решений в жизнь);
- компетенции личностного самосовершенствования (способность к самоорганизации, саморегулированию и рефлексии)<sup>2</sup>.

Произошедшие и происходящие изменения осмысляются не только научным сообществом разных сфер (практикующими преподавателями, учеными-теоретиками, психологами, представителями крупнейших вузов страны и т. д.), но представителями

---

<sup>1</sup> Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 13.03.17).

<sup>2</sup> Там же.

законодательной власти. Так, основным инструментом внедрения изменений в систему образования является федеральный государственный образовательный стандарт («совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы»<sup>1</sup>) который поэтапно вводится в школах. Его принципиальное отличие заключается в том, что он не столько регулирует образовательный процесс, сколько формулирует образовательные результаты единого процесса воспитания и обучения. По мнению экс-министра образования и науки Д. В. Ливанова, в исходном варианте ФГОС были заданы лишь общие требования к результатам, что привело к высокой степени неопределенности. Для того чтобы скорректировать ситуацию с учетом актуальных целей и задач, была проведена работа по конкретизации личностных, метапредметных и предметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы<sup>2</sup>. В контексте исследования, нам кажется важным сосредоточиться на перечне, уточненном во ФГОС основного общего образования, соотнести его с выбранной классификацией компетенций по А. В. Хуторскому, и отразить его (перечень) в тексте работы в призме филологической науки.

Перед *филологией* стандарт ставит задачу формирования гражданской, этнической и социальной идентичности, позволяющей не только понимать и быть понятым, но и выражать внутренний мир человека. Способствует этому доступ к литературному наследию и формирование основы понимания особенностей различия культур, а также осознание необходимости интеллектуального роста и роли языка в нем, который способствует духовному, творческому и познавательному развитию; приобретение базы умений для дальнейшего изучения языков, обогащения словарного запаса<sup>3</sup>. Иными словами, общая задача, которая стоит перед блоком филологических дисциплин, преподающихся в школе, — это сформировать у школьников ключевые общекультурные компетенции.

*Русский язык* — это универсальное средство общения и познания для десятков миллионов людей, поэтому результаты этой предметной области должны отражать, в первую очередь, совершенствование видов речевой деятельности. Помимо этого, стандарт предписывает необходимость использования коммуникативно-эстетических возможностей языка, расширение и систематизацию научных знаний о нем,

---

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 11.05.2017).

<sup>2</sup> Ливанов Д. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).

<sup>3</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 11.05.2017).

формирования навыков проведения различных видов анализа слова/словосочетания/предложения/текста, а также ответственности за языковую культуру как общественную ценность через овладение основными нормами и ресурсами литературного языка<sup>1</sup>.

В свою очередь *литература* — предмет, открывающий школьникам различные произведения искусства, способствующий свободомыслию, формированию умения анализировать, оценивать на материале общемирового философского и культурного наследия. В связи с этим результаты данной предметной области должны отражать понимание литературы как основной национальной ценности, обеспечивать культурную самоидентификацию, осознание значимости чтения для индивидуального развития, а также формирование квалифицированного читателя с потребностью в систематическом чтении и развитой способностью понимания литературных художественных произведений<sup>2</sup>.

Однако, помимо предметных, ФГОС предписывает формировать личностные и метапредметные компетенции. *Личностные* результаты освоения основной образовательной программы напрямую, на наш взгляд, связаны с формированием, осознанием и принятием различных ценностей: патриотизм, семья, эстетическое, моральное и нравственное сознание, уважительное и доброжелательное отношение к другому, здоровый и безопасный образ жизни, то есть формирование ценностно-смысловых компетенций. Наилучшим образом эти процессы возможно актуализировать через изучение мирового художественного наследия, а произведения художественной литературы могут послужить материалом для освоения социальных норм и формирования способности к саморазвитию: анализ и моделирование различных ситуаций на базе поступков тех или иных литературных героев будет способствовать формированию субъектного опыта ученика, актуализировать процесс самообразования<sup>3</sup>.

*Метапредметные* результаты освоения основной образовательной программы должны отражать умение ученика определять цели и задачи своего обучения, планировать и контролировать пути их достижения, соотносить их с полученными результатами, развивать мотивацию, адекватную самооценку, выстраивать коммуникацию и сотрудничество. Помимо этого, современный школьник должен уметь «определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать» (выбирать

---

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 11.05.2017).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

основания и критерии), устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы<sup>1</sup>.

Таким образом, мы видим, что ключевые компетенции в языке ФГОС разделены на три уровня: ценностно-смысловые компетенции преобразованы в задачу, которая стоит перед филологией в целом; общекультурные компетенции коррелируют с личностными результатами; а все оставшиеся — с метапредметными результатами. Из этого можно сделать вывод, что именно филологическая область знаний охватывает все те ключевые компетенции, формирование которых лежит в основе «нового» образования. И наша точка зрения с этим полностью совпадает, так как сложно переоценить значение филологии при воспитании и обучении подрастающего поколения, но таким образом выглядит идеальная картина, предписанная стандартом и смоделированная учеными-теоретиками. Нам же важно критически осмыслить возможности филологической области знания в целом и учителя-предметника в частности при работе над ключевыми компетенциями в стандартном образовательном процессе.

XXI век — век информации и информационных технологий, а это значит, что современный человек, чтобы состояться, должен мастерски уметь владеть, пользоваться и распоряжаться ей, иметь сформированный ценностный стержень, который бы служил для него камертоном в бесконечных потоках информации. Но, несмотря на это, исследования констатируют тот факт, что по всем трем выделенным векторам современные дети испытывают трудности.

Умение пользоваться родным языком — важная характеристика современного человека. Результаты одного из последних авторитетных и масштабных исследований уровня развития коммуникативных навыков детей в возрасте от 7 до 17 лет, проведенного в 2008 году Институтом социологии Российской академии наук в рамках проекта «Развитие коммуникативных навыков личности в зависимости от степени диалогичности социокультурной среды» показали, что адекватно способны воспринимать информацию лишь 18 % детей, частично адекватно — 39 %, неадекватно — 44 %<sup>2</sup>.

Помимо этого, исследователями были отслежены следующие закономерности:

- чем ниже возраст, тем ниже уровень коммуникативных навыков;
- гендерный признак (исключение составляют дошкольники — у девочек уровень выше), место жительства, род занятости родителей на уровень коммуникативных навыков не влияет;

---

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 11.05.2017).

<sup>2</sup> Адамьянц Т. З. О коммуникативных навыках современных детей. URL: [http://www.isras.ru/blog\\_ad\\_2.html](http://www.isras.ru/blog_ad_2.html) (дата обращения: 10.03.17).

- дети с развитыми коммуникативными навыками чаще идентифицируют себя в качестве представителей человеческой цивилизации<sup>1</sup>.

В свою очередь огромное влияние на качество понимания оказывают степень открытости, ориентированности на диалог, искренности, интенциональности коммуникатора. Снижает качество восприятия интенция, связанная с желанием научить или воспитать, а повышает — соответствие интенциональности коммуникатора общепринятым морально-нравственным нормам и ценностям<sup>2</sup>.

Еще одна черта в характеристике — критерий умения работать с текстом. Процесс восприятия лежит в основе функциональной читательской грамотности, личностно-профессиональной и профессионально-технической подготовленности<sup>3</sup>. От того, насколько верным, отлаженным и систематическим будет процесс восприятия, зависит, насколько успешно юный читатель в будущем будет решать стандартные жизненные задачи на основе практико-ориентированных знаний. Стоит отметить, что под «читательской грамотностью» мы понимаем «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни»<sup>4</sup>.

Международные организации регулярно исследуют качество обучения школьников и студентов в разных странах мира. Результаты более «свежего» исследования касаются умения современных детей работать с текстом, актуализируют факты, изложенные выше, делают картину полной и объемной. Для того чтобы отследить динамику изменений, сделать полные и актуальные выводы, обозначить перспективы, было принято решение рассмотреть результаты исследования Program for International Student Assessment (PISA), проводимого организацией по экономическому сотрудничеству и развитию (OECD) в сотрудничестве с экспертами Международной ассоциации чтения (IRA), за последние 15 лет.

Данное исследование проводится каждые три года среди 510 тысяч учащихся из 65 стран, авторы изучают, насколько хорошо 15-летние подростки владеют математической, читательской и естественнонаучной функциональной грамотностью. Цель — дать ответы на такие вопросы: хватает ли учащимся знаний и умений для

---

<sup>1</sup> Адамьянц Т. З. О коммуникативных навыках современных детей. URL: [http://www.isras.ru/blog\\_ad\\_2.html](http://www.isras.ru/blog_ad_2.html) (дата обращения: 10.03.17).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Безрукова В. С. Основы духовной культуры. URL: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/funkcionalnaja-gramotnost> (дата обращения: 10.03.2017).

<sup>4</sup> Основные результаты международного исследования PISA-2015 / Министерство образования и науки РФ ; Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. М., 2015. С. 14.

полноценной жизни в обществе, и могут ли они решать задачи, с которыми им придется сталкиваться в разных сферах реальной жизни. Среди 265 тысяч пятнадцатилетних учащихся из 32 экономически развитых стран в 2000–2006 гг. учащиеся из России заняли 27–29 место<sup>1</sup>.

Средний балл российских учащихся по читательской грамотности в 2009 г. составил 459 баллов по 1000-балльной шкале, что статистически ниже, чем средний балл по странам ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) — 493 балла. Российские учащиеся занимают 41–43 место среди 65 стран с учетом ошибки измерения.

В 2012 г. в мониторинге приняли участие 5 219 молодых россиян из 227 образовательных учреждений 42 регионов страны. Первые места заняли страны Юго-Восточной Азии (Китай, Сингапур, Гонконг, Тайвань, Южная Корея, Япония), Финляндия. Россия по читательской грамотности оказалась на 42 месте, средний балл — 475, что по-прежнему ниже, чем средний балл по странам ОЭСР (493 балла).

Число подростков России, готовых относительно адекватно использовать более или менее сложные тексты для ориентации в повседневных ситуациях, составляет 78 % (в среднем по ОЭСР — 82 %); из них готовых к самостоятельному обучению с помощью текстов в России 20 % (29 % в среднем в странах ОЭСР). Обучающихся, не готовых ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях, в России 22 %, что на 4 % больше, чем в странах ОЭСР<sup>2</sup>.

В 2015 году сохранились положительные тенденции в результатах российских учащихся по читательской грамотности на 20 баллов (с 475 до 495 баллов), что статистически сравнимо со средним результатом для учащихся стран ОЭСР (493 балла).

Таким образом, за все время проведения исследования по сравнению с 2000 годом наблюдается значительное повышение среднего балла российских учащихся по читательской грамотности — на 33 балла, а по сравнению с 2009 годом — на 36 баллов (диаграмма в Приложении 1).

На 2015 год результаты следующие:

- число учащихся, достижения которых выше порогового уровня — 84 %;
- готовы к самостоятельному обучению с помощью текстов — 26 %;
- не готовы ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях — 16 %;
- не готовы адекватно использовать более или менее сложные тексты для

<sup>1</sup> Сметанникова Н. Н. Участь чтения // Русский журнал. — URL: <http://magazines.russ.ru/october/2005/3/sm7.html> (дата обращения: 10.03.17).

<sup>2</sup> Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2009 г.) // Центр оценки качества образования. URL: <http://www.centeroko.ru/public.htm> (дата обращения: 10.03.17).

ориентации в повседневных ситуациях — 16 %;

- отлично воспринимают текст — 7 %<sup>1</sup>.

Результаты исследования показывают, что наблюдается положительная динамика в развитии функциональной читательской грамотности российских школьников, однако этого недостаточно для успешного функционирования в информационном обществе и показатели нуждаются в улучшении, необходимо повышать качество работы с текстами. Для решения этих задач необходимо регулярное общение подрастающего поколения с книгой. Исследователь В. П. Чудинова в своей работе «Дети и подростки в изменяющемся информационном пространстве: состояние чтения и группы риска» выделяет следующие факторы, которые влияют на чтение подростков.

Социально-экономические факторы: степень стратификации и социального расслоения общества; уровень доходов/бедности населения.

Социокультурные факторы: развитость системы всеобщего среднего образования; доступность образования; уровень образования и культуры населения; развитость социокультурной и образовательной среды.

Информационно-коммуникационные факторы: развитость и доступность различных систем связи и каналов коммуникации; доступность и развитость художественной визуальной культуры; развитость и доступность Интернета.

Состояние чтения подростков зависит от взаимодействия этих факторов, причем в различных ситуациях и условиях жизни какой-либо из них оказывается доминирующим.

Сегодня интенсивно идет процесс трансформации, коренного изменения читательских привычек. Меняются практически все характеристики детского чтения: статус чтения, его длительность, характер, способ работы с печатным текстом, репертуар чтения, мотивы и стимулы чтения, читательский выбор и т. д. Но неизменным остается одно: в эпоху информационного бума уметь работать с текстовой информацией — не только желательная компетенция успешного человека, но и жизненно важная способность ребенка (учитывая рассмотренные выше нейропсихологические, психологические и социально-психологические изменения).

Таким образом, мы видим, что результаты исследований лишь усиливают подмеченные нами противоречия: в то время как сложившаяся действительность требует от подрастающего поколения полного соответствия информационному обществу для комфортного существования в нем, сами же дети испытывают трудности в самых элементарных и начальных навыках общения и работы с текстом.

---

<sup>1</sup> Основные результаты международного исследования PISA-2015 / Министерство образования и науки РФ ; Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. М., 2015. С. 14.

Но в сложившихся условиях мало уметь эффективно общаться и работать с информацией. Поток нефильтруемой информации, отсутствие авторитетного взрослого, способного объяснить, что такое «хорошо» и что такое «плохо», трансляция сомнительных ценностей с телеэкрана ведет к размыванию ценностных границ у современных детей.

В свою очередь, именно ценностные ориентации лежат в основе мотивов поведения человека, его готовности адекватно реагировать на происходящее. Ценностные ориентации — это не что иное, как набор укорененных ориентиров, которые человек признает и кладет в основу своих жизненных целей, мировоззренческих постулатов, пристраивает, исходя из них, свою модель поведения, формирует отношение к окружающему миру. Таким образом, именно ценностные ориентации составляют ядро мотивации, стержень личности, обеспечивают его прочность и способность давать адекватную оценку информационному потоку.

Показательным в этом отношении может стать рейтинг ценностных ориентиров подрастающего поколения, который составлен И. М. Резниченко, кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры коррекционной педагогики и психологии ГОУ ДПО профессиональной переподготовки специалистов: в лидерах интеллектуальные, волевые и соматические ценностные ориентации, образованность (настойчивость, решительность, высокий уровень достижений, презентабельная внешность); аутсайдеры — нравственные и эмоциональные ценности (чуткость, терпимость, умение сопереживать)<sup>1</sup>.

В этой связи назрела необходимость развивать не только умственные способности детей, но все чаще говорить и укоренять в сознании подрастающего поколения основные понятия, связанные с общечеловеческими ценностями, которые лежат в основе нашей культуры.

В процессе формирования системы ценностей важную роль играет не только информация, которую ребенок видит, слышит и читает, но и его окружение (близкое/дальнее), а так же школа.

Исследователь Н. И. Болдырев в своей работе<sup>2</sup> говорит о том, что нравственное воспитание нельзя обособить от образования в целом и превратить в специально организованный процесс. Мы согласны с этим мнением, однако считаем, что формирование системы ценностей подрастающего поколения максимально логично,

---

<sup>1</sup> Резниченко И. М. Социально-психологический портрет современного ребенка. URL: <http://dgordgio.livejournal.com/5929.html> (дата обращения: 10.03.17).

<sup>2</sup> Н. И. Болдырев. Нравственное воспитание школьников. URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/1310/15877> (дата обращения 01.04.17).

ненавязчиво и эффективно может происходить на уроках русского языка и литературы.

Этому способствует, в первую очередь, сама природа русского языка: его богатство и красота. Кроме того, практически каждый комплекс для занятий в качестве учебного материала использует тексты отечественных классиков о любви в целом и в частности, о красоте, доброте и человечности, милосердии и равнодушии, совести и безнравственности. Это тексты с максимально выраженной нравственной окраской, которые побуждают к размышлению, рефлексии, а затем и к формированию своей собственной позиции. Важно, что рассуждение, которое приводит к формированию позиции, может реализовываться как в устной форме, например, при коллективном обсуждении острого вопроса, тогда происходит «накопление» точек зрения и, как следствие, определение собственной, так и в письменной, например, при написании сочинения, где можно и важно отразить рефлексию, вследствие которой формируется позиция.

Но ничего не может быть лучше и эффективнее при формировании ценностных ориентиров, чем не только и не столько урок литературы, сколько сама книга, произведение, художественное слово. С самых истоков русская литература «педагогична» в контексте нравственности и норм поведения: пословицы и поговорки с ярко выраженной в краткой форме мудростью помогают дать оценку как собственным поступкам, так и поступкам окружающих, формируют «правильный» моральный облик, актуализируя трудолюбие, остроту ума, доброту и красоту; в свою очередь, в русских народных сказках добро всегда побеждает зло, а былины пропитаны чувством патриотизма, мотивом служения Родине. Нельзя не сказать в этом контексте и о классических произведениях отечественной литературы, которые, являясь отражением эпох, впитали в себя все разнообразие людских поступков и жизненных ситуаций, а талантливые писатели, в свою очередь, предоставили читателям всю палитру разнообразных оценок происходящего: от осуждения до снисхождения, от признания до презрения и т. д. Но усиливает наш пафос незаменимости литературы в формировании ценностных ориентиров современных детей и то, что классика актуальна всегда, а это значит, что поступки давно известных героев, те жизненные ситуации, в которые их ставит автор, можно квалифицировать относительно сегодняшних реалий и таким образом не только актуализировать категории «хорошо» — «плохо», «правильно» — «неправильно» на примере литературных образов, но и усложнить их, наполнить эти полярные категории промежуточными оценками происходящего сегодня, здесь и сейчас. Художественное произведение способно не только предоставлять поле для размышления или принятия/не принятия авторской оценки происходящего. Художественное произведение учит детей чувствовать,

не замыкаться в себе, тренировать эмоциональную сферу личности.

Таким образом, мы видим, что изучение русского языка и литературы — это актуальный ответ на происходящие изменения в мире и в России, это средство адаптации современных детей к изменившемуся миру, возможность наработать те навыки, которые требует действительность. Русский язык, как предмет, учит не только использовать язык как эффективное средство общения, затрагивая все стороны коммуникации, но и навыкам работы с информацией: вычленив главную мысль, отследить аргументы, обосновать авторскую или свою позицию, сопоставить различные точки зрения, дать им оценку, сократить или расширить суждение и т. д. Художественная литература и урок литературы, как ее привязка ко времени и пространству, учат детей жизни: дает обоснования категориям «хорошо» и «плохо», знакомит с опытом поколений, позволяя оценить его и преломить к актуальной действительности, развивает чувственность и эмоциональность, самостоятельность суждений, обогащает ребенка духовно и нравственно, формирует эстетический вкус. Если в период активного реформирования системы образования мы хотим эффективно преодолеть образовавшиеся лакуны, которые мешают качественным и не формальным изменениям, то нам необходимо уделить особое внимание урокам русского языка и литературы, как логичному, закономерному и естественному средству преодоления выделенных выше дефицитов.

Для того чтобы понять, насколько эффективно происходит работа над формированием тех компетенций, которые напрямую не подразумеваются филологией, но предписаны стандартом (учебно-познавательные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования), нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие учителя русского языка и литературы с различным стажем работы, разного возраста, работающие со средним и старшим школьным звеном из ближайших городов Сибири (Томск, Кемерово, Новосибирск). Общее число опрошенных — 173 человека.

По результатам мини-исследования можно сделать следующие выводы:

- большинство учителей не заостряют внимание на развитии метапредметных компетенций, они ведут уроки в привычном режиме, концентрируясь на подаче урочного материала;
- максимальная часть урочного времени посвящена освоению исключительно предметных компетенций;
- педагоги уверены, что развитие метапредметных компетенций происходит параллельно с освоением школьной программы по русскому языку и литературе;
- предметники считают, что их основная задача — уложить в голове учеников

знания по предмету, так как на итоговом экзамене детей будут тестировать не на степень толерантности или умение работать в команде, а на знание конкретных фактов, случаев написания, произношения и т. д.;

- некоторые учителя занимаются с одаренными учениками проектно-исследовательской деятельностью, однако отмечают, что на это приходится тратить внеурочное время, «делить» учеников с другими предметниками (в этом случае ребенку приходится выполнять параллельно несколько проектов или исследований);
- некоторые педагоги выделяют проблему отсутствия достаточной базы для реализации проектно-исследовательской деятельности;
- все учителя русского языка и литературы положительно относятся к внедрению механизма, который позволил бы им заниматься развитием ключевых (метапредметных) компетенций в размеренном темпе, вне уроков, в оплачиваемое время;
- преподаватели отмечают, что наиболее эффективным и интересным для учеников методом развития ключевых (метапредметных) компетенций является метод проектов и исследований;
- учителя-предметники-классные руководители говорят о том, что невозможно проводить качественную проектно-исследовательскую работу одному учителю, систематически возникает необходимость в экспертном мнении узкого специалиста в какой-либо области, координатора в области построений проектов и исследований, площадок для реализации проектов и презентации результатов работ (подробные результаты опроса представлены в Приложении 2).

Из результатов исследования мы видим, что основные дефициты конкретизируются во времени, отсутствии достаточных материальных, научно-информационно/методических, технических ресурсов. Помимо этого, молодые педагоги отмечают потребность в системе роста профессиональной компетентности, отмечая, что не всегда четко осознают, например, различия между проектной и исследовательской деятельностью, роль и место педагога в сопровождении инициативы и т. д.

Таким образом, мы видим, что сама природа филологического знания позволяет эффективно работать над такими ключевыми компетенциями, как ценностно-смысловые, общекультурные, информационные и коммуникативные. Однако учитывая результаты международных и отечественных исследований, которые констатируют кризис развития базовых для информационного общества навыков, добавляя к этому результаты нашего исследования, которое говорит о том, что учителю-предметнику хватает урочного времени лишь для качественной работы над формированием предметных компетенций, мы делаем вывод, что не только школа в целом не может в одиночку справиться с теми

задачами, которые перед ней ставит государство и общество, но и конкретный учитель-предметник в одиночку не способен отвечать за формирование «жизненно важных» компетенций.

Второй вывод, к которому мы пришли, проанализировав результаты нашего исследования, говорит о том, что сегодня существует необходимость создания системы помощи учителю русского языка и литературы для формирования и развития метапредметных (по ФГОС) компетенций, которая, с одной стороны, отвечала бы всем современным вызовам (общемировые и отечественные образовательные тенденции, различные особенности подрастающей молодежи и состояние гуманитарного знания); отвечала базовым характеристикам новой образовательной парадигмы; была полезна школьным педагогам для достижения всех тех задач, которые ставит перед ними ФГОС; максимально комфортно вписывалась здесь и сейчас в существующую (постепенно трансформирующуюся) образовательную систему; предоставляла возможность педагогического роста.

Кроме того, проведенное нами мини-исследование актуализировало необходимость создания «системы помощи» не только в развитии метапредметных компетенций у школьников, но и при этом в обеспечении роста профессиональной компетентности молодого педагога.

## 1.2 Сетевые образовательные программы как ответ современным вызовам времени

Обобщив вышеизложенный материал, систематизировав его, нам удалось выделить конкретные *критерии, которым должна соответствовать система*, способная помочь педагогу русского языка и литературы максимально качественно работать над формированием метапредметных компетенций учащихся:

- 1) полисубъектность;
- 2) обеспечение инвариантности, многоуровневости и доступности образования;
- 3) возможность формирования, становления и развития субъектного отношения ученика к собственному образованию;
- 4) предоставление возможности для индивидуализации и построения персональных траекторий развития;
- 5) использование коллективных образовательных процессов;
- 6) использование проектно-исследовательской деятельности;
- 7) обеспечение педагогического роста.

*Система должна работать на развитие:*

- 1) способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции;
- 2) способности к сотрудничеству и коммуникации;
- 3) способности к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений на практике;
- 4) способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии;
- 5) способности и готовности к использованию ИКТ и целях обучения и развития;
- 6) способности работать с информацией.

*Система должна способствовать преодолению следующих дефицитов:*

- 1) нехватка времени;
- 2) отсутствие достаточной материальной базы;
- 3) отсутствие достаточной научно-методической базы;
- 4) отсутствие достаточной информационной базы;
- 5) отсутствие достаточной методической базы.

Для того чтобы отследить выделенные критерии, необходимо с уровня учителя подняться на уровень организации и посмотреть на проблему сверху. При таком подходе кажется логичным рассмотреть систему высшего образования, как источник усиления ресурсной базы общеобразовательного учреждения.

Действительно, вуз способен обеспечить общеобразовательную школу *научным руководством, консультированием и экспертной оценкой реализуемых инициатив*, что

усилило бы *научно-методическую базу* учреждения. Помимо этого, вузы обладают более широкой *материальной базой*, а взаимодействие школы и высшего образования позволило бы обеспечить один из главных критериев, предъявляемых к «системе помощи» — *обеспечение непрерывности, вариативности и доступности образования*. Таким образом, система общего образования, несомненно, обогатилась бы за счет такого взаимодействия.

Система высшего образования так же может найти свой интерес в активной работе со школой. В первую очередь, это организация профильного обучения, которое высшая школа рассматривает как инструмент совершенствования системы довузовской подготовки, основная задача которой — адаптация школьника к вузовской системе<sup>1</sup>.

В последнее время активно ведутся дискуссии о состоянии современного Университета. Так, Б. Ридингс говорит о том, что произошло изменение исторической роли университета, сформировавшейся в эпоху Просвещения: «роли изготовителя, защитника и распространителя национальной культуры»<sup>2</sup>. Сегодня, в условиях глобализации, Университет больше не является «организационным центром», так как утрачивается сама идея национальной культуры<sup>3</sup>. Поддерживает позицию Б. Ридингса и доктор педагогических наук, профессор Г. Н. Прокументова, утверждая, что «бесспорным является кризис исторической и культурологической миссии Университета, который выражается в настоящее время в трансформации его институциональной функции, "размывании" социальной роли и организации Университета»<sup>4</sup>. Сегодня активно идет формирование нового дискурса Университета, возрастание его ответственности за создание и распространение новых образовательных стратегий<sup>5</sup>.

Не стал исключением и ТГУ, который находится в поиске своей идентичности, самоосознания, в процессе становления, о чем может свидетельствовать активная работа: организация открытых лекций П. Г. Щедровицкого «О роли Университета в современной социокультурной ситуации», проведение заседаний, совещаний с участием представителей различных образовательных, коммерческих, социальных и властных структур, организация публичных анализов современных тенденций трансформации университетов, стратегических сессий, на которых ведется работа по созданию модели дальнейшего развития вуза и т. д. В процессе моделирования «нового» университета,

---

<sup>1</sup> Соколов В. Ю. Контексты построения сетевых образовательных программ в практике взаимодействия вузов и школ // Вестник Том. гос. ун-та. 2012. 358. С. 195.

<sup>2</sup> Ридингс Б. Университет в руинах. Минск, 2009. С. 24.

<sup>3</sup> Там же. С. 32.

<sup>4</sup> Прокументова Г.Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Том. гос. ун-та. 2012. 358. С. 185.

<sup>5</sup> Там же. С. 186.

с учетом всех актуальных трансформаций его задач, ключевым тезисом является то, что ТГУ не может отказаться от своей миссии — быть организационным и идеологическим центром системы образования. В этой связи речь идет о новых моделях взаимодействия с другими ступенями образования, в частности, со школами, а школы нуждаются в поддержке университета, в совместной работе с ним для решения задач инновационного развития образования, в чем можно убедиться из анализа обозначенных выше дефицитов.

Таким образом, мы видим, что у взаимодействия школы и вуза есть потенциал, а школа преодолела бы выявленные дефициты, касающиеся научно-методической и материальной баз; произошли бы качественные подвижки, позволяющие говорить о непрерывности, вариативности и доступности образования. Однако, даже при теоретической попытке спроектировать ситуацию максимального преодоления дефицитов мы видим, что такое сотрудничество недостаточно в современных реалиях, так не все проблемные точки нашли решение.

В контексте преодоления ресурсных дефицитов школы университет играет ключевую роль, однако, по-нашему мнению, в данное взаимодействие необходимо также привлечь систему дополнительного образования детей. Это поможет не только обогатить взаимодействие, но и сделать его актуальным, соответствующим современным вызовам.

Система дополнительного образования детей изначально нацелена не на подготовку к жизни через приобретение необходимых знаний, умений и навыков, не на освоение основ той или иной профессии, а на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование ребенка, как особого субъекта деятельности и культуры. Происходит это за счет того, что в данной образовательной системе познавательная активность выходит за рамки образовательной среды в область различных социальных практик, что позволяет получить опыт социального взаимодействия и продуктивной деятельности. Таким образом, специфика данной системы определяется тем, что «ключевая социокультурная роль дополнительного образования — мотивировать внутреннюю активность саморазвития детской и подростковой субкультуры»<sup>1</sup>.

Дополнительное образование способно *обогатить методически*: привнести опыт работы по вариативным развивающим программам, основанных на личном выборе, с возможностью выбора формы и темпа освоения этих программ, выстраивания внутри них индивидуальных образовательных маршрутов или смены программы, педагога, организации; неформализованность содержания программ, организации процесса;

---

<sup>1</sup> Концепция дополнительного образования детей : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-п г. URL: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения: 12.02.16).

вариативный характер оценки результатов; практическую направленность, ориентацию на продуктивный результат и его презентацию; опыт работы в разновозрастных группах. Помимо этого, неоценимым вкладом окажется методическое осмысление открытости системы дополнительного образования детей: ориентация на системную работу с различными социально-профессиональными и культурно-досуговыми сообществами; возможность педагогов внедрять в процесс актуальные явления социокультурной реальности.

В контексте новых ФГОС, нацеленных на обеспечение единства и преемственности образовательной системы в целом, дополнительному образованию предписывают место во внеурочной деятельности. Конечно, существуют некоторые сходства, такие как время и формы реализации, связь с учебными предметами, однако существует и немало отличий: предоставление выбора форм и видов деятельности, более серьезная научно-методическая база, ориентация на запрос ребенка, возможность разновозрастных групп и т. д. На наш взгляд, интеграция дополнительного образования в формат внеурочной деятельности существенно снижает значимость и роль целой отрасли, так как она сама по себе является уникальным явлением. И в этом контексте система дополнительного образования заинтересована в построении сотрудничества со школой на новом уровне, позволяющем самоидентифицироваться в ином, более продуктивном формате.

Таким образом, дополнительное образование может оказать школе дополнительную поддержку процессов *реализации индивидуальных маршрутов*, педагогических *технологий развития способностей детей*, пополнить *информационную базу* за счет наличия специалистов в узких направлениях образования детей. Кроме того, оно способно привнести в «систему помощи» те черты, которые позволят говорить о ее соответствии критериям, выделенным выше: *обеспечение инвариантности, многоуровневости и доступности образования* (вариативность содержания форм организации процесса, доступность глобального знания и информации для каждого, возможность интеграции и построения индивидуального образовательного маршрута ребенка, ориентация на его личные результаты, возможность поддержки различных категорий детей); *предоставление возможности для индивидуализации и построения персональных траекторий развития* (личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие).

После теоретического осмысления взаимодействия в контексте преодоления обозначенных дефицитов нерешенным остается лишь проблема недостатка времени у школьного педагога. Однако, на наш взгляд, решением этой проблемы как раз и является

*взаимодействие, а именно перераспределение нагрузки* таким образом, чтобы максимально качественно достигать как предметных результатов, описанных во ФГОС, так личностных и метапредметных.

При выстраивании взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования возникает проблема определения организационной структуры этого взаимодействия. Из анализа литературы по данной области знания был сделан вывод, что наиболее продуктивной формой является сетевое взаимодействие.

Объединение данных образовательных сфер возникло и укреплялось на разных этапах развития российского образования и, по мнению О. Е. Лебедевского, оно изначально было направлено на оказание помощи ребенку в самоопределении, стимулирование творческой, проектной и исследовательской активности<sup>1</sup>. Сегодня сетевое взаимодействие — наиболее актуальная, оптимальная и эффективная форма организации совместной деятельности, так как предполагает горизонтальные отношения, выстроенные, в первую очередь, на взаимной заинтересованности участников как друг в друге, так и в достижении общих целей, что отличает данное взаимодействие от иерархической структуры<sup>2</sup>.

Теоретическая база была подтверждена практикой: исследования, проведенные сотрудниками кафедры управления образованием НИ ТГУ и направленные на апробацию сетевого взаимодействия в системе образования, показывают, что именно такая форма организации сотрудничества имеет серьезный потенциал для достижения результатов в соответствии с ФГОС. Помимо этого, за счет разнообразия ресурсов, гибкого, нелинейного характера организации образовательного процесса, появления возможности учитывать личностные интересы различных участников взаимодействия, такая структура оказывается особо продуктивной в условиях работы в компетентностной модели: появляются возможности для получения нового практического опыта, пробы различных технологий и способов в решении образовательных, жизненных и социальных задач<sup>3</sup>. Таким образом, на сегодняшний день сеть и сетевое взаимодействие способны решать образовательные задачи, которые не под силу отдельному образовательному учреждению, генерируя новые форматы работы (сетевые проекты, программы, обмен образовательными результатами, средствами для профессионального роста и т. д.), что, несомненно, способствует повышению качества образования в целом.

---

<sup>1</sup> Лебедевский О. Е. Развитие исследовательской деятельности учащихся. — URL: [http://1553.ru/lessons/uploaded/\\_8.pdf](http://1553.ru/lessons/uploaded/_8.pdf) (дата обращения 14.03.17).

<sup>2</sup> Золотарева А. В. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности. Ярославль, 2011. С. 91.

<sup>3</sup> Суханова Е. А. Разработка и реализация сетевых образовательных программ как проблема организационных изменений в системе образования // Вестник Том. гос. ун-та. 2012. 358. С. 208.

В определении понятия «сеть» мы идем следом за А. В. Золотаревой и понимаем ее, как способ совместной деятельности (при сохранении независимости основной деятельности), основой которой является проблема, в решении которой заинтересованы все субъекты взаимодействия. В этом случае сетевое взаимодействие — это способ деятельности, система связей, «позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования»<sup>1</sup>.

Сужая терминологический ряд до « сетевого взаимодействия образовательных учреждений», можно сказать, что это «совместная деятельность образовательных учреждений, в результате которой формируются совместные группы обучающихся для освоения образовательных продуктов определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений»<sup>2</sup>.

Министерство образования и науки РФ предлагает три организационных варианта сетевого взаимодействия в системе обучения: социальное партнерство образовательного учреждения, муниципальная сеть обучения и комбинация этих вариантов (смешанное партнерство). Первый характеризуется выстраиванием отношений между одним образовательным учреждением и комплексом других организаций с целью привлечения ресурсов для освоения образовательных продуктов (программ, курсов, модулей и т. д.) на базе этого учреждения. Второй — партнерство организуется между несколькими образовательными учреждениями с целью создания межшкольных классов для увеличения численности и деления на более мелкие группы по более узким основаниям<sup>3</sup>.

По-нашему мнению, для соответствия требованиям и продуктивного достижения результатов, выявленных в первой части, необходимо объединить преимущества первого (централизация сети учреждений вокруг одного учебного ресурсного центра, на базе которого реализуется образовательный компонент) и второго (создание межшкольных классов, групп и сообществ) вариантов. В классификации Министерства образования и науки РФ данная модель называется «кустовой сетью» и является одной из разновидностей смешанного партнерства.

Привлекая в качестве основных помощников школьному педагогу системы профессионального и дополнительного образования, необходимо разграничить сферы

---

<sup>1</sup> Золотарева А. В. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности. Ярославль, 2011. С. 92.

<sup>2</sup> Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 марта 2010 г. N 03-412 о методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения.

<sup>3</sup> Там же.

ответственности и распределить функциональную нагрузку таким образом, чтобы она учитывала изначальные цели и максимально эффективно работала на выполнение поставленных задач. При изучении теории построения сетевого взаимодействия мы пришли к выводу, что оно невозможно без учебного ресурсного центра (далее УРЦ) — опорного учреждения обладающего, в первую очередь, мощным организационным ресурсом для осуществления обучения, а также необходимой учебной и материально-технической базой. Цель УРЦ — создание единого образовательного пространства, позволяющего обеспечить условия для осознанного выбора обучающимися образовательного маршрута в соответствии с их индивидуальными способностями, интересами и потребностями<sup>1</sup>.

УРЦ реализует следующие основные функции:

- организационная — проектирование единого образовательного пространства;
- учебная — реализация в смешанных группах образовательных программ/курсов/модулей;
- методическая — осуществление научно-методической, информационной и консультационной поддержки образовательных учреждений сети, повышение квалификации педагогических кадров.

В сложившейся образовательной ситуации эту роль не способна выполнять школа, в этом случае, произойдет несоответствие изначальным целям построения взаимодействия из-за перегрузки общеобразовательного учреждения: преодоление дефицитов для организации качественного образовательного процесса. По-нашему мнению, *эффективно могла бы выполнить роль УРЦ система дополнительного образования детей*, и это, в свою очередь, стало бы возможным путем самоопределения в контексте ФГОС.

Основные функции УРЦ, позволяющие организовать процесс для максимально качественного достижения поставленных целей и задач, можно конкретизировать в следующие:

- выявление запроса учащихся и их родителей;
- организация личностно-ориентированного учебного процесса;
- выстраивание индивидуального образовательного маршрута учащихся;
- расширение образовательного пространства;
- организация психолого-педагогического и тьюторского сопровождения

---

<sup>1</sup> Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 марта 2010 г. N 03-412 о методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения.

учащихся;

- адаптация обучающихся и педагогов к новому образовательному процессу;
- развитие деятельности по интеграции, управлению и сопровождению существующего научно-методического, информационного, кадрового и материально-технического обеспечения развития образовательной среды;
- расширение сотрудничества с образовательными учреждениями общего, профессионального, дополнительного образования и иными организациями<sup>1</sup>.

Это позволит системе дополнительного образования создать такую образовательную среду, погружаясь в которую учащиеся с учителем русского языка и литературы, будут изначально настроены на работу над метапредметными компетенциями.

Учитывая вышеописанную *роль вуза* в преодолении дефицитов школы, на высшей школе также лежит большая функциональная нагрузка, которая заключается в следующем:

- обеспечение научного руководства, консультационного и экспертного сопровождения реализации модели взаимодействия;
- вовлечение студентов в мероприятия с обучающимися и педагогами, консультации, мастер-классы, семинары, практические занятия, тренинги и иные формы сопровождения школьников в различных режимах (прохождение учебной, педагогической и производственной практики, волонтерская деятельность);
- обеспечение возможности обучающимся принимать участие в профориентационных, просветительских и учебных мероприятиях вуза;
- организация и проведение обучающих семинаров, программ и курсов повышения квалификации педагогов в области сопровождения образовательных инициатив, проектов и исследований обучающихся;
- разработка системы мониторинга, оценивания и сертифицирования результатов участия школьников и педагогов в проектируемой модели;
- участие преподавателей и студентов в экспертизе проектных и учебно-исследовательских работ обучающихся;
- организация стажировочных площадок на базе вуза для пробы учащимися различных форматов деятельности (лаборатории, библиотеки, фонды, творческие коллективы и т. д.).

---

<sup>1</sup> Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 марта 2010 г. N 03-412 о методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения.

При максимальной нацеленности взаимодействия на помощь школьному педагогу русского языка и литературы, за *учреждением общего образования* также закреплены определенные функции:

- определение персонального состава обучающихся;
- соблюдение принципов организации личностно-ориентированного учебного процесса;
- поддержка выстроенного индивидуального образовательного маршрута учащихся;
- организация участия педагогов в различных образовательных событиях модели;
- организация участия педагогов в разработке, подготовке, проведении и анализе (исследовании) эффективности образовательных событий модели;
- сопровождение учащихся в работе над проектными и учебно-исследовательскими работами;
- создание необходимых условий учащимся для работы над созданием проектов и учебно-исследовательских проектов, их реализации.

Таким образом, теория и опыт практики построения сетевого взаимодействия, описанный исследователями, помог нам осмыслить «систему помощи» на организационном уровне, рассмотреть участие высшей школы и дополнительного образования в педагогической практике учителя русского языка и литературы не только с точки зрения преодоления дефицитов, но и с точки зрения функциональной нагрузки, что позволяет выстроить взаимодействие максимально продуктивно. Помимо этого, проделанный анализ позволил нам определить как качественные критерии для отбора экспериментальной базы исследования, так и организационно-управленческие.

На наш взгляд, организация сетевого взаимодействия должна проходить со строгим учетом региональных особенностей, так как это очень гибкая и подвижная система, где учитываются потребности, интересы и особенности каждого участника. Таким образом, при отборе модели взаимодействия для реализации поставленных целей и задач закономерным выглядит обращение к Гомскому опыту.

Большая теоретическая и практическая база по сетевому взаимодействию в области образования подготовлена сотрудниками ТГУ, научно-образовательного центра «Институт инноваций в образовании». Так, на основании актуальных задач образования, практики построения и реализации сетевых образовательных программ были сформулированы ключевые характеристики, которые положены в основу всех спроектированных в ТГУ сетевых продуктов, что, в нашем случае, позволяет глубже

изучить их специфику.

Первый аспект касается содержания образования — формирование углубленных предметных, метапредметных и личностных результатов, представленных в качестве приоритетных в современных требованиях ФГОС. Второй — организации образовательного процесса, цель которого — создание ситуаций выбора образования и проявления образовательной инициативы участником программы. Для реализации данного целевого ориентира образовательный процесс:

- выстраивается по нелинейному принципу, предоставляя возможность выбора различных вариантов образования;
- является вариативным за счет создания комплекса учебных модулей, отличающихся по содержанию и способам работы, но имеющих общую целевую установку;
- в основе имеет комплекс занятий и ситуаций, содержащих технологически воспроизводимый алгоритм действий;
- характеризуется набором заданий, позволяющих организовать ситуации неопределенности, совершения пробных действий, проявления образовательных инициатив, проектирования образования, группового взаимодействия;
- включает специальные формы тьюторской поддержки для сопровождения индивидуальной образовательной траектории участника.

Третий аспект затрагивает специфику построения программы. Основной целевой установкой при построении сетевой образовательной программы является реализация идеи открытого образовательного пространства, предусматривающей свободное участие в его развитии всех заинтересованных участников, представителей всех уровней образования.

К числу образовательных программ, находящихся под кураторством НОЦ ТГУ, относятся:

- программа развития проектно-исследовательских компетенций учащихся общеобразовательной школы;
- программа углубленного изучения предметов физико-математической области и развития проектно-исследовательских компетенций;
- программа профориентации и первичной профессионализации учащихся сельских школ;
- программа организации внеурочной деятельности учащихся начальной и основной школы во взаимодействии СОШ — УДО — ВУЗ.

Программа углубленного изучения предметов физико-математической области

и развития проектно-исследовательских компетенций, а также программа профориентации и первичной профессионализации учащихся сельских школ не удовлетворяют выдвинутому критерию, так как базируются, на предметной области, которая не входит в сферы интереса данной работы (физико-математическая область, профориентация и профессионализация). В свою очередь программа развития проектно-исследовательских компетенций учащихся общеобразовательной школы подходит нам по своей специфике, однако по структуре является двухчастной, то есть построенной на взаимодействии школы и вуза. Для нас же является приоритетным именно трехчастная структура (школа, дополнительное образование и университет) для достижения поставленных целей. Таким образом, мы сделали вывод, что организационно-управленческим критериям соответствует лишь последняя программа, так как лишь она выстроена по принципу взаимодействия трех базовых субъектов.

Отобранную сетевую образовательную программу «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» на основе проекта методической службы МАОУ ДО ДДТ «У Белого озера» в 2008 году инициировал НОЦ ТГУ во главе с директором — Г. Н. Прозументовой, под кураторством Е. А. Сухановой изначально в формате инновационного проекта, с 2010 года — в формате программы, а с 2011 года — в статусе городской программы (утверждается приказом начальника департамента образования администрации г. Томска).

Структурная организация отобранной образовательной программы базируется на перечне метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, перечисленных во ФГОС и конкретизированных в формируемых компетенциях проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута на определенном этапе реализации модели. Полисубъектность обеспечивается за счет активного участия в образовательном процессе учреждений общего, дополнительного и профессионального образования.

Образовательная деятельность участников организуется через поэтапное освоение образовательных модулей «Погружение», «Лабораторный», «Презентационный». Количество учебных часов в каждом из модулей может варьироваться в зависимости от стартовых возможностей контингента обучающихся, их образовательных потребностей и темпа продвижения, что позволяет обеспечивать инвариантность, многоуровневость и доступность образования. Предусмотренная сотрудниками НОЦ логика построения образовательной программы соответствует этапам формирования образовательных компетенций: «Погружение» — получение нового опыта и его рефлексия; «Лабораторный» — освоение норм нового вида деятельности; «Презентационный» —

применение полученного комплекса: опыт, ценности, знания, умения для решения задачи в реальной ситуации<sup>1</sup>.

Поскольку все эти этапы формирования компетенций невозможно «пройти» внутри одного учебного курса или предмета, нужны особые места, особая среда, специфические характеристики которой задаются через особую организацию образовательной деятельности в каждом из модулей. Таким образом, взяв для реализации образовательную программу со структурой НОЦ, методическая служба ДДТ усилила ее, дополнив средовым компонентом. Каждый из образовательных модулей строится по принципу коллективных образовательных процессов (лагерь дневного пребывания, выездные сборы и т. п.), что обеспечивает высокую интенсивность, обобщенность и эмоциональную насыщенность образовательной среды. Каждая из форм организации образовательной деятельности (мастер-класс, дискуссия, семинар, лаборатория и др.) несет черты образовательного события («места концентрации нового социально-культурного опыта и его рефлексии в рамках одного пространства времени»<sup>2</sup>. «Сердцевиной» образовательного модуля является общее образовательное событие (событийность среды), направленное на реализацию коммуникативных, эмоциональных, когнитивных потребностей участников программы.

Ключевыми характеристиками отобранной образовательной программы являются вариативность, избыточность и многообразие среды. Вариативность среды как возможность реализации индивидуального образовательного запроса, маршрута через систему групповых и индивидуальных выборов (темы проекта/исследования, области проектирования/исследования, форм обучения, преподавателей, способов деятельности, позиции). Система выборов обучающегося, его образовательная траектория затруднения, вопросы, идеи фиксируются им, обсуждаются на рефлексивных часах и консультациях. Избыточность и многообразие среды — присутствие в среде людей, предметов, информации, не относящихся напрямую к тематике конкретных проектов, исследований, учебных курсов: досуговые и хобби-мастер-классы, информация «на опережение», разновозрастные и разнопрофильные группы и т. д. Внутри каждого образовательного модуля предусматриваются досуговые события, направленные на формирование приподнятого, радостного настроения участников, продуктивного свободного и делового общения, снятие зажимов и преодоление стрессов и конфликтов (эмоциональность среды): театрализованные концерты-открытия (погружения в содержание модулей),

---

<sup>1</sup> Суханова Е. А. Разработка и реализация сетевых образовательных программ как проблема организационных изменений в системе образования // Вестник Том. гос. ун-та. 2012. 358. С. 209.

<sup>2</sup> Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности. СПб., 1996. С. 51.

концерты-импровизации, флэш-мобы, тренинги и др. Таким образом, именно постулаты средовой педагогики<sup>1</sup>, в частности, актуализация вариативного, избыточного и многообразного компонента образовательной среды, позволяют создавать необходимые психологически комфортные условия для индивидуализации, построения персональных траекторий развития, формирования, становления и развития субъектного отношения ученика к собственному образованию<sup>2</sup>.

Модуль «Погружение»: инициация проектных/исследовательских идей и замыслов участников.

На данном этапе происходит проявление первичных представлений и ценностей учащихся; получение первичных знаний и актуализация представлений о проектной и исследовательской деятельности, первичные пробы в различных образовательных и предметных областях, на основании которых строится маршрут дальнейшей деятельности в программе; порождение проектных и исследовательских замыслов.

На первом этапе используются такие формы и методы организации образовательной деятельности, как мозговые штурмы, деловые и сюжетно-ролевые игры, мастер-классы, тренинги, публичные лекции преподавателей вузов, специалистов, дискуссионные площадки, семинары-погружения, экскурсии и т. д.

В свою очередь, результатом освоения модуля «Погружение» является проектный/исследовательский замысел и запрос на экспертное, консультационное, тьюторское сопровождение, оформление индивидуального запроса и построенный маршрут образовательной деятельности в модели.

Процесс обучения в данном модуле построен таким образом, что актуализирует работу над формированием способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии через самостоятельную формулировку цели обучения, постановку задач самостоятельной деятельности, развитие образовательных мотивов.

Этап № 2. Модуль «Лабораторный»: разработка и апробация проектных/исследовательских работ.

На данном этапе модели происходит оформление и презентация «рабочих вариантов» проектных и исследовательских работ. На основе содержания реализуемых инициатив учащиеся объединяются в лаборатории, где организуется совместная

---

<sup>1</sup> Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

<sup>2</sup> Борисанова Н.В. Дополнительное образование и внеурочная деятельность школьников начальной и основной ступеней образования. Сетевая общеразвивающая образовательная программа «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество». Томск, 2016.

деятельность по доработке, переформатированию и дальнейшему разворачиванию проектов/исследований, определению мест и форм их реализации и презентации. По итогам работы лаборатории каждый участник получает экспертные оценки и консультации по дальнейшему направлению работы.

Формы и методы организации образовательной деятельности, используемые на данном этапе: лабораторные и практические семинары, тренинги, консультации, публичные лекции преподавателей вузов, специалистов, дискуссионные площадки, образовательные путешествия. Значимой формой для участников модели является организация различных проб (зависят от тематической направленности проекта/исследования), где появляется возможность накопления социально значимого опыта, получения дополнительных ресурсов для продвижения работы, практическое использование приобретенных знаний и умений для решения конкретной задачи.

Результатом освоения модуля «Лабораторный» является оформление «чернового» варианта проектной или исследовательской работы, запрос на экспертное, консультационное, тьюторское сопровождение, скорректированный маршрут образовательной деятельности в модели.

Продолжая анализировать процесс обучения, мы делаем вывод, что в данном модуле актуализируются работа над углублением компетенций в области способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции; способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии: оценивание правильности выполнения поставленных задач и собственных возможностей, приобретение основ планирования путей достижения целей, осознанного выбора эффективных способов решения поставленных задач, соотнесение собственных действий с предполагаемыми результатами, координация действий с диктуемыми условиями, требованиями, меняющейся ситуацией. Помимо этого, происходит формирование способности к сотрудничеству и коммуникации: ведется планомерная работа над умением организовывать сотрудничество со сверстниками и педагогами, работать индивидуально и в команде (находить общее решение, разрешать конфликты, аргументировать свое мнение), адекватно использовать все речевые средства в соответствии с поставленной задачей. Тренируется готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития, способность работать с информацией: определять понятия, обобщать, отслеживать аналогии, связи, выделять основания для классификации и классифицировать, выстраивать логические умозаключения, использовать различные источники для достижения поставленных задач, овладение культурой пользования различными поисковыми системами, словарями, ИКТ.

Модуль «Презентационный»: презентация и экспертиза проектных и исследовательских работ.

На данном этапе происходит презентация, защита аттестационных проектных и исследовательских работ на различных итоговых образовательных событиях программы.

Для организации образовательной деятельности используются такие формы и методы, как презентация, показ, экспертно-аналитический семинар, круглый стол, дискуссия и т. д.

Результатом освоения данного модуля является завершённый, оформленный и презентованный проект или исследование, рефлексия относительно полученного результата и опыта деятельности. Сквозным в модели является тьюторское сопровождение разработки, реализации и презентации итогового продукта, осуществляемое на базе индивидуального запроса учащегося, диагностических данных в виртуальном и/или реальном режимах.

Виртуальный режим (работа через сайт, электронную почту) включает в себя консультации по проектным замыслам, помощь в их первичном оформлении и ресурсном обеспечении (информация, литература, схожие замыслы, места разворачивания опыта), оформлению и доработке проектов, помощь в преодолении затруднений (взаимодействие, соорганизация, страх публичного выступления и др.). Предоставление обучающимся информации о конференциях, конкурсах, фестивалях, помощь в подготовке и переформатировании материалов для участия в них.

В свою очередь реальный режим (совместная работа школьного педагога с поддержкой тьюторской команды) заключается в диагностике интересов, склонностей, способностей, позиции в совместной деятельности, проведении проектных, рефлексивных семинаров, сопровождение и рефлексия консультаций со специалистами, образовательных путешествий, площадок различных проб, помощь в преодолении затруднений.

Сегодня, в контексте тренда индивидуализации, важно не только личностное самоопределение учащихся, но и их педагогов, именно поэтому мы говорим, что самоактуализация собственных педагогических смыслов и, как следствие, осознанное профессиональное развитие возможно в среде сетевой образовательной программы, именно она способна дать возможность педагогам самоопределяться и учиться самостоятельно проектировать свое собственное образовательное пространство. В этом смысле, по-нашему мнению, традиционные формы методической работы над профессиональным ростом педагога (педагогические чтения, научно-практические конференции, семинары, «круглые» столы и т. д.) на настоящем этапе развития

образовательной системы достаточными считаться не могут. Таким образом, мы можем говорить о том, что «Формула творчества» отвечает не только организационно-управленческим и качественным критериям, но и способна удовлетворить потребность молодых педагогов в развитии, за счет участия в сетевой программе повышения квалификации, которая аккумулировала в себе различные инновационные практики, людей из разных областей, но работающих в одной проблематике, возможности проектирования собственного образовательного пространства.

Координационный совет городской сетевой инновационной образовательной программы «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» совместно с НИ ТГУ и ОЦ ДОД реализует программу повышения квалификации «Тьюторское сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся в среде сетевой образовательной программы» (108 часов) для учителей, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, чьи воспитанники принимают участие в реализации программы.

#### Учебные модули программы

1. Современная ситуация в образовании. Ресурсы сетевых образовательных программ в условиях перехода к реализации новых стандартов.
2. Проектирование и исследование как образовательные действия.
3. Современные образовательные технологии, направленные на формирование ключевых компетенций и развитие творческого потенциала обучающихся.
4. Философия и технология тьюторства. Тьюторское сопровождение проектно-исследовательской деятельности обучающихся.
5. Прецеденты тьюторского сопровождения обучающихся в учреждениях дошкольного, основного и дополнительного образования при переходе к реализации новых стандартов.

Программа реализуется в очно-дистанционном режиме (54 часа — очно, 54 часа — дистанционно).

Но, по-нашему мнению, профессиональный рост педагога не только и не столько происходит за счет участия в событиях курсов, сколько за счет тесной взаимосвязи программы курсов и событий программы, за счет его обучения через участие, сопровождение детской инициативы, механизм которой подробно описан во второй главе.

Таким образом, исследователями ТГУ проделана большая работа по преобразованию теоретически обоснованных моделей сетевого взаимодействия в рабочие модели, учитывающие региональную специфику, а методическая служба ДДТ наполнила одну из моделей средовым и содержательным компонентом, в результате чего была

создана образовательная программа. Критическое осмысление данной программы позволяет нам говорить о том, что она полностью соответствует и организационно-управленческим и качественным критериям, выделенным выше, помимо этого, предусматривает систему роста для педагогов, и может послужить хорошей базой для проведения эксперимента.

В процессе теоретического исследования проблемы нами были выделены мировые и отечественные образовательные тенденции, отслежена их взаимосвязь с детской психологией, в результате чего были выявлены противоречия и актуализирована роль филологического знания в преодолении этих противоречий. Однако, анализ глубины проблемных зон, а также результаты проведенного опроса учителей русского языка и литературы, позволили нам констатировать необходимость поиска дополнительного решения.

По-нашему предположению, таким решением может стать сетевое взаимодействие образовательных учреждений, так как оно теоретически обосновано, а описание практических результатов подтверждает нашу точку зрения. Анализ путей решения проблем, обнаруженных в первой части, изучение теории построения сетевого взаимодействия, позволили нам сформулировать качественные и организационно-управленческие критерии, которым должна соответствовать модель сетевого взаимодействия. Следом, опираясь на региональный опыт, нами была критически осмыслена и отобрана конкретная образовательная программа, отвечающая всем сформулированным критериям.

Несмотря на то, что были предприняты попытки конкретизации ФГОС<sup>1</sup> по-нашему мнению, он продолжает оставаться достаточно широким, что, несомненно, дает свободу участникам образовательного процесса. С другой стороны, опираясь на результаты опроса, мы можем сказать, что назрела необходимость организации этой свободы в контексте формирования и развития метапредметных компетенций, а также в контексте педагогического роста учителя.

Отобранная сетевая программа по своей природе является универсальной, и для ее организаторов изначальная предметная направленность детей и педагога не имеет принципиального значения. Однако мы говорим о том, что при всей универсальности она позволяет каждому ученику и учителю найти в ней свой интерес. В случае педагога русского языка и литературы этот интерес заключается в том, что он может использовать сетевую программу как личный ресурс, так и для развития метапредметных компетенций

---

<sup>1</sup> Ливанов Д. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).

своих учеников, и собственного педагогического роста. А в случае рассмотрения взаимодействия ресурсов сетевого взаимодействия и филологии, как области знания, мы говорим о том, что это максимально продуктивный метод развития «жизненно важных» компетенций для существования в информационном обществе. Таким образом, можно сделать вывод, что сетевая образовательная программа — это возможность индивидуализации не только школьной траектории образования, но и педагогического выбора.

Кроме того, модель важно апробировать на различных площадках, в разных условиях, искать различные точки зрения, чтобы проверить ее жизнеспособность. В этом контексте каждый новый опыт будет иметь принципиальное значение, и таким новым опытом может стать наша попытка рассмотреть сетевую образовательную программу, как личный ресурс педагога русского языка и литературы.

## ГЛАВА 2. «ФОРМУЛА ТВОРЧЕСТВА» В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

### 2.1 «Формула творчества» как модель взаимодействия школы, дообразования вуза в формате «творческой площадки»

Ежегодно программа «Формула творчества» начинает свою работу задолго до основного модуля и первое событие, которым открывается очередной год — это проектный семинар по разработке содержания и форм реализации программы, в котором задействованы представители всех учреждений-партнеров, в том числе, и педагоги, планирующие личное участие в программе. Уже на этом этапе педагог, пришедший в программу с целью повышения профессионального уровня, может заявить о своем образовательном интересе, сформулировать запрос, который будет учтен координационным советом «Формулы творчества».

По итогам проектного семинара была сформулирована тема сетевой программы на 2016-2017 учебный год — «PRO-Детство». Предпосылками выбора темы очередного учебного года сетевой программы «Формула творчества» стали:

- необходимость конкретизировать области информации, в которых участники программы развернут свою проектную, исследовательскую и творческую исследовательскую деятельность;
- актуальность темы прошлого учебного года «Человек играющий», интерпретированной участниками как тема детских игр и игрушек, стремление детей и педагогов развивать тему, связанную с детством;
- целый ряд проблем, связанных с полноценным и адекватным проживанием и восприятием периода детства в современных социальных, образовательных и культурных реалиях.

В начале учебного года (сентябрь) нами и координаторами программы был проведен предварительный этап «Формулы творчества» — выездная сессия в школы в формате модельной ситуации «Рождение идеи», целью которой было порождение групповых и индивидуальных инициатив детей. Ситуация выстраивалась поэтапно: знакомство, обсуждение правил поведения и работы в команде, составление детьми перечня проблем современного мира, которые их волнуют, затем ранжирование этих проблем по принципу максимальной личной заинтересованности, и ранжирование этих же проблем по степени сложности самостоятельного решения. После классификации проблем по разным основаниям детям предлагалось сопоставить значимость выделенного и способность лично каждого ребенка повлиять на это, таким образом произошло

определение проблемного поля, которое с одной стороны является актуальным для самих проектировщиков, с другой — способно трансформироваться под их влиянием. Далее участникам сессии предлагалось разработать пути решения сформулированного проблемного поля средствами предметной области «Филология», выделить этапы предстоящей работы, оценить собственные возможности в реализации этих этапов, сформулировать запрос на экспертную помощь. После этого необходимо было представить проектную или исследовательскую идею и защитить ее перед другими участниками сессии. По итогам проведения модельной ситуации были разработаны цели и задачи детских проектов и исследований, прописаны планы реализации каждой работы и получен запрос на сопровождение каждого детского проекта.

Что касается линии развития педагога, то на данном этапе происходит «знакомство» педагога с познавательным интересом своих подопечных. Так как процесс «рождения идеи» полностью координируется модераторами «Формулы творчества», то задача педагога в ходе модельной ситуации — зафиксировать историю возникновения познавательного интереса, запросы, склонности учащего, предположить возможные перспективы работы. Это будет необходимо педагогу для того, чтобы сопровождать школьников в дальнейшем разворачивании инициативы с опорой на уже имеющийся у них опыт. Кроме того, на данном этапе особенно важно создать атмосферу психологического комфорта с целью получить расположение школьников, чтобы максимально эффективно стимулировать мотивацию к дальнейшей образовательной деятельности. С учетом того, что модельная ситуация происходит в рамках выездной сессии на базе школ-партнеров, то организация «позитивной атмосферы» также является задачей педагога на правах хозяина.

Таким образом, на данном этапе происходит первичная проба педагога, в которой пытается выйти из позиции учителя и «примерить» на себя позицию тьютора. Особо важным является то, что первичная практика порождает много мыслей, рассуждений и вопросов, а значит, на теоретический модуль курсов повышения квалификации педагог приходит уже с конкретизированным образовательным запросом. Кроме того, за счет сетевого характера курсов, учитель получает возможность обсудить полученный опыт с коллегами в рамках осенней конференции школ-партнёров ТГУ.

На этом этапе, соблюдая критерий самостоятельного проявления первичной инициативы, то есть высказывание желания в течение учебного года создать исследование или проект, нами была осуществлена предварительная выборка участников эксперимента. Кроме того, в данный формат нам удалось включить три необходимых для входного мониторинга формы работы: групповое взаимодействие (этапы мозгового штурма,

направленного на проектирование проблемного поля), публичное выступление (процедура представления проектной или исследовательской идеи), публичный диалог (процедура защиты проектной или исследовательской идеи).

Далее в течение двух недель (начало октября) нами была проведена вторая часть входного мониторинга, включающая такие формы, как аудирование, работа с письменным текстом, анализ сочинений, написанных по прочитанному тексту, анкетирование участников эксперимента, их родителей и педагога, анализ рефлексивного эссе, анализ научного текста. После этого на основании полученных результатов произошло окончательное формирование фокус-группы эксперимента, зачисление ее участников в списки обучающихся по программе, также были подобраны участники контрольной группы.

Параллельно этому, нами совместно с педагогом школьников был проведен анализ материалов, полученных с выездной сессии и сделан вывод о том, что проектные идеи участников фокус-группы лежат в сферах природы и окружающей среды, личностных взаимоотношений, фобий и страхов. Опираясь на это, координаторами программы были подобраны наиболее необходимые для выполнения проектной идеи мастер-классы, тренинги, эксперты и специалисты, которые будут работать с детьми на этапе «Погружения». Кроме того, при подготовке к лагерю дневного пребывания участники фокус-группы были определены в отряд с детьми, занимающимися тематически близкими проектами и исследованиями, со сходными образовательными запросами, с целью близкого знакомства и формирования единого поля интересов.

В период осенних каникул (с 27 по 31 октября) в ДДТ «У Белого озера» была организована первая ступень экспериментальной инновационной образовательной программы «Формула творчества: инициатива, исследование, проектирование, сотрудничество» — «Погружение» в формате лагеря дневного пребывания.

Цели этапа:

- погружение в тему данного учебного года — «PRO- Детство»;
- порождение самостоятельных проектных, творческих, исследовательских идей участников.

Задачи этапа:

- расширение представлений участников об образовательных областях;
- информационно-деятельностное расширение представлений ребенка и подростка о себе и об окружающем мире;
- расширение представлений участников о собственных образовательных возможностях;

- приобретение опыта взаимодействия и сотрудничества со студентами, преподавателями ВУЗов, экспертами, специалистами.

Режим работы лагеря:

- 27–29 октября — образовательная программа на площадке ДДТ;
- 30–31 октября — образовательные экскурсии.

Структура дня (27–29 октября):

- 09:30–10:00 — регистрация по отрядам, подготовка к линейке, завтрак;
- 10:00–10:20 — линейка, актуализация темы «PRO-ДЕТСТВО»,

планирование дня;

- 10:30–11:15 — мастер-классы, тренинги;
- 11:25–12:10 — мастер-классы, тренинги;
- 12:15–12:45 — обед и отдых в отрядах;
- 13:00–13:45 — мастер-классы, тренинги;
- 13:55–14.40 — мастер-классы, тренинги;
- 14.40–15:30 — рефлексия в отрядах, работа над проектными идеями;
- 15:30–16:00 — общий сбор, общая рефлексия;
- 16:00 — окончание дня.

В реализации 1 ступени приняли участие 12 педагогов ДДТ «У Белого озера» в качестве воспитателей отрядов и 20 студентов 1 курса Психологического факультета ТГУ (специальность «Организация работы с молодежью») в качестве отрядных вожатых-тьюторов.

В рамках реализации этапа состоялось 9 встреч участников программы со значимыми для города людьми, 16 тематических мастер-классов, 35 занятий с обучающимися, 9 экскурсий на площадки организаций-партнеров. Все события первого этапа мы считаем необходимым отразить с точки зрения предоставления участникам возможности расширения представлений об образовательных областях; их близости к сформированным в ходе выездной сессии сфере интересов; их потенциала в развитии метапредметных компетенций, представленных к анализу.

Для предоставления возможности расширения представлений об образовательных областях, возможности выхода со своей проектной идеей за ранее определенные рамки, участники фокус-группы посетили несколько гостевых площадок, среди которых гостиная:

- Л. А. Усова (российский скульптор и художник), где школьники познакомились ближе с изобразительным искусством, оценили его потенциал для развития своих проектных идей;

- Л. А. Сороковой (депутат Думы города Томска, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием факультета психологии ТГУ), на которой участники эксперимента узнали о важности и актуальности социального проектирования, его поддержки со стороны органов управления;

- О. С. Смирнова (актер театра эстрадных миниатюр «Бонифас», руководитель компании «Время эмоций», лауреат межрегионального конкурса «Менеджер года», автор проекта «Пути взаимовыгодного сотрудничества реального бизнеса и социальной сферы с помощью эффективных инструментов продвижения компании на рынке: спонсорство и событийный маркетинг»), в результате которой была актуализирована значимость командной работы, рассмотрены механизмы поиска помощников, партнеров и спонсоров для поддержки проектных идей, разработанных фокус-группой на выездной сессии программы;

- Е. Макаренко (комиссар студенческого сельскохозяйственного отряда «Кронос», руководитель проектов «Снежная Вахта», «Город Добрых Дел»), на которой участники эксперимента попробовали преломить свои замыслы с точки зрения их возможности внести изменения в окружающую действительность.

Кроме того, участниками фокус-группы посетили образовательные экскурсии в Музей Памяти (ДДТ, клуб «Фрегат»), Молодежный парламент ТО, Театр «Скоморох», Бизнес-инкубатор ТГПУ, Музей писателя А. М. Волкова, Научную библиотеку ТГУ, Зоологический музей ТГУ, Музей археологии ТГУ.

Исходя из тематической близости к сформированной в ходе выездной сессии сфере интересов, участники эксперимента посетили гостиные:

- Я. Корошкевич (координатор проектов БФ «Меркурия»), где узнали подробнее о проектах и исследованиях в сфере защиты животных и окружающей среды;

- И. В. Чуяшенко (мастер ССО «Магнит», руководитель поисково-спасательной группы ПСО «Лиза Алерт Томск», инженер-электроник Федерального космического агентства ОАО «НПЦ «Полюс», организатор «Чеховских пятниц», член Томского областного отделения Русского Географического Общества), где подробно рассмотрели примеры улучшения личностных взаимоотношений через организацию совместных дел, причины формирования страхов и их развития в фобии, возможные форматы работ по сохранению окружающей среды;

- В. Хоромской (руководитель «Школы Пресс-службы» МПТО, член Детско-юношеского парламента, участник команды проекта «Заповедное. Лагерный сад»), на которой подробнее познакомились с трудностями современных детей и подростков, проанализировали возможные причины возникновения страхов, приобщились к деятельности, направленной на сохранение заповедных зон.

Кроме того, для приобретения знаний, которые в дальнейшем понадобятся для организации работы по выбранным областям, участникам фокус-группы было предложено два мастер-класса: «Исследование, как творчество» (магистранты ТГУ) и «Технология проектирования» (Т. А. Костенко, заместитель директора по НМР ДОУ №4 «Монтессори»), на которых актуализировались данные методы познания действительности, их незаурядность и потенциал, происходили попытки переложить задуманные идеи в исследовательский или проектный форматы.

Помимо этого, через мастер-классы происходила непосредственная работа над формированием и развитием следующих компетенций:

- способность к сотрудничеству и коммуникации («Эффективное деловое общение. Деловой этикет» (Е. Д. Попова, сотрудник НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ), «Где найти ресурсы для моего проекта?» (А. Н. Кадочникова, сотрудник НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ), «Коммуникативные навыки» (О. М. Солодовникова, сотрудник центра элитного образования ТПУ), «Взаимодействие в партнером» (М. В. Дюсьметова, заслуженная артистка РФ, актриса театра куклы и актера «Скоморох»), «Взаимодействие с целевой аудиторией» (О. С. Смирнов, менеджер социо-культурных проектов));

- способность к решению личностных и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику («Волонтерское движение» (Д. А. Борисанова, К. А. Руин, координаторы программы «Формула творчества»));

- способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии (серия мастер-классов «Управление собой. Тайм-менеджмент (Магистранты ТГУ);

- способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития; способность работать с информацией («Гестопорождение», (А. Попова, журналист)).

Как видно из перечня, нами не отмечено влияние мастер-классов на способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному переносу и пополнению. По-нашему мнению, на развитие данной компетенции невозможно повлиять опосредованно, она способна развиваться лишь в системе плотно организованных общеразвивающих и специальных мастер-классов, экскурсий

и лабораторий, модельных ситуаций, комплексной работы педагогов, специалистов, координаторов и тьюторов, то есть образовательной среде активной свободы, в избыточной среде, способной предоставлять возможность выбора и самоопределения. В тоже время, эта среда постоянно ставит участников эксперимента в ситуацию поиска, актуализируя использование русского языка, как средства получения ответов; в ситуацию системного анализа и упорядочивания своих знаний, включения в их число новой, приобретенной в программе информации; в ситуацию постоянной корректировки целей, задач учебной деятельности через преломление полученного опыта, через формулирование происходящего в устной форме на тьюториалах, в письменной — в рефлексивных дневниках.

Как видно из расписания режима лагеря, каждый день завершался процессом рефлексии. Она предполагала две составляющих: рефлексии содержания дня и рефлексии эмоционального состояния.

Рефлексия содержания дня проводилась в общем кругу, где каждый участник фокус-группы формулировал свои выводы, а тьютор через уточняющие вопросы помогал ему осмыслить пережитые в течение дня события и понять, как они помогут в реализации проектной задумки, на каком этапе выполнения проекта/исследования понадобятся знания, приобретенные на мастер-классе или тренинге, чем может помочь эксперт, проводивший мастер-класс, в реализации задумки, какие вопросы появились после посещения мастер-класса, о чем захотелось узнать побольше, что попробовать сделать, для чего школьнику потребуется эта информация и опыт. Самая основная часть рефлексии была посвящена ответам на вопросы: изменилось ли что-то в проекте/исследовании (в его содержании, формах реализации) с учетом посещенных мастер-классов, чем может дополниться проект/исследование, в чем будут заключаться изменения, о каких новых ресурсах для своего проекта/исследования вы узнали, задумались, какие корректировки можно (нужно) внести в план реализации проекта/исследования?

Каждый раз тьюторы обращали внимание ребенка на цель действий, которые он планирует, а стандартный ответ «просто интересно» в процессе рефлексии распространялся до анализа запланированного действия и его возможностей в реализации задумки, ее обогащения, расширения. Помимо этого, к дискуссии привлекались участники иных проектных групп, сходных по тематике, учитывались их мнения и советы.

В случае если ребенок затруднялся в оценке значимости посещенного мастер-класса для реализации собственного проекта, тьютор работал с ним индивидуально. Зачастую, проблема невозможности осмысления заключалась в том, что план реализации проекта/исследования ребенка не учитывал какой-то этап, на котором ему могут

понадобиться знания, вынесенные из образовательных событий лагеря. В этом случае, тьютор вместе с ребенком корректировал план проекта/исследования.

Рефлексия эмоционального состояния содержала оценку участников фокус-группы по следующим критериям: настроение в начале/в конце дня, деятельность на гостевой площадке, мастер-классе (степень заинтересованности, активности, доступности информации), самостоятельность и глубина рефлексии, степень изменений, внесенных в проект/исследование.

Отдельного внимания заслуживает составление индивидуального или группового образовательного маршрута, то есть определение тех мест и людей, которые могут хранить нужную информацию. Создавая такой маршрут, ребенок или группа детей обсуждает с педагогом каждый пункт, определяя, куда пойдет, зачем и что конкретно будет там делать. В лагере дневного пребывания «Формулы творчества» дети должны были это продумать на отрядной рефлексии: помимо обсуждения прослушанных мастер-классов участники совместно с отрядными вожатыми и педагогами обсуждали, какие этапы реализации своего проекта (в широком смысле) им необходимо будет пройти, кто им сможет в этом помочь, где они смогут почерпнуть необходимую информацию и т.д. Так как вожатые, работающие на отрядах, имеют представление об уровне подготовки, мотивации детей, их образовательном запросе и дефицита, опираясь на данные опросов, наблюдений, записей в рефлексивных дневниках участников и собственного анализа деятельности детей в лагере, они осуществляли курирование в составлении индивидуальных и групповых образовательных маршрутов для участников.

Таким образом, в итоге работы на первом и самом объемном этапе образовательной программы участниками фокус-группы с помощью тьюторов и их педагога были сформулированы темы проектных/исследовательских работ, разработаны этапы их реализации, дальнейшие образовательные маршруты. Особо стоит отметить, что педагог учащихся в процессе лагеря дневного пребывания активно принимает участие во всех этапах работы: данный интенсив для учителя — это своеобразные мастер-классы по овладению основными формами сопровождения детской инициативы. Особенно важна роль педагога в процессе рефлексии и моделировании образовательного маршрута учащихся: в данном процессе педагог — человек, который удерживает не только первичный образовательный интерес учащихся, проявленный в процессе модельной ситуации, но и осуществляет синтез растущей инициативы со своей предметной областью (если это важно ему, как педагогу-предметнику).

Возвращаясь к возможностям программы, которые она предоставляет учащимся, по-нашему мнению, необходимо отследить механизмы ее работы через призму

конкретных тематик спроектированных идей. Так, один из участников эксперимента на выездной сессии определил сферу своих интересов, как «Страхи и фобии». В результате работы в лагере дневного пребывания тематика трансформировалась следующим образом: после посещения гостиной И. В. Чуяшенко у участника эксперимента появилось некоторое понимание того, откуда берутся страхи и что заставляет их перерастать в фобии. В результате совместной работы с учителем и экспертом было принято решение проанализировать детские страхи, описанные в детской литературе, с целью анализа их преодоления литературными героями. Далее коррективы внесла гостиня В. Хромовской, которая попыталась подробно описать те трудности, с которыми сталкиваются современные дети, в связи с чем ученик задумался и том, что, возможно, именно эти трудности и порождают некоторые страхи. Далее после посещения гостиной Е. Макаренко школьник принял решение о том, что своим исследованием он может внести изменения в окружающую среду, откуда появилась практическая направленность работы — исследовать страхи и фобии своих одноклассников и предложить им пути их преодоления. Таким образом, изначальная сфера интересов конкретизировалась в исследование «Страхи и фобии современных детей», в основе которого предполагался анализ художественной литературы, как попытка найти способы решения проблемы, а затем использование найденных путей на практике.

Образовательный маршрут ребенка по проведению исследования:

- 1) анализ художественных произведений: вычленение страхов и методов их преодоления;
- 2) анализ литературы по психологии: переживания современных детей, страхи, пути их преодоления;
- 3) проведение социологического опроса в классе с целью выявления реальной ситуации;
- 4) обработка результатов, их сопоставление со страхами и методами их преодоления, описанными в художественной литературе и литературе по психологии;
- 5) формулировка рекомендаций для одноклассников.

Для проведения исследования понадобится помощь:

- 1) школьного учителя в кураторстве, подборе художественной литературы, ее анализе;
- 2) школьного психолога в подборе литературы по психологии, трактовке полученных результатов опроса, формулировке рекомендаций;
- 3) социолога в составлении опроса и обработке результатов;

4) филолога в усилении анализа художественных произведений, формулировке путей преодоления страхов, в написании работы в языке исследования.

Следующая группа школьников по результатам выездной сессии определила свой интерес крайне размыто. Единственное, к чему пришли участники за время работы — это то, что их волнует сфера личностных взаимоотношений своих ровесников. По итогам работы в лагере дневного пребывания их интерес конкретизировался до улучшения взаимоотношений в своем собственном классе. Осмысление гостиной О. С. Смирнова и мастер-класса И. Чуюшенко подтолкнуло участников группы к тому, что максимально эффективной формой для улучшения взаимоотношений в классе является совместная деятельность. Пообщавшись с Л. А. Сороковой, Е. Макаренко школьники заинтересовались тем, чтобы эта совместная деятельность носила социально важный характер, не только поспособствовала улучшению микроклимата коллектива, но и принесла общественную пользу. Так как к концу лагеря дневного пребывания у данной группы все еще не получилось сформулировать контрентную тему, для них был организован мозговой штурм, на котором совместно с учителем школьники приняли решение проанализировать повесть А. П. Гайдара «Тимур и его команда», выбрать одно-два похожих дела и воплотить их в жизнь всем классом, затем отследить подвижки в микроклимате коллектива. Таким образом, изначальная сфера интересов конкретизировалась в исследовательский проект «Тимуровцы».

Образовательный маршрут группы по реализации исследовательского проекта:

- 1) проведение входного анкетирования с целью выяснения микроклимата класса;
- 2) прочтение и анализ повести А. П. Гайдара «Тимур и его команда», выбор подходящего дела;
- 3) обработка результатов анкетирования, оглашение результатов одноклассникам, агитация к совместному делу;
- 4) организация и проведение совместного дела;
- 5) итоговое анкетирование, обработка результатов, формулировка выводов.

Для проведения исследовательского проекта группе понадобится помощь:

- 1) школьного учителя в кураторстве, анализе произведения и выборе доброго дела;
- 2) волонтеров в подготовке агитационной акции для одноклассников;
- 3) социолога в составлении анкеты и обработке результатов;
- 4) О. С. Смирнова в организации доброго дела;
- 5) специалиста в области презентации проектов для выбора формы, оформления и написания работы в проектном языке.

По результатам выездной сессии последняя группа ребят определила свою сферу интересов, как «Природа и окружающая среда», поэтому им была особенно полезна встреча с Я. Корошкевич. В ходе обсуждения гостиной ребята пришли к выводу, что интересующая их сфера достаточно изучена (много исследований) и привлекает внимание многих активистов (большое число проектов). Несмотря на это, они не отступили от задуманного ранее и сузили проектную тему до «Защиты окружающей среды». Этому, в свою очередь, поспособствовал разговор о сохранении заповедных зон с В. Хромской. После определения темы встал вопрос о формате дальнейшей деятельности. Изначально проектная группа была нацелена на проведение каких-либо социальных форматов (социальных акций, флеш-мобов, рекламе) для привлечения внимания своих сверстников к важной проблеме (встреча с И. В. Чуяшенко). Но затем на рефлексивном кругу, в ходе обсуждения гостиной Л. А. Усова, совместно с учителем школьники пришли к выводу, что наиболее приемлемой, но интересной для них может стать такая форма подачи материала, как книга, наполненная сочинениями о природе, фотоснимками, видеозарисовками, стихотворениями как русских классиков, так и собственного сочинения. После того, как коллеги по кругу (участники других проектов и исследований) подтвердили, что с удовольствием прочли бы книгу, которая актуализирует величие, но хрупкость природы, ее красоту и то, как с ней поступает человек, проектная идея оформилась окончательно. Таким образом, изначальная сфера интересов конкретизировалась в проект «Книга по защите окружающей среды».

Образовательный маршрут группы по реализации проекта:

- 1) анализ и подбор материалов для книги;
- 2) написание собственных произведений;
- 3) подбор иллюстративного ряда;
- 4) составление и оформление книги;
- 5) тиражирование издания.

Для проведения проекта группе понадобится помощь:

- 1) школьного учителя в кураторстве, подборе материалов для книги, рецензировании произведений собственного сочинения;
- 2) журналистов в подборе иллюстративного ряда, оформлении книги и ее тиражировании.

Исходя из тематических запросов школьников, для них были организованы мастер-классы:

- 1) «Психологическое исследование/проект» от Н. Г. Поповой (гештальт-терапевт, сотрудник НИИ НОЦ Институт инноваций в образовании), на котором участники

программы получили не только консультацию по интересующим вопросам, но и познакомились поближе с форматом рефлексии и его возможностями для личностного роста;

2) «Фотография» от С. В. Захарова (преподаватель ФЖ ТГУ),

3) «Видеосъемка» от Н. В. Коновалова (преподаватель ФЖ ТГУ), на которых школьники предметно обсудили с мастерами адекватные формы подачи результатов работы, художественного оформления издания, распространения информации;

4) «Организация события» от О. М. Смирнова (ведущий, организатор праздников и игровых программ), на котором школьники доработали планируемое доброе дело;

Таким образом, по итогу лагеря дневного пребывания, все основные участники программы (учащиеся, педагоги, координаторы) имеют четкий алгоритм действий на весь текущий год. Кроме того, координаторами программы совместно с учителем участников эксперимента для посещения в межсезонье был сформирован список мастер-классов, которые будут полезны ребятам не только с точки зрения их проектов и исследований, но и позволят поработать над развитием метапредметных компетенций.

Мастер-классы «Делаем исследование», «Делаем проект» (Е. В. Григоренко, сотрудник НОЦ Институт инноваций в образовании) позволили ребятам научиться отличать исследования от проектов, уяснить структуру и особенности каждого вида деятельности. Параллельно происходила работа на отработку умений организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; применять приобретенные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне; формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис.

Тренинг «Командное взаимодействие» (Н. Г. Попова, практикующий гештальт-терапевт, сотрудник НОЦ Институт Инноваций в образовании) был предназначен для тех участников эксперимента, кто проходит обучение по программе в группах и полностью своим содержанием направлен на совершенствование способности к сотрудничеству и коммуникации.

Мастер-класс «Социология: как провести социологическое исследование?» (Р. А. Быков, кандидат философских наук, преподаватель социологии ТГУ) дал ответы на следующие вопросы: как выстроить продуктивный и целесообразный разговор для получения необходимой информации, как выстроить межличностный и неформальный процесс коммуникации, как сформулировать вопросы так, чтобы получить правдивые ответы, как на основе проведенного исследования сделать выводы, оформить результаты, как подготовиться к исследованию, из каких источников извлекать информацию.

Следующий мастер-класс — «Социальное проектирование» (А. С. Патлина, сотрудник НОЦ «Институт инноваций в образовании» НИ ТГУ, педагог дополнительного образования, специалист по социальной работе) был направлен на совершенствование способности к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику, организовывать и применять на практике свои знания, умения. Кроме того, он внес практический вклад в проекты и исследования школьников, раскрыв следующие вопросы: как выстроить целесообразный и продуктивный разговор, как выступить перед аудиторией, как сотрудничать и работать в группе, как сформулировать проблему, аргументы, логику рассуждения, анализ результатов, задействовать все доступные источники информации и продуктивно работать с ними.

Для того чтобы усовершенствовать умение участников эксперимента работать с информацией был проведен одноименный мастер-класс «Как работать с информацией?» (координаторы программы), на котором были подробно разобраны такие вопросы, как зачем нужен грамотный поиск информации, с чего начинается поиск, как составить грамотный запрос, каким образом можно найти необходимые сведения: люди, книги, Интернет, как получить нужную информацию у человека, как работать с библиотекой, как работать с книгой, каким источникам можно доверять.

Заключительным этапом работы в межсезонье был мастер-класс «Презентация работы» (Е. Д. Миллер, координатор «ФТ», магистрант ТГУ), где были отработаны умения выстраивать продуктивный, целесообразный, учитывающий основные нормы устной и письменной речи правила русского этикета и национально-культурные стандарты речевого поведения, формальный/неформальный и межличностный/межкультурный процесс коммуникации, адекватно воспринимать устную и письменную речь, создавать устные и письменные тексты, выступать перед аудиторией, использовать новые ИКТ. В ходе совместной работы, школьники получили ответы на вопросы: как сделать так, чтобы моя работа вызвала интерес, как сделать так, чтобы меня правильно услышали, как сделать так, чтобы мое выступление поняли.

Параллельно этому в межсезонье развивается и образовательный маршрут педагога, основным событием которого является семинар-практикум (модуль курсов повышения квалификации) «Сопровождение проектно-исследовательской деятельности школьников в среде сетевой образовательной программы», где они получают теоретические знания о современной ситуации в образовании, о ресурсах сетевых образовательных программ в условиях перехода к реализации новых стандартов, знакомятся с проектированием и исследованием как образовательным действием,

осваивают современные образовательные технологии, направленные на формирование ключевых компетенций и развитие творческого потенциала обучающихся.

По итогам работы на семинаре и консультации с координационным советом программы, педагог начинает самостоятельную работу со своими детьми в позиции тьютора. Изначально педагог организует работу по сбору необходимой информации относительно проявленной инициативы, в том числе, посещение мастер-классов. Задача подопечных — структурировать получаемую информацию, преобразовывать в разделы проектов и исследований; задача педагога — помогать ему преломлять информацию в свете своего исследования или проекта: сопоставлять, сравнивать, анализировать, строить перспективы. Затем происходит освоение образовательного маршрута учащимися и педагогом, постоянно фиксируются запросы на недостающие ресурсы. Таким образом, в период межсезонья происходит самостоятельная работа учащихся по созданию исследования или проекта, а педагога — по сопровождению подопечных в образовательной деятельности.

В период зимних каникул координаторами программы проводился «Лабораторный» этап программы, в рамках которого на основе содержания реализуемых проектов и исследовательских работ участники объединялись в творческие лаборатории. В лабораториях организовывалась совместная деятельность по доработке, переформатированию и дальнейшему разворачиванию работ, определению мест и форм их реализации и презентации (конференция/фестиваль социальных инициатив). По итогам работы лаборатории каждый участник получает устные экспертные оценки и консультации по дальнейшему направлению работы. В зависимости от тематической направленности проектов для участников программы организуются площадки социальных профессиональных проб, где появляется возможность накопления социально значимого опыта и получения дополнительных ресурсов для продвижения работы.

Такой площадкой для участников эксперимента стала лаборатория, в основе которой лежит модельная ситуация, актуализирующая необходимость применения имеющихся знаний, умений и навыков на практике, создание социально значимого продукта. Участниками эксперимента необходимо было за полтора-два часа создать доклад/реферат/мини-исследование по тематике «Праздник», стараясь сделать ее максимально полной и интересной, с последующей презентацией на «мини-конференции».

Участникам предлагалось уточнение темы: «Оформление праздника», «Праздники в разных культурах», «Праздники, объединяющие людей», «Оформление праздников у героев мультфильмов», «Праздники для супер-героев», «Праздник у инопланетян».

Тематика работ формулировалась таким образом, чтобы максимально раздвинуть рамки и в то же время исключить возможность механического копирования материала из Интернета.

В каждой группе находилось по два-три Мастера, разбирающихся в тематике и по два студента-практиканта для помощи в организации работы. Мастера и студенты в каждой группе помогали детям в грамотном построении работы, в поиске информации, в повороте темы, в распределении обязанностей (кто ищет информацию, кто составляет текст, кто делает презентацию, кто выступает в качестве докладчика и т. д.).

В процессе работы предлагалось обратить внимание детей на формальные и содержательные аспекты построения работы и на критерии, разработанные участниками и Мастерами «Формулы творчества» за годы проведения конференции, постараться объяснить детям эти критерии, их важность в каждой работе, чтобы школьники смогли соотнести «модельную ситуацию» и свою работу, которую они собираются представить на итоговое событие.

Для эффективного построения работы координаторами программы создается избыточная информационная среда, в которой участникам доступны все виды и формы носителей информации: книги (словари, справочники, энциклопедии, журналы, газеты и т. д.), компакт-диски, Интернет. Итогом работы групп являлась мини-конференция, на которой каждый участник представляет свою работу. Главное в ней — обсуждение докладов, в котором Мастера и дети из каждой группы расскажут, как строилась работа, что получилось, что — нет. В процессе обсуждения предлагалось выяснить, каким критериям работы соответствуют, каким — нет, какие критерии стоит добавить в лист предложенных.

Таким образом, в ходе «Лабораторного» этапа программы происходит работа над компетенциями групп:

1) «Способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции» (умение использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; применять приобретенные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне, в повседневной жизни);

2) «Способность к сотрудничеству и коммуникации»;

3) «Способность к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику»;

4) «Способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии»;

5) «Способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития»;

б) «Способность работать с информацией» (определять основную и второстепенную информацию; осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от цели; воспроизводить прослушанный или прочитанный текст с заданной степенью свернутости).

Кроме того, в данный формат послужил базой для отслеживания вышеперечисленных способностей в рамках входного и итогового мониторингов.

На данном этапе программы образовательный маршрут педагога приводит ко второму модулю курсов повышения квалификации. Получив опыт самостоятельного сопровождения инициативы ребенка, педагог совместно с коллегами из других школ, а также с преподавателями курсов синтезирует практику и теорию технологии тьюторства, тьюторского сопровождения проектно-исследовательской деятельности, приобщаясь одновременно и к философии данной практики. Завершается данный модуль обсуждением прецедентов тьюторского сопровождения обучающихся в учреждениях дошкольного, основного и дополнительного образования при переходе к реализации новых стандартов.

Итоговый модуль программы — «Презентационный» — проходит в период весенних каникул и включает в себя презентацию, защиту аттестационных проектных и исследовательских работ. Участники представляют свои индивидуальные и командные проекты, исследования, в ходе участия в открытых аттестационных образовательных событиях:

- научно-практическая конференция «Формула творчества»
- фестиваль социальных инициатив «Твоя идея — твоя реальность».

Результатом освоения 3 модуля является завершенная, оформленная и презентованная работа (проект, исследование, творческая работа) и экспертные мнения и оценки.

По окончании обучения участникам вручаются сертификаты, оформляются отзывы и рекомендации, экспертные заключения. После получения экспертных заключений координационный совет программы отслеживает и сопровождает дальнейшую реализацию работ через работу тьюторской команды.

Особо важным этапом годового как детского, так и учительского маршрута является аналитика проделанной работы. Эта задача полностью лежит на педагоге школьников, участвующих в программе, для которого проведение тьюториала на данную тему становится как бы итоговой аттестационной работой. Учителю необходимо таким

образом организовать процесс, чтобы обдумать, обговорить, обсудить с подопечными возникшие трудности в проделанной работе, получить обратную связь от коллег школьника, спрогнозировать дальнейшие действия: построить план по развитию темы или аргументировать смену проектируемой или исследуемой области. Особо важно закрепить в сознании ребенка итоговое резюме проделанного за год пути, достигнутые результаты. В результате итоговой рефлексии происходит развитие адекватной самооценки, школьник учится анализировать и оценивать как свои действия и результаты, так действия и результаты своих коллег.

Таким образом, «Формула творчества» для педагога — личный образовательный маршрут, где он учится вставать в новую для себя позицию, все события программы — точки хранения необходимой информации, межсезонье — возможность на практике отработать полученные знания, получить консультацию по «правильности» сопровождения. В итоге педагог перестает воспринимать творческую активность ребенка, как стихийное бедствие в контексте учетно-воспитательного процесса. Теперь для такого педагога во главе угла стоит творческая активность, а его задача — помочь школьнику определиться с образовательным интересом, осознанно выбрать стратегию, эффективно преодолеть возникающие трудности. Педагог, пользуясь ресурсами сетевого образования, способен обеспечить взаимосвязь учащихся с необходимыми «источниками», организовать качественный мониторинг, синтез учебных предметов и интересов конкретного школьника. За счет этого возникает качественная, а не формальная индивидуализация процесса, что позволяет обеспечить необходимый (по ФГОС) уровень подготовки, систематическую поддержку образовательного интереса.

Отдельно стоит оговорить нашу роль в событиях программы и проводимом эксперименте: в течение года нам приходилось выполнять несколько функций. Основная из них — это планирование, разработка, организация и проведение всех событий программы, так как автор работы четвертый год входит в координационный совет программы. Отсюда можем констатировать, что большинство базовых событий программы, такие как выездная сессия, межсезонные лаборатории, система мониторинга разрабатывались с непосредственным участием магистранта, некоторые находятся в его авторстве. В контексте проводимого исследования этот факт является очень важным, так как за счет вхождения в координационный совет, за счет того, что автор работы лично и тесно знаком с сетевой программой и механизмами ее действия, мы получили возможность обеспечить и гарантировать чистоту экспериментальной базы. Но так как автор работы является еще и магистрантом ТГУ, проходящим обучение по программе «Филология в общем образовании», то нам было важно лично отследить специфику

существования учителя-словесника в программе, тех детей, которых он сопровождает, а также синтезировать инструменты площадки и основные методы работы в рамках преподавания филологических дисциплин. В этой связи нам кажется особенно важным критически осмыслить потенциал «Формулы творчества» с методической точки зрения.

В большинстве отечественных школ ведущим средством обучения является учебник, безусловно, он несет информативную, систематизирующую и трансформационную функции, и является основным инструментом педагога-словесника. Однако на волне активного реформирования образовательной системы, стали актуальными различные нетрадиционные методы обучения, которые, по-нашему мнению, способны обогатить традиционные форматы, а главное, повысить познавательный интерес школьников к русскому языку и литературе.

Беря за основу систему методов обучения словесности Л. П. Федоренко, которая в своей основе имеет источники знаний<sup>1</sup>, мы можем сказать, что с нашей точки зрения по силам учителю русского языка и литературы практиковать на уроках:

- методы теоретического изучения языка (сообщение, беседа, самостоятельная работа по учебнику и т. д.);
- методы теоретико-практического изучения языка и обучения речи (упражнения, связанные с языковым разбором, диктант, наблюдение, видоизменение, конструирование и т. д.);
- методы практического изучения и обучения речи (сочинение, изложение, анализ текста и т. д.).

Однако системно практиковать актуальные методы реализации личностно-ориентированного подхода к обучению (метод опоры на ранее приобретенный жизненный и знаниевый опыт, диалога и полилога, «мозгового штурма», дебатов, дискуссий и т.д.) в рамках класса, фронтальной системы обучения и академического часа, ограничиваясь лишь ресурсами педагога, максимум школы, — это очень трудоемкая работа с пониженным коэффициентом полезного действия. Таким образом, мы вновь видим необходимость в комплексном подходе к образованию современных школьников, но теперь уже с методической точки зрения.

Практически все форматы, которые предлагает программа «Формула творчества» позволяют задавать участникам проблемные вопросы, учат комфортно существовать в проблемных ситуациях, позволяют подходить к обучающимся индивидуально за счет возможности дифференцировать процесс, повышают познавательный интерес.

---

<sup>1</sup> Л.П. Федоренко. Методика обучения русскому языку, как прикладная наука. URL: <http://apytrc.com/click/55a659ec8b30a878698b458e/102341/46728/subaccount> (дата обращения 14.03.17).

Рассмотрим наиболее используемые форматы подробнее и попробуем оценить их потенциал в преподавании дисциплин филологического блока.

Формат семинаров — один из любимых координационным советом программы. Его особенность заключается в том, что он носит повторительно-обобщающий характер. С точки зрения изучения словесности он способствует формированию научного стиля речи, самооценке собственных высказываний. Кроме того, это эффективная форма контроля и самоконтроля: учащиеся учатся самостоятельно работать, пользоваться научной литературой, происходит формирование теоретического мышления, что в дальнейшем позволит школьникам самостоятельно отбирать и изучать информацию, применять полученные навыки на практике.

Но все-таки основным форматом работы в программе является формат исследования и он, по-нашему мнению, отлично ложится на филологический материал. Одно из требований к уроку русского языка сегодня — работа с текстом, как раз через метод исследования происходит изучение языкового материала на основе разных текстов. Кроме того, в процессе исследования материала происходит использование традиционных методов таких как, составление плана текста, комплексный анализ, обсуждение и рецензирование анализов (это частный уровень), но практикуя этот метод, ученики совместно с учителем учатся исследовать отдельные лингвистические единицы высокохудожественного текста, но вместе с тем не теряют возможность воспринимать его как единое целое (общий уровень).

За счет ориентации на системно-деятельностный подход в программе активно используются практикумы. Так как основная сложность при обучении русскому языку — это написание сочинений, отдельного внимания требует подготовка школьника в этой форме работы, то есть развитие умения мыслить и анализировать. Через формат практикума наиболее полно и четко возможно построить процесс предварительной подготовки: понаблюдать за объектом сочинения, обсудить его особенности, попробовать сформулировать основные выразительные средства, которые способны его описать и т. д. Все это поможет школьнику научиться самостоятельно писать сочинения, которые отличают собственное видение проблемы.

По-нашему мнению, процесс изучения русского языка и литературы в школе больше сконцентрирован на формировании умения писать и работать с письменным текстом, так как о деятельности учителя судят по результатам письменных форм: диктант, изложение, тестирование. Тогда как навыку говорения уделяется намного меньше внимания, целенаправленно не развивается культура речевого поведения. В этом контексте программа способна обогатить методическую копилку педагога возможностью

работать в тех форматах, которые дают возможность детям говорить о том, что их волнует, поддерживать их стремление к самовыражению через слово. К таким форматам относятся дискуссия (где дети учатся находить компромиссы, обсуждая различные точки зрения на актуальную проблему); дебаты (где важным является аргументировано и публично отстаивать свою точку зрения); полемика (где важно не только корректно отстаивать свою точку зрения, но и аргументировано оспорить точку зрения оппонента). Все эти форматы в сочетании с традиционными методами работы в классе по развитию речи, к которым относятся изложение, сочинение-миниатюра, анализ текста и т. д., способны оказать комплексное влияние на развитие речевой культуры школьника.

Отдельным преимуществом программы «Формула творчества» является активное использование различных игр, в том числе деловых и ролевых. Все это оказывает влияние на развитие воображения школьников, постоянно заставляя их примерять на себя различные роли, выстраивать стратегии поведения и тактики общения.

Стоит отметить и то, что координационный совет оперативно реагирует на запросы участников программы. Учитывая это и ресурсы, которыми обладает образовательная сеть, становится возможно реализовать такие актуальные для филологического блока дисциплин формы работы, как иллюстрирование художественного произведения, художественное чтение, инсценировка художественного текста, создание самостоятельных литературных произведений или продолжение неоконченных и т. д. При этом стоит отметить отдельно, что ведущим специалистом в этих форматах становится не учитель-словесник, который и так удерживает много функций на себе, а профессионал в своей области знаний (писатель, художник, актер и т. д.).

Таким образом, за счет грамотного перераспределения методической нагрузки, программа позволяет обычному педагогу-словеснику сфокусировать внимание в урочных рамках на подходящей ему технологии обучения: организовывать технологию дифференцированного обучения, технологию концентрированного обучения, технологию личностно-ориентированного образования в процессе изучения русского языка и литературы, технологии проектного обучения или полностью сконцентрироваться на предметно-ориентированной технологии. Тогда как сетевая программа, как личный инструмент педагога, поможет вскрыть дополнительные возможности традиционных методов, добавив в процесс обучения актуальные, эффективные и рабочие форматы, которые невозможно качественно реализовать в контексте дефицита ресурсов.

## 2.2 «Формула творчества» в преподавании филологических дисциплин

В рамках исследования было принято решение провести эксперимент, цель которого — апробация отобранной сетевой образовательной программы, как инструмента продуктивного развития метапредметных компетенций школьников.

Объект исследования: метапредметные компетенции.

Предмет: степень развития метапредметных компетенций в рамках дисциплин филологического блока в процессе прохождения обучения в образовательной программе.

Задача эксперимента: собрать качественные данные эффективности на фокус-группе.

Суть эксперимента: экспериментальной группе предлагается в течение учебного года обучение по разработанной программе. В свою очередь, контрольная группа участников проходит обучение в привычном режиме.

Предполагаемые результаты: положительная динамика в формировании и развитии метапредметных компетенций у участников спроектированной модели.

Метод: фокус-группа, сравнение контрольной и экспериментальной группы.

Авторами программы не раз доказано, что качественное участие в «Формуле творчества» не может состояться без сопровождения детей-участников, им необходима поддержка квалифицированного тьютора на протяжении всей программы. Особую потребность в сопровождении участники испытывают в период «межсезонья» (между событиями «Погружения», «Лабораторного» и «Презентационного» модулей). Именно в эти периоды ребенок возвращается в школу, к своему учителю, к привычной жизни, и риск не удержать инициативу возрастает в несколько раз. Из этого следует, что обязанности тьютора лежат на том педагоге, с которым ребенок пришел в программу. Школьный педагог — это тот человек, который находится с участником программы практически ежедневно, а значит, именно он имеет возможность распознать переломные моменты во возвращении детской идеи, вовремя подсказать. Учитывая это, нами было принято решение, что изначально для проведения эксперимента нам необходимо выбрать педагога, который бы удовлетворял следующим требованиям:

- предметная область — русский язык и литература;
- преподает в параллели 6-х классов (самые старшие среди тех, кто обучается в рамках ФГОС);
- является молодым специалистом, нуждающимся в системе профессионального роста;

- имеет стойкое осознанное желание участвовать в эксперименте (образовательной программе).

Выбранный педагог преподает русский язык и литературу в средней общеобразовательной школе. Педагогический стаж работы — 2 года.

Опираясь на отзыв директора школы, мы можем сказать, что за время преподавательской деятельности педагог зарекомендовала себя методически грамотным, творчески работающим, теоретически знающим, эрудированным специалистом. Она хорошо знает свой предмет, предпринимает системные попытки внедрения новых учебных технологий в образовательный процесс. В связи с этим регулярно следит за новинками методической литературы, активно участвует в работе кафедры гуманитарных дисциплин, стремится к участию в новых педагогических форматах, не боится экспериментов.

После посещения уроков, мы можем сделать вывод, что занятия педагога построены методически грамотно, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и отражают исследовательский подход к изучению русского языка и литературы. Она использует разнообразные методы и средства в зависимости от целей и содержания урока: индивидуальные занятия, различные формы взаимоконтроля, табличные материалы, ролевые игры, индивидуально-групповые задания разноуровневого характера, тестовые формы контроля знаний, вовлекая при этом учащихся в познавательную деятельность по изучению русского языка и литературы.

Нами было замечено, что педагог строит свои занятия с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся, развивает мышление учеников, фантазию, воображение, прививают навыки владения диалогической и монологической речью, что особенно актуально в современном обществе. Деятельность учащихся и качество усвоения учебного материала находится под постоянным контролем. На уроках хороший психологический климат, все учащиеся чувствуют себя комфортно и активно включены в работу.

По словам самого учителя, она ощущает потребность в системе педагогической поддержки, так как считает, что педагог — это основной ресурс образовательного процесса. Останавливается в своем развитии педагог — останавливается процесс. Как только учитель начинает думать о том, что он достиг предела, сразу начинается профессиональная деградация. Кроме того, еще одна причина необходимости непрерывного совершенствования лежит на поверхности: сегодня невозможно качественно работать с детьми, не находясь «на острие» современных тенденций, образовательных и, особенно, IT-технологий. Из этого можно сформулировать еще один

тезис: быть педагогом в современных условиях — значит быть актуальным. Обеспечить непрерывное профессиональное развитие педагога — это необходимое условие для успешной и качественной работы, именно этим объясняется стойкое осознанное желание учителя участвовать в эксперименте.

После того, как был определен выбор педагога, необходимо было сформировать фокус-группу. Состав участников группы формировался исходя из соблюдения одного, но принципиального условия: самостоятельное проявление первичной инициативы, то есть высказывание желания в течение учебного года создать исследование или проект. Такой ход обусловлен попыткой обеспечить репрезентативность эксперимента, включив в него детей с максимально разными личностными характеристиками. Таким образом, из 81 участника первичной выборки в фокус-группу вошли 62 человека: 34 девочек и 28 мальчика возрастом 12–13 лет. В первоначальной выборке сработало два фактора: личность учителя и максимально типичные характеристики самих школьников.

На следующем этапе необходимо было скорректировать состав фокус-группы и подобрать участников для контрольной группы. Корректировка осуществлялась по итогам входного мониторинга и касалась таких аспектов, как гендерный признак, возраст, успеваемость. Основной отсев участников произошёл после формирования фокус и контрольной групп по критерию совпадение в развитости анализируемых компетенций. Несмотря на то, что численный состав групп уменьшился почти в два раза, нами было принято решение допустить их до участия в эксперименте, так как нам было принципиально важно выровнять участников групп не только по формальным, но и по качественным характеристикам. Таким образом, в состав фокус-группы, которая была зачислена в сетевую программу «Формула творчества» вошли шесть мальчиков и семь девочек, из них четыре отличника, шесть хорошистов и три троечника, общая численность — 13 человек. Состав участников контрольной группы аналогичен, в том числе и по критерию развитости метапредметных компетенций.

Отдельного внимания заслуживает система мониторинга в рамках эксперимента.

Предметом оценки в рамках эксперимента являются метапредметные компетенции, их формирование и развитие. В процессе теоретического проектирования в первой главе мы столкнулись с проблемой оценки результативности, так как результат должен быть измерим, а ФГОС, предлагая перечень метапредметных результатов, не прописывает параметры, формы и критерии их оценивания. В этом случае, было принято решения самостоятельной разработки системы оценивания спроектированной модели.

На первом этапе нами была обнаружена взаимосвязь метапредметных результатов и перечня универсальных учебных действий (далее — УУД), которыми должен обладать ученик по требованиям ФГОС. Нами было сделано предположение, что УУД — это не что иное, как конкретизация метапредметных компетенций в деятельностном языке. Сопоставительный анализ представлен в Приложении 3.

Следующим шагом в разработке системы мониторинга результативности спроектированной модели стало выделение основного объекта оценки на основе анализа, обобщения метапредметных компетенций и их конкретизации в регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД. Однако, учитывая специфику разработанной модели, общие объекты оценки потребовали конкретизации с учетом заданных филологических рамок — выделения предмета оценки. После проведенной аналитической работы были определены формы оценки предмета, выделены критерии оценки с учетом специфики предмета, а также произошло наполнение этих форм конкретными материалами. Систематизированная логика анализа, выделения объектов, предметов и выбора форм оценки представлена в Приложении 4.

Для проведения входного мониторинга развитости метапредметных компетенций у участников экспериментальной и контрольной групп использовались такие формы работы, как

- участие в образовательной модельной ситуации,
- создание текста статьи для конференции,
- написание рефлексивного эссе,
- публичный диалог на заданную тему/проблему,
- работа с письменным текстом,
- написание сочинения по тексту,
- работа в команде,
- анкетирование,
- публичное выступление,
- аудирование.

Методы отбирались исходя из нескольких условий: способность обеспечить репрезентативность, умение школьников работать в отобранных форматах хотя бы на начальном уровне, востребованность в школьной практике, положительные опыт использования в сетевой программе. Таким образом, методы можно разделить на две условные группы: те, что реализовывались непосредственно на уроках и те, что реализовывались на площадках «Формулы творчества».

Первая группа методов отбиралась совместно с учителем-предметником, так как нам было важно отобрать показательный материал, но возможности настолько изучить участников эксперимента не представлялась возможным. К числу этих методов мы относим: написание рефлексивного эссе, работу с письменным текстом, написание сочинения по тексту, анкетирование, аудирование. Все эти методы реализовывались в повседневной жизни школьников на уроках русского языка и литературы. В этом случае нам было важно, чтобы мониторинг происходил в привычной для участников эксперимента среде. Особенно важным это оказалось при использовании метода эссе (у школьников не было большого опыта работы с таким форматом, поэтому предварительная работа со своим собственным учителем помогла им преодолеть возникающие трудности), также учитель сыграл важную роль и в качестве проведения аудирования (педагог знает особенности детей в своем классе, дети привыкли к манере ведения урока своего преподавателя). Остальные же форматы было удобнее провести в школе, так как у педагога уже отлажена система написания сочинения, работы с текстом и т. д., дети привыкли к этой системе и погружать их в новые условия не имело смысла.

Вторая группа методов была использована в среде сетевой программы, так как качественно состояться в рамках классно-урочной системы они не могли, а в программе они не только являются отлаженными, но и реализовываются с меньшими трудозатратами. Так, чтобы организовать образовательную модельную ситуацию, направленную одновременно на проявление нескольких групп компетенций школьному педагогу пришлось бы прикладывать дополнительные силы, тогда как в среде программы это давно отлаженный механизм, имеющий в своей основе все необходимые ресурсы. Кроме того, методы, которые использовались в среде программы, характеризует активное действие (не заполнить анкету, а в группе создать текст научной статьи; не написать сочинение, а публично отстаивать свою точку зрения), которое способно проявиться лишь в особо созданных условиях, провоцирующих на это действие.

Кроме этого, методы можно разделить на те, что фиксируют умение работать с письменным текстом и устной информацией. Это обусловлено спецификой выдвигаемых к анализу компетенций, именно поэтому некоторые области компетенций анализировались дважды, но через различные методы.

Отдельно стоит отметить, что все используемые материалы подбирались нами самостоятельно, однако в некоторых случаях мы прибегали к консультированию с педагогом, чтобы избежать возможности непоказательности результатов. Полный анализ результатов также проводился нами, но без привлечения сторонних специалистов.

*Участие детей в образовательной модельной ситуации и анализ текста статей для конференции*, созданных в результате работы в модельной ситуации (подробное описание в части 2.1) позволило нам отследить сразу несколько параметров.

Первая из них — способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции (1)<sup>1</sup>, а именно:

- умение использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам (1.1);
- умение применять приобретенные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне, в повседневной жизни (1.3).

Данные параметры отслеживались через анализ составленной детьми статьи: ее грамотность, полнота, практическая направленность. За демонстрацию каждого критерия участник эксперимента получал 1 балл.

Далее была отслежена способность и готовность к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в жизнь (3), а именно умение создавать социально значимые продукты. Данный параметр отслеживался также через анализ составленной статьи: степень интеграции различных областей знаний, продуктивный результат (решение проблемы на практике), актуальность и значимость деятельности, степень направленности на конкретные изменения в себе, около себя, целевой группы, локальной социальной среды. За демонстрацию каждого критерия участник эксперимента получал 1 балл.

Последняя способность, которую позволила отследить модельная ситуация — способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития (5), а именно:

- умение извлекать информацию из различных источников, включая СМИ, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернет (5.1);
- умение пользоваться свободно словарями различных типов, справочной литературой, в том числе на электронных носителях (5.2);
- умение применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств (5.3).

Отследить данные параметры помог анализ разнообразия источников информации, демонстрация умения работать со словарями в разных форматах,

---

<sup>1</sup> Тут и далее для удобства восприятия в круглых скобках указан номер отслеживаемой компетенции (от 1 до 6) и номер конкретного отслеживаемого параметра (от 1.1 до 6.5). Номера соответствуют Таблице 2 из приложения 4.

продуктивность поиска и время поиска. За демонстрацию каждого критерия участник эксперимента получал 1 балл.

Эффективной и показательной формой мониторинга развитости компетенций оказалось *рефлексивное эссе*. Участникам эксперимента предлагалось написать текст, содержащий рассуждение в рамках вопроса: чего я жду от нового учебного года. Для опоры школьникам предлагались следующие подвопросы:

- какими школьными результатами ты особенно гордишься;
- благодаря чему ты их достигнул(а);
- каких результатов ты бы хотел(а) достигнуть в этом учебном году;
- что тебе нужно сделать, чтобы достичь желаемых результатов?

В конце года учащимся также предлагалось написать рефлексивное эссе, однако тема звучала иначе: что я получил(а) для себя за этот учебный год?. Для опоры школьникам предлагались следующие подвопросы:

- достигнул(а) ли ты тех результатов, что планировал(а) в начале учебного года? Если да, то благодаря чему? Если нет, то что тебе помешало;
- что нового и интересного ты узнал(а) за этот учебный год в школе, чему научился(ась);
- каких результатов ты бы хотел(а) достигнуть в следующем учебном году;
- что тебе нужно сделать, чтобы достичь желаемых результатов.

В первую очередь рефлексивное эссе помогло отследить способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии (4), а именно: умение анализировать достигнутые результаты учебной деятельности и адекватно формулировать их в письменной форме (4.3). Показательным с этой точки зрения являлось наличие в тексте анализа результатов образовательной деятельности. За соответствие критерию участник эксперимента получал 1 балл.

Помимо этого, рефлексивное эссе оказалось эффективным в контексте определения развитости способности и готовности к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции (1), а именно:

- умение организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их (1.2);
- умение определять цели, задачи учебной деятельности, последовательность действий и адекватно формулировать их в письменной форме (1.4).

Показательным с этой точки зрения являлось наличие продемонстрированных связей, цели, задач, плана действий по их достижению. За демонстрацию каждого критерия участник эксперимента получал 1 балл.

*Анализ публичного диалога* участников эксперимента позволил нам оценить способность участников эксперимента к сотрудничеству и коммуникации (2), а именно:

- умение выстраивать продуктивный, целесообразный, учитывающий основные нормы речи (орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические), правила русского этикета и национально-культурные стандарты речевого поведения, формальный/неформальный и межличностный/межкультурный процесс коммуникации (2.1);

- умение адекватно воспринимать устную речь (2.2);

- умение участвовать в спорах, обсуждениях актуальных тем с использованием различных средств аргументации, владение различными видами диалога (этикетный, диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен мнениями) (2.4).

Параметры 2.4 и 2.1 отслеживались через аргументированность, правильность (грамотность) вежливость и этичность ответов на заданные вопросы, продуктивность и целесообразность построения диалога; параметр 2.2 — через адекватность восприятия вопросов аудитории. За соответствие каждому критерию участнику эксперимента присваивался 1 балл.

После того, как была отслежена способность работы с устным текстом, необходимо было отследить навыки *работы с письменным текстом*. Для этого было отобрано художественное произведение Константина Паустовского «Кот-ворюга», которое не только способно продемонстрировать навыки и умения школьников, но и содержит ярко выраженную проблематику, близкую их возрастным особенностям. К тексту были составлены тестовые задания, помимо этого, детям предлагалось составить план текста, вычленив основную мысль, авторскую позицию, написать сочинение с изложением и аргументацией своей собственной позиции относительно проблемы, затронутой К. Паустовским (материалы в Приложении 5).

Таким образом, нам удалось отследить способность к сотрудничеству и коммуникации (2), а именно:

- умение адекватно воспринимать письменную речь (2.2);

- умение создавать письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата, ситуации общения и норм построения текста (2.3).

Показателями в первом критерии являлись количество правильных ответов на вопросы по прочитанному тексту, во втором — полнота и точность раскрытия темы, обоснованность позиции, четкая логика изложения, наличие основных структурных частей, их правильное соотношение, развернутость, целостность, связность, соблюдение

языково-стилистических норм. За соответствие каждому критерию участнику эксперимента присваивался 1 балл.

Далее была отслежена способность работать с информацией (6), а именно:

- умение определять основную и второстепенную информацию (6.1);
- умение осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от цели (6.2);
- умение воспроизводить прослушанный или прочитанный текст с заданной степенью свернутости (6.5).

Данные параметры отслеживались через анализ логичности и полноты составления плана текста, правильности и точности выделенной основной мысли произведения, авторской позиции. За соответствие каждому критерию участнику эксперимента присваивался 1 балл.

Последняя компетенция, которую возможно отследить через работу учащихся с письменным текстом — это способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии (4), а именно умение формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис (4.1). Показателями степени развитости являлись констатация проблемы, ее аргументирование, логичность рассуждения, подтверждение своей позиции фактами из прочитанного текста. За демонстрацию каждого критерия участник эксперимента получал 1 балл.

*Анализ групповой работы* позволили нам отследить способность детей к сотрудничеству и коммуникации (2), а именно их умение сотрудничать и работать в группе, принимать решения, улаживать разногласия и конфликты, договариваться, нести ответственность (2.5). В основу мониторинга были положены следующие критерии: позиция в совместной деятельности, активность, отзывчивость, демонстрация умения договариваться, брать на себя ответственность. Нами проводилась фиксация занимаемой позиции, а за проявление соответствия какому-либо критерию, присваивался 1 балл.

Следующая форма, с помощью которой возможно отследить способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии (4), а именно умение заниматься самостоятельно своим обучением, организовывать собственные приемы обучения (4.2) — это *анкетирование* участников эксперимента, их родителей и педагога.

Для детей была подготовлена анкета, содержащая 10 вопросов относительно их самостоятельности в контексте обучения. Среди задаваемых вопросов присутствовали как закрытые, но содержащие графу для своего варианта ответа, так и открытые с просьбой описать собственную технологию выполнения домашнего задания, изучения новой темы

или написание плана выучивания таблицы умножения для младшего товарища. По итогам проверки результатов анкетирования каждому участнику эксперимента присваивалось от 1-го до 5-ти баллов, где 1 — недостаточный уровень владения способностью, 2 — достаточный уровень, 3 — оптимальный уровень, 4 высокий уровень, 5 — владеет способностью в совершенстве.

Кроме того, подобного типа анкеты предлагалось заполнить родителям и педагогу школьников, где для единообразия и удобства подсчетов была использована та же шкала (материалы в Приложении 6).

*Анализ публичного выступления* участников сессии позволил нам также отследить способность детей к сотрудничеству и коммуникации (2), но уже с точки зрения:

- умения создавать устные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата, ситуации общения и норм построения текста (2.3);
- умения выступать перед аудиторией (владение различными видами монолога: повествование, описание, рассуждение), точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме/ отношению к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному (2.4).

В основу были положены следующие критерии: полнота и точность раскрытия темы, обоснованность позиции, четкая логика изложения, наличие основных структурных частей, их правильное соотношение, развернутость, целостность, связность, соблюдение языково-стилистических норм. За соответствие речи каждому критерию участнику эксперимента присваивался 1 балл.

Помимо этого, публичное выступление участников позволило проанализировать способность и готовность использовать ИКТ в целях обучения и развития (5), а именно непосредственное использование ИКТ (5.4), через критерий уместности использования. За соответствие критерию участнику эксперимента присваивался 1 балл.

Следующая отобранная для мониторинга форма — *аудирование* — позволила отследить способность участников эксперимента работать с информацией (6), а именно:

- умение определять основную и второстепенную информацию (6.1);
- умение воспринимать адекватно на слух тексты разных стилей и жанров (6.3);
- владение разными видами аудирования (6.4).

Для аудирования были выбраны художественный текст Виктора Драгунского «Друг детства» и публицистический текст В. Г. Распутина «Уроки доброты», как произведения, соответствующие возрастным особенностям детей и способные

репрезентативно продемонстрировать их навыки и умения. К произведению художественной литературы были составлены вопросы в формате теста, к публицистическому — в формате открытого вопроса (материалы в Приложении 7). Детям предлагалось прослушать рассказ и после второго прослушивания решить тестовые задания. Затем необходимо было ознакомиться с открытыми вопросами и найти на них ответ в публицистическом тексте, прослушав статью. За счет использования разноформатных заданий и текстов различных жанров, нам удалось отследить одновременно все выдвинутые к оценке параметры. Развитость компетенции фиксировалась исходя из количества правильных и точных ответов на поставленные вопросы. За каждый правильный ответ участник эксперимента получал 1 балл.

При осуществлении анализа полученных результатов наше внимание было полностью уделено формируемым компетенциям. Это объясняется тем, что, несмотря на то, что фокус-группа и контрольная группа малочисленны, но отследить ее развитие и рост предполагалось по шести областям компетенций, каждая из которых включает в себя от одного до пяти критериев. Это означало, что нам было необходимо зафиксировать, отследить и проанализировать развитие каждого ребенка из фокус-группы в течение года, определить что и в какой степени максимально эффективно сработало на развитие компетенций, а затем сравнить его показатели с соответствующим ребенком из контрольной группы, сделать объективные выводы. Такой объем работы возможно было качественно осуществить только при максимальной концентрации на поставленной изначально цели. Однако, с учетом того, что автор работы является еще и членом координационного совета «Формулы творчества», в течение года нам приходилось также помогать учителю находить и удерживать свои интересы в происходящей деятельности, синтезировать традиционные методы преподавания и те, что практикуются в программе, вскрывать и демонстрировать потенциал такого взаимодействия.

Область компетенций «Способность и готовность участников эксперимента к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции» (1) была отслежена через успешное и продуктивное участие детей в модельной ситуации, анализ научных статей, составленных в результате работы в модельной ситуации (1.1 и 1.3), через рефлексивное эссе (1.2 и 1.4).

Все участники эксперимента за отведенное им время справились с заданиями и в конце модельной ситуации представили статьи. Это позволяет нам говорить о том, что дети обладают умениями, представленными к анализу. Однако рассмотрение работ с точки зрения их грамотности показало, что анализируемые умения требуют системного развития, так как все представленные работы содержали орфографические,

пунктуационные и стилистические ошибки: от одной до двенадцати. По результатам итогового мониторинга участники эксперимента показали качественный рост: количество допущенных ошибок уменьшилось, присутствовали статьи, написанные без единой ошибки.

Полнота текста рассматривалась нами с точки зрения раскрытия всех очевидных аспектов темы, то есть следования плану, который прилагался к каждой теме. Стоит отметить, что по результатам итогового мониторинга участники стали детальнее и подробнее прописывать необходимые части, тогда как работы в начале года характеризовались лишь формальным следованием предложенному плану.

В начале учебного года участники эксперимента четко отслеживали взаимосвязь интереса и необходимости корректировать распределение времени («мне интересны математика, география и биология, это значит, что я смогу меньше уделять времени другим предметам»), приложенных сил и результата («чтобы победить в олимпиаде по биологии, нужно посещать занятия по естествознанию», «чтобы победить лень, необходимо поработать над собой», «чтобы выучить немецкий, необходимо посещать дополнительные занятия»). Итоговый мониторинг показал, что способность установления взаимосвязей перешла на иной качественный уровень: большинство участников экспериментальной группы фиксировали в своих эссе межпредметные связи («для того, чтобы лучше понимать процесс появления жизни на земле, необходимо учить химию», «чтобы написать хорошее стихотворение, необходимо знать русский язык и читать много классических произведений»).

Постановка целей, задач учебной деятельности и составление плана по их достижению в начале года присутствовали у многих, но размыто и разбросанно: образовательную цель ставили многие («познакомиться ближе с русским языком и литературой», «побороть свою лень и победить в олимпиаде», «создать презентацию по немецкому языку»), задачи к целям формулировали единицы («посещать кружок красноречия», «приложить еще больше усилий»). Что касается построения плана по достижению цели и адекватной формулировки иных составляющих, то с этим, на наш взгляд, справился лишь один ученик: после постановки цели получить новые знания и научиться находить общий язык с разными людьми, были сформулированы задачи: изучить литературу, в течение года практиковать анализ различных сторон личности своих одноклассников. Для достижения цели были определены следующие шаги: прочитать художественную литературу, подобранную учителем; прочитать литературу по психологии личности, подобранную школьным психологом; разбить одноклассников на группы; провести анализ групп; найти общий язык с каждой группой.

К концу года большинство эссе характеризовало, во-первых, присутствие всех необходимых компонентов (цель, задача, план), во-вторых, связное построение текста, то есть демонстрация связи целеполагания на следующий учебный год и достигнутых результатов в этом учебном году. Отличительной особенностью итоговых сочинений стало определение перспектив учебной деятельности («это поможет мне без проблем поступить в университет», «это поможет мне в жизни», «это нужно, чтобы в будущем найти хорошую работу»).

Обобщая результаты входного и итогового мониторингов, можно констатировать, что

1) в рамках оценки способности и готовности участников эксперимента к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции регресс не зафиксирован;

2) по показателю «умение использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам» *на том же уровне остались* 53 % состава контрольной группы и 23 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 47 % участников контрольной группы и у 77 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 30 %;

3) по показателю «умение организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их» *на том же уровне остались* 48 % состава контрольной группы и 17 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 52 % участников контрольной группы и у 83 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 31 %;

4) по показателю «умение применять приобретенные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне, в повседневной жизни» *на том же уровне остались* 60 % состава контрольной группы и 31 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 40 % участников контрольной группы и у 69 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 29 %;

5) по показателю «умение определять цели, задачи учебной деятельности, последовательность действий и адекватно формулировать их в письменной форме» *на том же уровне остались* 45 % состава контрольной группы и 8 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 55 % участников контрольной группы и у 92 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность*

развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 37 %*.

Безусловно, использование системы процентного соотношения результатов является более удобным в контексте восприятия, именно поэтому для отслеживания регресса, прогресса участников эксперимента и эффективности работы образовательной программы мы подводили подсчеты в этой системе измерений. Однако, по нашему мнению, для того, чтобы измерить качество роста, необходимо применять иной способ визуализации результатов. В этой связи, для анализа каждой компетенции в целом, на основании результатов, полученных в ходе подробного рассмотрения каждой ее составляющей, все участники контрольной и экспериментальной групп были условно разделены на три категории: низкий уровень развитости компетенции, средний уровень развитости компетенции, высокий уровень развитости компетенции. Таким образом, мы получили возможность через отслеживание прогресса участников, уменьшение/увеличение состава той или иной группы судить о качестве эффективности. При суммировании всех набранных баллов за описанные выше позиции, по данной области компетенции у участников эксперимента наблюдались следующие результаты:

Таблица 1

Соотношение уровня развитости области компетенций  
«Способность и готовность участников эксперимента к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции»

Уровень развитости компетенции	Экспериментальная группа (кол-во человек)		Контрольная группа (кол-во человек)	
	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг
низкий уровень	4	0	4	1
средний уровень	6	3	6	8
высокий уровень	3	10	3	4

Таким образом, мы видим, что прогресс в развитии анализируемых способностей произошел в обеих группах. Однако в экспериментальной группе зафиксирован скачок в развитии, характеризующийся резким увеличением количества участников с высоким уровнем и сокращением до нуля — с низким. Что касается контрольной группы, то численность подгруппы с высоким уровнем развитости компетенций осталась почти неизменной, однако произошел рост количества участников со средними показателями за

счет сокращения низких.

Следующая область компетенции — «Способность детей к сотрудничеству и коммуникации» (2) была отслежена через анализы публичного диалога (2.1, 2.2, 2.4), публичного выступления (2.3), работы с письменным текстом (2.2, 2.3), работы в команде (2.5).

Стоит отметить, что все участники эксперимента достаточно хорошо воспитаны и нормы морали, этикета в анализируемых диалогах нарушены не были. Что касается аргументированности, то ее также в ответах учащихся на начало года не присутствовало. Дети отвечали на вопросы односложно, не распространяя свои ответы. Тем не менее, мы отметили рост по этому показателю, так как итоговый мониторинг показал, что в ответах детей на вопросы появилась уверенность, желание отстаивать свою точку зрения. Проявлялось это, в том числе, через построение развернутых ответов, попытки аргументировать свою речь.

В начале года практически все дети с трудом выстраивали диалог. Достаточно типичными были ситуации, когда ребенок не понимал суть вопроса, хотя он был сформулирован доступно, и, соответственно, в своей речи не давал точного ответа, а говорил все то, что приходило ему в голову. В этом случае сложно говорить о продуктивности и целесообразности диалога — оратор не понимал сути вопросов и давал «неправильные» ответы, адекватность восприятия устной речи также оставалась под вопросом. В конце учебного года ситуация изменилась: учащиеся могли четко отвечать на поставленные вопросы, аргументировать их. Кроме того, некоторые участники экспериментальной группы проявляли активность, являясь инициатором диалога в ситуации защиты иного учебного исследования или проекта. В этом случае нами были отмечены: правильность построения вопросов, корректное поведение, способность мгновенного формулирования нового вопроса, исходя из полученного ответа на предыдущий.

Несмотря на то, что ребята давно знакомы друг с другом (основная масса детей учится в одной параллели с первого класса), в начале года слаженной их работу назвать было нельзя. Возникали локальные конфликты во всех группах и по разным поводам: от цвета маркера, которым следует писать, до несовпадения мнений на почве первостепенности волнующих проблем. С этой точки зрения показательным является то, что в конце года ребятам удалось организовать самостоятельное обсуждение проблемного поля: они активно включались в обсуждение, задавали вопросы, высказывали суждения. Но встречались и те, кто не хотел уступать лидерскую позицию, на почве чего вновь начинался конфликт, в результате которого один или несколько членов команды

отказывались от дальнейшей работы.

Обобщая результаты входного и итогового мониторингов, можно констатировать, что:

1) в рамках способности и готовности участников эксперимента к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции регресс не зафиксирован;

2) по показателю умение выстраивать продуктивный, целесообразный, учитывающий основные нормы речи (орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические), правила русского этикета и национально-культурные стандарты речевого поведения, формальный/неформальный и межличностный/межкультурный процесс коммуникации *на том же уровне остались* 61 % состава контрольной группы и 40 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 39 % участников контрольной группы и у 60 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 21 %;

3) по показателю умение адекватно воспринимать устную и письменную речь *на том же уровне остались* 49 % состава контрольной группы и 32 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 51 % участников контрольной группы и у 68 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 17 %;

4) по показателю умение участвовать в спорах, обсуждениях актуальных тем с использованием различных средств аргументации, владение различными видами диалога (этикетный, диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен мнениями) *на том же уровне остались* 49 % состава контрольной группы и 11 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 51 % участников контрольной группы и у 89 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 38 %;

5) по показателю умение создавать письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата, ситуации общения и норм построения текста *на том же уровне остались* 57 % состава контрольной группы и 36 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 43 % участников контрольной группы и у 64 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 21 %;

б) по показателю умение сотрудничать и работать в группе, принимать решения, улаживать разногласия и конфликты, договариваться, нести ответственность *на том же уровне остались* 41 % состава контрольной группы и 6 % состава экспериментальной

группы; *прогресс* зафиксирован у 59 % участников контрольной группы и у 94 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 35 %*.

Соотношение уровня развитости области компетенций  
«Способность детей к сотрудничеству и коммуникации»

Уровень развитости компетенции	Экспериментальная группа (кол-во человек)		Контрольная группа (кол-во человек)	
	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг
низкий уровень	5	1	5	1
средний уровень	7	4	7	9
высокий уровень	1	8	1	3

Таким образом, мы видим, что прогресс в развитии анализируемых способностей произошел в обеих группах. Однако в экспериментальной группе зафиксирован скачок в развитии, характеризующийся резким увеличением количества участников с высоким уровнем и существенным сокращением — с низким. Что касается контрольной группы, то численность подгруппы с высоким уровнем развитости компетенций увеличилась на два человека, однако произошел рост количества участников со средними показателями за счет сокращения участников с низкими показателями с пяти до одного.

Следующая область компетенции — «Способность и готовность к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в жизнь», а именно умение создавать социально значимые продукты бала отслежена через анализ участия школьников в модельной ситуации.

По результатам мониторингов нами был отмечен рост в количестве и качестве интеграции различных областей знаний в проектируемых продуктах, причем участники экспериментальной группы в конце года старались продемонстрировать все те знания и умения, которые приобрели на мастер-классах. Тем не менее, мы вынуждены констатировать тот факт, что качество результата, актуальность и значимость деятельности, степень ее направленности на конкретные изменения в себе, вокруг себя, целевой группы, локальной социальной среды, практически полностью зависят от той работы, которая будет проведена с детьми перед началом проектирования. Чем ближе и понятнее детям проблема, чем подробнее она рассмотрена, чем слаженнее коллектив и выше эмоциональный заряд, тем выше качество проекта, чем полнее и точнее сформулированы его актуальность и значимость, тем конкретнее направленность деятельности.

Обобщая результаты входного и итогового мониторингов, можно констатировать:

- регресс по отслеживаемым показателям не обнаружен ни у одного участника эксперимента;
- на том же уровне остались 68 % состава контрольной группы и 56 % состава экспериментальной группы;
- прогресс зафиксирован у 32 % участников контрольной группы и у 44 % участников экспериментальной группы.

Таким образом, мы видим, что развитие умения способность и готовность к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в жизнь в условиях образовательной программы оказалось эффективнее на 12 %.

Таблица 3

Соотношение уровня развитости области компетенций  
«Способность и готовность к решению лично и социально значимых проблем  
и воплощению найденных решений в жизнь»

Уровень развитости компетенции	Экспериментальная группа (кол-во человек)		Контрольная группа (кол-во человек)	
	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг
низкий уровень	2	0	2	1
средний уровень	9	10	9	10
высокий уровень	2	3	2	2

Таким образом, мы видим, что в развитии анализируемых способностей в обеих группах произошел незначительный прогресс: сократилось число участников эксперимента с низким уровнем развитости компетенции (на одного участника в контрольной группе, на два — в экспериментальной), при сохранении одинаковых показателей в «средней» подгруппе, число участников экспериментальной группы, имеющих высокий уровень пополнилось одним человеком, в отличие от контрольной группы.

Следующая область компетенции — «Способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии» (4) оценивалась через анализ работы с письменным текстом (4.1), анкетирование (4.2), рефлексивное эссе (4.3).

По итогам мониторинга на начало года все участники эксперимента смогли

определить проблему, поднятую в тексте, однако большинство это сделало интуитивно — проблема была сформулирована размыто, отсутствовали аргументы. Тем не менее, за счёт того, что проблема близка и понятна школьникам, в сочинениях мы могли наблюдать попытки построения собственного рассуждения на тему, оперируя фактажем из оригинального текста. Но, несмотря на неплохие результаты, итоговый мониторинг показал, что детские рассуждения могут быть построены чётче и логичнее, с более прозрачными связками, переходами. В некоторых работах мы встретили ссылки на иные произведения художественной литературы со схожей проблематикой, присутствовала четкая формулировка проблемы и ее подтверждение примерами из другой литературы.

Начальное анкетирование учащихся, к сожалению, носило формальный характер: большинство школьников отвечали на вопросы не вдумчиво, оставляя без внимания открытые графы. По мнению педагога, общий уровень самостоятельности школьников в начале учебного года колебался от одного до трех по пятибалльной шкале. В целом, мнение родителей участников эксперимента совпало с мнением учителя, однако некоторые родители отмечали у своих детей попытки к самостоятельному обучению, но в сфере дополнительного образования, увлечения, хобби. Итоговый мониторинг показал, что произошёл некоторый прогресс в сознании участников эксперимента: ответы участников экспериментальной группы были наполнены желанием поделиться собственной технологией обучения. В то же время, педагог и родители также отметили рост по данному показателю, однако последние продолжали фиксировать большую самостоятельность своих детей в сфере дополнительного образования.

Несмотря на то, что в эссе, которое проводилось в начале года, в предлагаемом участникам плане необходимо было оценить значимые для себя результаты и попробовать проанализировать, благодаря чему они были достигнуты, анализ отсутствовал практически во всех работах. Участники сконцентрировались на постановке целей и задач, анализ же оказался за рамками. Тем не менее, итоговый мониторинг продемонстрировал, что данная способность у школьников присутствует и развита в достаточно хорошей степени: анализу результатов была посвящена большая часть эссе, в некоторых работах присутствовали попытки построить образовательный маршрут на следующий год, опираясь на плюсы и минусы работы в этом году

Обобщая результаты входного и итогового мониторингов, можно констатировать, что:

1) в рамках способности к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии регресс не зафиксирован;

2) по показателю умение формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или

опровергающие тезис *на том же уровне остались* 46 % состава контрольной группы и 22 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 54 % участников контрольной группы и у 78 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 24 %;

3) по показателю умение участников эксперимента заниматься самостоятельно своим обучением, организовывать собственные приемы изучения *на том же уровне остались* 60 % состава контрольной группы и 5 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 40 % участников контрольной группы и у 95 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 55 %;

4) по показателю умение участников эксперимента анализировать достигнутые результаты учебной деятельности и адекватно формулировать их в устной и письменной форме *на том же уровне остались* 52 % состава контрольной группы и 17 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 48 % участников контрольной группы и у 83 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 35 %.

Таблица 4

Соотношение уровня развитости области компетенций  
«Способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии»

Уровень развитости компетенции	Экспериментальная группа (кол-во человек)		Контрольная группа (кол-во человек)	
	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг
низкий уровень	6	0	6	2
средний уровень	6	2	6	9
высокий уровень	1	11	1	2

Таким образом, мы видим, что в развитии анализируемых способностей в обеих группах произошел прогресс: уменьшилось количество участников с низким уровнем развитости. Тем не менее, в контрольной группе большинство участников характеризуются средним уровнем, тогда как в экспериментальной группе произошел сильный скачок, в результате которого число имеющих высокий уровень развитости

компетенции увеличилось с одного человека до десяти.

Следующая область компетенций — «Способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития» была отслежена через анализ участия школьников в модельной ситуации (5.1, 5.2, 5.3) и анализ публичного выступления (5.4).

Основная закономерность, которая была замечена по итогам входного мониторинга — при любом возникающем вопросе участники эксперимента прибегали к помощи гаджетов и поисковых систем. Тем не менее, нами было отмечено, что школьники в большинстве своем не умеют формулировать запросы поисковой системе таким образом, чтобы она им дала чёткий и полный ответ. Формулировки были размыты, соответственно, ответы тоже, на поиск нужной информации уходило много времени. При попытке обратить внимание участников эксперимента на бумажные справочники или справочники на носителях мы наталкивались на непонимание. На момент итогового мониторинга ситуация изменилась не критично: по-прежнему в приоритете осталось использование поисковых Интернет-систем, однако теперь запросы становились чётче, в некоторых случаях было заметно, что участники эксперимента обладают специальными знаниями. Также некоторые участники эксперимента обращались за помощью к бумажным справочникам, достаточно умело пользовались справочным аппаратом издания и быстро находили нужную информацию.

Входной мониторинг показал, что участники свободно умеют пользоваться ИКТ. Тем не менее, это умение используется навязчиво, неуместно и неправильно. Главная ошибка, которая была замечена — полное отсутствие культуры создания электронной презентации, а именно дублирование на ней текста, который параллельно проговаривается. К концу года по этому параметру был отмечен рост: участники экспериментальной группы демонстрировали владение знаниями о правилах создания презентации, уместного использования ИКТ.

Обобщая результаты входного и итогового мониторингов, можно констатировать, что:

1) в рамках способности и готовности к использованию ИКТ в целях обучения и развития регресс не зафиксирован;

2) по показателю умение извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернета *на том же уровне остались* 69 % состава контрольной группы и 53 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 31 % участников контрольной группы и у 47 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 16 %*;

3) по показателю умение пользоваться свободно словарями различных типов, справочной литературой, в том числе и на электронных носителях *на том же уровне остались* 62 % состава контрольной группы и 42 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 38 % участников контрольной группы и у 58 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 20 %;

4) по показателю умение применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств *на том же уровне остались* 54 % состава контрольной группы и 49 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 46 % участников контрольной группы и у 51 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 5 %;

5) по показателю умение и уместность использования новых ИКТ *на том же уровне остались* 65 % состава контрольной группы и 48 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 35 % участников контрольной группы и у 52 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила* 17 %.

Таблица 5

Соотношение уровня развитости области компетенций  
«Способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития»

Уровень развитости компетенции	Экспериментальная группа (кол-во человек)		Контрольная группа (кол-во человек)	
	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг
низкий уровень	3	0	3	2
средний уровень	7	8	7	8
высокий уровень	3	5	3	3

Таким образом, мы видим, что в развитии анализируемых способностей в обеих группах произошел прогресс. В экспериментальной группе уменьшилось количество участников с низким уровнем развитости компетенций, тогда как в контрольной это число сократилось лишь на одного человека. При сохранении количества тех, кто характеризовался в начале года высоким уровнем в контрольной группе,

в экспериментальной произошел рост на два человека. Число участников эксперимента, имеющих средний уровень, увеличилось одинаково.

Заключительная область анализируемых компетенций — «Способность работать с информацией» (6) была отслежена через аудирование (6.3, 6.4, 6.5) и работу с письменным текстом (6.1, 6.2, 6.5).

По сравнению с восприятием устного текста, восприятие письменного текста у школьников находится на более высоком уровне. Количество тех, кто не смог определить главную мысль в тексте, стремится к нулю. Тем не менее, большинство детей не смогли сформулировать основную мысль чётко. По результатам итогового мониторинга, данные показатели улучшились, участники экспериментальной группы в большинстве своем не только чётко формулировали основную мысль текста, но и выделяли авторскую позицию.

Что касается восприятия разных жанров, то в большинстве случаев участники эксперимента не справились с заданиями по публицистическому тексту. По словам педагога, это связано с тем, что преимущественно дети сталкиваются в данном возрасте с художественной литературой, а понятие «публицистика» им ещё неизвестно. Несмотря на это, к концу года все участники экспериментальной группы и большинство представителей контрольной группы справились с заданиями, составленными на основе публицистического текста.

Что касается уровня владения разными видами аудирования, то в конце и в начале года показатели были на одном уровне: школьники одинаково справились как с первым, так и со вторым типом заданий. Но на конец года присутствовал равный прогресс по этим показателям.

По результатам входного и итогового мониторинга школьники одинаково хорошо справились с составлением плана текста. Единственное, что нам удалось заметить — работать с художественным текстом ребятам комфортнее, что было зафиксировано выше. Кроме того, составленные планы участниками экспериментальной группы в конце года отличались полнотой и подробностью.

Обобщая результаты входного и итогового мониторингов, можно констатировать, что:

1) в рамках способности и готовности участников эксперимента к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции регресс не зафиксирован;

2) по показателю умение определять основную и второстепенную информацию *на том же уровне остались* 66 % состава контрольной группы и 47 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 34 % участников контрольной

группы и у 53 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 19 %*;

3) по показателю умение осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от цели *на том же уровне остались 56 %* состава контрольной группы и 38 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 44 % участников контрольной группы и у 62 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 18 %*;

4) по показателю умение воспринимать адекватно на слух тексты разных стилей и жанров *на том же уровне остались 53 %* состава контрольной группы и 32 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 47 % участников контрольной группы и у 68 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 21 %*;

5) по показателю владение разными видами аудирования *на том же уровне остались 60 %* состава контрольной группы и 37 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 40 % участников контрольной группы и у 63 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 23 %*;

б) по показателю умение воспроизводить прослушанный или прочитанный текст с заданной степенью свёрнутости *на том же уровне остались 52 %* состава контрольной группы и 30 % состава экспериментальной группы; *прогресс* зафиксирован у 48 % участников контрольной группы и у 70 % участников экспериментальной группы, таким образом, *эффективность* развития данного параметра в условиях образовательной программы *составила 22 %*.

Таблица 6

Соотношение уровня развитости области компетенций  
«Способность работать с информацией»

Уровень развитости компетенции	Экспериментальная группа (кол-во человек)		Контрольная группа (кол-во человек)	
	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг	Входной мониторинг	Итоговый мониторинг
низкий уровень	4	1	4	0
средний уровень	7	6	7	11

высокий уровень	2	6	2	2
--------------------	---	---	---	---

Таким образом, мы видим, что прогресс в развитии анализируемых способностей произошел в обеих группах. Однако в контрольной группе количество участников с низким уровнем развитости компетенций сократился до нуля, тогда как в экспериментальной группе с данным показателем остался один человек. Тем не менее, в экспериментальной группе произошел скачок: количество участников с высокими показателями увеличилось в три раза, тогда как в контрольной группе данный показатель остался на прежнем уровне.

Кроме описанного выше исследования, нами было проведено интервьюирование педагогов (подробные результаты в Приложении 8), принимающих участие в программе (51 человек) с целью расширения полученных данных (по детям), а так же с целью выявления потенциальных возможностей, которые предоставляет программа для учителя. Решение провести интервью с учителями, принимающими участие в программе, подкреплено желанием обеспечить достоверность исследования: для того, чтобы судить об эффективности программы, как для детей, так и для педагогов, необходимо не только детальное изучение фокус-группы, но и профессиональный взгляд «сверху». Только при синтезе этих подходов можно говорить о качественном сборе и анализе материалов. На наш взгляд, репрезентативней результаты интервью, касающиеся участия детей в сетевой программе будут выглядеть в сопоставлении с основными выводами, которые были сделаны по итогам анализа роста участников в компетентностном ключе, что представлено ниже. Здесь же кажется важным сконцентрироваться на том блоке интервью, которое касалось существования педагога в среде сетевой программы.

По итогам интервьюирования абсолютное большинство (77 %) педагогов уверены в том, что полностью самостоятельное создание ребенком проекта или исследования невозможно. Таким образом, встает вопрос о том, чья помощь для участника программы является самой актуальной. Опираясь на исследование, можем сказать, что на первом месте находится школьный педагог, (92 %) за ним координаторы сетевой программы (39 %), ровесники/родители (31 %). Мы видим, что необходимость педагогического роста актуализируется не только с точки зрения молодого специалиста (что было выявлено в ходе анкетирования, результаты которого изложены в первой главе), но и с точки зрения педагогов в целом, так как для систематического оказания помощи школьникам необходимо обладать высокой квалификацией.

При попытке выявить специфику «Формулы творчества» в контексте

преподавания русского языка и литературы, мы столкнулись с тем, что абсолютно все учителя-словесники (12 человек) оценивают потенциал программы в целом для педагога, аргументируя это тем, что преподаваемые ими предметы являются настолько универсальными, что сетевая форма предоставляет им максимально широкие возможности, пожалуй, шире, чем для учителей других предметных областей. Таким образом, при анализе результатов мы сконцентрировались на общепедагогических возможностях, которые актуализировали педагоги всех предметных областей. К ним относятся:

- помощь в организации воспитательной работы со школьниками;
- помощь в организации проектной и исследовательской деятельности;
- презентация процесса и результата совместной деятельности педагога и ребенка;
- безграничная ресурсная база;
- выстраиваете совместной деятельности с родителями детей-участников программы;
- участие в мероприятиях городского уровня.

Отдельный блок вопросов был посвящен выявлению особенностей личного и педагогического роста в программе. Обобщая, мы можем сделать вывод, что особо ценным в этом плане для педагогов является:

- приобщение к философии и технологии тьюторства;
- возможность сменить привычную позицию во взаимоотношении с детьми;
- овладение методами поддержки и сопровождения детской образовательной инициативы;
- новый взгляд на привычные вещи;
- знакомство с коллегами и профессионалами высокого уровня;
- повышение уровня личных и профессиональных компетенций через совместное посещение событий программы;
- возможность приобретения нового опыта, проверки своих сил и профессиональной состоятельности.

Таким образом, мы можем сказать, что абсолютное большинство педагогов видят потенциал участия в сетевой программе, достаточно четко и полно осознают перспективы сотрудничества, отмечают неуклонное личностное и педагогическое развитие. Для полноты результатов стоит отметить, что все опрошенные педагоги планируют повторное участие в программе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе анализа результатов исследования нам удалось составить рейтинг развитости компетенций и определить, на какие из них модель сетевого взаимодействия сработала лучшим образом. Так, максимально эффективно развитыми оказались такие компетенции, как:

- способность организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, определять цели, задачи учебной деятельности, последовательность действий и адекватно формулировать их в устной и письменной форме (способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции);
- способность выступать перед аудиторией, участвовать в спорах, обсуждениях актуальных тем с использованием различных средств аргументации, точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме/ отношению к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному; сотрудничать и работать в группе, принимать решения, улаживать разногласия и конфликты, договариваться, нести ответственность (способность к сотрудничеству и коммуникации);
- способность заниматься самостоятельно своим обучением, организовывать собственные приемы изучения, анализировать достигнутые результаты учебной деятельности и адекватно формулировать их в устной и письменной форме (способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии).

Подтверждают эти результаты и наблюдения педагогов. К основным изменениям, которые отмечают учителя в своих подопечных после прохождения обучения в программе, можно отнести:

- проблематизация взаимоотношений с внешним миром;
- осознание своих сил и поиск возможности что-то изменить;
- повышение уровня коммуникативных компетенций, ответственности за результат, ораторского мастерства, уверенности в себе и в своей работе, способности формулировать позицию относительно своего образовательного маршрута;
- способность оценить полученный опыт;
- появление желания побеждать;
- личностный рост;
- развитие вкуса в творческом направлении.

Особо интересным оказалось то, что не только результаты эксперимента указывают на различия между контрольной и экспериментальной групп, но и учителя:

большинство педагогов (85 %) наблюдают отличия детей, участвующих в программе, от тех, кто в программе участия не принимал. Отличия касаются:

- умения работать индивидуально и в команде (педагоги отмечают, что процесс стал более управляемым);
- «Формульцы» более интеллектуальны, самостоятельны, организованы, ответственнее, увереннее;
- их отличают более активная жизненная позиция, высокая мотивация.

Несмотря на положительные результаты исследования, мы можем сказать, что в развитии некоторых компетенций сетевая модель не оправдала ожиданий. Учитывая тот факт, что регресс и стагнация по данным показателям зафиксированы не были, к числу недостаточно эффективно развивающихся компетенций в среде сетевой программы мы можем отнести:

- способность адекватно воспринимать устную и письменную речь (способность к сотрудничеству и коммуникации);
- способность создавать социально значимые проекты (способность к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику);
- способность извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернета; пользоваться свободно словарями различных типов, справочной литературой, в том числе и на электронных носителях; применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; использовать новые ИКТ (способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития);
- способность определять основную и второстепенную информацию; осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от цели (способность работать с информацией).

Таким образом, мы видим, что сетевая модель отлично помогает формировать компетенции учащихся, связанные с развитием субъектной позиции к своему образованию. Однако в ходе исследования мы предполагали, что наравне с этим будет происходить активное развитие и коммуникативных компетенций. Однако эксперимент показал, что данная область развивается в достаточной, но не полной мере (способность к сотрудничеству и коммуникации оказалась в топе развитых областей, тогда как способность работать с информацией — в аутсайдерах).

Тем не менее, в ходе исследования было доказано, что участие в сетевой образовательной программе помогает развивать метапредметные компетенции

эффективнее, чем это происходит в классно-урочном формате. Этот вывод мы подкрепляем тем, что по результатам эксперимента на том же уровне развитости каждой компетенции в контрольной группе осталось большее количество человек, чем в экспериментальной группе. Кроме того, прогресс по каждому показателю в контрольной группе ниже, чем в экспериментальной группе.

Помимо этого, проведя исследование, мы можем утверждать, что формат развития метапредметных компетенций средствами сетевой образовательной программы подходит современным школьникам намного больше, чем традиционные методы. В пользу этого говорит тот факт, что прогресс в экспериментальной группе характеризуется скачками: большинство участников с низкой степенью развитости компетенций за год участия в программе достигали высокого уровня, тогда как прогресс в контрольной группе характеризуется планомерным повышением уровня развитости компетенций: большинство школьников с низким уровнем за год повышали его до среднего, со средним уровнем — до высокого.

Кроме того, исследование помогло нам сформулировать образовательную значимость сетевой программы, которая напрямую связана с несколькими группами результатов.

Для школьников:

- обогащение предметных компетенций в избранных образовательных областях, развитие специальных способностей к избранному виду деятельности, а также формирование метапредметных компетенций;
- приобретение нового образовательного опыта — опыта личного участия в своем образовании в процессе «многовалентного» взаимодействия, самостоятельного выбора позиции участия в программе, погружения в социально-культурные среды образовательных и профессиональных сообществ, осуществления пробных действий по изменению локальных сред, городской среды, участия в эмоционально-значимых и статусных образовательных событиях;
- расширение образовательных контактов и возможностей (прямые и опосредованные контакты преподавателей и экспертов программы, контакты сверстников, координаторов).;

Для родителей:

- расширение представлений о возможностях своего ребенка;
- формирование представлений о «другом образовании» и «других» образовательных результатах.

Для педагогов:

- приобретение опыта работы с образовательной инициативой обучающихся;
- возможность освоения технологий тьюторской поддержки образовательных инициатив;
- возможность реализации собственных образовательных инициатив;
- возможность обогащения методической копилки.

Для системы образования:

- внедрение новой модели взаимодействия вуз — школа — учреждение дополнительного образования;
- создание образовательной сети как системы образовательных и организационных структур, обеспечивающих формирование метакомпетенций у участников программы;
- разработка, апробация и внедрение гуманитарных технологий развития способностей детей и подростков;
- формирование опыта и компетенций педагогов в области сопровождения образовательных инициатив обучающихся;
- формирование образовательных сообществ и творческих групп школьников, студентов, педагогов.

Помимо формулировки и обоснования полученных данных, нам кажется важным определить обнаруженные проблемные зоны в модели сетевого взаимодействия, а именно в сетевой образовательной программе, которые, по-нашему мнению, с фокуса представителя координационного совета «Формулы творчества» можно воспринимать, как точки роста, а с фокуса дальнейшего научного изучения темы, как перспективы исследования.

Интервьюирование педагогов-участников программы показало, что необходимо усилить в сетевой программе такие аспекты, как:

- работа над повышением самостоятельности и инициативности детей-участников;
- нацеленность фокуса результативности не только на рефлексию полученного опыта, но в том числе и на итоговый продукт, через усиление нацеленности детей-участников на результат;
- более детальный контроль подготовки проекта или исследования на каждом этапе для повышения качества продукта;

- создание на базе школ-партнеров инициативной проблемно-творческой группы педагогов, желающих участвовать в программе, для обеспечения более слаженной работы.

Кроме того, нами были замечены иные проблемные зоны, касающиеся как содержательной стороны сетевой программы, так и структурно-управленческой:

- несмотря на то, что одна из задач программы — организовать общение между проектировщиком и экспертом в конкретной области проектирования, данный вариант ответа набрал минимальное количество процентов (за помощью обратятся к приглашенным экспертам лишь 15 % участников программы);

- реализация сетевой модели невозможна без освоения педагогами технологий тьютоской поддержки, самой идеологии тьюторства, освоения новой педагогической профессии — тьютор; сетевая программа становится в той степени технологичной и масштабируемой, в которой возможна (и даже обязательна) параллельная реализация образовательных модулей для педагогов;

- педагоги не видят специфики сетевого взаимодействия для словесника, тогда как нами она теоретически спроектирована и обоснована;

- формирование легальной нормативно-правовой базы для реализации сетевых программ с участием организаций не только из различных социальных и производственных сфер, но и разных ступеней образования: для интеграции их ресурсов, «взаимозачета» образовательных результатов, избежания проблем, связанных с нормированием и оплатой труда, изменением должностных инструкций, распределением сфер ответственности и т. д.

Выявленные точки роста требуют корректировки модели как на организационном, так и на содержательном уровне. Однако, опираясь на результаты проведенного исследования, мы можем сказать, что включение педагога-словесника со своими учениками в среду сетевой образовательной программы — это актуальный ответ на происходящее в современном образовании. Такой способ работы позволит не только эффективно решать поставленные задачи (за счет грамотного перераспределения нагрузки, где каждый занят своим делом), но и обеспечить профессиональное развитие педагога, а также практиковать предложенные механизмы здесь и сейчас, не дожидаясь ощущаемых подвижек в отечественной монолитной системе образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ И ИСТОЧНИКОВ

### Нормативные документы

1. Ливанов Д. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).
2. Миклушевский В. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» : Указ Президента РФ от 4 февраля 2010 г. [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/1450](http://минобрнауки.рф/документы/1450) (дата обращения 01.05.17).
4. Никифоров Н. А. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 21.03.17).
5. О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки : Указ Президента РФ от 7.05.12 [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (дата обращения: 11.05.2017).
6. О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения : Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 4 марта 2010 г. N 03-412 [Электронный ресурс]. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/902306292> (дата обращения: 11.05.2017).
7. О плане действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы : Распоряжение Правительства РФ от 27 февраля 2010 г. [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2011/01/14/plan-site-dok.html> (дата обращения 01.05.17).
8. О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» : вместе с «Планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы» : Распоряжение Правительства РФ от 7 сентября 2010 года N 1507-р. [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_127602](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_127602) (дата обращения 01.05.17).
9. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174) (дата обращения 01.05.17).
10. Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Письмо

Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2011 г. № 03-29.

11. Об утверждении государственной программы «Развитие общего и дополнительного образования в Томской области на 2014–2020 годы» : Постановление Администрации Томской области. [Электронный ресурс]. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/467912179> (дата обращения: 12.02.16).

12. Об утверждении концепции развития дополнительного образования детей : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 04 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/4429](http://минобрнауки.рф/документы/4429) (дата обращения: 11.05.2017).

13. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам : Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 г. N 1008 [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/8974](http://минобрнауки.рф/документы/8974) (дата обращения: 11.05.2017).

14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 11.05.2017).

15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. [Электронный ресурс]. — URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 11.05.2017).

16. Основные результаты международного исследования PISA-2015 / Министерство образования и науки РФ ; Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. — М., 2015.

17. Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143> (дата обращения: 12.02.16).

18. [Путин В. В. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 12.02.16).

19. Путин В. В. Послание Президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/50864> (дата обращения: 12.02.16).

20. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. — URL: [https://rg.ru/pril/63/14/41/2227\\_strategiia.doc](https://rg.ru/pril/63/14/41/2227_strategiia.doc) (дата обращения: 11.05.2017).

21. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : Приказом Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/922](http://минобрнауки.рф/документы/922) (дата обращения 01.05.17).

22. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : Приказом Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/938](http://минобрнауки.рф/документы/938) (дата обращения 01.05.17).

23. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : Приказом Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. — URL: [минобрнауки.рф/документы/2365](http://минобрнауки.рф/документы/2365) (дата обращения 01.05.17).

### **Научная литература**

24. Адамьянц Т. З. О коммуникативных навыках современных детей [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.isras.ru/blog\\_ad\\_2.html](http://www.isras.ru/blog_ad_2.html) (дата обращения: 10.03.17).

25. Айзенк Г. Ю. Проверьте свои способности. — СПб.: Система-плюс, 1996. — 160 с.

26. Атлас 100 новых профессий [Электронный ресурс]. — URL: [https:// atlas100.ru](https://atlas100.ru) (дата обращения: 11.05.2017).

27. Базарный В. Нервно-психологическое утомление [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.hrono.ru/libris/lib\\_b/povysh04.html](http://www.hrono.ru/libris/lib_b/povysh04.html) (дата обращения: 10.03.17).

28. Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. — М. : Первое сентября, 2001. — 208 с.

29. Безрукова В. С. Основы духовной культуры [Электронный ресурс]. — URL: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/funkcionalnaja-gramotnost> (дата обращения: 10.03.2017).

30. Борисенков В.П. Что такое образование сегодня? // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2012. — № 5. — С. 3–8.

31. Веснина Л.В. Тенденции изменений в современном образовании // Вестник ТГПУ. — 2010. — № 2. — С. 17–23.

32. Волков А.Е. Российское образование — 2020 : Модель образования для инновационной экономики / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон. // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 32–64.

33. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб. : Союз, 1997. 96 с. — (Психология ребёнка).

34. Выготский Л.С. Психология искусства. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 480 с.
35. Галажинский Э.В. Индивидуализация и многообразие как основа образовательной модели ТГУ : доклад Международной научно-практической тьюторской конференции «Многообразие и индивидуализация как возможность становления образовательной культуры». — Томск, 2016.
36. Галажинский Э.В., Прозументова Г.Н. Использование инновационного потенциала взаимодействия вузов и школ для создания Открытого образовательного пространства региона [Электронный ресурс]. — НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.
37. Гнёдова С.Б. Условия актуализации творческого потенциала школьников (к вопросу о возможностях диагностики творческого потенциала школьников) // Возрастная и педагогическая психология. 2004. № 6.
38. Евладова Е.Б. Дополнительное образование детей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.М. Михайлова. — М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. — 349 с.
39. Злотников В. С. Творческое пространство как повод для размышления вслух // Школа самоопределения. Шаг второй. — М. : НПО «Школа самоопределения», 1994. — С. 356–370.
40. Золотарева А. В. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности. — Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2011. — 312 с.
41. Иванов Д.А., Тубельский А.Н. Организация пространства жизни для реализации творческих потенций детей вслух // Школа самоопределения. Шаг второй. — М. : НПО «Школа самоопределения», 1994.
42. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г.Н. Прозументовой. — Барнаул – Томск, 1997. — 128 с.
43. Исследовательская работа школьников / сост. Н.С. Криволап. — Минск : Красико-Принт, 2005. — 176 с.
44. Как вести за собой. Большая книга вожакого : учебное пособие. — М. : Педагогическое общество России, 2004. — 608 с.
45. Как определить и развить способности ребёнка / сост. В.М. Воскобойников. — СПб. : Респекс, 1996. — 426 с.
46. Как развивать и воспитывать способности у детей / сост. Е. А. Шумилин. — М. : Издательство Академии педагогических наук, 1962. — (Книги для родителей).
47. Калачикова О.Н. Управленческая поддержка образовательных инноваций в деятельности педагогов общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Томск, 2009.

48. Каратаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников // Директор школы. — 2003. — № 2.
49. Клименко В.В. Психологические тесты таланта. — Харьков : Фолио; СПб. : Кристалл, 1996. — 414 с.
50. Ключко В.Е. Понятие инновационного потенциала в психологии и теории образования [Электронный ресурс]. — НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.
51. Ковалева Т.М. Диалог педагогических культур как исток тьюторского проекта : доклад Международной научно-практической тьюторской конференции «Многообразие и индивидуализация как возможность становления образовательной культуры». — Томск, 2016.
52. Кондаков К.М. От фантазии к изобретению : книга для учащихся. — М. : Просвещение, Владос, 1995. — 205 с.
53. Котова Е.В. 244 упражнения для маленьких гениев. Развитие креативных способностей ребёнка-дошкольника. — Ростов н/Д : Феникс, 2010. — 138 с.
54. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника. — М. : Просвещение, 1996. — 160 с.
55. Краско Е.Ю. Дети с креативными способностями и их развитие в обществе // Внешкольник. — 2007. — № 6. — С. 46–48.
56. Кутнякова Н.П. Воспитываем гениев : творческие методики развития личности. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 346 с.
57. Лебедевский О. Е. Развитие исследовательской деятельности учащихся. — URL: [http://1553.ru/lessons/uploaded/\\_8.pdf](http://1553.ru/lessons/uploaded/_8.pdf) (дата обращения 14.03.17).
58. Левин В.А. Воспитание творчества. — Томск : Пеленг, 1993. — 56 с.
59. Лобок А. М. Школа нового поколения // Эксперимент и инновации в школе. — 2010. — № 6. — С. 3–7.
60. Лобок А. Общее образование: что, кроме общих слов? // Первое сентября. — 2005. — № 1. — С. 1–2.
61. Лобок А.М. Проблема диагностики и экспертизы инновационной образовательной деятельности // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под.ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2006. — С. 349–373.
62. Лукша П., Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка. — М., 2014.
63. Макареня Т.А. Организация и планирование производства [Электронный ресурс]. — Таганрог : Таганрогский технологический институт ЮФУ, 2007. URL: <http://www.aup.ru/books/m178> (дата обращения 17.04.17).
64. Меерович М.И. Шрагина Л.И. Теории решения изобретательских задач. — Минск, Харвест, 2003. — 428 с.

65. Меерович М.И., Шрагина, Л.И. Технология творческого мышления : практическое пособие. — Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. 432 с.
66. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2009 г.) // Центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.centeroko.ru/public.htm> (дата обращения: 10.03.17).
67. Меженко Ю.С. Учись учиться сам. — М. : БАО-ПРЕСС, РИПОЛ классик, 2005. — 224 с.
68. Мелосик З. Шкудлярк Т. Культура, идентичность, образование мерцание значений / Теоретические вопросы образования : хрестоматия. Ч. 3. критическая педагогика / сост. : А. А. Полонников, Н. Д. Корчалова. — Минск : Белорусский государственный университет, 2016. С. 15–158.
69. Митяшов П.В. Управленческая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагога в условиях модернизации образования // Материалы Международной научно-практической заочной конференции «Повышение качества образования в период школьных реформ». — URL: [http://yspu.org/index.php/Институт\\_педагогике\\_и\\_психологии:Наука](http://yspu.org/index.php/Институт_педагогике_и_психологии:Наука) (дата обращения 01.05.17).
70. Н. И. Болдырев. Нравственное воспитание школьников [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/1310/15877> (дата обращения 01.04.17).
71. Науменко Ю.В. Требования к программам дополнительного образования детей в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Методист. — 2011. — №9. — С. 28–30.
72. Никитина Е.Н. Показатели и целевые индикаторы эффективности и результативности предоставления услуг в системе общего образования : на примере специального образования // Вопросы образования. — 2008. — №4. — С. 96–111.
73. Николаева Е.И. Психология детского творчества. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2010. — 240 с.
74. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее : Доклад Общественной палаты РФ от 20 декабря 2007 г. [Электронный ресурс]. — URL: [https://www.hse.ru/op\\_report\\_2007](https://www.hse.ru/op_report_2007) (дата обращения 05.06.17).
75. Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А. А. Попов, И. Д. Проскуровская. — Красноярск, 2004. — 279 с.
76. Пантелеев Г.Н. Детский дизайн. — М. : КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА, 2006. — 192 с.
77. Прокументова Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Том. гос. ун-та. — 2012. — 358. — С. 182–187.

78. Прозументова Г.Н, Калачикова О.Н. Смыслопорождение как образовательная инновация // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций. — Томск : Томский государственный университет, 2009. — 448 с.
79. Прозументова Г.Н. Потенциал образовательных инноваций [Электронный ресурс]. — НОЦ «Институт инноваций в образовании» ТГУ.
80. Прозументова Г. Н. Классический университет — инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия : (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н.Прозументова, О. Н. Калачикова, Л. М. Долгова и др. — Томск : Томский государственный университет, 2008. — 262 с.
81. Резниченко И. М. Социально-психологический портрет современного ребенка [Электронный ресурс]. — URL: <http://dgordgio.livejournal.com/5929.html> (дата обращения: 10.03.17).
82. Ридингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. М.А. Гусаковского. — Минск : БГУ, 2009. — 248 с.
83. Роджерс Н. Фасилитация творчества // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 64–73.
84. Савенков А.И. Маленький исследователь : коллективное творчество младших школьников. — Ярославль : Академия развития, 2004. — 128 с.
85. Савенков А.И. Одарённый ребёнок в массовой школе // Директор школы. — 2001. — № 1.
86. Савенков А.И. Путь к одарённости : исследовательское поведение дошкольников. — СПб. : Питер, 2004. — 272 с.
87. Салми Д, Фруммин И.Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России // Вопросы образования. — 2013. — №1. — С.25–68.
88. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 192 с.
89. Сметанникова Н. Н. Участь чтения [Электронный ресурс] // Русский журнал. — URL: <http://magazines.russ.ru/october/2005/3/sm7.html> (дата обращения: 10.03.17).
90. Современный университет — школа : прецеденты и феномены взаимодействия / под ред. Г.Н. Прозументовой ; ИНОцентр Информация. Наука Образование и др. — Томск : Издательство Том. ун-та, 2007. — 302 с.

91. Соколов В. Ю. Контексты построения сетевых образовательных программ в практике взаимодействия вузов и школ // Вестник Том. гос. ун-та. — 2012. — 358. — С. 195–197.
92. Состояние души: Беседы о педагогике как науке о путях реализации функциональных возможностей мозга / Б.И. Вершинин, Л.Е. Попов, С.Н. Постников, М.И. Слободской. — М. : Концептуал, 2011. — 352 с.
93. Субботина Л.Ю. Развитие воображение у детей. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 240 с.
94. Суханова Е. А. Разработка и реализация сетевых образовательных программ как проблема организационных изменений в системе образования // Вестник Том. гос. ун-та. — 2012. — 358. — С. 206–210.
95. Сухарев В.А. Технология интеллекта. — Донецк : Сталкер, 1997. — 416 с.
96. Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления детей. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 208 с.
97. Танган С.А. Неолиберальная глобализация. Кризис капитализма или американизация планеты?. — М. : Современная экономика и право, 2004. — 240 с.
98. Тестируем детей / сост. Т.Г. Макеева. — 3-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 347 с.
99. Уваров С.Н., Кунина М.В. Основы творческо-конструкторской деятельности. — М. : Академический Проект, 2005. — 80 с.
100. Узлов Н.Д. Настоящее и будущее гуманитарных технологий // Вестник Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. — 2011. — №4. — С. 62–70.
101. Учебный процесс в Школе диалога культур / Донская Е.Г., Курганов С.Ю. [и др.] ; отв. ред. М. А. Ушакова // Директор школы. — 2004. — Вып. 7.
102. Учитель и ученик : Возможность диалога и понимания. — Т. 2. / Под общ. ред. Л.И. Семиной. — М. : Бонфи, 2002. — 408 с.
103. Фабер А., Мазлиш Э. Как говорить, чтобы дети слушали. И как слушать, чтобы дети говорили. — М. : Эксмо, 2009. — 336 с.
104. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. — М. : Фолио, 2000. — 464 с.
105. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? — 2-е изд. — М. : Генезис, 2010. — 541 с.
106. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться Российские вузы : договор о невовлечённости // Вопросы образования. — 2012. — №2. — С. 159–191.
107. Хохлова М.Г., Хохлов И.И. Мировые тенденции в развитии образования // Мировая экономика и международные отношения. — 2014. — № 6. — С. 85–94.

108.Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 13.03.17).

109.Хуторской А.В. Современная дидактика. — СПб. ; М. ; Харьков ; Минск: Питер, 2001.

110.Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск : Пеленг, 1993. — 268 с.

111.Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе // Дидактические материалы для обучения педагогов. Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 1. — Самара : Профи, 2002.

112.Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. — М. : Академия, 1999. — 288 с.

113.Шляйхер А. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии : уроки со всего мира / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. — 2012. — №2. — С. 5–62.

114.Щедровицкий П.Г. Нормы образовательной культуры перед лицом Третьей промышленной революции : доклад Международной научно-практической тьюторской конференции «Многообразие и индивидуализация как возможность становления образовательной культуры». — Томск, 2016.

115.Щуркова Н. Мыслит не мозг — мыслит человек // Завуч. — 2005. — №5. — С. 70–81.

116.Эльконин Б.Д. Посредничество и Развитие : доклад Международной научно-практической тьюторской конференции «Многообразие и индивидуализация как возможность становления образовательной культуры». — Томск, 2016.

117.Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

118.Le Than Khôï (sous la dir.de). L'enseignement en Afrique tropicale. — Paris, 1971. — P. 27.

119.Mourshed M., Chinezi C., Барбер М. Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться / пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. — 2011. — №1. — С.7–26

### **Методическая литература**

120.Борисанова Н.В. Дополнительное образование и внеурочная деятельность школьников начальной и основной ступеней образования. Сетевая общеразвивающая образовательная программа «Формула творчества: инициатива, исследование,

проектирование, сотрудничество» / Н.В. Борисанова, А.А. Кузнецова, Е.С. Мандыш, Т.А. Скореднова, Е.М. Бондаренко, Д.А. Борисанова, Е.Д. Миллер, Е.Д. Попова. — Томск, 2016. — 27 с.

121. Вариации на тему урока : урок-проблематизация : Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» / Под ред. Е.А. Румбешта. — Томск : Издательство ТГПУ, 2001. — 40 с.

122. Васильева О.К., Толкачёва И.И. Как сделать мероприятие образовательным событием для педагога и воспитанника? Обобщение опыта реализации инновационного проекта [Электронный ресурс] / НМС ДДТ «У Белого озера».

123. Л. П. Федоренко. Методика обучения русскому языку, как прикладная наука [Электронный ресурс]. — URL: <http://aputrc.com/click/55a659ec8b30a878698b458e/102341/46728/subaccount> (дата обращения 14.03.17).

124. Мандыш Е.С., Кузнецова А.А. Образовательное событие: планируем, действуем, рефлексируем! [Электронный ресурс] / НМС ДДТ «У Белого озера».

125. Меркин Г.С., Зинин С.А. Программа курса. Литература. 5–9 классы. — М. : Русское слово, 2016. — 208 с.

126. Моргунова В.А., Петрова М.В. Образовательное путешествие как ресурс развития образовательных инициатив воспитанников и педагогов : Материалы из опыта разработки и реализации общеклубного образовательного проекта [Электронный ресурс] / НМС ДДТ «У Белого озера».

127. Обучение проблематизации как совместному действию : методические материалы к образовательной программе / под ред. Е.А. Румбешта. — Томск : Дельтаплан, 2002. — 60 с.

128. Построение открытого совместного действия : Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности». — Томск : Издательство ТГПУ, 2001. — 88 с.

129. Построение открытого совместного действия в начальной школе : Методические материалы к образовательной программе / под ред. С.И. Поздеевой. — Томск : Дельтаплан, 2002. — 44 с.

130. Построение Я-пространства в старшей школе : Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» / под ред. И.Ю. Малковой. — Томск : Издательство ТГПУ, 2001. — 55 с.

131. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. — М. : Просвещение, 2011. — (Стандарты второго поколения).

132.Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы : Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» / под ред. В.Ю. Соколова. — Томск : Издательство ТГПУ, 2001. — 79 с.

133.Проекты в школе: совместное и образовательное действие : Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» / под ред. И.Ю. Малковой. — Томск: Издательство ТГПУ, 2001. — 114 с.

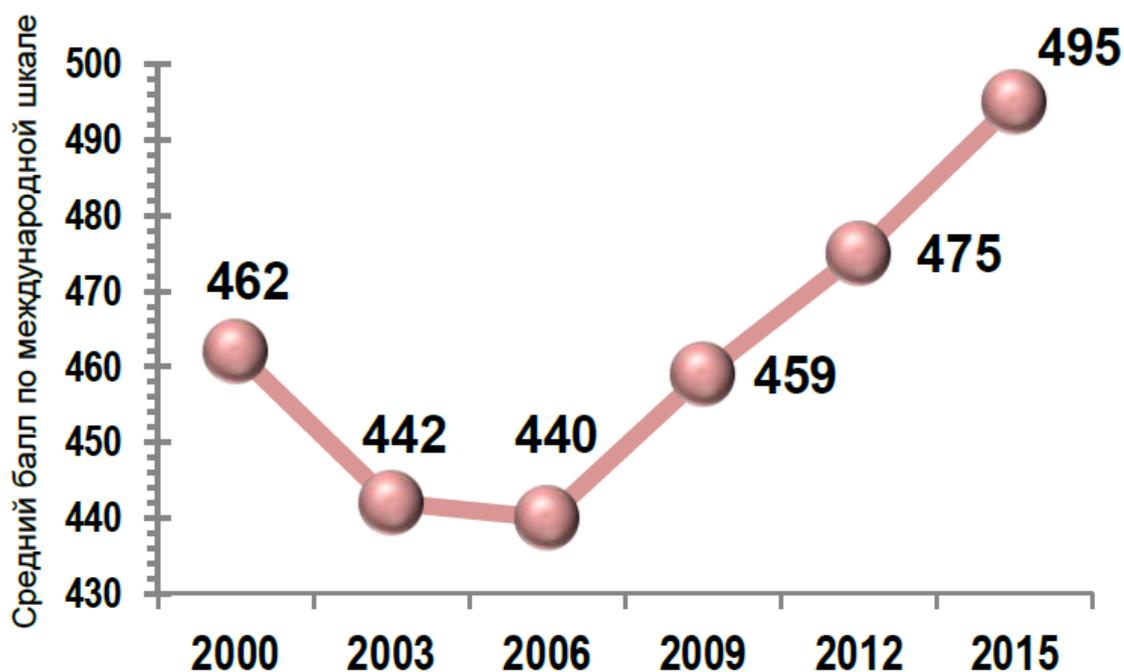
134.Школа младших подростков. Инициативы и пробные действия в школе : Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности». — Томск : Издательство ТГПУ, 2001. — 28 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

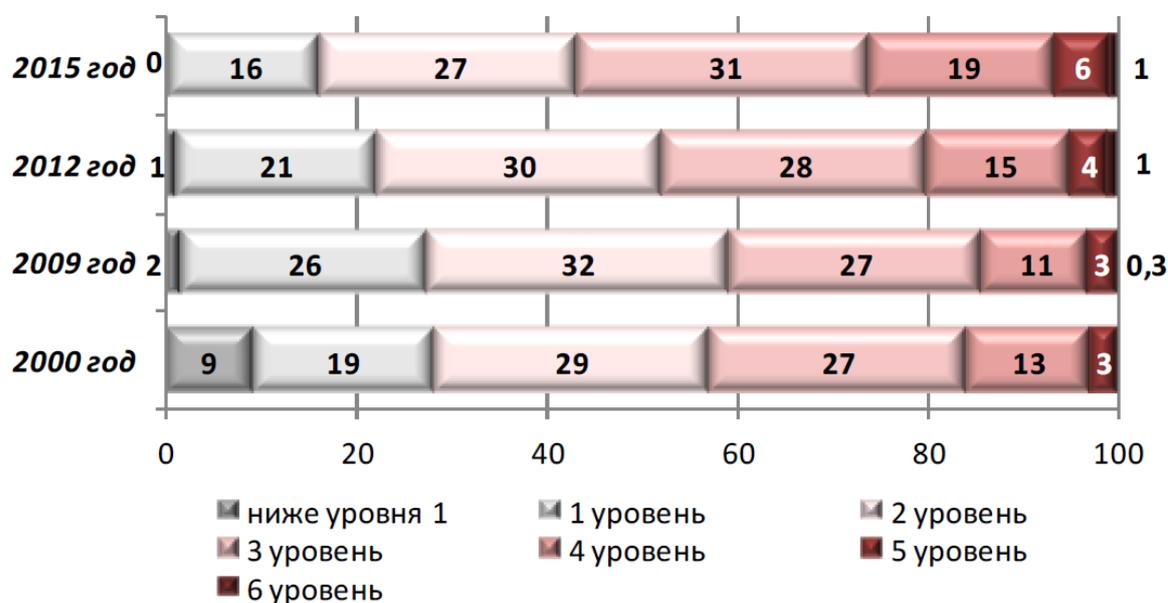
### Приложение 1

Основные результаты международного исследования PISA-2015 / Министерство образования и науки РФ ; Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. М., 2015. С. 14.

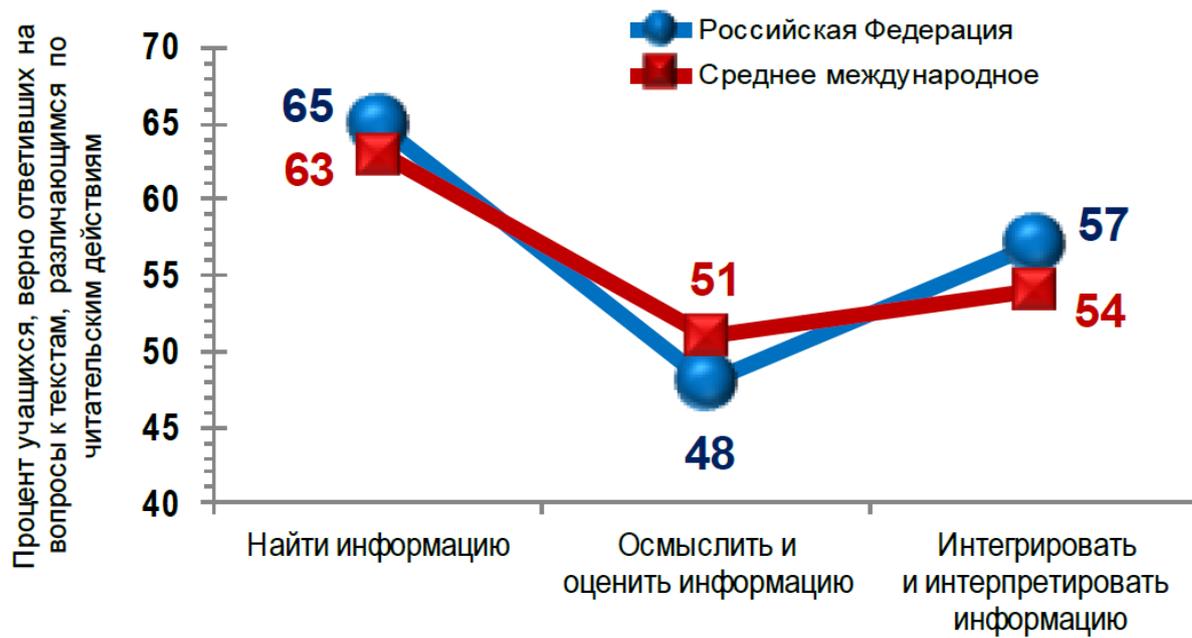
Развитие читательской грамотности российских школьников



Уровни читательской грамотности российских школьников



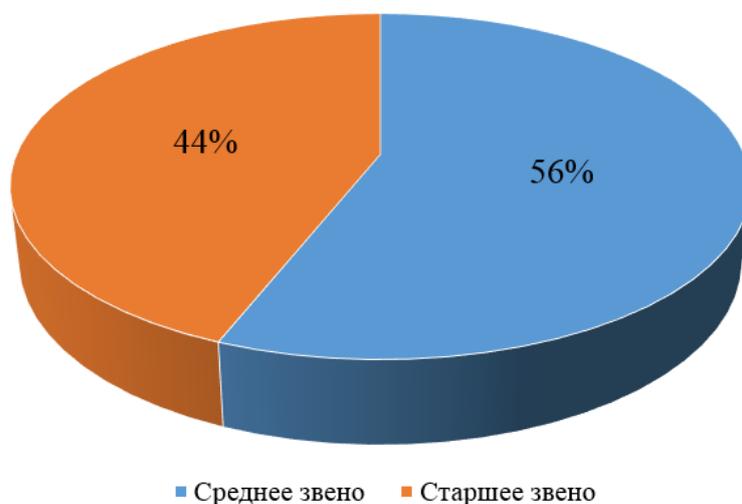
## Результаты по читательским действиям



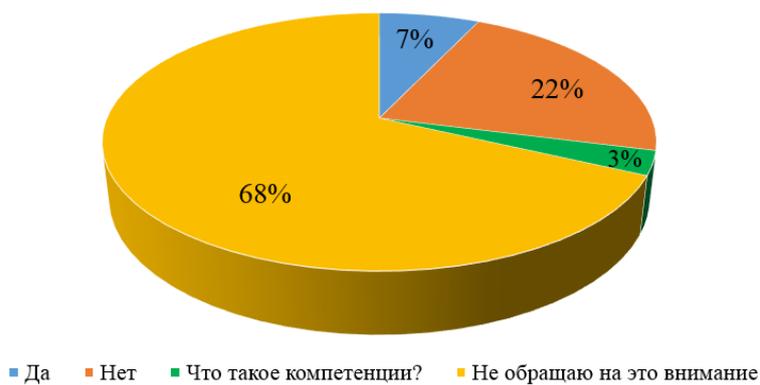
## Приложение 2

Результаты опроса учителей русского языка и литературы

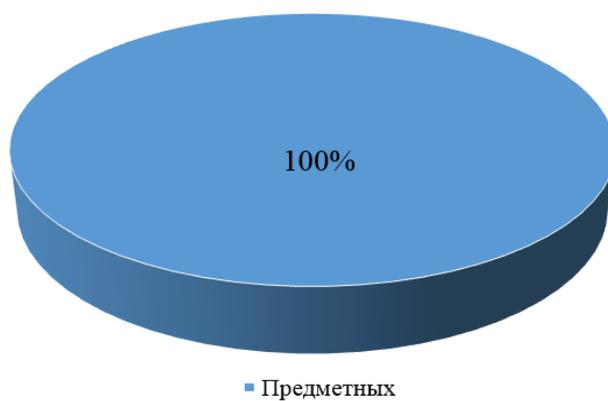
С какими классами работает педагог?



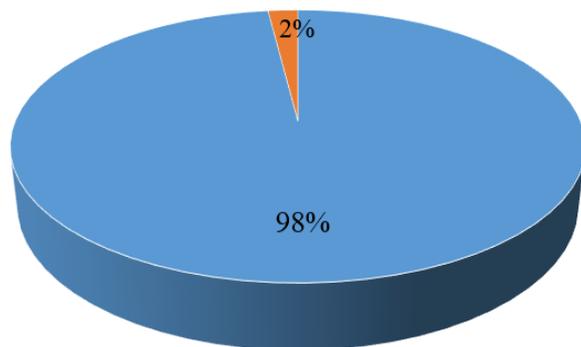
Хватает ли на уроках времени заниматься формированием личностных и метапредметных компетенций?



Формированию каких компетенций посвящена большая часть времени на уроке?

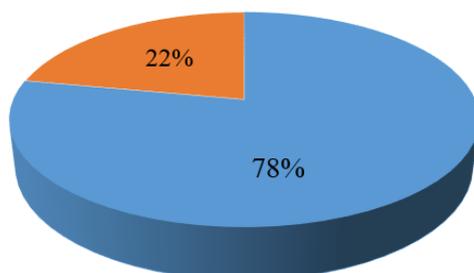


Развитие каких компетенций Вы считаете наиболее актуальными для ваших предметов?



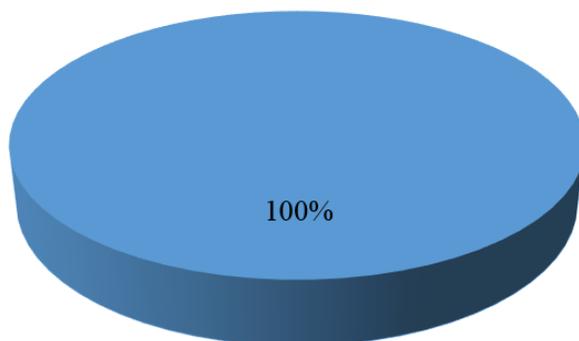
■ Предметных ■ Метапредметных

Существует ли необходимость в специальном развитии метапредметных и личностных компетенций на Ваших уроках?



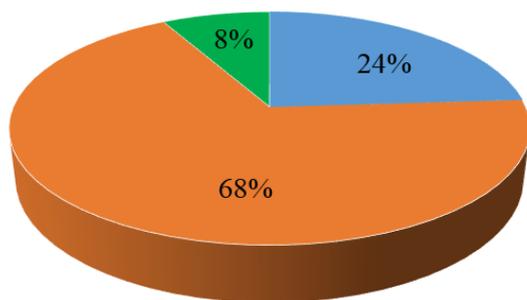
- Нет, высокая цель преподаваемых предметов соотносится с требованиями которые предъявляет ФГОС в части развития этих компетенций
- Да, не удастся уделить отдельное внимание

Какую основную задачу выставите перед собой в начале каждого урока?



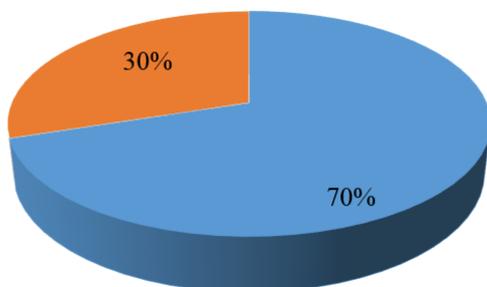
■ Эффективно дать учебный материал

Вызывают ли у вас трудности в преподавании требования к результатам, предъявляемые ФГОС?



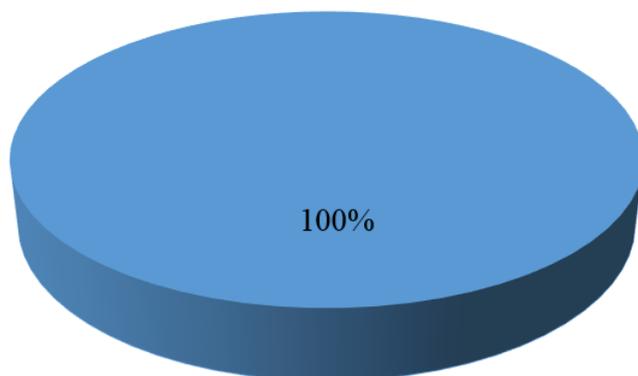
- Нет, я с ними справляюсь
- Да, мне не хватает на это 40 минут
- Я не обращаю на это внимание

Считаете ли Вы, что за счет проектно-исследовательской деятельности можно развить метапредметные компетенции ?



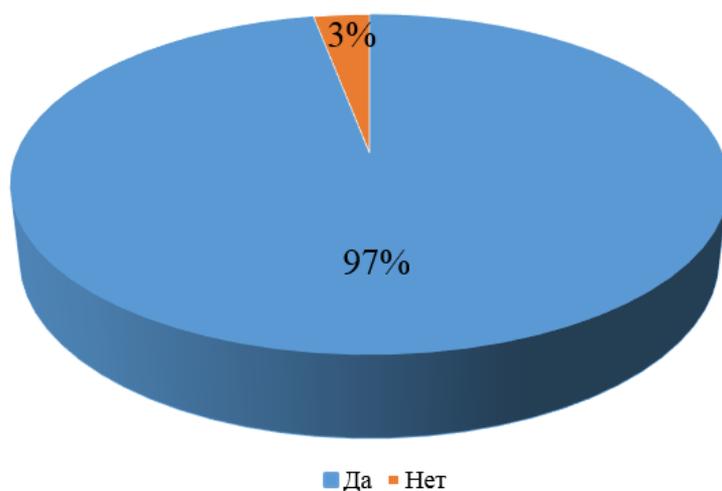
- Да, она задействует все необходимые сферы
- Нет, качественная проектная и исследовательская работа не возможна в школах, на уроках

Можно ли вести полноценную проектно-исследовательскую деятельность с учениками исключительно на уроках?



- Нет

Занимаетесь ли Вы со своими учениками проектно-исследовательской деятельностью?



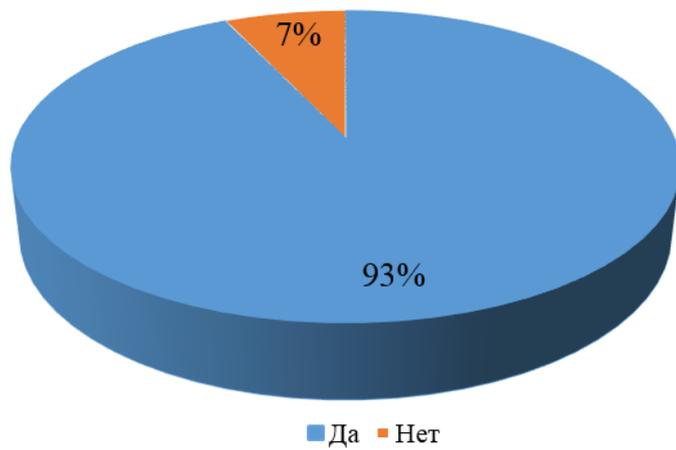
Каким образом Вы выбираете детей для занятия проектно-исследовательской деятельностью?



Существует ли потребность в разработке механизмов реализации ФГОС для учителей русского языка и литературы?



Интересно ли вашим ученикам заниматься проектами и исследованиями?



**Сопоставление метапредметных компетенций и универсальных учебных действий**

№	Метапредметные компетенции <sup>1</sup>	УУД <sup>2</sup>
<b>Регулятивные</b>		
1	Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• анализировать существующие и планировать будущие образовательные результаты;</li> <li>• идентифицировать собственные проблемы и определять главную проблему;</li> <li>• выдвигать версии решения проблемы, формулировать гипотезы, предвосхищать конечный результат;</li> <li>• ставить цель деятельности на основе определенной проблемы и существующих возможностей;</li> <li>• формулировать учебные задачи как шаги достижения поставленной цели деятельности;</li> <li>• обосновывать целевые ориентиры и приоритеты ссылками на ценности, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов</li> </ul>
2	Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять необходимые действие(я) в соответствии с учебной и познавательной задачей и составлять алгоритм их выполнения;</li> <li>• обосновывать и осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения учебных и познавательных задач;</li> <li>• определять/находить, в том числе из предложенных вариантов, условия для выполнения учебной и познавательной задачи;</li> <li>• выстраивать жизненные планы на краткосрочное будущее (заявлять целевые ориентиры, ставить адекватные им задачи и предлагать действия, указывая и обосновывая логическую последовательность шагов);</li> <li>• выбирать из предложенных вариантов и самостоятельно искать средства/ресурсы для решения задачи/достижения цели;</li> <li>• составлять план решения проблемы (выполнения проекта, проведения исследования);</li> <li>• определять потенциальные затруднения при решении учебной и познавательной задачи и находить средства для их устранения;</li> <li>• описывать свой опыт, оформляя его для передачи другим людям в виде технологии решения практических задач определенного класса</li> <li>• планировать и корректировать свою индивидуальную образовательную траекторию</li> </ul>
3	Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять совместно с педагогом и сверстниками критерии планируемых результатов и критерии оценки своей учебной деятельности;</li> <li>• систематизировать (в том числе выбирать приоритетные) критерии планируемых результатов и оценки своей деятельности;</li> </ul>

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки российской федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: [минобрнауки.рф/документы/543](http://минобрнауки.рф/документы/543) (дата обращения: 11.05.2017).

<sup>2</sup> Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. М., 2011.

	своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отбирать инструменты для оценивания своей деятельности, осуществлять самоконтроль своей деятельности в рамках предложенных условий и требований;</li> <li>• оценивать свою деятельность, аргументируя причины достижения или отсутствия планируемого результата;</li> <li>• находить достаточные средства для выполнения учебных действий в изменяющейся ситуации и/или при отсутствии планируемого результата;</li> <li>• работая по своему плану, вносить коррективы в текущую деятельность на основе анализа изменений ситуации для получения запланированных характеристик продукта/результата;</li> <li>• устанавливать связь между полученными характеристиками продукта и характеристиками процесса деятельности и по завершении деятельности предлагать изменение характеристик процесса для получения улучшенных характеристик продукта;</li> <li>• сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно</li> </ul>
4	Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять критерии правильности (корректности) выполнения учебной задачи;</li> <li>• анализировать и обосновывать применение соответствующего инструментария для выполнения учебной задачи;</li> <li>• свободно пользоваться выработанными критериями оценки и самооценки, исходя из цели и имеющихся средств, различая результат и способы действий;</li> <li>• оценивать продукт своей деятельности по заданным и/или самостоятельно определенным критериям в соответствии с целью деятельности;</li> <li>• обосновывать достижимость цели выбранным способом на основе оценки своих внутренних ресурсов и доступных внешних ресурсов;</li> <li>• фиксировать и анализировать динамику собственных образовательных результатов</li> </ul>
5	Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наблюдать и анализировать собственную учебную и познавательную деятельность и деятельность других обучающихся в процессе взаимопроверки;</li> <li>• соотносить реальные и планируемые результаты индивидуальной образовательной деятельности и делать выводы;</li> <li>• принимать решение в учебной ситуации и нести за него ответственность;</li> <li>• самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха;</li> <li>• ретроспективно определять, какие действия по решению учебной задачи или параметры этих действий привели к получению имеющегося продукта учебной деятельности;</li> <li>• демонстрировать приемы регуляции психофизиологических/ эмоциональных состояний для достижения эффекта успокоения (устранения эмоциональной напряженности), эффекта восстановления (ослабления проявлений утомления), эффекта активизации (повышения психофизиологической реактивности)</li> </ul>
6	Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять свое отношение к природной среде;</li> <li>• анализировать влияние экологических факторов на среду обитания живых организмов;</li> <li>• проводить причинный и вероятностный анализ экологических ситуаций;</li> <li>• прогнозировать изменения ситуации при смене действия</li> </ul>

	коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации:	<p>одного фактора на действие другого фактора;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• распространять экологические знания и участвовать в практических делах по защите окружающей среды;</li> <li>• • выражать свое отношение к природе через рисунки, сочинения, модели, проектные работы</li> </ul>
<b>Познавательные</b>		
7	Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства;</li> <li>• выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов;</li> <li>• выделять общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объяснять их сходство;</li> <li>• объединять предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;</li> <li>• выделять явление из общего ряда других явлений;</li> <li>• определять обстоятельства, которые предшествовали возникновению связи между явлениями, из этих обстоятельств выделять определяющие, способные быть причиной данного явления, выявлять причины и следствия явлений;</li> <li>• строить рассуждение от общих закономерностей к частным явлениям и от частных явлений к общим закономерностям;</li> <li>• строить рассуждение на основе сравнения предметов и явлений, выделяя при этом общие признаки;</li> <li>• излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи;</li> <li>• самостоятельно указывать на информацию, нуждающуюся в проверке, предлагать и применять способ проверки достоверности информации;</li> <li>• вербализовать эмоциональное впечатление, оказанное на него источником;</li> <li>• объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе познавательной и исследовательской деятельности (приводить объяснение с изменением формы представления; объяснять, детализируя или обобщая; объяснять с заданной точки зрения);</li> <li>• выявлять и называть причины события, явления, в том числе возможные /наиболее вероятные причины, возможные последствия заданной причины, самостоятельно осуществляя причинно-следственный анализ;</li> <li>• делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией или самостоятельно полученными данными</li> </ul>
8	Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• обозначать символом и знаком предмет и/или явление;</li> <li>• определять логические связи между предметами и/или явлениями, обозначать данные логические связи с помощью знаков в схеме;</li> <li>• создавать абстрактный или реальный образ предмета и/или явления;</li> <li>• строить модель/схему на основе условий задачи и/или способа ее решения;</li> <li>• создавать вербальные, вещественные и информационные модели с выделением существенных характеристик объекта для определения способа решения задачи в соответствии с ситуацией;</li> <li>• преобразовывать модели с целью выявления общих законов,</li> </ul>

		<p>определяющих данную предметную область;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое, и наоборот;</li> <li>• строить схему, алгоритм действия, исправлять или восстанавливать неизвестный ранее алгоритм на основе имеющегося знания об объекте, к которому применяется алгоритм;</li> <li>• строить доказательство: прямое, косвенное, от противного;</li> <li>• анализировать/рефлексировать опыт разработки и реализации учебного проекта, исследования (теоретического, эмпирического) на основе предложенной проблемной ситуации, поставленной цели и/или заданных критериев оценки продукта/результата</li> </ul>
9	Смысловое чтение:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности);</li> <li>• ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст;</li> <li>• устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов;</li> <li>• резюмировать главную идею текста;</li> <li>• преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст (художественный и нехудожественный – учебный, научно-популярный, информационный, текст non-fiction);</li> <li>• критически оценивать содержание и форму текста</li> </ul>
<b>Коммуникативные</b>		
10	Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять возможные роли в совместной деятельности;</li> <li>• играть определенную роль в совместной деятельности;</li> <li>• принимать позицию собеседника, понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты; гипотезы, аксиомы, теории;</li> <li>• определять свои действия и действия партнера, которые способствовали или препятствовали продуктивной коммуникации;</li> <li>• строить позитивные отношения в процессе учебной и познавательной деятельности;</li> <li>• корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, в дискуссии уметь выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль (владение механизмом эквивалентных замен);</li> <li>• критически относиться к собственному мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения (если оно таково) и корректировать его;</li> <li>• предлагать альтернативное решение в конфликтной ситуации;</li> <li>• выделять общую точку зрения в дискуссии;</li> <li>• договариваться о правилах и вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной перед группой задачей;</li> <li>• организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т. д.);</li> <li>• устранять в рамках диалога разрывы в коммуникации, обусловленные непониманием/неприятием со стороны собеседника задачи, формы или содержания диалога</li> </ul>
11	Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определять задачу коммуникации и в соответствии с ней отбирать речевые средства;</li> <li>• отбирать и использовать речевые средства в процессе коммуникации с другими людьми (диалог в паре, в малой группе и т. д.);</li> <li>• представлять в устной или письменной форме развернутый</li> </ul>

	<p>потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью:</p>	<p>план собственной деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• соблюдать нормы публичной речи, регламент в монологе и дискуссии в соответствии с коммуникативной задачей;</li> <li>• высказывать и обосновывать мнение (суждение) и запрашивать мнение партнера в рамках диалога;</li> <li>• принимать решение в ходе диалога и согласовывать его с собеседником;</li> <li>• создавать письменные «клишированные» и оригинальные тексты с использованием необходимых речевых средств;</li> <li>• использовать вербальные средства (средства логической связи) для выделения смысловых блоков своего выступления;</li> <li>• использовать невербальные средства или наглядные материалы, подготовленные/отобранные под руководством учителя;</li> <li>• делать оценочный вывод о достижении цели коммуникации непосредственно после завершения коммуникативного контакта и обосновывать его</li> </ul>
12	<p>Формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ – компетенции); развитие мотивации к овладению культурой активного пользования словарями и другими поисковыми системами:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы, необходимые для решения учебных и практических задач с помощью средств ИКТ;</li> <li>• выбирать, строить и использовать адекватную информационную модель для передачи своих мыслей средствами естественных и формальных языков в соответствии с условиями коммуникации;</li> <li>• выделять информационный аспект задачи, оперировать данными, использовать модель решения задачи;</li> <li>• использовать компьютерные технологии (включая выбор адекватных задаче инструментальных программно-аппаратных средств и сервисов) для решения информационных и коммуникационных учебных задач, в том числе: вычисление, написание писем, сочинений, докладов, рефератов, создание презентаций и др.;</li> <li>• использовать информацию с учетом этических и правовых норм;</li> <li>• создавать информационные ресурсы разного типа и для разных аудиторий, соблюдать информационную гигиену и правила информационной безопасности</li> </ul>

**Система оценки развитости метапредметных компетенций в рамках преподавания дисциплин филологического блока**

№	Объект оценки	Предмет оценки	Форма оценки	Критерии оценки
1	Способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции	1) использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам;	Модельная ситуация	Грамотность, полнота составление статьи на полученную тему
		2) организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их;	Рефлексивное эссе	Наличие продемонстрированных связей
		3) применять приобретенные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне, в повседневной жизни;	Модельная ситуация	Грамотность, полнота составление статьи на полученную тему
		4) определять цели, задачи учебной деятельности, последовательность действий и адекватно формулировать их в устной и письменной форме	Рефлексивное эссе	Наличие цели, задач, плана действий по их достижению
2	Способность к сотрудничеству и коммуникации	1) выстраивать продуктивный, целесообразный, учитывающий основные нормы устной и письменной речи (орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические), правила русского этикета и национально-культурные стандарты речевого поведения, формальный/неформальный и межличностный/межкультурный процесс коммуникации;	Публичный диалог на заданную тему/проблему	Продуктивность Целесообразность Правильность (грамотность) Вежливость, этичность
		2) адекватно воспринимать устную и письменную речь;	Публичный диалог на заданную тему/проблему	Адекватность восприятия вопросов аудитории
			Работа с письменным текстом	Количество правильных ответов на вопросы по прочитанному тексту
	3) создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата, ситуации общения и норм построения текста (логичность,	Публичное выступление	Полнота и точность раскрытия темы, обоснованность позиции, четкая логика изложения, наличие основных структурных частей, их	

		последовательность, связность, соответствие теме и др.);	Работа с письменным текстом	правильное соотношение, развернутость, целостность, связность, соблюдение языково-стилистических норм. Аргументированность
		4) выступать перед аудиторией (владение различными видами монолога: повествование, описание, рассуждение), участвовать в спорах, обсуждениях актуальных тем с использованием различных средств аргументации (владение различными видами диалога: этикетный, диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог — обмен мнениями), точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме/ отношению к фактам и явлениям окружающей действительности, к прочитанному, услышанному, увиденному;	Публичное выступление	Наличие собственной точки зрения
		5) сотрудничать и работать в группе, принимать решения, улаживать разногласия и конфликты, договариваться, нести ответственность	Работа в команде	Позиция в совместной деятельности Активность Отзывчивость Умение договариваться Умение брать на себя ответственность
3	Способность к решению лично и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику	Создавать социально значимые проекты	Модельная ситуация	Степень интеграции различных областей знания Продуктивный результат (решение проблемы на практике) Актуальность и значимость деятельности Степень направленности на конкретные изменения в себе/около себя/целевой группы/локальной социальной среды
4	Способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии	1) формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис;	Работа с письменным текстом	Наличие проблемы, аргументов, логики рассуждения
		2) заниматься самостоятельно своим обучением, организовывать	Анкетирование участников эксперимента,	

		собственные приемы изучения;	их педагога и родителей	
		3) анализировать достигнутые результаты учебной деятельности и адекватно формулировать их в устной и письменной форме	Рефлексивное эссе	Наличие анализа результатов
5	Способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития	1) извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернета;	Модельная ситуация	Наличие различных источников информации Умение работать со словарями в разных форматах Продуктивность поиска Время поиска
		2) пользоваться свободно словарями различных типов, справочной литературой, в том числе и на электронных носителях;		
		3) применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;		
		4) использовать новые ИКТ	Публичное выступление	Уместность использования ИКТ
6	Способность работать с информацией	1) определять основную и второстепенную информацию;	Работа с письменным текстом	Наличие выделенной основной мысли текста
		2) осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от цели (поисковое, просмотровое, ознакомительное, изучающее);	Работа с письменным текстом	Наличие вычлененной авторской позиции в тексте, ее авторской аргументации
		3) воспринимать адекватно на слух тексты разных стилей и жанров;	Аудирование	Количество правильных ответов на вопросы по прослушанному тексту
		4) владеть разными видами аудирования (выборочным, ознакомительным, детальным);		
		5) воспроизводить прослушанный или прочитанный текст с заданной степенью свернутости (план, пересказ, конспект, аннотация)	Работа с письменным текстом	Составление логичного и полного плана текста
	Аудирование			

## Приложение 5

### К. Паустовский «Кот-ворюга»

Мы пришли в отчаяние. Мы не знали, как поймать этого рыжего кота. Он обворовывал нас каждую ночь. Он так ловко прятался, что никто из нас его толком не видел. Только через неделю удалось, наконец, установить, что у кота разорвано ухо и отрублен кусок грязного хвоста. Это был кот, потерявший всякую совесть, кот- бродяга и бандит. Звали его за глаза Ворюгой.

Он воровал все: рыбу, мясо, сметану и хлеб. Однажды он даже разрыл в чулане жестяную банку с червями. Их он не съел, но на разрытую банку сбежались куры и склевали весь наш запас червей. Объевшиеся куры лежали на солнце и стонали. Мы ходили около них и ругались, но рыбная ловля все равно была сорвана.

Почти месяц мы потратили на то, чтобы выследить рыжего кота. Деревенские мальчишки помогали нам в этом. Однажды они примчались и, запыхавшись, рассказали, что на рассвете кот пронесся, приседая, через огороды и протащил в зубах кукан с окунями. Мы бросились в погреб и обнаружили пропажу кукана; на нем было десять жирных окуней, пойманных на Прорве. Это было уже не воровство, а грабеж среди бела дня. Мы поклялись поймать кота и вздуть его за бандитские проделки.

Кот попался этим же вечером. Он украл со стола кусок ливерной колбасы и полез с ним на березу. Мы начали трясти березу. Кот уронил колбасу, она упала на голову Рувиму. Кот смотрел на нас сверху дикими глазами и грозно выл. Но спасения не было, и кот решился на отчаянный поступок. С ужасающим воем он сорвался с березы, упал на землю, подскочил, как футбольный мяч, и умчался под дом.

Дом был маленький. Он стоял в глухом, заброшенном саду. Каждую ночь нас будил стук диких яблок, падавших с веток на его тесовую крышу. Дом был завален удочками, дробью, яблоками и сухими листьями. Мы в нем только ночевали. Все дни, от рассвета до темноты, мы проводили на берегах

бесчисленных протоков и озер. Там мы ловили рыбу и разводили костры в прибрежных зарослях. Чтобы пройти к берегу озер, приходилось вытаптывать узкие тропинки в душистых высоких травах. Их венчики качались над головами и осыпали плечи желтой цветочной пылью. Возвращались мы вечером, исцарапанные шиповником, усталые, сожженные солнцем, со связками серебристой рыбы, и каждый раз нас встречали рассказами о новых босяцких выходках рыжего кота. Но, наконец, кот попался. Он залез под дом в единственный узкий лаз. Выхода оттуда не было.

Мы заложили лаз старой рыболовной сетью и начали ждать. Но кот не выходил. Он противно выл, как подземный дух, выл непрерывно и без всякого утомления. Прошел час, два, три... Пора было ложиться спать, но кот выл и ругался под домом, и это действовало нам на нервы.

Тогда был вызван Ленька, сын деревенского сапожника. Ленька славился бесстрашием и ловкостью. Ему поручили вытащить из-под дома кота. Ленька взял шелковую леску, привязал к ней за хвост пойманную днем плотицу и закинул ее через лаз в подполье. Вой прекратился. Мы услышали хруст и хищное щелканье - кот вцепился зубами в рыбью голову. Он вцепился мертвой хваткой. Ленька потащил за леску, Кот отчаянно упирался, но Ленька был сильнее, и, кроме того, кот не хотел выпускать вкусную рыбу. Через минуту голова кота с зажатой в зубах плотицей показалась в отверстии лаза. Ленька схватил кота за шиворот и поднял над землей. Мы впервые его рассмотрели как следует.

Кот зажмурил глаза и прижал уши. Хвост он на всякий случай подобрал под себя. Это оказался тощий, несмотря на постоянное воровство, огненно-рыжий кот-беспризорник с белыми подпалинами на животе.

Рассмотрев кота, Рувим задумчиво спросил:

— Что же нам с ним делать?

— Выдрать! — сказал я.

— Не поможет, — сказал Ленька. — У него с детства характер такой. Попробуйте его накормить как следует.

Кот ждал, зажмурив глаза. Мы последовали этому совету, втащили кота в чулан и дали ему замечательный ужин: жареную свинину, заливное из окуней, творожники и сметану. Кот ел больше часа. Он вышел из чулана пошатываясь, сел на пороге и мылся, поглядывая на нас и на низкие звезды зелеными нахальными глазами. После умывания он долго фыркал и терся головой о пол. Это, очевидно, должно было обозначать веселье. Мы боялись, что он протрет себе шерсть на затылке. Потом кот перевернулся на спину, поймал свой хвост, пожевал его, выплюнул, растянулся у печки и мирно захрапел.

С этого дня он у нас прижился и перестал воровать. На следующее утро он даже совершил благородный и неожиданный поступок. Куры влезли на стол в саду и, толкая друг друга и переругиваясь, начали склевывать из тарелок гречневую кашу. Кот, дрожа от негодования, прокрался к курам и с коротким победным криком прыгнул на стол. Куры взлетели с отчаянным воплем. Они перевернули кувшин с молоком и бросились, теряя перья, удирать из сада.

Впереди мчался, икая, голенастый петух-дурак, прозванный «Горлачом». Кот несся за ним на трех лапах, а четвертой, передней лапой бил петуха по спине. От петуха летели пыль и пух. Внутри его от каждого удара что-то бухало и гудело, будто кот бил по резиновому мячу. После этого петух несколько минут лежал в припадке, закатив глаза, и тихо стонал. Его облили холодной водой, и он отошел. С тех пор куры опасались воровать. Увидев кота, они с писком и толкотней прятались под домом.

Кот ходил по дому и саду, как хозяин и сторож. Он терся головой о наши ноги. Он требовал благодарности, оставляя на наших брюках клочья рыжей шерсти. Мы переименовали его из Ворюги в Милиционера. Хотя Рувим и утверждал, что это не совсем удобно, но мы были уверены, что милиционеры не будут на нас за это в обиде.

## Вопросы и задания по тексту

1. Почему кот приводил в отчаяние постояльцев?
  - а) он не давал спать своим воем;
  - б) он постоянно проказничал и портил вещи;
  - в) он обворовывал их каждую ночь.
2. Как прозвали кота?
  - а) Бродяга;
  - б) Ворюга;
  - в) Бандит.
3. Куда подевались черви для рыбалки?
  - а) кот вырыл банку из земли;
  - б) расползлись;
  - в) их склевали куры.
4. Какую кражу кота назвали грабежом среди бела дня?
  - а) кусок мяса из кухни;
  - б) десять жирных окуней из погреба;
  - в) кусок ливерной колбасы со стола;
5. Откуда удалось вытащить кота?
  - а) из чулана;
  - б) из норы;
  - в) из лаза под домом.
6. Кто его поймал?
  - а) бесстрашный и ловкий мальчик Ленька;
  - б) сын хозяина;
  - в) сын деревенского сапожника.
7. Как выглядел Ворюга?
  - а) черный, жирный кот;
  - б) серый с темными полосками, облезлый кот;
  - в) тощий, ярко-рыжий беспризорник.
8. Как решили перевоспитать кота?

а) вздуть его за бандитские проделки;

б) выдрать;

в) накормить как следует.

9. Как вел себя довольный кот?

а) сел на пороге и мылся;

б) долго фыркал и терся головой об пол;

в) растянулся у печки и мирно захрапел.

10. Какой благородный поступок совершил кот?

а) перестал воровать;

б) переловил мышей в погребе;

в) прогнал со стола наглых кур.

11. Как переименовали кота?

а) Хозяин;

б) Милиционер;

в) Сторож.

12. Как, по мнению автора, нужно воспитывать?

а) строгостью;

б) добротой;

в) безразличием.

## Приложение 6

### Анкета для педагога

*Уважаемый педагог! Для нашего исследования крайне важна ваша профессиональная оценка учащихся. Оцените, пожалуйста, каждого из них по 6-ти критериям, отметив необходимую цифру на шкале оценивания, где 1 — недостаточный уровень владения способностью, 2 — достаточный уровень, 3 — оптимальный уровень, 4 — высокий уровень, 5 — владеет способностью в совершенстве. Заранее спасибо за потраченное время!*

<b>ФИ учащегося</b>	<b>Критерии</b>	<b>Шкала оценивания</b>
	Способность и готовность к освоению систематических знаний, их самостоятельному пополнению, переносу и интеграции	1 2 3 4 5
	Способность к сотрудничеству и коммуникации	1 2 3 4 5
	Способность к решению личностно и социально значимых проблем и воплощению найденных решений в практику	1 2 3 4 5
	Способность к самоорганизации, саморегуляции и рефлексии	1 2 3 4 5
	Способность и готовность к использованию ИКТ в целях обучения и развития	1 2 3 4 5
	Способность работать с информацией	1 2 3 4 5

### Перечень вопросов, для анкетирования учеников

#### ФИО

1. Можешь ли ты самостоятельно выучить какую-либо тему к уроку?
2. Тебе больше нравится учиться самостоятельно или под контролем учителя?
3. Как ты думаешь, у тебя лучше получается учиться самостоятельно или под контролем учителя?
4. Если бы ты сильно захотел(а), то смог бы сам, без активной помощи взрослых, научиться играть на гитаре/рисовать/кататься на коньках/делать то, чего не умеешь?
5. Есть ли у тебя своя технология выполнения домашнего задания?
- 5а. Опиши свою технологию выполнения домашнего задания.
6. Представь, что тебе нужно выучить самостоятельно какую-либо тему по русскому языку. С чего бы ты начал(а)? Что бы сделал(а) потом? Чем закончил(а) бы?
7. Представь, что тебе нужно помочь младшему товарищу выучить таблицу умножения. Подготовь для него план действий.
8. Сколько тебе лет
9. В каком классе ты учишься?
10. Чем еще занимаешься, кроме учебы в школе?

### Перечень вопросов, для анкетирования родителей

1. Может ли ваш ребенок самостоятельно выучить какую-либо тему к уроку?
2. Процесс обучения продуктивнее проходит, если ребенок обучается самостоятельно или под контролем учителя?
3. Как вы думаете, если бы ваш ребенок сильно захотел(а), то смог бы сам, без активной помощи взрослых, научиться делать то, чего не умеет?
4. Оцените, пожалуйста, своего ребенка по 6-ти бальной шкале, где 1 — недостаточный уровень самостоятельности, 2 — достаточный уровень, 3 — оптимальный уровень, 4 — высокий уровень, 5 — владеет способностью в совершенстве.

## Приложение 7

### В. Распутин «Уроки доброты»

Этот рассказ, когда он впервые появился в книжке, помог мне разыскать мою учительницу Лидию Михайловну. Она купила мою книжку, узнала в авторе меня, а в героине рассказа себя и написала мне. Удивительно, но Лидия Михайловна, оказывается, не помнит, что она похожим же, как в рассказе, образом отправляла мне посылку с макаронами. Я это прекрасно помню и ошибиться не могу: было...»

Это во многом автобиографичный рассказ. Это самому автору пришлось в 11 лет ехать учиться в райцентр, потому что школа в деревне была только начальная. В 11 лет началась самостоятельная трудная жизнь. «Так мне было плохо, так горько и постыло! – хуже всякой болезни. Хотелось только одного, мечталось об одном – домой и домой».

Трудное и голодное послевоенное время. Жизнь вдали от дома. Жестокие уроки мальчишеского общения. Все это формировало и без того замкнутый, одинокий характер, воспитанный в суровых правилах сибирского крестьянского дома: не жалуйся, не проси, не жди, не принимай помощи от людей, терпи и иди своей дорогой. Но учительница французского языка Лидия Михайловна опровергает эти правила: ты не один, и тебе помогут. И душа мальчика медленно отогревается. Учительница спасала жизнь мальчику, из гордости не принимающего никакой помощи, в голодные послевоенные годы. Уроки доброты не прошли бесследно, они распахнули сердце писателя чужому горю и страданию. «Я написал этот рассказ в надежде, что преподанные мне в свое время уроки, лягут на душу как маленького, так и большого читателя.

#### Вопросы к тексту

1. Каким образом автор статьи отыскал свою учительницу?
2. Как вы думаете, почему автору статьи в 11 лет было «плохо, так горько и постыло»?
3. Что такое, по-вашему мнению, уроки доброты?

## **В. Драгунский «Друг детства»**

Когда мне было лет шесть или шесть с половиной, я совершенно не знал, кем же я в конце концов буду на этом свете. Мне все люди вокруг очень нравились и все работы тоже. У меня тогда в голове была ужасная путаница, я был какой-то растерянный и никак не мог толком решить, за что же мне приниматься.

То я хотел быть астрономом, чтоб не спать по ночам и наблюдать в телескоп далекие звезды, а то я мечтал стать капитаном дальнего плавания, чтобы стоять, расставив ноги, на капитанском мостике, и посетить далекий Сингапур, и купить там забавную обезьянку. А то мне до смерти хотелось превратиться в машиниста метро или начальника станции и ходить в красной фуражке и кричать толстым голосом:

— Го-о-тов!

Или у меня разгорался аппетит выучиться на такого художника, который рисует на уличном асфальте белые полосы для мчащихся машин. А то мне казалось, что неплохо бы стать отважным путешественником вроде Алена Бомбара и переплыть все океаны на углу челноке, питаясь одной только сырой рыбой. Правда, этот Бомбар после своего путешествия похудел на двадцать пять килограммов, а я всего-то весил двадцать шесть, так что выходило, что если я тоже поплыву, как он, то мне худеть будет совершенно некуда, я буду весить в конце путешествия только одно кило. А вдруг я где-нибудь не поймаю одну-другую рыбку и похудею чуть побольше? Тогда я, наверно, просто растаю в воздухе как дым, вот и все дела.

Когда я все это подсчитал, то решил отказаться от этой затеи, а на другой день мне уже приспичило стать боксером, потому что я увидел в телевизоре розыгрыш первенства Европы по боксу. Как они молотили друг друга – просто ужас какой-то! А потом показали их тренировку, и тут они колотили уже тяжелую кожаную «грушу» – такой продолговатый тяжелый мяч, по нему надо бить изо всех сил, лупить что есть мочи, чтобы развивать в

себе силу удара. И я так наглядился на все на это, что тоже решил стать самым сильным человеком во дворе, чтобы всех побивать, в случае чего.

Я сказал папе:

— Папа, купи мне грушу!

— Сейчас январь, груш нет. Съешь пока морковку.

Я рассмеялся:

— Нет, папа, не такую! Не съедобную грушу! Ты, пожалуйста, купи мне обыкновенную кожаную боксерскую грушу!

— А тебе зачем? – сказал папа.

— Тренироваться, — сказал я. — Потому что я буду боксером и буду всех побивать. Купи, а?

— Сколько же стоит такая груша? — поинтересовался папа.

— Пустяки какие-нибудь, — сказал я. — Рублей сто или триста.

— Ты спятил, братец, — сказал папа. — Перебейся как-нибудь без груши. Ничего с тобой не случится.

И он оделся и пошел на работу.

А я на него обиделся за то, что он мне так со смехом отказал. И мама сразу же заметила, что я обиделся, и тотчас сказала:

— Стой-ка, я, кажется, что-то придумала. Ну-ка, ну-ка, погоди-ка одну минуточку.

И она наклонилась и вытащила из-под дивана большую плетеную корзинку; в ней были сложены старые игрушки, в которые я уже не играл. Потому что я уже вырос и осенью мне должны были купить школьную форму и картуз с блестящим козырьком.

Мама стала копаться в этой корзинке, и, пока она копалась, я видел мой старый трамвайчик без колес и на веревочке, пластмассовую дудку, помятый волчок, одну стрелу с резиновой нашлапкой, обрывок паруса от лодки, и несколько погремушек, и много еще разного игрушечного утиля. И вдруг мама достала со дна корзинки здоровущего плюшевого Мишку.

Она бросила его мне на диван и сказала:

— Вот. Это тот самый, что тебе тетя Мила подарила. Тебе тогда два года исполнилось. Хороший Мишка, отличный. Погляди, какой тугой! Живот какой толстый! Ишь как выкатил! Чем не груша? Еще лучше! И покупать не надо! Давай тренируйся сколько душе угодно! Начинай!

И тут ее позвали к телефону, и она вышла в коридор.

А я очень обрадовался, что мама так здорово придумала. И я устроил Мишку поудобнее на диване, чтобы мне сподручней было об него тренироваться и развивать силу удара.

Он сидел передо мной такой шоколадный, но здорово облезлый, и у него были разные глаза: один его собственный – желтый стеклянный, а другой большой белый — из пуговицы от наволочки; я даже не помнил, когда он появился. Но это было не важно, потому что Мишка довольно весело смотрел на меня своими разными глазами, и он расставил ноги и выпятил мне навстречу живот и обе руки поднял кверху, как будто шутил, что вот он уже заранее сдается...

И я вот так посмотрел на него и вдруг вспомнил, как давным-давно я с этим Мишкой ни на минуту не расставался, повсюду таскал его за собой, и нянькал его, и сажал его за стол рядом с собой обедать, и кормил его с ложки манной кашей, и у него такая забавная мордочка становилась, когда я его чем-нибудь перемазывал, хоть той же кашей или вареньем, такая забавная милая мордочка становилась у него тогда, прямо как живая, и я его спать с собой укладывал, и укачивал его, как маленького братишку, и шептал ему разные сказки прямо в его бархатные тверденькие ушки, и я его любил тогда, любил всей душой, я за него тогда жизнь бы отдал. И вот он сидит сейчас на диване, мой бывший самый лучший друг, настоящий друг детства. Вот он сидит, смеется разными глазами, а я хочу тренировать об него силу удара...

— Ты что, — сказала мама, она уже вернулась из коридора. — Что с тобой?

А я не знал, что со мной, я долго молчал и отвернулся от мамы, чтобы она по голосу или по губам не догадалась, что со мной, и я задрал голову к

потолку, чтобы слезы вкатились обратно, и потом, когда я скрепился немного, я сказал:

— Ты о чем, мама? Со мной ничего... Просто я раздумал. Просто я никогда не буду боксером

### **Вопросы к тексту**

1. Почему герой рассказа не мог решить, кем быть на этом свете?

- а) ему нравились все люди и все работы;
- б) ни одна работа ему не нравилась;
- в) у него в голове была ужасная путаница.

2. Кем же он хотел стать?

- а) астрономом;
- б) капитаном дальнего плавания;
- в) машинистом метро.

3. Почему он не решился стать путешественником, как Ален Бомбар?

- а) не умел плавать;
- б) не любил сырую рыбу;
- в) мало весил.

4. Для чего понадобилась герою боксерская груша?

- а) он решил стать боксером;
- б) для тренировок;
- в) чтобы развивать силу удара.

5. Как ответил папа на просьбу сына?

- а) посоветовал съесть морковку;
- б) посоветовал записаться в секцию;
- в) посоветовал перебиться как-нибудь без груши.

6. Что придумала мама?

- а) купила сыну грушу;
- б) успокоила, пообещав ее купить;
- в) достала взамен игрушечного мишку из корзины со старыми игрушками.

7. Откуда появился когда-то этот мишка?
- а) его подарил отец на Новый год;
  - б) мальчик с мамой купили его в магазине;
  - в) тетя Мила подарила его мальчику на день рождения.
8. Как выглядел медведь?
- а) шоколадный, но здорово облезлый;
  - б) у него были разные глаза;
  - в) обе руки он поднял кверху.
9. Как общался с этим Мишкой герой давным-давно?
- а) не расставался с ним ни на минуту;
  - б) спать с собой укладывал;
  - в) любил его всей душой.
10. Что произошло с героем после воспоминаний?
- а) он решил, что теперь Мишка уже старый и может заменить боксерскую грушу;
  - б) он задрал голову к потолку, чтобы слезы вкатились обратно;
  - в) он просто раздумал быть боксером.
11. Почему герой передумал быть боксером?
- а) не было условий для тренировок;
  - б) появилось новое увлечение;
  - в) он чуть не предал друга.
12. Какова основная мысль рассказа?
- а) спорт – вещь жестокая;
  - б) нельзя тренировать на друзьях силу удара;
  - в) дружба дороже всех увлечений.

## Приложение 8

**1. Как Вам кажется, способен ли ребенок/подросток сделать творческий номер/исследование/проект самостоятельно, без чьей-либо помощи?**

Да – 23%

Нет – 77%

На этапе замысла нет, необходима совместная работа ученика, родителя и педагога.

**2. Как вам кажется, что изменилось в ребенке/подростке за время выполнения им проекта/исследования/творческой работы? Если сравнивать его ДО начала работы и ПОСЛЕ выполнения, какие изменения вы заметили?**

- стали задумываться о своих отношениях с окружающим миром, что в их силах изменить

- меняется их уровень общения друг с другом

- увлечены самой идеей

- понимали, в какой степени ценно то чем они занимались на протяжении долгового периода времени.

- возрастает степень ответственности за результат,

- уверенность в успешном завершении проекта, уверенность в своих силах.

- желание участвовать и побеждать!

- расширились знания

- научился делать выводы, обобщать, ставить цели и задачи

- улучшилось ораторское мастерство,

- у него появился вкус к творчеству,

- личностный рост, который выражается в стремлении к выполнению оригинальных творческих работ

- существенно изменились межличностные отношения в группе.

**3. К кому легче всего обращаются дети за помощью и поддержкой в выполнении номера/исследования/проекта?**

а) К ровеснику – 31%

б) К школьному педагогу – 92%

в) К родителям – 31%

г) К координатору ФТ – 39%

д) К эксперту ФТ – 15%

**4. Довольны ли Вы качеством проектов/исследований/творческих номеров, выполненных детьми в рамках ФТ?**

а) Да, доволен полностью – 23%

б) Доволен частично. Почему? – 77%

- Я ожидала от своих детей большей самостоятельности и нацеленности на результат.

- В следующем году нужно больше контролировать степень готовности проекта на каждом этапе работы.

- В рамках школы создать инициативную проблемно-творческую группу педагогов, желающих участвовать с детьми в данной программе, для более слаженной работы (совместное детальное изучение положений конкурсов, фестивалей, конференций, присылаемых организаторами программы)

- Не все дошли до финала.

- Приходилось постоянно подталкивать детей, заставляя, от детей было мало инициативы в этом году.

**5. Видите ли Вы различия между детьми, участвующими в программе и детьми, не участвующими?**

а) Нет, не вижу – 15%

б) Да, вижу. В чем заключаются отличия? – 85%

- Во время работы по программе у детей появляется цель и поддержка не только со стороны родителей и школы.

- Учатся работать самостоятельно и в группе, и процесс этот контролируем и управляем.

- Более активная жизненная позиция

- Более интеллектуальны и организованы

- Наличие мотивации к разработке и реализации творческого проекта

- Взрослеют, становятся самостоятельнее, ответственнее

- Появляется блеск в глазах

- Они стали более ответственными и инициативными.

- Дети более свободны в выборе экспертов для реализации проекта

- Благодаря программе дети становятся увереннее

**6. Какие возможности, по Вашему мнению, предоставляет программа детям?**

- Более широкий взгляд на мир и осознание своего места в нем (нравственное становление, социализация, профориентация...)

- Данная программа учит детей осознанно проектировать свою деятельность, помогает раскрывать творческий потенциал и расширять кругозор.

- Совместно со взрослыми и сверстниками проектировать свою деятельность
  - презентовать результат перед сообществом, получив весомый сертификат участника программы
  - пройти внешнюю экспертизу жюри!
  - Программа позволяет детям выйти на новый творческий уровень, поработать с мастерами, экспертами, возможность выступить на другой сцене.
  - Реализовать задуманное
  - Дети отрабатывают навыки выполнения и реализации проекта, учатся самореализовывать себя.

**7. Какие возможности перед Вами, как педагогом, открывает программа?**

- Помощь в организации воспитательной работы с подростками
- организации проектной и исследовательской деятельности.
- Дает возможность учителю показать результат совместной деятельности перед общественностью.
  - разносторонние мастер-классы, встречи с интересными людьми
  - новый взгляд на привычные вещи.
  - ресурсная база
  - знакомство с профессионалами
  - Увидеть «своих» детей во внеурочной деятельности
  - выстроить совместную деятельность с родителями детей
  - профессиональный рост.
  - Новый опыт. Проверка своих сил, общение.
  - Возможность найти для детей экспертов, наставников
  - Участие в мероприятиях городского уровня
  - Научиться быть тьютором

**8. Планируете ли Вы в дальнейшем принимать участие в программе?**

а) Да, приведу такое же или большее количество детей – 61,5

В классе появился интерес к программе у других детей, есть идеи и предложения на следующий год.

б) Да, приведу меньшее количество детей. Почему? – 38,5 \_\_\_\_\_

**9. Какие возможности, по Вашему мнению, предоставляет программа учителю вашей предметной области (укажите преподаваемый предмет)?**

- Я учитель русского языка и литературы. Мои предметы универсальные, поэтому возможности широкие.

- В планах подготовить творческий номер на иностранном языке, ведь в нашей школе дети с 5 класса успешно изучают два иностранных языка (анг. и нем.)!

**10. Сколько лет Вы принимаете участие в программе?**

1 – 61

2 – 13

3 – 13

6 – 13

Уважаемый пользователь! Обращаем ваше внимание, что система «Антиплагиат» отвечает на вопрос, является ли текст заимствованным или нет. Ответ на вопрос, является ли заимствованный фрагмент именно плагиатом, а не законной цитированием.

## Отчет о проверке № 2

**ФИО:** Миллер Екатерина  
**дата выгрузки:** 09.06.2017 05:45:26  
**пользователь:** miller\_ek@mail.ru / ID: 4705143  
 отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»  
 на сайте <http://www.antiplagiat.ru>

### Информация о документе

**№ документа:** 1  
**Имя исходного файла:** Dissertatsia\_Miller.pdf  
**Размер текста:** 1623 кБ  
**Тип документа:** Не указано  
**Символов в тексте:** 315945  
**Слов в тексте:** 37663  
**Число предложений:** 1417

### Информация об отчете

**Дата:** Отчет от 09.06.2017 05:54:13 - Последний готовый отчет  
**Комментарии:** не указано  
**Оценка оригинальности:** 84.71%  
**Заимствования:** 15.29%  
**Цитирование:** 0%

### Источники

Доля в тексте	Источник	Ссылка	
6%	[1] ООП основного общего образования	<a href="http://nayanova.edu">http://nayanova.edu</a>	08.11.2017
5.98%	[2] Основная образовательная программа основного общего образования на 2016 2017 учебный год - Основная образовательная программа	<a href="http://gigabaza.ru">http://gigabaza.ru</a>	28.12.2016
3.55%	[3] Камалова Л.А. Учебная хрестоматия по детской литературе	<a href="http://kpfu.ru">http://kpfu.ru</a>	03.12.2016

Наиз. риз. А.А. Камалова

