

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Гилядов Соломон Рувинovich

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ
В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Воровщиков Сергей Георгиевич

Москва - 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-17
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	18-109
Глава 1 Ретроспективный анализ теории и практики развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников	18-62
1.1 Анализ теории и практики осуществления исследовательской деятельности школьников.....	18-32
1.2 Общеучебные умения как средство и результат исследовательской деятельности школьников.....	32-47
1.3 Анализ теории и практики управления развитием общеучебных умений школьников.....	47-62
Выводы по первой главе.....	63-67
Глава 2 Учебно-методическое и управленческое обеспечение развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников	68-163
2.1 Теоретическая модель учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.....	68-103
2.2 Технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.....	103-121
2.3 Результаты внедрения учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.....	122-163
Выводы по второй главе.....	164-169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	170-180
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	181-212
ПРИЛОЖЕНИЯ	213-250

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Решение проблемы развития умений обучающихся учиться относится к одному из актуальных направлений педагогической науки и практики. Развитие умений учиться становится эффективным тогда, когда они осваиваются и на репродуктивном уровне в рамках учебных предметов, и на творческом уровне в ходе решения нестандартных учебных задач и познавательных проблем в жизненных ситуациях. Предоставление обучающимся такой возможности в школах лучше всего обеспечивается ресурсами исследовательской и проектной деятельности, которые, с одной стороны, создают и генерируют ситуации для применения общеучебных умений, а, с другой, закрепляют данные умения в практической работе школьников. Закон «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивает значимость педагогического потенциала исследовательской деятельности, определяя ее как *академическое право* обучающихся и педагогов (ст. 34, п. 1.23, ст. 47, п. 1.6).

Особое значение исследовательской деятельности подчеркнуто в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО), провозгласивших важнейшей задачей применение исследовательского подхода, создающего реальные условия для сознательного получения обучающимся нового социального опыта, который определяет его готовность к самостоятельной работе, самоопределению и самореализации.

Степень разработанности темы исследования. В педагогической науке и практике изучение исследовательской деятельности обучающихся как ресурса достижения качества образования имеет глубокие исторические корни. В течение длительного времени применение исследовательских и проектных методов в отечественных школах рассматривалось в трудах С.Т. Шацкого, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. Концептуальные, содержательные и технологические аспекты исследовательской деятельности учащихся рассматриваются в публикациях таких современных педагогов и психологов, как М.Н. Арцев, А.В. Леонтович,

А.С. Обухов, Л.Е. Осипенко, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, А.В. Хуторской, И.Д. Чечель и др. Вовлечение детей в исследовательскую и проектную деятельности рассматривается как эффективное средство их самореализации и саморазвития. На основе культурологического, эвристического и деятельностного подходов разрабатываются образовательные технологии, определяются основные компоненты содержания культуры исследовательской деятельности обучающихся. Общеучебные умения признаны в качестве одного из приоритетных компонентов данной культуры. Во второй половине XX века к вопросам определения содержания, классификации общеучебных умений и технологии их развития обращались различные представители отечественной педагогики. Начиная с 60-70-ых годов прошлого века, процесс развития умения учиться рассматривался как самостоятельный аспект учебно-познавательной деятельности школьников и средство приобретения новых знаний, умений самими обучающимися. С 80-х годов результаты исследования дидактических, методических и управленческих аспектов развития общеучебных умений были отражены в трудах Ю.К. Бабанского, С.Г. Воровщикова, Ю.А. Конаржевского, В.М. Коротова, Н.А. Лошкаревой, Е.В. Орловой, И.М. Осмоловской, В.Ф. Паламарчук, Л.Г. Петерсон, Н.Ф. Талызиной, Д.В. Татьянченко, А.В. Усовой, Л.М. Фридмана, Т.И. Шамовой и др.

Однако в настоящее время особенно востребованы исследования, рассматривающие развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся в масштабе всей школы. В связи с этим становится необходимой разработка, обоснование и использование в образовательной деятельности комплекса методических и дидактических рекомендаций, предназначенных обучающимся (авторам исследовательских и проектных работ), их учителям (руководителям и консультантам работ обучающихся). В свою очередь, администрациям школ необходимо предоставить управленческое обеспечение исследовательской и проектной деятельности обучающихся, которое состоит в консультировании всех участников этого процесса и регулировании взаимодействия учителей-предметников, учителей

метапредметных курсов, педагогов дополнительного образования и классных руководителей. Перспективным является перевод управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников на технологический уровень. Технология управления позволит обеспечить целенаправленность, скоординированность, последовательность разработки и реализации дидактического и методического компонентов обеспечения развития общеучебных умений у школьников, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты.

Анализ теории и практики развития общеучебных умений школьников позволил определить следующие **противоречия**:

- между необходимостью развития общеучебных умений и недостаточным теоретическим обоснованием общеучебных умений как деятельностного компонента метапредметных результатов, которые заявлены во ФГОС ОО;

- между необходимостью реализации в общеобразовательных организациях целенаправленной работы по развитию общеучебных умений и недостаточной разработанностью теоретически обоснованных дидактических и методических рекомендаций педагогическим работникам, осуществляющим развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;

- между необходимостью в удовлетворении запроса общеобразовательной организации на соответствующее управленческое обеспечение развитием общеучебных умений школьников и недостаточной разработанностью адекватных технологических положений внутришкольного управления.

Таким образом, эффективное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников требует определения их содержания, разработки и внедрения в образовательный процесс соответствующего дидактико-методического и управленческого обеспечения.

Данные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы состав и структура учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в процессе исследовательской деятельности школьников?

Объект исследования: развитие общеучебных умений школьников.

Предмет исследования: развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность разработанного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в процессе исследовательской деятельности школьников.

Гипотеза исследования: эффективность развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников может быть повышена, если будет разработан, теоретически обоснован и внедрен в образовательный процесс целостный пакет дидактических, методических и управленческих документов, определяющих ценностно-целевые приоритеты, основные позиции содержания, методы и формы организации взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе осуществления исследовательской деятельности школьников:

- раздел образовательной программы уровней общего образования, посвященный освоению универсальных учебных действий;
- классификация общеучебных умений школьников, конкретизирующая перечень универсальных учебных действий, который заявлен во ФГОС ОО;
- учебно-методический комплекс метапредметного курса, обеспечивающего целенаправленное формирование инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;
- методические требования, обеспечивающие проведение учебных исследований и разработку проектов в границах базовых и профильных учебных предметов, курсов по выбору;
- методические требования, обеспечивающие проведение исследовательской деятельности и общешкольных проектов как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений;
- методический комплекс общешкольного конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся;

- методические комплексы сетевых дистанционно-очных образовательных проектов;
- методический комплекс конкурсной исследовательской деятельности школьников;
- методический комплекс портфолио социокультурных достижений обучающегося;
- технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Задачи исследования:

1. Осуществить ретроспективный анализ теории и практики развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников для выявления оснований разработки учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

2. Выявить и обосновать критерии выбора наиболее корректной классификации общеучебных умений школьников.

3. Разработать и обосновать учебно-методическое и управленческое обеспечение развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

4. Разработать, теоретически обосновать и апробировать технологию внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

5. Экспериментально проверить эффективность внедрения созданного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Методологическая и теоретическая основы исследования.

Философская основа исследования включает: формы и методы диалектической и формальной логики; диалектический метод познания; основные позиции взаимосвязи теории и практики в процессе познания человека; принцип объективности, требующий всестороннего рассмотрения фактов, порождающих

явление; принцип учета непрерывного изменения, развития исследуемых явлений; системность изучения процесса с использованием целостного подхода к исследованию процесса.

Теоретическую основу исследования составляют труды отечественных ученых по направлениям: осуществления исследовательской деятельности школьников; управления развитием общеучебных умений школьников, проводящих учебные исследования или разрабатывающих проекты; повышения профессиональной компетентности педагогов, выступающих в качестве научных руководителей и консультантов работ обучающихся и др.

Общенаучный уровень исследования включает: системный подход, определяющий состав и структуру исследуемых и создаваемых системных объектов, внутреннее взаимодействие компонентов системы и ее взаимодействия с актуальной внешней средой (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); деятельностный подход (В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); программно-целевой подход, интегративно представляющий проблемы, цели и ресурсы управления (А.Г. Аганбегян, О.С. Виханский, В.С. Рапопорт и др.).

Конкретно-научный уровень исследования включает: системный подход к проектированию и изучению развития образовательных систем (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др.); культурологическую концепцию содержания общего образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.); концепцию активизации учебной деятельности (Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.); рефлексивный подход к управлению образовательным процессом (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громько, И.С. Ладенко, В.С. Лазарев, С.Ю. Степанов); программно-целевой подход во внутришкольном управлении (Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, И.К. Шалаев и др.); современные концепции развития исследовательской деятельности обучающихся (А.В. Леонтович, М.М. Новожилова, А.С. Обухов, Л.Е. Осипенко, Е.С. Полат, А.И. Савенков, А.В. Хуторской и др.); подходы к определению содержания общеучебных умений

(Ю.К. Бабанский, С.Г. Воровщиков, Н.А. Лошкарева, Е.В. Орлова, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, А.В. Усова и др.).

Основные методы исследования. С целью реализации задач исследования в работе используется комплекс методов теоретического и эмпирического уровней: анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых документов, школьной документации, теоретическое проектирование и моделирование, педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, метод экспертных оценок, методы математической статистики.

Гипотеза исследования проверялась в границах трех этапов:

1. В границах *первого этапа* (2007 — 2009 гг.) был осуществлен анализ теоретической и эмпирической информации о проектировании и реализации учебно-методического обеспечения развития общеучебных умений.

2. На *втором этапе* (2009 — 2016 гг.) организовывалась деятельность педагогов по проектированию, внедрению пилотажного варианта учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений. Проводился констатирующий этап педагогического эксперимента.

3. На *третьем этапе* (2016 — 2019 гг.) было проведено внедрение в практику дидактико-методических и управленческих документов, проводился формирующий этап эксперимента, анализировалась эффективность разработанной системы, уточнялись теоретические и эмпирические выводы, выполнялась оценка полученных результатов, оформлялось диссертационное исследование.

Научная новизна исследования:

1. Определены и обоснованы критерии установления наиболее корректной классификации общеучебных умений, включающие наличие пояснительной записки, обосновывающей основания для классификации умений и представляющей ключевые положения дидактики общеучебных умений; выполнение логических правил построения классификации; сопровождение формулировок умений определением ключевых терминов, приведением инвариантных алгоритмов метапредметного характера; нумерация групп и

формулировок умений; опора на признанные теоретиками и практиками концепции отечественных дидактов, гносеологов и психологов; учет требований современных примерных программ учебных дисциплин и т.д.

2. Учебно-методическое и управленческое обеспечение развития общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся определено и охарактеризовано как сложная трехуровневая социально-педагогическая система, которая включает *ценностно-целевой компонент* (установление ценностно-целевого приоритета освоения умений учиться в образовательной программе общеобразовательной организации), *содержательный компонент* (определение содержания общеучебных умений школьников как деятельностного компонента метапредметных результатов) и *технологический компонент* (учебно-методический комплекс метапредметного курса, обеспечивающего целенаправленное формирование инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; методические требования к проведению учебных исследований в границах общеобразовательных дисциплин; методические требования к общешкольным проектам; методический комплекс общешкольного конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся; методические комплексы сетевых дистанционно-очных образовательных проектов; внутришкольная система оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; методический комплекс портфолио социокультурных достижений обучающегося; технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, состоящая из пяти процедур: проектирование учебно-методического обеспечения, планирование и организация его реализации, контроль и анализ применения, подготовка и принятие управленческих решений по повышению его эффективности).

3. Разработана технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, конструируемая на принципах скоординированности, преемственности и

непрерывности, которая включает пять взаимосвязанных и взаимодополняющих функций (проектирование учебно-методического и управленческого обеспечения, планирование и организация осуществления, контроль и анализ реализации, подготовка и принятие управленческих решений по увеличению ее эффективности), позволяющая скоординировать и обеспечить преемственность педагогической деятельности учителей базовых, профильных и предпрофильных учебных дисциплин, педагогов дополнительного образования, преподавателей метапредметных курсов, вузовских преподавателей, консультирующих исследовательскую деятельность обучающихся.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- конкретизации концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения в части определения ведущей роли элективного метапредметного курса («Основы учебного исследования») по обеспечению целенаправленного развития инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;

- развитию теории управления образовательными системами посредством обоснования проблемно- и практико-ориентированной направленности внутришкольной научно-методической работы, способствующей повышению коллегиальности и компетентности управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

- развитию теории управления образовательными системами посредством конкретизации существенных свойств управленческой технологии, способствующей координации и преемственности деятельности руководителей и педагогического коллектива школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся: высокая степень гарантированности получения запрограммированного результата; обусловленность запросами участников образовательного процесса; возможность использования новых ресурсов управления; четко установленная алгоритмичность управленческих операций; оптимальность состава и

последовательности процедур, подробная инструментальная управленческо-методическая оснащённость каждой операции; высокая степень адаптированности к изменяющимся условиям социальной среды школы; жесткая ориентация на решение определенных проблем образовательного процесса; исключение излишнего дублирования и поспешных управленческих решений.

Практическая значимость исследования определяется тем, что в нем разработано, обосновано, апробировано учебно-методическое и управленческое обеспечение развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, включающее:

- пакет методических рекомендаций для учителей-предметников по осуществлению в общеобразовательных дисциплинах исследовательской деятельности, способствующей развитию общеучебных умений школьников;

- учебную программу и календарно-тематическое планирование для преподавателей метапредметного курса «Основы учебного исследования»;

- программно-методическое обеспечение деятельности объединений по интересам обучающихся, способствующих развитию общеучебных умений во внеурочной деятельности школьников и др.;

- технологию внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; систему оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; методический комплекс общешкольного исследовательского конкурса обучающихся; методические комплексы сетевых дистанционно-очных образовательных проектов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников способствует реализация комплекса компонентов учебно-методического и управленческого обеспечения, в который входят:

- *Ценностно-целевой компонент* — раздел образовательной программы уровней общего образования, посвященный освоению универсальных учебных действий.

- *Содержательный компонент* — классификация общеучебных умений школьников, конкретизирующая деятельностный компонент метапредметных результатов, которые заявлены во ФГОС ОО.

- *Технологический компонент*, включающий учебно-методический комплекс метапредметного курса, обеспечивающего целенаправленное формирование инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; методические требования по проведению учебных исследований в границах учебных предметов; методические требования к исследовательской деятельности и общешкольным проектам как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений; методический комплекс проведения общешкольного конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся; методические комплексы сетевых дистанционно-очных образовательных проектов; методический комплекс конкурсной исследовательской деятельности школьников; методический комплекс портфолио социокультурных достижений обучающегося; технологию внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

2. Технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, основанная на принципах скоординированности, преемственности и непрерывности, включает пять взаимосвязанных и взаимозависимых процедур, которые обеспечивают стабильное развитие общеучебных умений при осуществлении школьниками исследовательской деятельности:

1. *Проектирование учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.*

2. *Планирование реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.*

3. Организация реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

4. Контроль и анализ реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

5. Подготовка и принятие управленческих решений по повышению эффективности реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

3. Внутришкольная система оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников обеспечивает объективную оценку динамики развития общеучебных умений, если включает оценку исследовательской деятельности обучающихся в процессе освоения метапредметного курса «Основы учебного исследования»; предварительную оценку учебного исследования экспертным советом школьного научного общества; оценку защиты учебного исследования экспертным советом общешкольного исследовательского конкурса; оценку исследовательской деятельности обучающегося руководителем работы; оценку результативности участия в конференциях, конкурсах исследовательской направленности различных уровней; самооценку автора учебного исследования.

Соответствие паспорту научной специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования: п. 4. Теории и концепции обучения (концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения); п. 6. Концепции образования (управление образовательными системами); п. 7. Практическая педагогика (обобщение передового педагогического опыта; опытно-экспериментальная деятельность образовательных учреждений).

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечивается обоснованностью теоретико-методологической основы изучения проблемы исследования; применением методов познания, адекватных цели и задачам

педагогического исследования; многообразием фактического материала; доказательностью и непротиворечивостью выводов, их сравнимостью и сопоставимостью с современными положениями педагогической науки и массовой образовательной практики; подтверждением теоретических предположений результатами опытно-экспериментальной работы; репрезентативностью объема выборки данных констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы исследования были опубликованы в научных и методических статьях журналов и научных сборников (всего — 37, общий объем — 13,36 п.л.), в том числе в рецензируемых научных журналах, состоящих в перечне, рекомендованном ВАК РФ (общий объем — 2,29 п.л.). Автор исследования принял участие, выступил с докладами и получил позитивную оценку: *на международных мероприятиях*: VI Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» (г. Москва, 15-17 ноября 2012 г., ООД «Исследователь»); VII Международной научно-практической конференции «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени» (г. Екатеринбург, 6-7 марта 2015 г.); X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (г. Москва, 25 января 2018 г., МАНПО, МПГУ); X Международной научно-практической конференции «Информация и образование: границы коммуникаций» INFO'18 (г. Горно-Алтайск, 5-8 июля 2018 г., ГАГУ); XI Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (г. Москва, 25 января 2019 г., МАНПО, МПГУ); XI Международной научно-практической конференции «Информация и образование: границы коммуникаций» INFO'19 (г. Горно-Алтайск, 5-8 июля 2019 г., ГАГУ) и др.; *во всероссийских мероприятиях*: Всероссийской конференции руководителей и педагогов общеобразовательных организаций «Инновационная школа 2013»

(28-29 октября 2013 г., АсНООР РФ, г. Москва); VIII Всероссийских Шамовских педагогических чтениях научной школы Управления образовательными системами «Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения» (г. Москва, 22 января 2016 г.); IX Всероссийских Шамовских педагогических чтениях научной школы Управления образовательными системами «Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего» (г. Москва, 25 января 2017 г.) и др.

Педагогический эксперимент проводился в ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы, являющейся экспериментальной площадкой МПГУ (Приказы Ректора Московского педагогического государственного университета № 435 от 15.10.2007 г., № 370 от 28.06.2011 г., № 570 от 29.07.2014, № 814 от 04.12.2014 г.) и ОЧУ СОШ «Классика» г. Москвы, ГБОУ СОШ №№ 887, 1002, 1272, 1432, 1591, 1465, ННОУ СОШ «Олимп-Плюс», НОЧУ СОШ «Юджин-Центр» г. Москвы и др. В эксперименте на разных этапах участвовало максимально — 1500, минимально — 200 обучающихся, от 200 до 250 педагогов, от 100 до 150 родителей обучающихся.

Основные позиции диссертационного исследования, включающего классические разделы (введение; две главы, составляющие основную часть; заключение; список литературы; приложения), обосновываются, определяются и раскрываются *во введении диссертации*.

Первая глава исследования посвящена анализу теории и практики осуществления исследовательской деятельности школьников, обоснованию общеучебных умений как средства и результата исследовательской деятельности школьников, представлению теоретического и практического опыта управления развитием общеучебных умений школьников.

Вторая глава раскрывает основные позиции проектирования учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. В ней описывается технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений школьников, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты;

представляются результаты внедрения в практику школьного образования вышеуказанного обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

В *заключении* помещены обобщающие выводы, подтверждающие гипотезу и положения, которые выносятся на защиту, а также раскрываются перспективы развития исследования. В *перечень литературных источников* включено более 300 наименований, в числе которых правовые и нормативные источники, специальная научная и учебная литература, научные статьи, ресурсы сети Интернет. *Приложения* содержат примеры внутришкольных локальных актов, способствующих высокой эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: нормативные документы и инструктивно-методические материалы.

Объем диссертации составляет 250 страниц (из них 38 страниц приложений), работа содержит 18 рисунков, 32 таблицы и 10 приложений, которые обеспечивают наглядность полученных теоретических и эмпирических результатов исследования.

ГЛАВА 1 РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 АНАЛИЗ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Анализ теории и практики осуществления исследовательской деятельности школьников проводится с целью выбора наиболее перспективных подходов к определению ключевых понятий педагогической теории проектной и исследовательской деятельности обучающихся и установления достаточного состава учебно-методического обеспечения данных видов деятельности в образовательном процессе школы.

Исследовательская деятельность школьников — педагогическое явление, имеющее свою историю и сложившиеся традиции. Начало осуществления исследовательской деятельности традиционно связывается с именами Сократа, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герберта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Дж. Дьюи [183, с. 6-11; 194, с. 65-67; 226, с. 5-6; 276].

Общую идею исследовательского метода сформировали Р.Э. Армстронг, Т. Гексли, А.Я Герд, М.М. Стасюлевич [137, с. 386]. Идею вовлечения детей в процесс познания мира через исследования и открытия поддерживали Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой [22, с. 9]. В 1920-х гг. научные изыскания в области теории и практики исследовательского подхода в отечественной педагогике связаны с именами П.П. Блонского, Б.В. Всесвятского, Ш.И. Ганелина, В.Ф. Натали, Б.Е. Ракова, А.П. Пинкевича, С.Т. Шацкого и др. [213, с. 14-37; 289]. По мнению некоторых исследователей, труды педагогов из США и России, посвященные практическому использованию метода проектов, появились примерно в одно и то же время [30, с. 224-227].

Следует отметить, что ещё в 1905 г. С.Т. Шацкий и его коллеги использовали проектные методики в образовательной деятельности [30, с. 224-227]. С 1919 г.

эта работа осуществлялась в группе сельских и городских школ (первая опытная станция по народному образованию), относящейся к ведомству Народного комиссариата просвещения России [35]. Интересно, что первый запрос на изучение опыта системы образования в Советском Союзе (СССР) представители американской педагогической науки сделали в 1928 г., когда, в частности, Дж. Дьюи посетил данную группу учреждений с целью обмена опытом [35].

Идеи метода проекта получили поддержку в практической деятельности А.С. Макаренко, А.П. Пинкевича, В.Н. Сорока-Росинского и многих других. Были предприняты попытки теоретического обоснования метода проектов. Получивший популярность бригадно-лабораторный метод предусматривал, что в границах крупных дидактических «единиц работы» (так называемых автономных циклов целенаправленной деятельности детей) будут создаваться проблемные ситуации, требующие для своего решения разработки и реализации практико-ориентированных проектов, что в итоге позволит организовать комплексную систему образования. Следует признать, что подобная группировка учебных материалов из различных учебных дисциплин не обеспечивала систематического и системного освоения знаний и умений. Излишнее увлечение методом проектов и его массовое внедрение в школах привели к тому, что в 1931 г. этот метод осудили и запретили известным постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» [195, с. 37]. В итоге, следствием данного постановления стало то, что метод проектов, обладающий несомненными педагогическими достоинствами, в дальнейшем в советской школе практически не применялся [195, с. 37]. В то же время с 1919 по 1934 гг. школьная практика обучения проектированию и исследованию в типичных и модельных жизненных ситуациях [195, с. 22] все ещё проводилась. В 1934 г. метод проектов и обучение исследованию были признаны ошибочными, запрещены и удалены из школьного образовательного процесса [199, с. 22].

С 1950-х гг. наблюдается возрождение интереса к исследовательским и проектным методам обучения, которые описываются в трудах В.И. Андреева, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Л.А. Казанцевой, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина,

Т.И. Шамовой, А.И. Савенкова и других исследователей. В частности, в научных трудах исследовательская деятельность представляется важнейшим средством развития познавательной мотивации обучающихся [250, с. 39]. Кроме этого, отечественными исследователями в качестве мотивационного фактора, побуждающего подростков заниматься исследовательской деятельностью, приводятся примеры организации в 1960-80-х годах научных обществ обучающихся, научных чтений, др. [127; 128; 133; 152; 189; 198].

В 1996 г. Министерство образования России принимает стратегию, в которой акцентируется внимание на вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность, декларируется необходимость развития этой деятельности в учреждениях системы дополнительного образования [159]. В 2002 г. Министерством образования РФ утверждается «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», предложившая основные принципы образовательной политики в России, приоритеты и пути реализации генеральной, стратегической линии до 2010 г. [160]. С нашей точки зрения, наиболее значимым следствием принятия данной концепции является возможность проектирования и реализации в рамках профильного обучения индивидуальной образовательной траектории обучающегося, например, на основе включения обучающегося средней школы в исследовательскую деятельность с целью глубокого изучения предметов. Таким образом, за прошедшие сто двадцать лет в теории и практике отечественного образования разрабатывались и реализовывались различные методики и образовательные технологии, основанные на методе проектов и исследовательском подходе.

В начале XXI века отечественные ученые в своих трудах выявляют проблему отсутствия общепринятого в педагогической среде понятийно-терминологического аппарата [159], а также нормативной базы в области исследовательской деятельности обучающихся [128; 160; 164, с. 44]. В частности, отмечается, что исследовательская и проектная деятельности школьников требует системной и конкретно методической разработки [9; 20; 21; 195, с. 23; 287, с. 79; 190 — 192]. Таким образом, на рубеже XX-XXI веков в теории и практике

организации исследовательской деятельности школьников выявилась проблема отсутствия общепринятого понятийно-терминологического аппарата, а также нормативной базы, регулирующей организацию и проведение исследовательской работы школьников.

В 2003 г. особым педагогическим явлением в г. Москве стали предложенные столичным Департаментом образования рекомендации, способствующие организации и осуществлению в школах проектной и исследовательской деятельности обучающихся [291], которые содержали определения таких основополагающих понятий, как «исследовательская деятельность обучающихся», «проектная деятельность обучающихся», «учебный проект» и др. [291]. Несмотря на то, что введение указанного выше и других документов позволило снизить степень методологической и методической разобщенности педагогов в области осуществления исследовательской деятельности школьников, количество определений исследовательской деятельности в педагогической науке продолжило рост. Об этом свидетельствуют работы Н.Г. Алексеева, М.М. Новожиловой, А.В. Леонтовича, А.С. Обухова, А.И. Савенкова, Е.А. Шашенковой и др. [3 — 5; 127; 160; 164, с. 40; 213; 214; 287, с. 14].

С 2009 г. в отечественной системе образования начинают утверждаться ФГОС ОО. Обязательное для всех школьников страны требование освоить проектную и исследовательскую деятельность в рамках урочной и внеурочной деятельности — это настоящая и глубокая инновация, провозглашенная ФГОС ОО [199, с. 4].

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) и других документах федерального и регионального уровней подчеркивается важность и необходимость реализации развивающего потенциала исследовательской деятельности [169]. Так, в п. 1.23. статьи 34 и п. 1.6. статьи 47 данного закона осуществление исследовательской деятельности и обучающимися, и педагогами признается академическим правом [169]. Феномену исследовательской деятельности уделено внимание в работах Н.Г. Алексеева, И.А. Зимней, В.В. Краевского, А.М. Новикова, А.В. Леонтовича, М.М. Новожиловой,

А.С. Обухова, Л.Е. Осипенко, А.И. Савенкова, А.С. Саввичева, Н.Ф. Талызиной, Л.Ф. Фоминой, Е.А. Шашенковой и др.

Под *учебно-исследовательской деятельностью* понимается деятельность обучающегося под руководством педагога, ключевыми признаками которой являются:

- Характерные для научного исследования основные этапы осуществления учебно-исследовательской деятельности.

- Использование полученного объема знаний и сформированных умений в целях поиска, модернизации и применения материала, обеспечивающего решение реальной познавательной проблемы [159; 160].

- Применение методов научного исследования с целью получения новых свойств объектов и явлений [160].

- Решение исследовательских задач в границах учебных ситуаций под руководством научного руководителя и в условиях, когда решения таких задач предварительно не известны.

По инициативе Департамента образования г. Москвы в 2003 г. выделены основные отличия учебно-исследовательской деятельности от научной:

- во-первых, признаком исследования, проведенного в рамках образовательного процесса, является то, что оно учебное;

- во-вторых, главной целью организации исследовательской деятельности школьников является развитие их личностей, в то время как научное исследование предполагает получение объективно нового знания.

Под *проектной деятельностью* понимается совместная или индивидуальная деятельность обучающихся под руководством педагога, направленная на создание нового социально значимого продукта (части данного продукта).

Образовательный потенциал проектной деятельности в отечественной педагогике изучали: Н.Г. Алексеев, С.Г. Воровщиков, В.В. Гузеев, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, К.Н. Поливанова, А.И. Савенков, И.С. Сергеев, И.Д. Чечель и др. В исследованиях данных авторов представлены и обоснованы:

- основные подходы к определению сути, содержания, объема и формулировки понятия «проект» (Н.Г. Алексеев, С.Г. Воровщиков, Н.В. Матяш, Е.С. Полат, К.Н. Поливанова, А.И. Савенков, И.С. Сергеев и др.);
- типологии и классификационные показатели проекта и проектной деятельности (Е.С. Полат, И.С. Сергеев и др.);
- технологические условия применения проектной деятельности в образовательном процессе (В.В. Гузеев, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова, И.Д. Чечель и др.);
- этапы (алгоритм), технология процесса проектной деятельности (Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомова, К.Н. Поливанова, И.С. Сергеев и др.).

Несмотря на то, что одно из ключевых требований ФГОС ОО состоит в необходимости овладения обучающимися исследовательской деятельностью, данное требование не учитывает готовность педагогов и школьников. Так, в некоторых источниках утверждается, что школьники не знают, что представляют собой учебный проект и учебное исследование; чем отличается учебное исследование от научного труда; каковы общие черты и различия учебного проекта и исследования; каковы возрастные границы и ограничения в понимании и применении проектировочных и исследовательских практик [199, с. 4]. Более того, отмечается, что большинство учителей никогда на глубоком методическом и технологическом уровнях не проектировали и не исследовали [199, с. 4]. Таким образом, необходимо провести уточнение содержания понятий «проект» и «исследование» в контексте осуществления школьной образовательной практики. Несомненно, *определение общих черт и различий исследовательской деятельности и проектной деятельности обучающихся является принципиально важной задачей.*

Анализ трудов отечественных исследователей позволил нам определить следующие инвариантные позиции, признаваемые большинством теоретиков и практиков:

- проект — это всегда творческая деятельность;

- проект предполагает выполнение совокупности определенных действий, изучение документов, написание предварительных текстов, составление замысла для создания реального предмета, объекта и др. [194];

- проект (в широком смысле) — это способ деятельности, в ходе которой создается что-то, чего ранее не существовало (или совершенствуется что-то уже существующее) [123, с. 11];

- к основным этапам, от которых зависит эффективность осуществления проектной деятельности обучающихся, относятся: предложение идеи; постановка цели; формулирование задач; привлечение необходимых ресурсов для осуществления проекта; разработка плана действий; построение схемы реализации и воплощение проектного замысла; осознанное рефлексивное представление о результатах выполненной работы [144; 160].

Важнейшими для нашего диссертационного исследования являются понятия «исследовательская деятельность» и «проектная деятельность». Несомненно, эти понятия, как и виды деятельности, совершенно разные. Однако во ФГОС ОО [200 — 202], в учебных пособиях, научных трудах и др. публикациях данные виды деятельности по-прежнему объединяют союзом «и» (исследовательская и проектная деятельность), что с нашей точки зрения не обоснованно. Более того, описанное выше «вольное» отношение к терминологии способствует редукции исследовательской деятельности, потери образовательной миссии и образовательного смысла [128, с. 65]. Следует признать, что смешивать учебно-исследовательскую деятельность и проектную деятельность обучающихся, как минимум — некорректно. Объединяет эти виды деятельности то, что в ходе их осуществления решается реальная познавательная проблема, происходит сочетание различных видов познавательной деятельности [36]. Понятия «исследование» и «проектирование» дифференцируются Н.Г. Алексеевым, А.В. Леонтовичем, К.Н. Поливановой, А.И. Савенковым и другими учеными. Если термин «исследование» означает «идти по следу» и определяется как процесс выработки новых знаний, то термин «проект» означает буквально «брошенный вперед». Таким образом, в глобальном смысле проектирование — это содержание

образования, в условиях решения локальных задач проектирование — это начальный этап реализации учебного проекта, проектирование используют как форму организации образовательного процесса, определяют как исследовательский метод [37; 38].

В примерной основной образовательной программе для основной школы (ПООП ООО) выделены *особенности включения школьников в исследовательскую деятельность и проектную деятельность* [201, с. 127], которые должны обеспечить исследовательские компетенции обучающихся, а также готовность создавать социально значимые проекты. В этом же источнике ФГОС ОО отмечается, что учебно-исследовательская и проектная деятельности школьников *имеют как общие, так и специфические черты* [201, с. 128].

Все отмеченное выше позволило выявить *основные особенности осуществления исследовательской деятельности школьников*:

- исследовательская деятельность школьников направлена, прежде всего, на более адекватное представление об изучаемом объекте;

- исследовательская деятельность не ставит целью изменение окружающего мира, в то время как проектная деятельность (в целом проектирование) предполагает создание новых, ранее не существовавших продуктов (объектов, явлений), или изменение известных продуктов с целью получения их новых свойств;

- процесс осуществления исследовательской деятельности школьников обусловлен логикой научного исследования, некоторая проектная деятельность может сопровождаться применением исследовательских процедур;

- понятия «исследовательская деятельность» и «проектная деятельность» не являются синонимичными;

- исследовательская деятельность и проектная деятельность имеют метапредметный характер.

С нашей точки зрения, данная позиция наряду с другими дидактическими, методическими и управленческими средствами будет способствовать работе по повышению эффективности исследовательской деятельности школьников.

Нами был проанализирован опыт организации исследовательской деятельности школьников в различных регионах Российской Федерации [102, с. 107-118; 160; 171, с. 35-39; 184; 199, с. 22; 233; 241; 242; 233, с. 181].

В результате выявлено, что в число мероприятий исследовательской направленности, организуемых в регионах, входят конкурсы и конференции, ассоциированные с федеральными, региональными и городскими программами, а также не состоящие в планах работ местных органов управления образованием, проводящиеся по инициативе различных образовательных организаций. Активность поддержки ученической исследовательской деятельности наблюдается в увеличении числа мероприятий, на которые школьники выходят со своими исследованиями и проектами, количества участников, развитии системы управленческой, научно-методической, материально-технической и финансовой поддержки.

Рассмотрим московский опыт организации исследовательской деятельности школьников. Следует отметить, что в первые два десятилетия XXI века серию работ, в которых описываются особенности исследовательской деятельности школьников и дошкольников, формирования и развития исследовательских умений обучающихся, а также исследований в области научно-практического обучения опубликовали: Е.А. Алисов [6; 7], С.Г. Воровщиков [40 — 45; 211], Е.Н. Геворкян [47], Е.Л. Ерохина [78 — 84], Е.В. Каменская [94], А.В. Леонтович [127 — 133], Н.С. Муродходжаева [150], А.С. Обухов [164 — 169], Л.Е. Осипенко [173 — 179], А.И. Савенков [213 — 221], Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова и др. [27; 34; 158 — 161; 232; 263; 277]. В данных и многих других научных трудах и публикациях представлены как результаты психолого-педагогических исследований и экспериментов, так и рекомендации обучающимся и педагогам, способствующие эффективности организации и осуществлению исследовательской деятельности школьников.

Перспективам развития исследовательской и проектной деятельностью обучающихся способствовали разработка и введение столичным Департаментом образования и науки в системе образования г. Москвы комплекса методических документов, среди которых, прежде всего, следует упомянуть положение о

городском конкурсе исследовательских и проектных работ (2002 г.). Значимость данного документа состоит в том, что он определил общие правила организации и проведения исследовательских конкурсов обучающихся.

В стартовый период (2002 г.) в Москве проводятся 8 базовых исследовательских конференций, составивших городской конкурс. В 2007 году — 15 конференций, а в 2016 году перечень городских конференций, опубликованный на сайте «Олимпиады для школьников» (<https://olimpiada.ru//main/>), содержит уже 22 открытых исследовательских конкурсов. Следует отметить, что по поручению Департамента образования г. Москвы координацию организационной работы осуществляет ГАОУ ДПО центр педагогического мастерства (ЦПМ). В то же время практически одновременно с началом проведения Московского городского конкурса (МГК) в различных общеобразовательных организациях, учреждениях высшего и дополнительного образования г. Москвы стали организовываться и проводиться собственные исследовательские конференции и конкурсы обучающихся [108]. Так, иллюстрацией инновационного опыта организации исследовательской конференции обучающихся является основанная на базе ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы исследовательская конференция «Думай глобально — действуй локально». Если начало этому образовательному проекту, организованному для обучающихся Западного округа г. Москвы, положено в 2004 г., то с 2009 г. конференция проводится на общероссийском уровне. Ключевым признаком конференции является использование организаторами научно обоснованного пакета нормативных управленческо-методических документов, в том числе рекомендации организаторам работы секций, участникам и экспертам, др. [108]. Следует отметить, что в школе «Росинка» с момента основания конференции «Думай глобально — действуй локально!» функционирует научное общество «Точка опоры», которое гарантирует возможность авторам работ эффективно подготовиться к публичной презентации результатов своих исследований [162]. Анализ существующей практики организации исследовательской деятельности московских школьников выявил важную закономерность: если в школе действует

научное общество обучающихся, то создается общешкольная конференция, которая впоследствии может приобрести статус межрайонной, окружной, региональной, всероссийской, и, впоследствии, конференции с международным участием. Образцом подобной эволюции является научно-практическая конференции «Искатель» (ГБОУ Школа № 1434), которая в марте 2019 г. организовывалась уже в 27-й раз. Начало конференции «Искатель» положено в 1992 г. созданием в школе №1434 научного общества учащихся «Искатель». В 2016 г. конференция «Искатель» приобрела международный статус. В ее работе принимают участие обучающиеся и педагоги не только десятков школ г. Москвы, но и школ-партнеров из Беларуси, Австрии, Болгарии и др. стран. Приведенный абрис двух масштабных исследовательских конференций обучающихся, организованных на базах московских школ, убедительно свидетельствует об эффективности деятельности в них школьных научных обществ. Именно поэтому фактор школьного научного общества использован в данном диссертационном исследовании при моделировании внутришкольной системы оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

С 2016 г. МГК организуется и проводится в новом формате, по модели, которая в наибольшей степени соответствует инвариантной цели образования — развитию личностей школьников. В 2016-2019 годах данный конкурс реализуется на следующих направлениях: научно-технологическом, медико-биологическом, инженерном, гуманитарном, психолого-педагогическом и экономическом. Положением о конкурсе предусмотрено три этапа его осуществления: школьный, межрайонный, городской. Первый этап организуется на базе школ в течение I полугодия данного учебного года. Выступая на школьных конкурсах и исследовательских конференциях, обучающиеся 1-11 классов защищают исследовательские и проектные идеи, демонстрируя их актуальность и представляя план реализации задуманной работы. На втором этапе (январь — февраль) школьники представляют первые результаты проделанной работы, по результатам которого получают ценные рекомендации по улучшению качества

работы от экспертов. В границах третьего этапа (март) конкурса принимают участие обучающиеся 8-11 классов, работы которых свидетельствуют о высокой степени самостоятельности школьников при проектировании и реализации учебных исследований. В рамках данного конкурса участникам предоставлено право на апелляцию к результатам экспертной оценки результатов учебных исследований / проектов. К преимуществам сайта Московского городского конкурса (<http://mgk.olimpiada.ru/>) следует отнести его открытость и доступность, онлайн формат, функциональность, актуальные ресурсы.

В 2019-2020 учебном году МГК реализуется как региональный этап Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы», победители и призёры которого участвуют в заключительном этапе данного Всероссийского конкурса (<https://konkurs.sochisirius.ru/>). Таким образом, благодаря Московскому городскому конкурсу тысячи школьников получают возможность реализации личностного потенциала и развития общеучебных умений в процессе осуществления исследовательской деятельности в соответствии со своими научно-познавательными интересами.

В настоящее время в городе Москве проводятся более 200 конкурсных мероприятий школьного, муниципального, регионального, федерального и международного уровней, которые объединяют в конкурсной исследовательской деятельности около 30000 обучающихся [133, с. 124]. Несмотря на то, что с городскими программами эта сеть связана слабо [133, с. 124], в последние годы конкурсы исследовательской направленности приобретают всё большую значимость в школьной среде. В перечень крупнейших образовательных проектов сетевого формата, в мероприятия которых вовлечены школьники из различных регионов России, входят: Московский городской фестиваль научно-технического творчества и молодёжных инициатив; Городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся (г. Москва); Конкурс исследовательских работ им. В.И. Вернадского, организуемый и проводимый на всероссийском уровне [107]; Программа «Шаг в будущее»; Программа «НТТМ-Москва»; Балтийский научно-инженерный конкурс; Международная научная конференция школьников

«Сахаровские чтения»; Международные «Школьные Харитоновские чтения»; Всероссийские конкурсы и конференции: Конкурс научно-инновационных проектов для старшеклассников, Конкурс исследовательских краеведческих работ учащихся «Отечество», др. [133, с. 124-133].

Примечательно, что большинство из перечисленных выше конкурсов и конференций включают как дистанционную (регистрация участника, предварительная экспертная оценка материалов работы, др.), так и очную формы участия в них школьников. В то же время образовательные организации, представленные в данных мероприятиях, образуют сетевое пространство, в рамках которого осуществляется педагогический эксперимент, происходит повышение профессиональной компетентности педагогов, способствующее эффективному осуществлению общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. Анализ разделов и контента сайтов большинства перечисленных выше конкурсов свидетельствует о высоком уровне их методического и ресурсного обеспечения, которое включает: регистрацию участников конкурса; прикрепление материалов работ; нормативную базу (методические рекомендации, анкеты, шаблоны различных документов конкурса; полную информацию о конкурсе (положение)); регламенты проведения экспертной оценки работ, в том числе критерии экспертизы; информацию о процедуре экспертизы, экспертах и возможности апелляции; информационное сопровождение конкурса (в том числе взаимодействие со СМИ); информационную базу данных (списки секций, победителей и призеров, экспертов, др.); аналитические материалы по итогам конкурса; связи с академическими вузами, научными учреждениями и общественными организациями; «обратную связь» с участниками конкурса и гостями сайта.

Следует отметить, что одним из ключевых исследовательских конкурсов как в России, так и за ее пределами, победителям которого присуждаются премии Президента РФ для талантливой молодёжи [133, с. 126], является конкурс юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского, организуемый и проводимый на всероссийском уровне [107]. В мероприятиях данного конкурса

ежегодно на различных этапах его организации и проведения участвуют несколько тысяч обучающихся.

Анализ теории и практики осуществления исследовательской деятельности школьников в г. Москве выявил многообразие существующих подходов к организации образовательного процесса. В связи с тем, что управление развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников в значительной степени влияет на управление образовательным процессом в целом, приведём несколько примеров. А.В. Леонтович разработал и обосновал модель построения структуры образовательного учреждения, специализирующегося в области исследовательской деятельности обучающихся [128]. Анализ состава и структуры данной модели позволил выявить формы эффективной организации исследовательской деятельности обучающихся, среди которых: выполнение исследовательских проектов вне учебного времени; проведение исследований в рамках дополнительных программ; организация индивидуального консультирования и защиты этих проектов; проблемное ведение уроков общеобразовательных дисциплин; введение специальных учебных предметов; курсы по выбору обучающихся; исследовательские экскурсии; общешкольные проекты-исследования и др. [127; 128].

В современных условиях эффективная исследовательская деятельность школьников требует соответствующего социально-педагогического обеспечения. Действительно, полноценное осуществление исследовательской деятельности имеет характер самостоятельной работы школьника под руководством тьютора [199, с. 21]. Несомненно, для эффективного функционирования внутришкольной системы управления исследовательской деятельностью обучающихся администрацией общеобразовательной организации должны быть обеспечены кадровые, материальные, финансовые и временные ресурсы [199, с. 21].

В московской школе № 1679 много лет успешно реализуется «Технология преемственности», благодаря которой обеспечивается целостность образовательного процесса и качество образования. Проектная деятельность пронизывает весь образовательный процесс ГБОУ № 1679, способствуя

интеграции урочной и внеурочной деятельности. В то же время школьники активно используют в научно-исследовательской и практической работе информационную среду школы [171, с. 35-39].

Вместе с тем, при организации исследовательской деятельности московских школьников все ещё остается много проблем, при этом важным ограничением при выборе этой формы работы являются кадровые и материальные ресурсы [255]. Таким образом, при реализации требований ФГОС ОО к метапредметным результатам образовательный потенциал исследовательской деятельности имеет определяющее значение. В то же время возможности использования исследовательской деятельности в рамках и с целью повышения качества школьного образования изучены недостаточно глубоко. В связи с этим работу по теоретическому и практическому обоснованию осуществления исследовательской деятельности школьников следует продолжить.

1.2 Общеучебные умения как средство и результат исследовательской деятельности школьников

Наша цель в данном параграфе: охарактеризовать общеучебные умения с позиции их использования в исследовательской деятельности школьников. Представление подходов к характеристике содержания общеучебных умений школьников начнем с определения: *общеучебные умения — это универсальные способы получения и применения знаний и умений, которые используются во многих учебных дисциплинах* [36; 261]. Следует отметить, что в рамках современных образовательных стандартов развитие общеучебных умений традиционно рассматривалось как средство повышения качества школьного образования. Так, ФГОС ОО, прежде всего, отличает то, что в них (в первый раз в истории отечественного образования) сделан акцент на необходимость восприятия феномена *умения учиться* как ключевого раздела содержания общего образования [261, с. 4]. В то же время в теории и практике педагогики благодаря введению ФГОС ОО в настоящее время используются два дублирующих друг

друга понятия — «общеучебные умения (ОУУ)» и «универсальные учебные действия (УУД)». Следует отметить, что смыслы УУД (умение учиться) раскрываются в двух значениях [93, с. 27]: как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию, которые развиваются у обучающегося в процессе приобретения нового социального опыта, и совокупность способов учения, обеспечивающих компетенции принимать решения в сложных ситуациях развития [93].

Вместе с тем, реализация в отечественных школах ФГОС ОО сопровождается введением понятий (надпредметные действия, общепознавательные действия, общие способы деятельности, универсальные учебные действия), которые дублируют понятие «общеучебные умения» [95]. Следует признать, что на современном этапе развития науки педагогики существуют два синонимичных понятия, определяющих *умение учиться*: 1) понятие «общеучебные умения»; 2) понятие «универсальные учебные действия». Таким образом, в связи с синонимичностью понятий «УУД» и «общеучебные умения» целесообразно представить связи понятий «умение», «навык», «действие». Данную проблему в педагогике исследовали Ю.К. Бабанский, С.Г. Воровщиков, А.А. Бобров, Ю.А. Конаржевский, Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, А.В. Усова, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др. [11 — 13; 35 — 38; 103 — 106; 118; 139; 140; 258 — 260; 261; 265; 266; 283 — 285; 292; 293]. В результате анализа были определены следующие связи умений, навыков и действий:

- умения составляют определённый этап в развитии учебных действий, на протяжении которого они преобразовываются в навыки; данное преобразование возможно на уровне наглядно-образного мышления (оперирование с таблицами, графиками, схемами, планами, рисунками, др.); на уровне словесно-логического мышления (логические операции) преобразование умения в навык исключено [261];

- умение и навык — это *различные операции учебных действий*: выполнение навыка может происходить без непосредственного контроля сознания; выполнение умения всегда контролируется сознанием [261].

Несмотря на то, что интерес к развитию у школьников умения учиться проявился ещё четыре столетия тому назад, решение проблемы развития общеучебных умений является неизменно актуальным во все времена и находится в фокусе современной теории и практики отечественного образования. Следует отметить, что обеспокоенность и недовольство отсутствием существенных результатов в работе по формированию умения учиться систематически отражаются в публикациях отечественных ученых, начиная с 80-х годов прошлого столетия [11, с. 93]. Так, в результате испытания обучающихся, организованного и проведенного в разных регионах России, у школьников был выявлен недостаточный уровень сформированности общеучебных умений [172]. Низкая степень готовности обучающихся к применению освоенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях подтверждается анализом результатов многолетнего участия российских школьников в международных сопоставительных испытаниях «PISA». Так, по читательской грамотности наша страна отстает от средних показателей читательской грамотности развитых стран; качество и уровень готовности российских школьников к успешной и деятельной жизни в современном информационном мире — недостаточные [146]. В 2016 г. в московских школах состоялось первое испытание по данным стандартам, в котором приняли участие несколько тысяч школьников в возрасте 15-ти лет из 609 московских школ. Результаты данного эксперимента позволяют надеяться, что система образования г. Москвы входит в двадцать лучших образовательных систем мира. Такие значимые результаты в испытании «PISA» (Programme for International Student Assessment) удалось достигнуть благодаря интеграции общего образования с дополнительным и профессиональным, а также участием московских школьников в олимпиадах. В то же время результаты участия 15-летних российских школьников (6000 обучающихся из 210 школ) в PISA-2015 статистически значительно ниже результатов таких же подростков из 22 стран

[147]. Проблема отставания России от других стран по математической грамотности, читательской грамотности и естественнонаучной грамотности обозначена в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы. В частности, в ней акцентировано внимание на недостаточном качестве общего образования. Результаты отечественных школьников в испытаниях PISA (например, по направлению «естественнонаучная грамотность») достаточно средние, тенденция неутешительная: 2000 г. — 27 место, 2015 г. — 32 место. Итоги 2018 г. свидетельствуют о том, что показатели школьников нашей страны по сравнению с 2015 г. ухудшились: по направлению «читательская грамотность» — 31 место, «математическая грамотность» — 30 место, «естественнонаучная грамотность» — 33 место. Таким образом, все показанное выше придает дополнительную значимость нашему исследованию, а также способствует обоснованию общеучебных умений как образовательного ресурса в целом и исследовательской деятельности, в частности, средства, позволяющего российским школьникам соответствовать международным стандартам образования. В этом контексте приоритетное решение проблемы развития общеучебных умений, с нашей точки зрения, связано с однозначным и обоснованным определением состава и структуры общеучебных умений школьников.

Начиная с 70-х годов XX века, в отечественной науке начинают моделироваться различные научные позиции к определению содержания общеучебных умений школьников [207; 208]. Значимость формирования и развития у школьников общеучебных умений в своих исследованиях отмечали многие отечественные ученые. Анализ трудов данных исследователей позволил определить ведущие классификации ОУУ:

1. Н.А. Лошкарева [139; 140; 203; 204]. Программа развития общеучебных умений и навыков школьников (1-11 классы).
2. Программа формирования общеучебных мыслительных умений и навыков школьников, разработанная В.Ф. Паламарчук [182].
3. Классификация умений учебного труда А.В. Усовой [258 — 260].

4. Примерная программа общеучебных умений и навыков Л.М. Фридмана и И.Ю. Кулагиной [265; 266].
5. Классификация общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова [243 — 246].
6. Государственный образовательный стандарт общего образования 2004 г. (ФК ГОС) [74; 97].
7. ФГОС ОО (Приказы по Министерству образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373, от 17 декабря 2010 г. № 1897, от 17 мая 2012 г. № 413 соответственно) [200 — 202].

Семь перечисленных выше классификаций (программ) общеучебных умений применяются в школьной образовательной практике [37, с. 25]. Следует отметить, что перечисленные выше классификации являются прогрессивным шагом в решении проблемы формирования и развития общеучебных умений школьников. В связи с этим определим основные признаки (достоинства и недостатки) программ общеучебных умений Н.А Лошкаревой, В.Ф. Паламарчук, А.В. Усовой, Л.М. Фридмана и И.Ю. Кулагиной, временного научного коллектива под руководством Э.Д. Днепров и В.Д. Шадрикова [См.: Таблица 1]. Отдельно и подробно рассмотрим классификацию общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова, а также перечень УУД ФГОС ОО.

Таблица 1 - Основные признаки классификаций общеучебных умений школьников

Наименование классификации	Преимущества классификации	Недостатки классификации
Н.А Лошкарева. Программа развития общеучебных умений и навыков школьников (1-11 классы).	1. Первый опыт разработки программы общеучебных умений. 2. Проектная база для разработок классификаций общеучебных умений. 3. Преемственность в формировании умений и навыков.	Отсутствие определённого основания для классификации умений и навыков, чётких формулировок; субъективность количественных характеристик умений.
В.Ф. Паламарчук. Программа формирования общеучебных мыслительных умений и навыков школьников.	1. Детальная характеристика интеллектуальных умений и навыков. 2. Значительный прогресс в области определения учебно-	Отсутствие пояснительной записки.

	логических умений.	
Классификация умений учебного труда А.В. Усовой.	Подход к формированию умений обобщённого характера, обладающих свойством широкого переноса в другие образовательные области.	Нарушение основных логических правил построения классификации.
Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. Примерная программа общеучебных умений и навыков	1. Совершенствование инструментария нумерации умений и навыков. 2. Введение уровневого подхода для диагностики освоения школьниками действиями (умениями и навыками).	1.Отсутствие пояснительной записки 2. Отсутствие описания соотношения понятий «умение» и «навык». 3. Отсутствие исходных методологических и теоретических позиций. 4. Нарушение основных логических правил построения классификации.
Государственный образовательный стандарт общего образования 2004 г.	1. Введение в соответствии с возрастом обучающихся способов деятельности, общеучебных умений и навыков. 2. Наличие в каждом предметном стандарте раздела, включающего требования и методические указания.	1. Рекомендательный характер стандарта. 2. Ориентация на «знаниевую» парадигму образования. 3. Слабая связь с ФЗ «Об образовании» (1992 г.)

Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков представили классификацию общеучебных умений в 1996 г., положив в ее основу понятие учебно-познавательной деятельности. Исследователи выделили три группы: учебно-управленческие; учебно-информационные; учебно-логические умения школьников [244]. Следует признать: группировка умений — главное, что отличает разработку Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова от других классификаций, перечней, совокупностей и программ общеучебных умений. Так, авторы выделили состав **учебно-управленческих умений**, опираясь на классические функции управления: планирование; организацию; контроль; регулирование и анализ [261]. В процессе определения **учебно-информационных умений** авторы оттолкнулись от ключевых источников информации, т.е., письменных и устных текстов, а также реальных объектов (в связи с этим данная группа умений делится на три подгруппы) [261]. В состав **учебно-логических**

умений включены две группы умений, раскрывающихся средствами формальной и диалектической логики [261, с. 34-35].

Разработка Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова обладает целым комплексом достоинств [См: Таблица 2].

Таблица 2 - Основные признаки классификаций общеучебных умений школьников Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова и ФГОС ОО

Классификация общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова	ФГОС ОО
Достоинства	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработка открывается достаточно полной, ясной и структурированной пояснительной запиской. 2. При проектировании классификации разработчики использовали основные законы и приемы логики. 3. Формулировки общеучебных умений определены в контексте современных подходов. 4. Каждая группа умений состоит из обоснованного перечня конкретных умений. 5. Авторы использовали в классификации понятную пользователю нумерацию умений. 6. При проектировании классификации использованы общепризнанные и взаимодополняющие друг друга научные разработки: концепции, положения и теории. 7. В классификации отсутствует деление умений по классам, что является следствием применения современного подхода к составу и структуре общеучебных умений образовательных стандартов. 8. Классификация соответствует требованиям современных учебных программ учебных предметов. 9. Педагогическим коллективам школ представлены возможности для разработки собственных дидактических комментариев к классификации. 10. Классификация Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова получила положительные отзывы и признание среди профессионалов, используется в образовательной деятельности нескольких школ г. Москвы, описывается в диссертационных исследованиях. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Инвариантность как атрибут стандарта вариативного образования. 2. Соответствие закону «Об образовании в Российской Федерации». 3. В стандартах второго поколения реализована логика персонализации образования, помогающая обучающемуся ориентироваться на разных этапах развития: чем выше уровень образования, тем больше возможностей открываются перед обучающимся. 4. Освоение обучающимся исследовательской деятельности является обязательным условием (требованием). 5. Умение учиться признано факторами конкурентоспособности и готовности обучающегося к любым изменениям в жизни. 6. В структуре образовательных результатов выделены метапредметные результаты, достижение которых позволяет обучающемуся выстроить целостную картину мира и принимать эффективные решения в сложных ситуациях.

Ценность общеучебных умений школьников во многом определяется возможностью их использования в качестве средства для осуществления исследовательской деятельности, в которой, в свою очередь, они развиваются [261], а школьники приобретают важный опыт применения способов исследовательской деятельности (умений) в виде готовности выполнять репродуктивные действия, т.е., действовать по образцу [158; 160]. Умения осуществлять исследовательскую деятельность являются составной частью общеучебных умений, необходимых обучающимся для успешного обучения. В связи с этим следует обозначить несколько проблем социально-педагогического обеспечения исследовательской деятельности и менеджмента общеобразовательных организаций, которые требуют последовательного решения:

1. *Повышение квалификации и реквалификация педагогических кадров.* Прежде всего, надо научить учителя, чтобы он потом научил школьников тому, что умеет сам. Для того, чтобы руководить исследовательской деятельностью школьников, недостаточно владеть только управленческими компетенциями, необходимо усвоить логику самостоятельного исследования, пройти путь от формулирования проблемы и идеи ее решения до получения результатов исследования.

2. *Материально-техническое обеспечение исследовательской деятельности.* В первые двадцать лет нынешнего столетия в отечественных школах ситуация с материально-техническим обеспечением образовательного процесса меняется в лучшую сторону. В то же время задача обеспечения материальной базы для осуществления исследовательской и проектной деятельности все ещё ждет своего полного решения. В этой связи перспективной является модель взаимодействия школ и вузов, в границах которого обучающиеся выполняют учебные исследования под руководством учителей или ученых на научно-экспериментальной базе вузов.

3. *Финансовое обеспечение исследовательской деятельности.* Реальная образовательная практика показывает, что в условиях общеобразовательной

школы руководство исследовательской деятельностью школьников — это сложный с экономической точки зрения вид деятельности. Реально педагог может руководить достаточно эффективно одним-двумя долгосрочными учебными исследованиями (или индивидуальными проектами) обучающихся в течение учебного года. Руководство долгосрочными исследованиями обучающихся — это довольно объемная и кропотливая (по многим аспектам деятельности) работа. Школьная образовательная практика свидетельствует о том, что подготовленных специалистов, желающих выступить в качестве руководителей таких работ школьников, все ещё очень мало. Безусловно, решению обозначенной проблемы будут способствовать как мотивирование учителей — руководителей работ школьников, так и достойное стимулирование данной деятельности педагогов в целом.

А.И. Савенковым, разработавшим *концепцию исследовательского обучения*, в 2003 г. были раскрыты и конкретизированы исследовательские умения, выступающие показателями сформированности исследовательской деятельности школьников: формулировать проблему; составлять и задавать вопросы; выдвигать гипотезы; обобщать и производить суждения; обосновывать, представлять и отстаивать собственные замыслы; самостоятельно действовать на этапах исследования [213, с. 88; 219].

На современном этапе развития отечественного общего образования методы и технологии исследовательской и проектной деятельности нашли реальное воплощение в образовательной практике, направленной на формирование и развитие общеучебных умений, при этом рекомендации специалистов по развитию данных умений, в том числе в исследовательской и проектной деятельности обучающихся опубликованы в: материалах ФГОС ОО [10; 93; 200 — 202; 264] и др., методических пособиях для учителей [27; 29; 35; 39; 78; 141; 161; 186; 209; 289] и др., научных статьях [34; 181; 156; 247; 290; 297] и др., авторефератах и диссертациях [1; 8; 15; 23; 71; 72; 75; 101; 111; 117; 143; 148; 149; 155; 158; 159; 170 206; 222; 236; 238; 239; 247; 262; 278; 280; 288; 296] и др.

Развитие умений исследовательской работы школьников, в ходе которой осваиваются методы научного познания, является ожидаемым результатом включения в образовательный процесс исследовательской деятельности, так как именно в ней происходит активное овладение школьниками одной из ключевых компетентностей — учебно-познавательной компетентностью [35; 244]. Анализ научных трудов современных отечественных ученых свидетельствует о том, что *эффективное осуществление исследовательской деятельности обусловлено владением школьниками общеучебными умениями* [36; 261; 158 — 161]. Вместе с тем, готовность осуществлять исследовательскую деятельность со всей полнотой демонстрирует овладение обучающимся комплексом умений разной степени сложности, в том числе [160]:

- выбирать объект и предмет исследования;
- выделять проблему, обозначать ее объем и актуальное состояние, научную, социальную и личностную значимости, вектор дальнейшей разработки;
- изучать литературу — устные и письменные источники, реальные объекты как источники информации;
- выдвигать рабочую гипотезу исследования (формулировать предположение);
- разрабатывать эксперимент в форматах мыленного и материального моделирования;
- осуществлять сравнение выдвинутой гипотезы с результатами проведенного эксперимента;
- анализировать, делать обобщения и составлять выводы, основываясь на полученных экспериментальных данных;
- структурировать и форматировать текст работы;
- готовить доклад (защитную речь) и создавать качественную презентацию;
- обсуждать результаты и участвовать в дискуссии со специалистами — профессиональными научными работниками;
- определять вектор развития и перспективу исследования [160].

На современном этапе реформирования отечественного образования одним из приоритетных направлений педагогики, повышающим эффективность развития общеучебных умений школьников, является создание социально-педагогических условий для их освоения как на репродуктивном уровне в ходе изучения учебных предметов, так и при решении нетипичных задач, имеющих метапредметный характер, в творческих ситуациях.

Несомненно, для создания таких условий следует использовать огромный потенциал исследовательской деятельности школьников, которая предоставляет необходимую возможность для закрепления освоенных общеучебных умений и развития более сложных умений на практике, создает ситуации их востребованности для решения, с одной стороны, сложных проблем, а, с другой, для развития обучающихся как исследователей.

Для нашего диссертационного исследования важно то, что *общеучебные умения школьников выступают в качестве основания для оценки* в следующих ситуациях:

- при определении уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;
- при проектировании специальных заданий обучающимся;
- при обеспечении единства критериев внутренней и внешней, независимой, экспертной оценки эффективности освоения и применения школьниками общеучебных умений;
- в ходе диагностики метапредметных результатов (метапредметных умений, читательской и естественнонаучной грамотности, др.).

Как уже отмечалось выше, с 2009 г. в отечественной системе образования начался процесс утверждения ФГОС ОО, в основе которых в целом и в качестве методологического основания развития универсальных учебных действий, в частности, лежит культурно-исторический системно-деятельностный подход [200 — 202]. Следует отметить, что личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД, определенные во ФГОС ОО, раскрыты на двух с половиной страницах [93, с. 28-31]. Авторы ФГОС ОО, подробно

охарактеризовавшие эти блоки УУД, при определении их состава и функций изучили труды Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других представителей отечественной науки [10]. Несмотря на то, что ФГОС ОО обладают комплексом достоинств [См.: Таблица 2], следует отметить ряд недостатков, которые содержат стандарты второго поколения:

- С нашей точки зрения, существенным недостатком ФГОС ОО является необоснованное введение в теорию и практику отечественного образования понятия «УУД», которое дублирует общепринятое в педагогической среде понятие «общеучебные умения» [93, с. 27; 98].

- Если в ПООП ООО определены *личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные* учебные действия, то в других документах ФГОС ОО составы УУД не совпадают [267, с. 3].

- Как утверждают разработчики концепции УУД, «критериями дифференциации видов УУД стали: функции, структура и форма, особенности генезиса, в том числе условия организации учебной деятельности» [10]. Однако в процессе разработки классификации УУД авторами ФГОС ОО не были приняты во внимание требования к моделированию классификации, состоящие в необходимости применения некоторых законов логики [261]. Также некоторые УУД («постановка и формулирование проблемы», «контроль») [93, с. 29].

- Под регулятивными действиями в новых образовательных стандартах принимаются действия (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция), которые обеспечивают организацию учебной деятельности обучающихся [93, с. 29]. Следует признать, что понятие регулятивных действий, определенных во ФГОС ОО, не является аутентичным, точно раскрывающим смысл управления субъектом своей деятельностью. Действительно, управление собственной учебной деятельностью некорректно сводить исключительно к функции организации деятельности (системы действий) [261; 281, 282]. В связи с этим при определении регулятивных действий обучающихся необходимо учитывать совокупность функций

управления (планирование, организацию, контроль, регулирование, анализ), обуславливающих данные действия [30; 36; 103, с. 5-16; 104].

Таким образом, *регулятивные УУД* обеспечивают реализацию совокупности управленческих функций — планирование, организацию, контроль, регулирование, анализ учебной деятельности обучающегося.

- В условиях все еще неопределенного статуса отечественного учителя главным препятствием для эффективной реализации ФГОС ОО может стать отсутствие мотивации у педагогов. Действительно, учителям не объясняют, зачем новые развивающие стандарты нужны детям [199; 205].

Существуют и другие признаки ФГОС ОО, вызывающие вопросы, а именно: игнорирование научного педагогического опыта управления развитием общеучебных умений (УУД); отсутствие инструментария для оценки сформированности метапредметных результатов образования; гипертрофированный крен в область психологии; отсутствие рекомендаций управленцам и педагогам по формированию и развитию УУД [38], метапредметных образовательных результатов в целом [272].

Представленный выше перечень недостатков перечня УУД явился причиной кризиса в науке и практике педагогики, когда в 2018 г. Министерство просвещения РФ инициировало разработку новых ФГОС ОО.

Таким образом, спустя десятилетие признано: ФГОС ОО разработаны без применения соответствующего научного обоснования. Это, прежде всего, касается неправомерного сведения метапредметных образовательных результатов только к УУД и некорректного определения состава этих действий. Так, в марте — апреле 2019 г., через 10 лет, прошедших с начала утверждения ФГОС ОО, Министерство просвещения РФ опубликовало на сайте «Преобразование (preobra.ru)» проекты новых ФГОС ОО для начальной и основной школы. Отметим, что в марте 2018 г. вновь разработанные аналогичные проекты вызвали научную дискуссию в профессиональном сообществе, результатом которой стало их отклонение и отправка на доработку. Январским 2018 г. Постановлением № 2 Правительство РФ обязало впредь научно обосновывать разработку и принятие

ФГОС. Следует признать, что, несмотря на наличие разработанной и внедряемой в школах совокупности УУД, определенных во ФГОС ОО, выявляется проблема отсутствия у них определенного состава и четкой структуры. Прежде всего, такое положение связано с тем, что у перечня УУД нет четкой классификационной основы, слишком много обобщений, а формулировки некоторых учебных действий неконкретны [35;36].

Итоги проведенного анализа свидетельствуют о том, что при проектировании классификаций общеучебных умений следует учитывать общие логические правила и приемы построения классификации и специфические требования к классификации общеучебных умений, а именно:

- наличие пояснительной записки;
- наличие структурированной и ясной нумерации умений;
- использование и учет для классификации умений: обоснованных оснований, новейших открытий в гуманитарных науках (психологии, педагогике, гносеологии), требований образовательных программ учебных предметов;
- выверенные операциональные характеристики умений;
- определение необходимых понятий;
- составление алгоритмов реализации умений [36 — 38].

Таким образом, в данном исследовании определены *критерии установления наиболее корректной классификации общеучебных умений*:

- наличие пояснительной записки, раскрывающей основания группировки умений и исходные теоретические позиции данной разработки;
- формулировки умений должны сопровождаться определением обладающих инвариантностью и метапредметностью основных терминов и алгоритмов;
- моделирование классификации должно осуществляться на научной основе с использованием законов логики;
- в формулировках общеучебных умений, определенных в контексте современных подходов и моделей образования, отражаются их метапредметная сущность и инвариантность;
- наличие структурированной и ясной нумерации умений;

- использование для классификации умений взаимно соответствующих друг другу теорий и концепций в области современных гуманитарных наук;
- соответствие требованиям современных учебных программ общеобразовательных дисциплин;
- обеспечение возможностей для разработки педагогами собственных дидактических комментариев к классификации, которые позволяют конкретизировать и обеспечить однозначное понимание содержания умений всеми педагогами [38].

Применяя представленные выше критерии, можно определить наиболее корректную классификацию общеучебных умений — классификацию общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова. Данная классификация положена в основу содержания разработанной во второй главе данного исследования теоретической модели.

Общеучебные умения в целом осваиваются в границах учебных предметов в учебных ситуациях на уровнях формирования, закрепления и использования, в то время как в условиях творческих ситуаций при решении нетипичных задач и проблем учебно-познавательного характера происходит, с нашей точки зрения, самое эффективное развитие общеучебных умений [38]. Прежде всего, творческие ситуации создаются в ходе выполнения учебных исследований и разработки проектов, а также в процессе участия обучающихся в исследовательских конкурсах и конференциях, которые развивают и закрепляют общеучебные умения на уровне применения [38, с. 69], *выступают в качестве результата исследовательской деятельности*. В практической части нашего исследования уделяется большое внимание проектированию конкурсной исследовательской деятельности, позволяющему школьнику сделать осознанный выбор мероприятия, что повышает продуктивность его участия в конкурсе.

Следует отметить, что все показанное выше раскрывает функции исследовательской деятельности на разных уровнях общего образования: в начальной школе исследовательская деятельность обеспечивает формирование исследовательского стиля (совокупности взаимосвязанных исследовательских

действий) деятельности как средства развития общеучебных умений школьников; в основной школе исследовательская деятельность развивает готовность обучающегося принимать решения в сложных ситуациях; в средней школе исследовательская деятельность выступает средством развития ключевых образовательных компетенций.

Наша позиция такова: исследовательская деятельность обеспечивает образовательный результат, который следует рассматривать в двух аспектах:

1. Когнитивно-деятельностный аспект: осуществленное исследование или проект (от выдвижения идеи до ее воплощения в виде результатов эксперимента или нового продукта).

2. Аксиологический аспект: формирование личностного отношения обучающегося к развитию общеучебных умений как средства и результата исследовательской деятельности.

Следует признать: выполнение учебных исследований помогает обучающимся ориентироваться на разных этапах обучения, социализации и развития, а также закрепляет данные умения на практике, в условиях учебных и реальных жизненных ситуаций.

Именно поэтому общеучебные умения рассматриваются как средство и результат исследовательской деятельности школьников.

1.3 Анализ теории и практики управления развитием общеучебных умений школьников

Наша цель в данном параграфе: представить теоретические и практические основы управления развитием общеучебных умений школьников. Как известно, управлению свойственна цикличность [122, с. 75].

Управление как непрерывная последовательность действий субъекта управления предполагает: моделирование и изменение образа управляемого объекта; установление цели и задач совместной деятельности; определение

способов их достижения; распределение обязанностей между участниками управленческой деятельности; установление временных ограничений и ответственности за порученный участок работы; объединение и согласованность действий всех участников процесса управления [225 — 227].

Анализ литературных источников позволил рассмотреть различные подходы к содержанию и осуществлению управленческого цикла, подробно изложенные в трудах: А.Г. Аганбегяна, О.С. Виханского, С.Г. Воровщикова, В.В. Година, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, В.С. Рапопорт, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой [2; 31; 35; 36; 60; 104 — 106; 125; 119; 120; 126; 127; 215; 210; 253; 255 — 257; 282 — 285] и др. исследователей.

Процесс развития общеучебных умений школьников занимает важное место в общем развитии системы отечественного образования. В течение последних лет модернизировалась система отечественного общего образования [28; 169; 200 — 202], разрабатывались концептуальные основы программ и нормативное федеральное, региональное, муниципальное и внутришкольное обеспечение развития универсальных учебных действий (общеучебных умений) школьников. В первые двадцать лет XXI века в теории и практике российской педагогики разрабатывались и апробировались образовательные технологии и методики, способствующие повышению качества образования [16; 17 — 19; 33; 100; 124; 138; 142; 145; 197; 223; 224; 240], в том числе в области формирования и развития общеучебных умений обучающихся [15; 36; 38; 151; 235; 237; 254; 270; 283]. В результате осуществленного контент-анализа текстов ФГОС ОО такие близкие по смыслу понятия как «формирование» и «развитие» [67, с. 170] были определены в числе самых используемых. В связи с этим логическая схема развития общеучебных умений школьников в границах школьного образования разворачивается следующим образом: в начальной школе общеучебные умения формируются (как основа умения учиться) в исследовательской деятельности (как основа изучения явлений окружающего мира с использованием методов исследования); в основной школе осуществляется развитие общеучебных умений (как основы учебного сотрудничества — умения учиться во взаимодействии и

общении), в средней школе развитие общеучебных умений приобретает новое качество, при котором общеучебные умения выступают средством развития личности, помогающим ориентироваться и принимать решения в сложных ситуациях. С позиции данной логики проанализируем теоретические и практические аспекты управления развитием общеучебных умений школьников.

Во второй половине XX века приоритетность развития общеучебных умений школьников в теории отечественной педагогики приобрела выраженный перманентный характер [11; 109; 110; 139; 258; 259; 266] и др. Если в 30-50-е гг. проблема развития общеучебных умений была связана с поиском перспективных подходов, обеспечивающих повышение активности и самостоятельности обучающихся в учебно-познавательной деятельности, то в 60-70-е гг. И.Я. Лернер, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и другие исследователи представили общеучебные умения в качестве важнейшего средства развития и образовательных результатов [135; 136; 283; 291; 292]. Е.В. Орлова в границах диссертационного исследования выявила комплекс требований к развитию общеучебных умений школьников, составленный в 70-80-е годы представителями отечественной педагогики:

- общеучебные умения должны осваиваться в границах всех учебных предметов;
- применяемые методики и приемы формирования конкретного умения должны учитывать специфику данного умения, этапы его развития, межпредметные связи;
- др. [172, с. 85].

Представленные выше требования использованы нами при разработке *целостного обеспечения* развития общеучебных умений обучающихся, выполняющих долгосрочные учебные исследования и разрабатывающих проекты, которое включает *учебно-методический и управленческий компоненты*. Данные компоненты, регулирующие развитие общеучебных умений (универсальных учебных действий) школьников, рассматриваются в диссертационных исследованиях отечественных педагогов и др. трудах. Так, в 1967 г.

Н.А. Лошкарева рекомендует включить в пояснительные записки программ учебных предметов перечень учебных умений, формируемых на базе межпредметных связей, а также методики их поэтапного формирования [139; 140]. В 1980 г. опубликована программа развития общих учебных умений и навыков школьников [207, с. 64-69; 208, с. 118-132]. В систему мер, способствующих использованию программы в школьном образовательном процессе, Н.А. Лошкарева включает: методическую учёбу учителей, контрольно-аналитическое обеспечение процесса и результатов обучения общеучебным умениям, а также специальный курс «Культура учебного труда». В целом в исследованиях Н.А. Лошкаревой присутствуют элементы как управленческого, так и методического обеспечения.

А.В. Усова предлагает учителям методическую траекторию, раскрывающую мотивационный и технологический аспекты проектирования обобщенных учебных умений:

1. Осознание обучающимся значения умения выполнять действие.
2. Использование обучающимся умения выполнять данное действие.
3. Применение обучающимся умения выполнять действие для овладения новыми умениями в новой нетипичной ситуации (или более сложными умениями, в более сложных видах деятельности) [259, с. 14].

В.Ф. Паламарчук в 1987 г. в книге «Школа учит мыслить» представляет методическую разработку — последовательность, состоящую из основных способов умственной деятельности, которую можно применить при решении любых задач [182, с. 64-67]. В 1995 г. публикуется «Примерная программа общеучебных умений и навыков» Л.М. Фридмана и И.Ю. Кулагиной. Исследователи предлагают педагогическим коллективам управленческие решения, смысл которых сводится к разработке внутришкольной программы и составлению общешкольного плана формирования включенных в программу общеучебных умений и навыков, где конкретно указываются классы и учебные предметы, обеспечивающие это формирование [266, с. 3]. В качестве фактора, влияющего на характер учения школьника, выделяется уровень владения обучающимся общеучебными умениями и навыками (умениями и навыками

учебного труда) [266, с. 3]. В то же время авторы не представили диагностическую методику, позволяющую оценить уровень усвоения школьниками общеучебных умений.

В конце XX века интерес к проблеме общеучебных умений в отечественной педагогике значительно повысился. Связано это, в первую очередь, с тем, что формирование и развитие общеучебных умений в границах любых образовательных стандартов рассматривалось как основное средство повышения качества школьного образования.

В нашем диссертационном исследовании во втором параграфе главы 2 представлена технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. С целью повышения качества развития общеучебных умений рассмотрим следующий управленческий подход [243], в рамках которого Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков охарактеризовали *четыре процедуры управления качеством формирования и развития общеучебных умений (обеспечение проектирования качества общеучебных умений; образовательный мониторинг; осуществление анализа; принятие управленческого решения)* [244, с. 11-18].

Мы принимаем данные процедуры для использования при проектировании технологии внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, исходя из следующего:

- процесс реализации процедур и операций в достаточной степени алгоритмичен, что позволяет повысить эффективность реализации процедур;
- однозначность реализации процедур и операций обеспечивает прогнозируемый результат;
- важной характеристикой технологии, способствующей достижению эффективности управления, является преемственность, которая проявляется при переходе от процедуры к процедуре, от операции к операции;
- достоинством процедур является оптимальная интеграция индивидуальной активности педагогов, усилий методических объединений педагогов и управленческого аппарата для достижения поставленных целей; при таком

характере взаимодействия развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников становится общим делом педагогов школы;

- операции в отдельных процедурах могут осуществляться как последовательно, так и параллельно, что, в свою очередь, позволяет сделать процесс управления минимально затратным;

- циклический характер процедур позволяет повысить качество управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников [244].

Таким образом, классификация общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова, а также представленное исследователями обеспечение развития общеучебных умений, имеют первостепенное значение именно как фактор управления развитием общеучебных умений школьников.

В 2005 г. С.Г. Воровщиков предложил в качестве средства целенаправленного формирования и развития учебно-логических общеучебных умений младших школьников дидактико-методическую разработку «мыслительные пятиминутки», получившую продолжение в виде названия «логические пятиминутки» [27; 261]. Как отмечает автор разработки, «логические пятиминутки» предназначены для развития учебно-логических умений четвероклассников, однако могут фрагментарно использоваться и для развития общеучебных умений обучающихся 3-го класса [27; 261]. Несомненно, ценность «логических пятиминуток» заключается в том, что они могут быть использованы в качестве инструмента достижения метапредметных образовательных результатов.

Логика преемственности, реализуемая в границах школьного общего образования, обеспечивает переход от формирования общеучебных умений в начальной школе к их развитию в основной школе. Несмотря на то, что во ФГОС ОО обозначено требование к формированию межпредметных понятий, самого перечня этих понятий в документах нет, и это вполне объяснимо, если учитывать, что документы ФГОС ОО имеют рамочные форматы. Анализ источников информации свидетельствует о том, что в научной педагогической среде введение

термина «метапредметность» признается прогрессивным шагом. В то же время, сделано это без использования целостного научного обоснования [37]. Более того, в материалах ФГОС ОО зачастую искажаются устоявшиеся и прошедшие длительный период использования в теории и практике педагогики термины [37]. Действительно, во ФГОС ОО: метапредметные образовательные результаты неправомерно приравниваются к общеучебным результатам [271; 272]; общеучебные деятельности и результаты (постановка цели, планирование, самооценка и т.п.) определяются как метапредметные результаты [271; 272], в то время как метапредметные образовательные результаты — это результаты, которые относятся к фундаментальным метапредметным понятиям, категориям, принципам [271; 272]. Метапредметные образовательные результаты, в частности, во ФГОС НОО означают овладение УУД (познавательными, регулятивными и коммуникативными), с помощью которых школьники овладевают межпредметными понятиями, а также умением учиться (ключевыми компетенциями) [93]. На уровне основного общего образования во ФГОС ООО метапредметные результаты определены как присвоенные школьниками межпредметные понятия и УУД, способность их использования при конструировании персональной линии развития обучающегося, в учении, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками [264]. Во ФГОС СОО метапредметные результаты — это УУД, способность их использования в познавательной и социальной активностях, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности [202]. Именно так должна воплощаться в реальность в рамках любых развивающих стандартов логика персонализации образования: чем выше уровень образования, тем большим количеством управленческих действий должны овладеть обучающиеся.

Следует отметить, что ключевые позиции, раскрывающие сущность метапредметности, раскрыты Ю.В. Громыко [63 — 66], А.В. Хуторским [268; 269; 273 — 275], С.Г. Воровщиковым [39; 40; 44; 45]. К сожалению, при разработке ФГОС ОО результаты исследований указанных выше ученых не были учтены, следствием чего явилось неоднозначное определение понятия «метапредметность». В педагогической науке существует несколько трактовок понятия «метапредметность», определенных отечественными учеными. Так, А.В. Хуторской считает, что «метапредметность не может быть оторвана от предметности, при этом метапредметное содержание образования и метапредметная деятельность ученика рассматривается в связке с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью» [269; 270]. Как отмечает А.В. Хуторской, «метапредмет — это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними» [270]. В перечень метапредметов включаются следующие учебные курсы:

- для обучающихся начальной школы — «Числа»; «Информатика»;
- для обучающихся основной школы — «Мироведение»; «Культура»;
- для обучающихся средней школы — «Естествознание» [270, с. 158].

По Ю.В. Громыко, метапредметное содержание представляет деятельность, которая обеспечивает процесс обучения в рамках любого учебного предмета [65]. По мнению ученых, авторов школьных учебников, метапредметность, метапредметный подход обеспечивают переход к целостному образному восприятию мира, заменяя малоэффективную образовательную практику дробления знаний на отдельные предметы [205, с. 16]. Таким образом, воплощение метапредметности в границах школьного образования позволяет сконструировать целостную картину мира, помогающую обучающимся эффективно ориентироваться и принимать решения в быстроизменяющейся реальности, порой в сложных ситуациях. С понятием «метапредметность» связано понятие «метапредметный курс». В рамках таких курсов происходит закрепление межпредметных понятий, сформированных на уроках предметов базового и

профильного уровней. К метапредметным курсам применяются следующие требования:

- во-первых, метапредметный курс должен быть авторским, как и любой учебный курс по выбору [77; 96];

- во-вторых, метапредметный курс должен опираться на несколько пособий, содержащих современный контент, что не только позволит исключить монополию учителя на информацию, но и создаст всем участникам образовательных отношений уникальную возможность для творчества при подготовке к метапредметному занятию [39, с. 75-76; 44];

- в-третьих, метапредметный курс, с одной стороны, гарантирует получение необходимых инструктивно-теоретических знаний для реализации учебно-исследовательской деятельности, а, с другой, предоставляет возможность обучающимся развивать общеучебные умения (простые и сложные) в исследовательской деятельности [39, с. 107; 44]. Метапредметный курс выполняет важную функцию объединения усилий участников образовательных отношений на всех уровнях школьного образования, но в большей степени от ведения в школе метапредметного курса выигрывают учителя традиционных учебных предметов и профильных учебных курсов, так как он избавляет их от дублирования и ненужных повторений. Все показанное выше позволило в рамках данного исследования включить в инструментарий педагогического эксперимента [См.: Глава 2] учебный курс по выбору обучающихся — метапредмет «Основы учебного исследования» [161]. В то же время данный метапредметный курс выбран нами в качестве важнейшего структурного компонента теоретической модели.

В 2004 г. утверждается федеральный компонент государственного стандарта общего образования, разработанный авторской группой «Образовательный стандарт». Следует отметить, что во ФК ГОС в каждом предметном стандарте есть специальный раздел, требующий использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни [74, с. 99]. Тем не менее, несмотря на наличие требований и методических указаний, реальных управленческих инструментов для развития общеучебных умений школьников

ФК ГОС — стандарт 2004 г. не содержит. Косвенно данное обстоятельство подтверждают сами разработчики образовательного стандарта первого поколения, заявляя: «В последней версии значительное внимание уделяется формированию общеучебных умений (*точнее, эта проблема акцентируется как одна из ключевых*)» [97, с. 39].

В ходе анализа источников рассмотрен значительный объем научной психолого-педагогической и др. литературы [14; 19; 32; 33; 46; 68 — 70; 73; 85 — 90; 91; 92; 112 — 114; 126; 134; 137; 154; 157; 180; 193; 212; 227 — 231; 234; 240; 241; 248; 249; 251; 252; 274; 294; 298; 299; 302], рассмотрены ключевые аспекты современной дидактики, организации исследовательской деятельности школьников и дошкольников, социально-педагогического обеспечения развития общеучебных умений школьников и подготовки учителей к данной деятельности.

В то же время в рассматриваемый период наряду с научными исследованиями в области теории и практики управления развитием общеучебных умений практическое значение приобретают творческие поиски отдельных педагогов-новаторов, а также экспериментальная деятельность педагогических коллективов, направленная на разработку собственных вариантов классификаций [185; 262]. Следует признать: несмотря на то, что данные и многие другие классификации не получают дальнейшего глобального системного развития, сама педагогическая практика поиска управленческих решений проблемы развития общеучебных умений на внутришкольном уровне способствует повышению качества школьного образования. Следует отметить, что современные разработчики учебно-методических комплексов разных учебных предметов помещают в содержание обучения простые и сложные общеучебные умения, которые развиваются в пределах данного конкретного школьного возраста. Так, в 2004 г. разработчиками «Образовательной системы "Школа 2100"» была предложена совокупность общеучебных умений для обучающихся начальной школы, в которой данные умения конкретизированы на 7 групп [185]. В качестве одного из возможных средств целенаправленного *формирования общеучебных умений у обучающихся 1-4 классов общеобразовательной начальной*

школы может быть представлен надпредметный курс «Мир деятельности», разработанный Л.Г. Петерсон [185]. Концептуальная идея формирования и развития у обучающихся общеучебных умений, принятая в образовательной системе Л.Г. Петерсон, состоит в том, что любые умения, включая УУД, формируются одним и тем же способом, при этом развитие у школьников любого умения *осуществляется в ходе реализации следующей управленческой схемы:*

1. Формирование понятия о действии.
2. Первичный опыт использования.
3. Осознание необходимости освоить умение.
4. Освоение приемов реализации действия.
5. Активное обучение (использование знаний, самоконтроль и коррекция).
6. Проверка умения обучающегося выполнять действие [185].

Отметим, что экипировка учителей начальных классов, использующих в своей педагогической практике учебный курс «Мир деятельности» [153], целостным дидактическим и методическим ресурсом в совокупности с управленческо-методическими решениями (организация системы очной и заочной курсовой подготовки учителей, система взаимодействия с родителями при работе по данному курсу), делает данный метапредметный курс эффективным средством развития общеучебных умений обучающихся начальной школы.

Интересный подход к развитию общеучебных умений младших школьников предлагает Н.И. Улендеева [254]. Педагог использует в своей образовательной деятельности классификацию общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова. В частности, исследователь описывает опыт формирования общеучебных умений средствами учебных предметов математики и русского языка [254, с. 1162-1165].

И.В. Межина (МКОУ «Черлакская СОШ», Нововаршавский район, Омская область) рассматривает в качестве наиболее результативного и эффективного средства развития универсальных учебных действий организацию исследовательской деятельности обучающихся на уроках биологии. Особое внимание уделяется парацентрической технологии обучения — ПЦТО (процесс

обучения учащихся в парах сменного состава, центром которого является ученик) [233, с. 181]. Для развития познавательных учебных действий школьников наряду с парацентрической технологией обучения автор применяет технологию решения изобретательных задач (ТРИЗ), деловую игру «НИЛ» (НИЛ — это научно-исследовательская лаборатория), другие средства [233, с. 183-184].

Значительная роль в развитии общеучебных умений школьников отводится внеурочной деятельности и системе дополнительного образования. Так, в городе Кирове Центром дополнительного образования обучающихся в течение многих лет организуется и проводится «Турнир юных биологов» [279]. Отличия данного образовательного проекта от всех остальных форм интеллектуальных соревнований состоят в следующем:

- *командность* (коллектив всегда сильнее, совместно можно добиться более высоких результатов);
- *турнир — активная и дискуссионная форма интеллектуальных соревнований*: участники учатся правильно конструировать вопросы и задавать их в режиме «онлайн»;
- *во всех этапах школьники участвуют под руководством наставника команды, миссия которого очевидна*;
- *возможность самостоятельной разработки заданий турнира*;
- *турнир — это площадка для развития коммуникативной культуры школьников*;
- *др.* [279].

Для нашего исследования в представленном опыте ценным является то, что организаторы турнира предлагают управленческое обеспечение, позволяющее на творческом уровне развивать у обучающихся целый комплекс умений, среди которых: готовность действовать в нестандартных ситуациях [279]. Все отмеченное выше свидетельствует о том, что развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности требует управленческого обеспечения. В нашем исследовании [См.: Глава 2, параграф 2.2.] такое обеспечение приняло форму управленческой технологии. При разработке технологии управления развитием

общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников реализована логика осуществления управленческого цикла Ю.А. Конаржевским и Т.И. Шамовой [103; 104].

Следует отметить, что в основу разработки технологии управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников были положены различные виды управленческой деятельности, отличающиеся содержанием, специфической целенаправленностью, индивидуальной структурой и комплексной функциональностью [103; 104]. Как известно, *технология управления* обеспечивает последовательную реализацию комплекса стандартизированных процедур и входящих в них операций, которые, в свою очередь, обеспечены соответствующими средствами (комплексом норм, правил, требований) управленческой деятельности [37]. В то же время *процедура управления* определяется как *группа операций*, в основу интеграции которой положены следующие признаки:

- одинаковое назначение;
- обязательная последовательность при осуществлении;
- необходимое взаимодействие;
- относительная законченность;
- многократное эффективное использование данных процедур [37].

Всестороннее изучение и анализ технологий управления в образовании [6; 17; 18; 32; 33; 36; 37; 125; 185; 223; 224; 237; 284; 289] выявили следующие существенные свойства управленческой технологии, способствующей координации и преемственности деятельности руководителей и педагогического коллектива школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся:

- высокую степень гарантированности получения запрограммированного результата;
- обусловленность запросами участников образовательных отношений;

- возможность использования инструментария информационно-коммуникационных технологий, современных средств электронного обучения, методов проектного управления;
- обеспечение последовательности процедур и операций;
- комплексность управленческих процедур и составляющих их операций;
- детализированное методическое и ресурсное обеспечение каждой операции процедуры;
- востребованность для применения в образовательной деятельности на всех уровнях общего образования;
- доступность для распространения и применения в образовательной деятельности;
- нацеленность на решение сложных проблем на разных уровнях и в разных социальных ситуациях;
- динамичность, высокая степень обобщенности и адаптированности к изменяющимся условиям социокультурной среды;
- эффективность в принятии управленческих решений, способствующая исключению ненужного дублирования.

Данные свойства (достоинства) были учтены нами при разработке и апробации *технологии управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.*

Главное отличие ФГОС ОО (стандартов второго поколения) от ФК ГОС или образовательных стандартов 2004 г. (стандартов первого поколения) состоит в том, что в них [97, с. 40] в полной мере был реализован рамочный подход, предполагающий инвариантность цели при вариативности средств ее достижения. В то же время данная особенность стандартов второго поколения предполагает дальнейшее развитие формулировок, содержащихся в нормативных документах ФГОС ОО. В 2006 г. группой авторов под руководством А.Г. Асмолова разрабатываются программы развития УУД для начального [93], основного [264] и среднего общего образования [10]. В начальной школе в границах междисциплинарной программы у младших школьников должны формироваться

инвариантные основы осуществления УУД [200, с. 11]. При таком подходе, «в результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы *личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные* универсальные учебные действия как основа умения учиться». Особое значение в программе формирования УУД в начальной школе придается информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) как инструментарию УУД [200, с. 77]. В то же время, в пространстве информационно-образовательной среды школы, в которой планируют и реализуют свою деятельность и результаты педагоги и школьники, рекомендуется использовать инструментарий ИКТ при оценке сформированности УУД [200, с. 78]. В ПООП ООО зафиксированы ожидаемые результаты освоения следующих межпредметных образовательных программ [201, с. 15]:

1. Формирование ИКТ-компетентности обучающихся.
2. Основы смыслового чтения и работа с текстом.
3. Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности.
4. Формирование универсальных учебных действий [201].

Несомненно, данная позиция, закрепленная во ФГОС ОО, способствует эффективной реализации управленческого аспекта нашего исследования, в котором занятия школьников 5-10-х классов на метапредметном курсе «Основы учебного исследования» являются обязательным условием эффективного развития общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся [См.: Глава 2]. В качестве средства развития УУД в основной школе авторы ФГОС ОО выделяют *учебные ситуации (предметные и надпредметные)*, которые подходят для развития конкретных УУД [201, с. 125]. Также предлагаются разные виды учебных ситуаций: от *ситуации-проблемы до ситуации-тренинга* [201, с. 125]. В программе развития универсальных учебных действий в основной школе дано описание многообразия форм организации учебно-исследовательской деятельности для развития универсальных учебных действий школьников, в том числе на внеурочных занятиях [201, с. 131-142]. Следует отметить, что в учебных

пособиях, содержащих программы формирования и развития УУД обучающихся начальной и основной школы [93; 264], даны общие рекомендации по формированию и развитию УУД с учётом возрастных особенностей и специфики учебных предметов, представлены типовые задачи, направленные на формирование и развитие, оценку сформированности универсальных учебных действий. Каждому из четырёх блоков УУД посвящена отдельная глава [96, 284]. *Мы принимаем все перечисленные выше средства для развития общеучебных умений как в урочной, так и во внеурочной работе в исследовательской деятельности обучающихся.*

Во ФГОС ОО дана установка на целенаправленное формирование и развитие УУД как метапредметного образовательного результата, при этом данная установка описывается посредством основных функций универсальных учебных действий [93, с. 27-28]. Действительно, формирование и развитие УУД осуществляется в границах всех учебных предметов.

Вместе с тем, базовые позиции, обеспечивающие использование УУД (ОУУ) в исследовательской деятельности школьников, должны осуществляться в процессе реализации метапредметных курсов.

Следует признать, что современная общеобразовательная школа нуждается в целостном пакете дидактических, методических и управленческих материалов, обеспечивающих развитие общеучебных умений школьников.

Выводы по первой главе

В результате ретроспективного анализа теории и практики развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, осуществленного *в первой главе* данного исследования, сделаны следующие выводы:

Выводы по параграфу 1.1. Исследовательская деятельность школьников — педагогическое явление, имеющее свою историю и сложившиеся традиции. Начало осуществления исследовательской деятельности традиционно связывается с именами Сократа, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герберта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Дж. Дьюи. На рубеже XX-XXI веков в теории и практике организации исследовательской деятельности школьников выявилась проблема недостаточной разработанности понятийно-терминологического аппарата исследовательской деятельности в сфере общего образования, которая проявилась в большом количестве и семантическом разбросе определений исследовательской деятельности, отсутствии единых критериев оценки результатов обучающихся. В указанный период на федеральном и региональном уровнях принимаются стратегии, концепции и положения, в которых: акцентируется внимание на вовлечении обучающихся в исследовательскую деятельность; заявляется о необходимости развития исследовательской деятельности в учреждениях системы дополнительного образования; декларируется возможность использования исследовательской деятельности для проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников; осваивающих профильные учебные курсы; предлагаются методические рекомендации, способствующие использованию единого терминологического аппарата и согласованным действиям участников образовательных отношений при организации и проведении исследовательской деятельности. За прошедшие сто двадцать лет в теории и практике отечественного образования разрабатывались и реализовывались различные методики и образовательные технологии, основанные на методе проектов и исследовательском подходе. Широкое применение в

образовательном процессе исследовательский подход получил благодаря внедрению ФГОС ОО. В ходе рассмотрения практики осуществления исследовательской деятельности школьников было выявлено многообразие существующих подходов к организации данного направления образовательного процесса, определены особенности осуществления исследовательской деятельности школьников, способствующие повышению эффективности данного вида деятельности. В связи с введением ФГОС ОО, в которых выдвинуты требования освоения исследовательской и проектной деятельности в школах, необходимо продолжить работу по теоретическому и практическому обоснованию осуществления исследовательской деятельности школьников. Таким образом, анализ теории и практики осуществления исследовательской деятельности школьников подчёркивает необходимость управленческого и методического обеспечения данной деятельности.

Выводы по параграфу 1.2. Во втором параграфе первой главы проведено обоснование общеучебных умений, выступающих в качестве средства и результата исследовательской деятельности школьников. Нами представлены и охарактеризованы наиболее значимые классификации общеучебных умений школьников в хронологической последовательности их составления, публикации и введения в практику школьного образования.

К авторам данных образовательных проектов относятся Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, А.В. Усова, Л.М. Фридман и И.Ю. Кулагина, Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков, группа авторов стандарта 2004 г., разработчики ФГОС ОО. Теоретический анализ позволил определить и обосновать критерии установления наиболее корректной классификации общеучебных умений.

В ходе осуществления теоретического исследования были обозначены основные проблемы социально-педагогического обеспечения исследовательской деятельности и менеджмента общеобразовательных организаций: *повышение квалификации и реквалификация педагогических кадров, материально-техническое обеспечение исследовательской деятельности, финансовое обеспечение исследовательской деятельности.* С 2009 г. в отечественной системе

образования начинают утверждаться ФГОС ОО, в том числе УУД в составе четырех блоков (личностный, регулятивный, познавательный, коммуникативный). Значимость ФГОС ОО состоит в признании умения учиться ключевым компонентом содержания школьного образования. К сожалению, данная совокупность УУД характеризуется рядом недостатков, относящихся к проектированию классификации данных УУД. Поэтому, несмотря на включенность во ФГОС ОО перечня универсальных учебных действий, очевидна проблема отсутствия четкого определения состава общеучебных умений школьников. В нашем исследовании классификация Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова признана наиболее корректной классификацией. Анализ научных трудов современных отечественных ученых свидетельствует о том, что необходимо продолжить работу по определению учебно-методического и управленческого обеспечения умения учиться.

Выводы по параграфу 1.3. В границах этой части диссертации выявлено, что в исследованиях Н.А. Лошкаревой, А.В. Усовой, В.Ф. Паламарчук, Л.М. Фридмана и И.Ю. Кулагиной и др. рассматривается в большей степени методический аспект проблемы развития общеучебных умений школьников. Согласно ФГОС ОО, в рамках всех учебных предметов происходит (должно происходить) развитие УУД. В то же время именно в процессе освоения школьниками метапредметных курсов закладываются инструктивно-теоретические знания, технологические и аксиологические основы осуществления общеучебных умений, которые впоследствии будут развиваться и использоваться в границах общеобразовательных дисциплин, исследовательской деятельности и проектной работе школьников.

Анализ управленческих технологий, применяемых в образовании, позволил определить существенные свойства данной технологии, среди которых выделяются: высокая степень гарантированности получения запрограммированного результата; обусловленность запросами участников образовательного процесса; возможность использования инструментария информационно-коммуникационных технологий, современных средств

электронного обучения, методов проектного управления; обеспечение последовательности процедур и операций; комплексность управленческих процедур и составляющих их операций; детализированное методическое и ресурсное обеспечение каждой операции процедуры; востребованность для применения в образовательной деятельности на всех уровнях общего образования; доступность для распространения и применения в образовательной деятельности; нацеленность на решение сложных проблем на разных уровнях и в разных социальных ситуациях; динамичность, высокая степень обобщенности и адаптированности к изменяющимся условиям социокультурной среды; эффективность в принятии управленческих решений, способствующая исключению ненужного дублирования.

В данном параграфе раскрыты и конкретизированы исследовательские умения, выступающие показателями сформированности исследовательской деятельности школьников. Анализ научных трудов современных отечественных ученых свидетельствует о том, что эффективное осуществление исследовательской деятельности обусловлено владением школьниками *общеучебными умениями*. В то же время владение основами исследовательской деятельности означает то, что школьник освоил универсальную (в широком образовательном смысле) совокупность способов получения и применения знаний и умений, использование которой позволяет эффективно и продуктивно проводить учебные исследования и разрабатывать проекты.

Осуществленный анализ выявил, что *общеучебные умения* школьников *выступают в качестве основания для оценки* в следующих ситуациях:

- при определении уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;
- при проектировании специальных заданий для обучающихся;
- при обеспечении единства критериев внутренней и внешней, независимой, экспертной оценки эффективности освоения и применения школьниками общеучебных умений;

- в ходе диагностики метапредметных результатов (метапредметных умений, читательской и естественнонаучной грамотности, др.).

Все показанное выше свидетельствует о том, что *общеучебные умения* являются средством и результатом исследовательской деятельности школьников.

Таким образом, проведенный в данной главе ретроспективный анализ теории и практики развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников позволил выявить основания для разработки целостного обеспечения процесса развития общеучебных умений, реализующих учебные исследования и разрабатывающих проекты школьников, определить и обосновать критерии выбора наиболее корректной классификации общеучебных умений школьников.

ГЛАВА 2 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО И УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В практической части данного исследования с целью проектирования теоретической модели целостного обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, содержащей учебно-методический и управленческий блоки, используется метод моделирования. Различные аспекты моделирования как метода исследовали С.Л. Белых, В.В. Давыдов, М.С. Каган, В.В. Краевский, В.С. Леднев, Л.М. Фридман, Т.И. Шамова, В.А. Штоф и другие представители отечественной и зарубежной науки.

В связи с тем, что моделирование управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников осуществлялось с позиции системного подхода, выделим следующие аспекты разработки и реализации педагогического процесса как системы:

- система — это связанная с внешней средой целеустремленная целостность взаимосвязанных элементов, обладающая новыми интегративными свойствами, не связанными ранее с данными элементами [282];
- модель — это образ определенный порядок элементов, который благодаря воспроизведению объекта исследования способен замещать его [291, с. 19];
- модель предоставляет исследователю необходимую новую информацию о том объекте, который она замещает [291, с. 19];
- в социальных науках модель служит важной цели в установлении недвусмысленной межличностной коммуникации в отношении исследуемого предмета [301].

Данная теоретическая модель разрабатывалась в соответствии со следующими позициями:

- во-первых, ценностно-целевые приоритеты освоения умений учиться и значимость универсальных учебных действий как инструментария развития и достижения метапредметных результатов должны быть раскрыты в разделе образовательной программы уровней общего образования, посвященной освоению универсальных учебных действий;

- во-вторых, в качестве содержательного основания, обеспечивающего реализацию требований ФГОС ОО к деятельностному компоненту метапредметных образовательных результатов, должна быть принята классификация общеучебных умений школьников Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова;

- в-третьих, в связи с тем, что общеучебные умения имеют выраженный метапредметный характер, их развитие *исключительно в рамках классических базовых и профильных учебных предметов не может осуществляться*. Для достижения данной цели следует использовать также определенный метапредметный курс, способствующий согласованной деятельности учителей разных учебных курсов (базовых, профильных, углубленных) и обеспечивающий использование общеучебных умений школьниками, выполняющими исследования и разрабатывающими проекты;

- в-четвертых, поскольку ФГОС ОО выдвигают требование овладеть исследовательской и проектной деятельностью, данное требование должно быть учтено педагогическими коллективами при разработке учебного плана; в котором должны быть зарезервированы часы на проведение исследовательской деятельности и общешкольных проектов;

- в-пятых, развитие общеучебных умений школьников охватывает весь образовательный процесс, в том числе и его внеурочную часть. Именно поэтому за пределами урочной части организуется деятельность различных объединений обучающихся познавательной направленности: научных обществ обучающихся, интеллектуальных клубов, кружков, др.;

- в-шестых, организация и проведение общешкольного исследовательского конкурса обучающихся, сетевых дистанционно-очных образовательных проектов способствует продуктивному освоению общеучебных умений, а включение в конкурсную исследовательскую деятельность и ведение портфолио развивает готовность школьников осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность;

- в-седьмых, технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников призвана обеспечить систематичность, скоординированность, преемственность и непрерывность, определяющие стабильное развитие общеучебных умений при реализации школьниками учебных исследований и проектов.

Следует отметить, что в процессе моделирования нами учитывалась логика целостного подхода [24; 25], позволившая органично соединить все компоненты созданного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений школьников. В основу формулирования задач положены деятельностный и культурологические подходы [113, 114], определяющие мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты модели [См.: рис. 1]. Модель сконструирована на основе деятельностного подхода: цель; задачи, субъекты, декомпозирующие цель, действия (основная единица деятельность); результат и условия реализации модели. Связи между структурными компонентами представленной модели по своему содержанию являются причинно-следственными. При изменении одного из этих элементов происходит изменение других элементов модели [231, с. 497].

В представленной модели связи между компонентами отображаются стрелками [См.: Рис. 1]. Подчеркнем, что компоненты 1-5 следует определить как необходимые блоки системы, во многом детерминирующих осуществление компонентов 6-10. Элективный курс «Основы учебного исследования» призван заложить основы инструктивно-теоретических знаний, обеспечить овладение общеучебными исследовательскими умениями и принятие позитивных ценностей учебно-познавательной деятельности. Данный курс является ключевым ресурсом

координации и преемственности организации исследовательской деятельности обучающихся.

Во внеурочной работе в школе исследовательская деятельность и процесс развития общеучебных умений у обучающихся, выполняющих исследования, реализуются в границах компонентов 6 и 7, которые создают специальное направление образовательной деятельности по организации общешкольного конкурса исследовательских работ обучающихся, сетевых дистанционно-очных проектов исследовательской направленности.

В то же время компоненты 8 и 9 предоставляют обучающимся возможность при самореализации в конкурсной деятельности проявить владение общеучебными умениями, продемонстрировать образовательные продукты, которые как уникальные достижения войдут в портфолио социокультурных достижений школьника.

Компонент 10 позволяет скоординировать и обеспечить преемственность педагогической деятельности учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, преподавателей элективных метапредметных курсов. В целом позиции 1-10 являются необходимыми и достаточными компонентами внутришкольной системы учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений. Таким образом, разработанная теоретическая модель — это сложная трехуровневая социально-педагогическая система, которая включает *ценностно-целевой компонент* (компонент 1), *содержательный компонент* (компонент 2) и *технологический компонент* (компоненты 3-10) [См.: Рис. 1].

Ниже представлена характеристика структурных компонентов модели.

Первый компонент. Раздел образовательной программы, посвященный освоению универсальных учебных действий.

В соответствии с общей концепцией построения основные образовательные программы уровней общего образования включают три составные части: целевую, содержательную и организационную.

МОДЕЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО И УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОУУ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

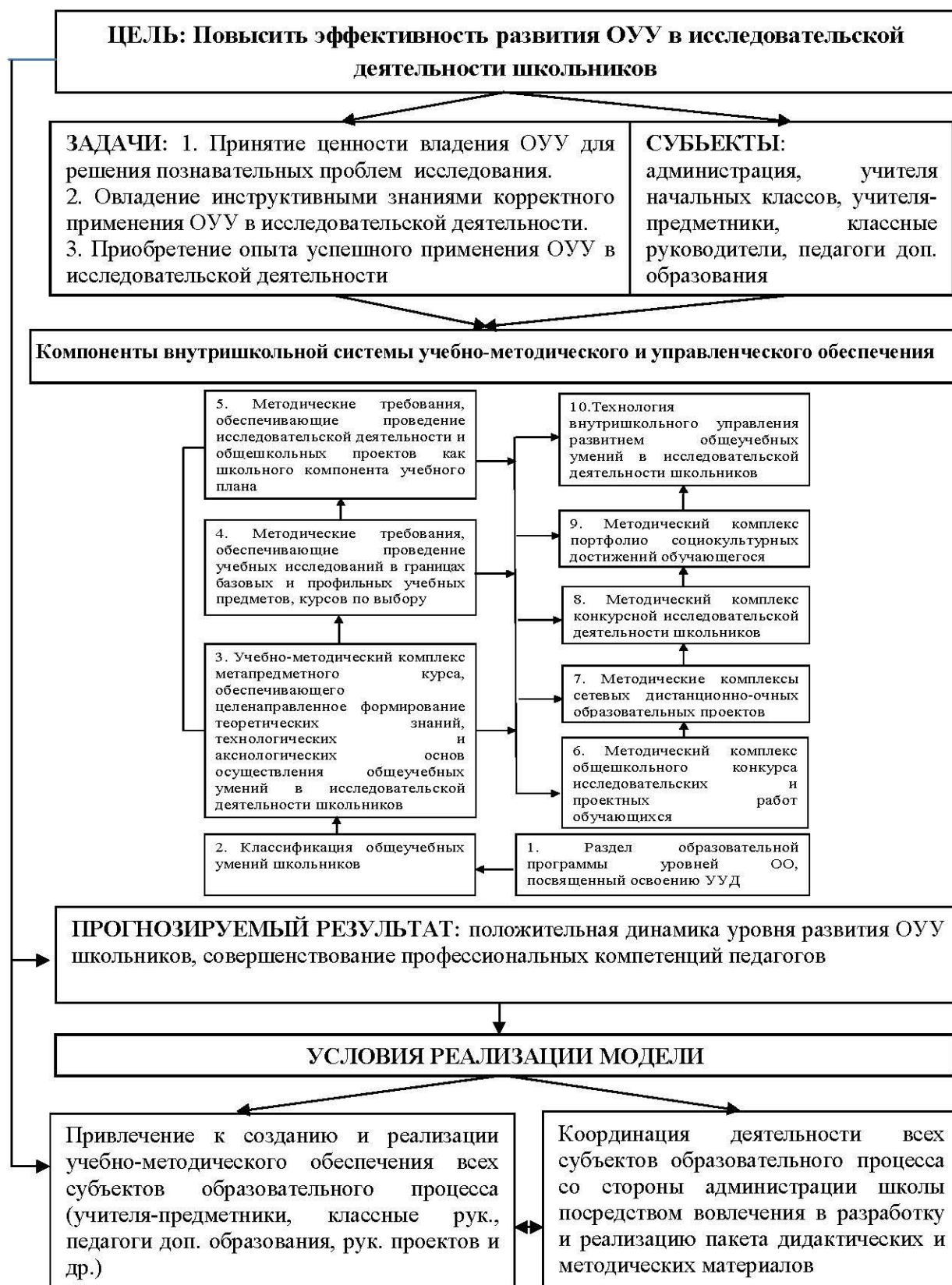


Рисунок 1. Модель целостного обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников

В разделе образовательной программы, посвященном освоению УУД, конкретизируются заявленные во ФГОС ОО цели, обосновывается востребованность и личностная актуальность для обучающихся формирования и развития универсальных учебных действий. На этом этапе проектирования, деятельность педагогического коллектива школы направлена на совместное с научным и экспертным сообществом конструирование содержания образования и определение места УУД в этом контенте. Результатом такого взаимодействия являются ответы на три главных вопроса:

- Зачем (раскрывается ценностно-мотивационный потенциал УУД)?
- Что (определяется место УУД в том содержании образования, которое дает школа)?
- Как (описываются образовательные технологии, которые необходимо использовать для развития УУД)?

Учитывая метапредметный характер общеучебных умений, является перспективным развитие данных умений в исследовательской деятельности школьников. Метапредметный характер — это то, что характеризует УУД как универсальную категорию, помогающую обучающемуся решать познавательные проблемы и действовать в сложных ситуациях.

Очевидно, что, необходимость данного компонента, определяющего ценностно-целевые приоритеты общеобразовательной организации, обусловлена функциями универсальных учебных действий, обеспечивающих [93, с. 27-28]:

- ценностно-мотивационные установки к позитивным изменениям;
- самостоятельность деятельности учения;
- персонализацию образования;
- возможность конструирования индивидуальной траектории развития личности обучающегося;
- успешность усвоения знаний, умений и навыков;
- формирование компетентностей в границах любых учебных предметов.

Таким образом, раздел образовательной программы, посвященный освоению УУД, является ключевым, раскрывающим ценностно-целевые аксиологические

установки, компонентом разработанной теоретической модели, определяющим установление целевого приоритета освоения умения учиться в образовательных программах уровней общего образования.

Второй компонент. Классификация общеучебных умений школьников.

В ряду различных разработок классификаций общеучебных умений и программ универсальных учебных действий нами принята разработка Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова, которая в большей степени соответствует требованиям к корректности классификации общеучебных умений школьников.

Классификация общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова выбрана нами, потому что соответствует следующим требованиям:

- классификация начинается с полной и структурированной пояснительной записки;
- моделирование классификации осуществлялось на научной основе;
- в формулировках общеучебных умений, определенных в логике современных подходов и моделей образования, отражаются их метапредметная сущность и инвариантность;
- в классификации реализована четкая и ясная для пользователя нумерация формулировок умений;
- при мысленном моделировании классификации использованы общепризнанные и взаимодополняющие друг друга научные разработки (концепции, положения и теории), относящиеся к гносеологии, педагогике, психологии и философии;
- классификация соответствует критериям современных образовательных программ учебных курсов.

Все показанное выше свидетельствует о том, что классификация общеучебных умений школьников является необходимым содержательным компонентом разработанного учебно-методического и управленческого обеспечения, реализующим требования ФГОС ОО к деятельностному компоненту метапредметных образовательных результатов.

Третий структурный компонент. Метапредметный курс, обеспечивающий целенаправленное формирование инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

В границах нашего исследования разработана программа метапредметного курса «Основы учебного исследования», обеспечивающего целенаправленное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников [161, с. 164], прошедшего многолетнюю апробацию в различных школах г. Москвы. В соответствии с учебной программой курса «Основы учебного исследования», согласованной на заседании кафедры управления образовательными системами МПГУ 24 сентября 2009 г., на освоение данного курса 34 часа в год [161, с. 179]. Педагоги школы (перед началом учебного года) в ходе разработки собственной рабочей программы и календарно-тематического планирования (КТП) метапредметного курса, учитывая специфику осуществления исследовательской деятельности в своей школе, могут принять за основу матрицу рабочей программы данного курса [161, с. 179-184].

В границах курса ОУИ рассматриваются: основные признаки и приемы определения объекта и предмета исследования, цели и задач исследования; примеры формулирования гипотезы исследования; методы и методики исследования; вопросы, связанные с распределением обязанностей в команде; подходы к осуществлению анализа источников информации и оформлению литературных источников, правила описания ресурсов сети Интернет.

Содержание метапредметного курса ОУИ раскрывает следующие позиции [161]:

1. Подходы к формулированию проблемы учебного исследования.
2. Подходы к выбору темы учебного исследования.
3. Подходы к обоснованию актуальности учебного исследования.
4. Подходы к обоснованию практической значимости учебного исследования.
5. Основы планирования исследования (эксперимента).
6. Подходы к выбору методов исследования (эксперимента).

7. Подходы к проверке гипотезы, проведению анализа полученных теоретических данных, данных эмпирического исследования.
8. Составление паспорта (схемы) исследования (эксперимента).
9. Правила оформления текста учебного исследования и подготовки приложений.
10. Ключевые подходы к моделированию защитной речи.
11. Правила публичной презентации результатов учебного исследования.
12. Рекомендации для составления документов, представляющих учебное исследование.
13. Документы, обеспечивающие организацию и проведение конкурсной исследовательской деятельности [161].

Ведение курса осуществляется в соответствии с циклограммой управления исследовательской деятельностью обучающихся [См.: Приложение В]. Тематическое планирование метапредметного курса ОУИ включает 8 тем [См.: Таблица 3].

Таблица 3 - Метапредметный курс «Основы учебного исследования»
(тематическое планирование)

№ п/п	Разделы / темы	Количество часов
1.	Цикл 1. Тема № 1. Тема исследования: основные требования к выбору.	7
2.	Тема № 2. Глава 1 учебного исследования.	6
3.	Тема № 3. Глава 2 учебного исследования.	4
4.	Тема № 4. Подготовка к защите учебного исследования.	4
5.	Тема № 5. Участие в общешкольном конкурсе.	1
6.	Тема № 6. Подготовка к исследовательским конкурсам различного уровня.	3
7.	Тема № 7. Участие в исследовательских конкурсах и конференциях (уровень выше школьного).	-
8.	Цикл 2. Тема № 8. Тема исследования: основные требования к выбору.	9
9.	Итого	34 ч

Ниже представлено КТП учебного курса «Основы учебного исследования» [См.: Таблица 4].

Таблица 4 - Метапредметный курс «Основы учебного исследования»
(содержание КТП)

№ урока	Содержание	Кол-во часов
	Тема № 1. Тема исследования: основные требования к выбору.	7
1.	Определение темы работы и ее руководителя, составление проблемных вопросов.	1
2.	Заполнение паспорта-заявки работы (актуальность, практическая значимость исследования, объект и предмет исследования).	1
3-4.	Цели и задачи, гипотеза исследования, методы исследования.	2
5.	Библиографическое описание: общие требования к оформлению списка источников информации.	1
6.	Составление плана, написание введения учебного исследования.	1
7.	Зачёт. Представление паспорта-заявки исследовательской работы.	1
	Тема № 2. Глава 1 учебного исследования.	6
8.	Составление списка источников информации по проблеме исследования. Определение понятий.	1
9.	Определение структуры работы и композиции главы 1 учебного исследования.	1
10-11	Работа над содержанием главы 1 учебного исследования.	2
12.	Составление выводов по 1 главе.	1
13.	Зачёт. Представление главы 1 с выводами.	1
	Тема № 3. Глава 2 учебного исследования.	4
14.	Методы и методики исследования.	1
15.	Описание результатов учебного исследования.	1
16.	Работа над выводами 2 главы.	1
17.	Зачет. Представление главы 2 с выводами.	1
	Тема № 4. Подготовка к защите учебного исследования.	4
18.	Оформление библиографического списка. Работа над заключением учебного исследования.	1
19.	Подготовка приложений к работе. Написание защитной речи.	1
20.	Оформление презентации.	1
21.	Зачёт. Предзащита учебного исследования.	
22.	Тема № 5. Участие в общешкольном конкурсе.	1
	Тема № 6. Подготовка к исследовательским конкурсам различного уровня.	3
23-24.	Выполнение требований к оформлению исследовательских работ на различных конкурсах: составление тезисов, форматирование текста работы.	2
25.	Зачёт. Презентация результатов учебного исследования в соответствии с требованиями исследовательских конкурсов.	1
	Тема № 7. Участие в конкурсах (уровень выше школьного).	Проводится во внеурочное время
	Цикл 2. Тема № 8. Тема исследования: основные требования к выбору.	9
26.	Определение темы работы и ее руководителя, составление проблемных	1

	вопросов.	
27.	Заполнение паспорта-заявки работы (актуальность, практическая значимость исследования, объект и предмет исследования).	1
28-29.	Цели и задачи, гипотеза исследования, методы исследования.	2
30.	Библиографическое описание: общие требования к оформлению списка источников информации.	1
31.	Составление плана, написание введения учебного исследования.	1
32.	Зачёт. Представление паспорта-заявки исследовательской работы.	1
33.	Составление списка источников информации по проблеме исследования. Определение понятий.	1
34.	Перспектива учебного исследования.	1

К достоинствам данного курса относятся многочисленные приложения, содержащие дидактические и методические материалы, список источников информации по саморазвитию общеучебных умений школьников, непосредственно структура и содержание [161, с.151-210].

Таким образом, метапредметный курс «Основы учебного исследования» является важнейшим структурным компонентом представленного выше обеспечения.

Четвертый компонент. *Методические требования, обеспечивающие проведение учебных исследований в границах базовых и профильных учебных предметов, курсов по выбору.*

Важнейшая роль базовых, предпрофильных и профильных учебных предметов, а также элективных курсов состоит в обеспечении универсализации и специализации образования, определяющих готовность обучающегося к взаимодействию в сложном, изменяющемся мире, в том числе посредством участия в исследовательской деятельности. Процесс развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников регламентируется общешкольным положением об исследовательской и проектной деятельности обучающихся [См: Приложение А]. Проектирование основных этапов реализации учебного исследования осуществляется педагогами школы при составлении рабочих программ и КТП в августе [161].

Одним из самых главных и сложных этапов проектирования и реализации учебного исследования является выбор темы работы. Темы исследовательских и проектных работ в соответствии с циклограммой управления исследовательской

деятельностью обучающихся [См.: Приложение Б] формируются в марте-апреле текущего учебного года, при этом на занятиях и во внеурочное время учителя могут предложить обучающимся возможные темы исследований [161, с. 21-29]. В то же время наибольший интерес вызывают темы учебных исследований, которые предлагаются самими школьниками. План реализации учебного исследования определяет следующую последовательность действий обучающегося:

1. Оформление паспорта-заявки на выполнение учебного исследования [См.: Приложение В].
2. Обсуждение и утверждение паспорта-заявки исследовательской работы.
3. Рассмотрение хода и промежуточных результатов учебного исследования.
4. Защита итоговых результатов исследования на общешкольном конкурсе [108].

В то же время в состав методических требований данного структурного компонента теоретической модели входят:

- предварительное закрепление работ в календарно-тематическом планировании учебного курса;
- выполнение циклограммы управления исследовательской деятельностью обучающихся [См.: Приложение Б];
- разработка паспорта-заявки на учебное исследование [См.: Приложение В];
- использование портфолио социокультурных достижений обучающихся [См.: Приложение Г];
- заключение экспертного совета школьного научного общества [См.: Приложение Д];
- публичное представление результатов учебного исследования (проекта) на общешкольном конкурсе исследовательских и проектных работ обучающихся [См.: Приложение Е] и др.

Поэтапная реализация исследовательской деятельности в рамках традиционных учебных курсов на базовом и профильном уровнях предполагает использование обучающимися когнитивных оснований и общеучебных умений, освоенных на метапредметном курсе. Следует отметить, что все показанное выше

может применяться в процессе развития общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования, и в ходе занятий на элективных курсах.

Таким образом, *методические требования, обеспечивающие осуществление обучающимися исследовательской деятельности под руководством учителей в рамках школьных учебных предметов, являются необходимым компонентом разработанной нами теоретической модели.*

Компонент 5. *Методические требования, обеспечивающие проведение исследовательской деятельности и общешкольных проектов как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений.*

Эффективное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников происходит в творческих ситуациях, при проведении исследовательской деятельности и общешкольных проектов.

В ОЧУ СОШ «Классика» при составлении учебного плана реализуется следующая логика:

- опора на фундаментальное ядро образования и содержание образовательных областей;
- воплощение идеи персонализации образования и разнообразия, обеспечивающих готовность обучающихся к изменениям в окружающем мире;
- поддержка интегративного освоения и использования информационных и коммуникационных технологий в различных дисциплинах;
- ведение предпрофильной подготовки в основной школе и работы по профилизации средней школы на основе построения индивидуальной образовательной траектории обучающегося;
- развитие творческой инициативы школьников;
- при реализации различных форм получения образования и индивидуальных учебных планов учитываются аудиторная и внеаудиторная образовательная нагрузка обучающихся.

На основе социального заказа родителей обучающихся и по решению педагогического совета часы в части учебного плана школы, формируемой участниками образовательных отношений, используются:

- на организацию индивидуальных, групповых занятий, факультативов и занятий по выбору обучающихся в рамках основной учебной сетки часов;
- на деление на подгруппы по отдельным предметам;
- на занятия исследовательской и проектной деятельностью, другими видами учебной деятельности;
- на реализацию программы образовательного туризма;
- на подготовку к государственной итоговой аттестации в 9 и 11 классах.

Открытие в отечественных общеобразовательных школах медицинских, инженерных и других профильных классов свидетельствует о взаимовыгодном сотрудничестве учреждений высшего образования и школ.

В 2013-2014 учебном году в числе мероприятий общешкольного проекта, посвященных 20-летию ЧУ ОО СОШ «Росинка», был реализован исследовательский проект «Как спасти легкие планеты. Современное состояние мирового леса», в рамках которого обучающимися 3-11 классов школы на пришкольном участке были высажены 20 молодых деревьев. В 2014-2015 учебном году в процессе реализации общешкольного проекта «Я помню, я горжусь!», посвящённого празднованию в России 70-летия победы в Великой Отечественной войне, были осуществлены несколько учебных исследований по военно-исторической тематике. В качестве продуктов исследовательских проектов организован и проведен общешкольный конкурс среди обучающихся 5-11 классов на быстроту и правильность надевания противогаза, представлена музыкально-историческая композиция. Несомненно, главным в реализации общешкольного проекта «Я помню, я горжусь!» явился общий социально значимый продукт — «Книга памяти», созданная на основе семейных архивов при согласованном взаимодействии всех участников образовательных отношений. В книге повествуется о подвигах родственников обучающихся в годы Великой Отечественной войны, размещены многочисленные фотографии героев фронта и тружеников тыла.

Развитие общеучебных умений при проведении исследовательской деятельности соответствует проектированию и реализации индивидуальных

траекторий развития обучающихся, позволяет осуществить вариативный уровень содержания образования, так как обеспечивает интеграцию обучения и социализации, системно-деятельностного подхода и принципов личностно-ориентированного образования. Перечень общешкольных проектов могут составить такие мероприятия как экологические проекты, круглые столы и дебаты на актуальные социальные темы, интеллектуальные игры и квесты, проекты в рамках программы образовательного туризма, др.

Таким образом, проведение исследовательской деятельности и общешкольных проектов как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, приобретает значение важнейшего компонента разработанной теоретической модели, что особенно важно в контексте расширения возможностей выбора обучающегося, закреплённого в статье 34 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [169].

***Шестой компонент.** Методический комплекс общешкольного конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся.*

Особое значение в процессе развития общеучебных умений школьников придается *исследовательскому конкурсу обучающихся*. Ежегодное проведение *общешкольного исследовательского конкурса обучающихся* является необходимым условием развития общеучебных умений школьников, так как мотивирует участников конкурса на усвоение классификации общеучебных умений и содержания метапредметного курса «Основы учебного исследования (ОУИ)», способствует общественному признанию достижений школьника в исследовательской деятельности. Действительно, знания и умения, которыми школьники овладевают на занятиях данного курса ОУИ, востребованы на общешкольном исследовательском конкурсе [См.: Приложение Е]. В качестве примеров общешкольных исследовательских конкурсов обучающихся можно привести мероприятия, организуемые в школе «Росинка» и школе «Классика» г. Москвы [108]. Проведение данных исследовательских конкурсов полностью регламентируется внутришкольными локальными актами [См.: Приложения 1-5].

В пакет материалов, который должен быть сформирован и представлен на школьный конкурс, входят:

1. Печатная работа обучающегося.
2. Подготовленные обучающимся тезисы работы.
3. Выносимые на защиту результаты.
4. Отзыв научного руководителя на работу обучающегося.

Учащиеся из школ «Росинка» и «Классика» традиционно участвуют [См.: Гистограммы 1-2] в исследовательских конкурсах г. Москвы, среди которых:

- Московская Открытая НПК «Поиск-НИТ».
- НПК с международным участием образовательного сообщества «Искатель» (г. Москва).
- Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся.
- Московский конкурс проектных работ «ТехноЯрмарка» Центра проектного творчества «Старт-ПРО» МГПУ.
- Открытая проектно-исследовательская конференция учащихся образовательных учреждений города Москвы «Территория познания» и др.

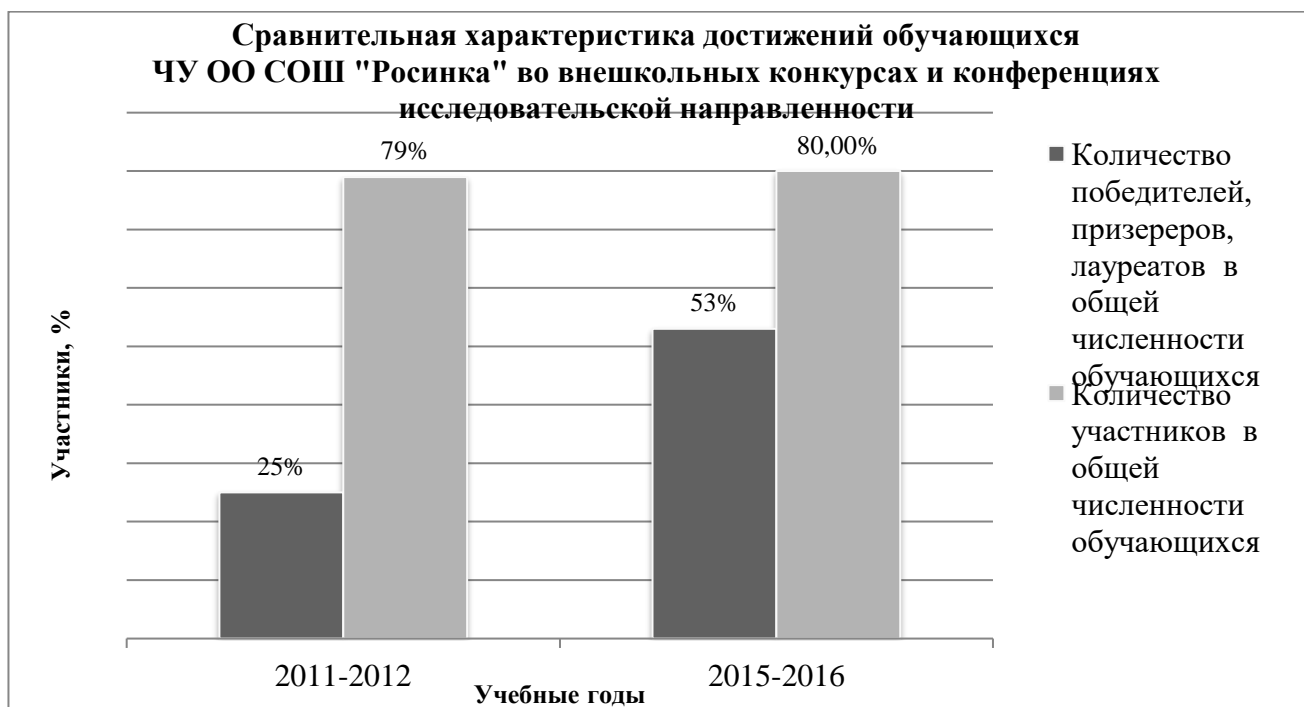


Рисунок 2. Сравнительная характеристика достижений обучающихся

За пять лет (2011-2016 гг.) качество участия обучающихся ЧУ ОО СОШ «Росинка» во внешкольной конкурсной исследовательской деятельности увеличилось более чем в два раза [См.: гистограмма 1].

Несомненно, данный результат свидетельствует о высокой эффективности использования в практике школы созданного в границах нашего исследования *обеспечения развития общеучебных умений* обучающихся, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты.

Результаты обучающихся ОЧУ СОШ «Классика» в конкурсной исследовательской деятельности в 2016-2019 гг. [См.: Гистограмма 2] наглядно и однозначно демонстрируют эффективность использования в образовательном процессе представленной в данном параграфе диссертации модели.

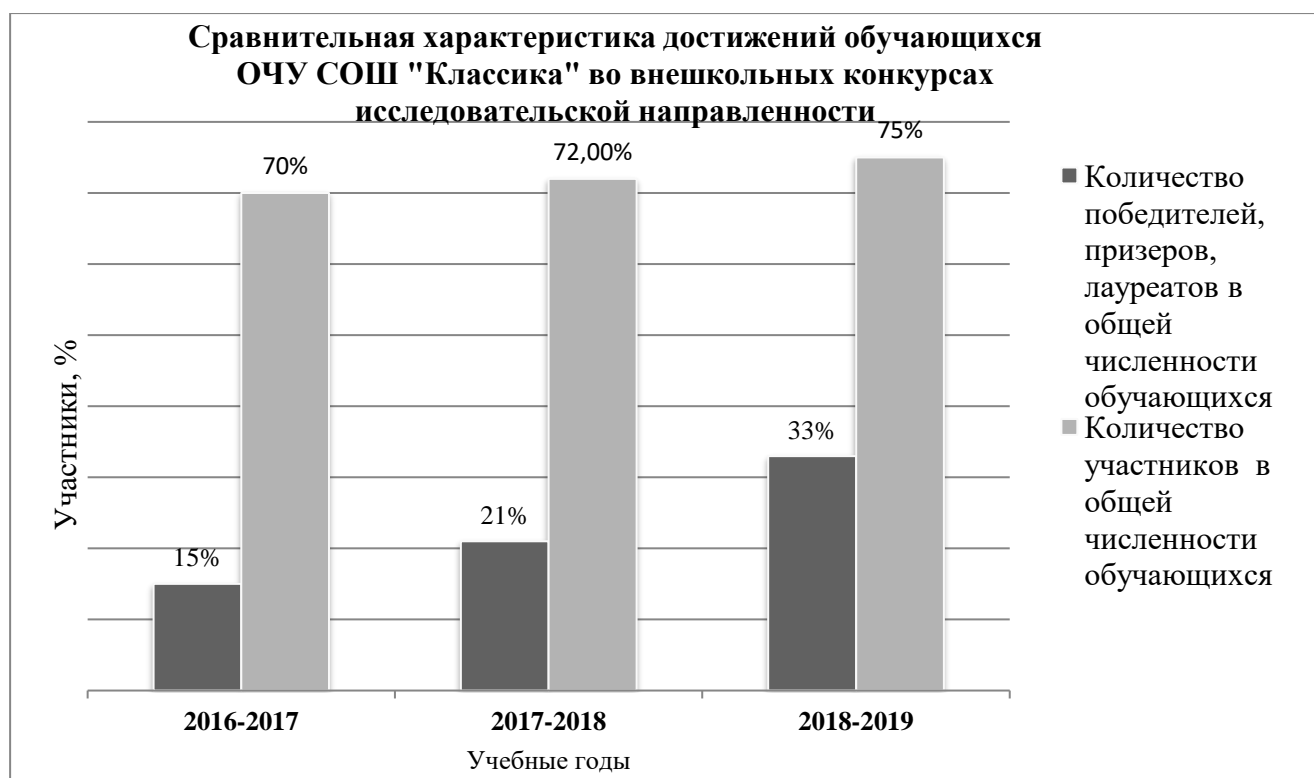


Рисунок 3. Сравнительная характеристика достижений обучающихся

За три года количество победителей, призеров и лауреатов (победителей в номинациях и финалистов конкурсов) внешкольных конкурсов исследовательской направленности различного уровня выросло более чем в два раза. Таким образом, *исследовательский конкурс обучающихся — это*

дидактический, методический и управленческий ресурс развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников и важный компонент представленной выше теоретической модели.

Седьмой компонент. *Методические комплексы сетевых дистанционно-очных образовательных проектов.*

Практика школьного образования в условиях введения ФГОС ОО позволяет утверждать, что эффективной формой нового взаимодействия, способствующей достижению качества школьного образования, является сетевое взаимодействие общеобразовательных организаций [162]. В связи с распространением Интернета появилась возможность вовлечения в конкурсную исследовательскую деятельность максимального количества школьников. Действительно, Интернет, его ресурсы и программы придают мощный импульс сетевым образовательным проектам:

- во-первых, участники сетевого образовательного проекта образуют социокультурное пространство, в рамках которого происходит их взаимодействие и развитие (социализация, выражающаяся в общении и обмене идеями между школьниками, школьниками и педагогами, педагогами и родителями; повышение профессиональной компетентности педагогов);

- во-вторых, сеть Интернет и его средства используются для осуществления управленческих процедур, в методических и дидактических целях, а также для оперативной связи между субъектами образовательного проекта; в ходе дистанционного этапа участники регистрируются на сайтах проектов, прикрепляют материалы своих работ, получают возможность для обучения, выполняют задания, участвуют в социологических опросах, различных форумах.

Сетевой дистанционно-очный образовательный проект является формой реализации *сетевого образовательного проекта*, к которым также можно причислить следующие формы: *форумы научных обществ обучающихся; конференции и конкурсы, фестивали и ярмарки исследовательской направленности; внешкольные образовательные проекты; интеллектуальные*

марафоны, турниры, игры; очно-заочные школы, использующие технологии дистанционного обучения; электронные образовательные ресурсы и др.

О том, что сетевое взаимодействие образовательных организаций является эффективной формой нового взаимодействия, способствующей достижению качества школьного образования, свидетельствует инновационная деятельность ЧУ ОО СОШ «Росинка». В мероприятиях сетевых дистанционно-очных образовательных проектов (СДООП), организуемых педагогическим коллективом этой школы, принимают участие тысячи школьников и педагогов.

СДООП 1. Общероссийская конференция «Думай глобально — действуй локально» [108].

С 2004 г. конференция «Думай глобально — действуй локально!» (далее — Конференция) проводится для обучающихся 1-11 классов, при этом в комплексный пакет научно обоснованных нормативных управленческо-методических документов, обеспечивающих организацию и проведение Конференции, входят:

1. Положение о Конференции.
2. Шаблоны текстов тезисов работы.
3. Правила оформления исследовательских работ и текстовых документов.
4. Пресс-релиз Конференции.
5. Памятка эксперту Конференции.
6. Др. [108; 161].

Данные нормативные документы представлены как на сайте Конференции [108], так и в печатных изданиях [161]. Представленный выше управленческо-методический пакет методических, управленческих документов (в том числе: рекомендации организаторам работы секций, участникам и экспертам, др.) [108; 161] определяет качество Конференции и предоставляет возможность авторам исследований эффективно подготовиться к публичной презентации результатов своих работ. Конференция проводится в два этапа: дистанционный и очный. В ходе дистанционного этапа на официальном сайте Конференции происходит

регистрация участников и предварительная экспертная оценка работ экспертным советом Конференции [108]. С критериями предварительной экспертизы, по итогам которой выносится решение о допуске работы участника Конференции к публичной защите [161, с. 151-156], все желающие могут ознакомиться в положении о Конференции [161, с. 151-156]

В день проведения Конференции (очный этап) экспертный совет оценивает работу и процедуру защиты ее результатов обучающимся. Эффективность работы секций и в целом Конференции напрямую зависит от наличия легитимной внутришкольной нормативной базы и подготовленных к организации и проведению Конференции педагогов, владеющих необходимыми инструктивными знаниями. В роли руководителей секций Конференции выступают педагоги школы, имеющие собственный опыт научно-исследовательской деятельности (или опыт руководства исследовательской деятельностью обучающегося). В экспертный совет Конференции ежегодно входят представители МГУ им. М.В. Ломоносова, МПГУ, МГПУ и ряда других образовательных учреждений высшего профессионального образования, общеобразовательных организаций г. Москвы и других городов России. Эксперт Конференции выполняет не только оценочную, но и обучающую, и консультативную функции. Для эффективной и качественной работы экспертного совета разработан комплекс нормативных документов [108]. Таким образом, роль эксперта является важной, так как он не только проводит экспертную оценку, но и участвует в обсуждении результатов исследования, предлагает перспективу исследования.

В нашем представлении, результаты исследовательской деятельности обучающегося могут рассматриваться с позиций деятельностного и культурологического подходов соответственно:

- *Позиция 1. Результат исследовательской деятельности* — это достижение обучающимся предметных и метапредметных образовательных результатов (на уровне средней школы — компетенций), которое определяет решение сформулированной в начале исследования проблемы.

- *Позиция 2. Результат исследовательской деятельности — это достижение обучающимся уровня исследовательской культуры, обеспечивающим личностные образовательные результаты.* Исходя из этого, приоритетным в экспертной деятельности является определение ценности реализации учебного исследования в контексте развития личности обучающегося в целом [108]. Не менее важным показателем качества Конференции является социокультурное пространство или информационно-образовательная среда Конференции. Каждая Конференция — это событие не одного дня, а сетевой образовательный проект, реализующийся на протяжении года. Сборники Конференции, архив работ обучающихся прошлых лет, элективный курс «Основы учебного исследования» доступны зарегистрированным обучающимся, экспертам и гостям Конференции, а методические и дидактические материалы, размещённые на сайте в разделе «Документы», находятся в свободном доступе и используются авторами и руководителями работ [108].

В рамках подготовки Конференции осуществлялась трансляция педагогического опыта об управлении исследовательской деятельностью школьников. В публикациях, монографиях, учебных пособиях и статьях педагогов — организаторов Конференции размещены управленческо-методические, дидактические документы и материалы, описывающие научно-практические поиски и инструментальную экипировку педагогов, обеспечивающие целенаправленное и скоординированное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников [108; 158 — 163].

Благодаря инновационному подходу к формированию социокультурного пространства Конференции, состав её участников ежегодно расширяется [См: Гистограмма 3]. Секции Конференции с момента её создания отражают весь спектр образовательных областей [108], что способствует включению в состав участников максимально возможного количества обучающихся как по характеру научных интересов, так и по возрастам [108]. Автор работы, не имеющий возможность присутствовать на Конференции лично, воспользовавшись программой «Skype (Скайп)», представляет результаты своего исследования в

онлайн формате. Состав секций традиционен, но есть тематические секции, которые открываются в честь каких-либо событий. Например, секция «Я помню, я горжусь!» открыта в рамках мероприятий VII Конференции, посвящённых празднованию в России 70-летия победы в Великой Отечественной войне [108]. В целом за все время проведения Конференции в ней приняли участие более двух тысяч юных исследователей из 24-х регионов России и двух стран (республика Беларусь и Казахстан).

Таким образом, представленный выше сетевой дистанционно-очный образовательный проект не только выступает в роли площадки для коммуникации, но и является ресурсом, обеспечивающим практическое развитие общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования или разрабатывающих проекты.



Рисунок 4. Динамика показателей

СДООП 2. «Точка опоры» — интеллектуальный онлайн турнир.

В современных условиях образования одним из важнейших факторов развития обучающихся является информационная социализация — средства массовой информации, Интернет. Именно с учетом запросов обучающихся и с целью развития общеучебных умений был организован Открытый интеллектуальный интернет-турнир «Точка опоры» (далее — Турнир). В Турнире школьники могут участвовать в границах трех возрастных категорий: 5-6, 7-8 и 9-11 классы соответственно.

Состав участников Турнира отражает вектор его развития. Так, если в 2007-2008 учебном году в первом Турнире приняли участие 108 обучающихся из 11 столичных школ, то в девятом Турнире (2015-2016 учебный год) соревновались 1560 школьников из 137 общеобразовательных организаций [163]. В Турнире в разное время были представлены школьники из 38 регионов РФ, республики Беларусь, Латвии и Узбекистана.

Процесс моделирования и составления банка заданий Турнира систематизирован и включает следующие этапы:

- отбор и разработка заданий;
- организация и проведение экспертизы заданий;
- корректировка заданий, прошедших предварительную экспертизу;
- апробация заданий;
- окончательное формирование списка заданий.

В программно-методическое обеспечение процессов организации и проведения Турнира включены следующие внутришкольные локальные акты: положение о Турнире [Приложение Ж], инструкции для участников дистанционных (online) туров Турнира [Приложение Ж.1], анкета участника (обучающегося, педагога) Турнира [Приложение Ж.2].

Главный принцип формирования жюри Турнира: экспертный совет должен состоять из педагогов школ, обучающиеся которых соревнуются в день проведения финальных очных туров. Такой подход организаторов является практическим воплощением теоретической концепции, провозглашающей

открытость Турнира [163]. Очень важна социализирующая функция Турнира. Участие в интересном командном интеллектуальном соревновании позволяет школьникам в процессе коллективной мыслительной деятельности оценить свой реальный потенциал. Турнир не только развивает общеучебные умения, но и предоставляет школьникам возможность широкой коммуникации: познакомиться со сверстниками, приобрести новых друзей, обменяться идеями, генерировать положительные эмоции, в целом получить позитивный социальный опыт.

Возможность использовать ресурсы сети Интернет практически выравнивают возможности участников Турнира по такому признаку как общая эрудиция команды. Приоритетным в Турнире является не знания сами по себе, не владение знаниями из различных образовательных областей, а умение применять их в новых, зачастую нестандартных ситуациях. Учитывая то, что в послешкольной жизни молодым людям придётся в составе малых или больших групп решать глобальные многоступенчатые проблемы, особое внимание при составлении заданий Турнира уделяется развитию командных качеств обучающихся.

Таким образом, *общеучебные умения (универсальные учебные действия) и «командность»* — главные составляющие результативного участия в Турнире.

С целью описания заданий, которые предлагались командам в ходе дистанционных тестовых туров в сети Интернет, приведем следующие примеры (верный ответ выделен курсивом):

«1. При взвешивании тел на Земле, Луне и Марсе пружинные весы демонстрируют один и тот же вес. В какой строке приведено верное сравнение масс тел?

Масса тела Земле, Луне и Марсе одинакова.

Масса тела на Луне — наименьшая, на Земле — наибольшая.

Масса тела на Луне — наибольшая, на Земле — наименьшая.

Масса тела на Земле — наибольшая, на Марсе — наименьшая.

2. У подъезда 10-ти этажного дома произошла утечка хлора. Что в данной чрезвычайной ситуации необходимо предпринять его жильцам, проживающим на третьем этаже?

Выбежать на улицу.

Остаться в своей квартире.

Подняться на верхние этажи.

Спуститься в подвал дома».

В качестве иллюстрации заданий, требующих краткого однозначного ответа, которые участники Турнира решали в ходе заключительных очных туров, приведём несколько примеров:

«1. Была ли грамотна Маша Миронова? Кто, по-вашему, обучил её грамоте?

Ответ: да, отец.

Комментарий экспертов. Учитывая то, что в помощниках у обучающихся «могущественный» Интернет, задание может показаться достаточно простым. Действительно, для ответа на первый вопрос достаточно общей эрудированности команды. Подтверждением грамотности Маши Мироновой является письмо, которое героиня написала императрице. Вторая часть вопроса (Кто, по-вашему, обучил её грамоте?) требует от обучающихся большей интеллектуальной активности. Маша не обучалась в школе, всегда была при родителях, при этом супруга Ивана Кузьмича была неграмотной. Даже в то время (вторая половина XVIII века) служить капитаном крепости и быть неграмотным было невозможно. Безусловно, Иван Кузьмич не отличался образованностью. В то же время ему не доверили бы управление крепостью, будь он неграмотным человеком. Остаётся добавить, что при моделировании данного задания организаторами Турнира использованы материалы статьи «Капитан и его армия: опыт комментария к "Капитанской дочке"».

2. Предположим, что удалось изобрести проводящую жидкость, которая может растворить любое вещество. Как хранить эту жидкость? Предложите возможные варианты решения проблемы.

Ответ: 1. Можно заморозить такую жидкость. 2. Магнитное поле удержит универсальный растворитель, если он будет проводящим. 3. В состоянии невесомости, например, в кабине космического корабля, растворитель соберётся в шар и будет висеть.

3. Назовите город, в котором во время второй мировой войны встретились главы двух стран, воевавших против Германии. Название города в переводе означает то же, что и название резиденции главы государства одной из стран-участниц данной встречи. Это обстоятельство спровоцировало на ошибку немецкую разведку и помешало ей проникнуть к месту проведения встречи.

Ответ: Касабланка; именно в Касабланке (Марокко) в январе 1943 года состоялась Касабланкская конференция — встреча Президента США Ф. Рузвельта и Премьер-министра Великобритании У. Черчилля. «Каса бланка» в переводе с испанского означает «белый дом». Фашисты планировали операцию по захвату Черчилля на пути к месту конференции или непосредственно на конференции, но из-за ошибки переводчика всё их внимание было направлено совсем не туда, где конференция состоялась в действительности.

Следует отметить, что «Точка опоры» является не только дидактическим, но и управленческим ресурсом. Так, командам после выполнения заданий тура предоставляется возможность проверить свои ответы, провести рефлекссию, что, в свою очередь, позволяет участникам скорректировать программу подготовки к интеллектуальному соревнованию как в очередных турах, так и в следующих Турнирах.

Таким образом, представленный и охарактеризованный нами Открытый интеллектуальный интернет-турнир «Точка опоры» является *интегрированным образовательным ресурсом развития общеучебных умений школьников.*

СДООП 3. Интеллектуальная игра для обучающихся начальной школы.

«КРОТёнок» (Команды Ребят Очень Талантливых) — это пример игры исследовательской направленности для обучающихся начальной школы. В первой интеллектуальной игре (далее — Игре), проведенной на базе школы «Росинка», участвовали 72 младших школьника 3-4 классов из 12 школ Западного округа

города Москвы. Следует заметить, что при разработке данного образовательного проекта администрация школы и педагоги начальных классов изначально опирались на классификацию общеучебных умений школьников Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова.

Целями Игры являются:

1. Выявить и поддержать учащихся начальных классов, мотивированных к учебно-познавательной и творческой деятельности.

2. Способствовать повышению общего образовательного уровня учащихся начальной школы.

3. Развивать умения младших школьников применять знания в нестандартных познавательных ситуациях.

4. Развивать логическое мышление учащихся начальной школы.

5. Развивать коммуникативную культуру младших школьников.

6. Развивать воображение учащихся начальной школы [См.: Приложение И].

С момента создания Игра задумывалась как средство коллективного взаимодействия обучающихся и педагогов, позволяющее применить общеучебные умения в различных нестандартных учебно-познавательных ситуациях и при выполнении практических задач. Если до 2009 г. Игра проводилась в очном формате и состояла из одного этапа, то начиная с 2010 г., она проводится в два этапа: дистанционный и очный. Введение дистанционного этапа, организованного в сети Интернет, позволило увеличить количество участников Игры.

Игра положительно зарекомендовала себя в городе Москве и за его пределами, при этом количество команд, принимающих в ней участие, является стабильно высоким. С 2011 года Игра проводится под эгидой Ассоциации Некоммерческих Образовательных Организаций Регионов России (АсНООР) [261]. Игра может иметь как разные форматы («Блиц-игра», «Что? Где? Когда?», «Эрудит» и др.), так и разную тематику («КРОТенок — исследователь», «КРОТенок в окружающем мире», др.). Традиционно игра начинается с представления команд обучающихся. Капитанам команд вручаются маршрутные

листы, по которым команды должны проходить по станциям. Например, в игре «Экология родного края» были следующие станции: 1. «Тайны Великих равнин» (растения и животные); 2. «Пещера предков» (полезные ископаемые); 3. «Поляна Большой медведицы» (планеты и звезды); 4. «Ручей, собирающий потоки» (водоемы); 5. «Великие горы» (архипелаги и горы); 6. «Быстрый воин» (спортивная станция); 7. «Озеро надежд» («выручалочка»). На каждой станции команды, выполняя задания, получали фрагменты карты, которую собирали все вместе в конце игры на карте обозначено место, где спрятан «клад» (сундук с призами) [261, с. 146].

С целью иллюстрации дидактического ресурса рассмотрим одно из заданий Игры: *Текст:* Замечали ли вы в лесу «этажи»? Ученые называют их ярусами. Самый верхний ярус образован деревьями. Он называется пологом. Ниже расположен ярус кустарников. До солнечного пространства им не дотянуться, поэтому они растут в тех местах между высокими деревьями, куда проникают солнечные лучи. Кустарнички или кустики, такие как черника и брусника, расположены ещё ниже. Там же и травы. Однако мхи и лишайники занимают самый нижний ярус. Медленно растущим папоротникам и мхам достаточно того слабого света, который достигает почвы. Однако многие цветковые растения стараются зацвести и образовать семена весной, пока у деревьев над ними маленькие листья. Когда летом полог разрастается, очень мало света достигает травянистого яруса, но к этому времени цветковые уже отцвели и их листья увяли. Вся их энергия хранится теперь в луковице или корнях под землей, и они готовы возродиться вновь, как только придет следующая весна...

Вопрос: Сколько существует ярусов леса, перечислите их? Почему ярусы расположены именно в такой последовательности?

Ответ: У леса могут быть четыре яруса: деревья, кустарники, маленькие кустарнички и травы, мхи и лишайники. Деревья получают много света, другим растениям его требуется меньше, и поэтому они могут жить в тени деревьев [261, с. 146-147].

С целью описания задания, для выполнения которого не требуется много времени, авторами приводится следующий пример: «Нахождение «лишнего» объекта и обоснование данного выбора:

- Автобус, косилка, легковой автомобиль (*Косилка* — не транспортное средство для перевозки пассажиров).
- Стиральная машина, посудомоечная машина, *грузовик* (*Грузовик* — не бытовая техника).
- *Легковой автомобиль*, зерноуборочный комбайн, косилка (*Легковой автомобиль* — не сельскохозяйственная техника)» [261, с. 149].

Достаточно подробно Игра представлена на страницах книги «Учебно-логические умения: как помочь школьникам ими овладеть», написанной педагогами школы «Росинка» [261]. Как отмечают организаторы Игры, «при выполнении заданий младшие школьники должны уметь анализировать и синтезировать информацию, сравнивать, обобщать, классифицировать, формулировать понятия. Им приходится применять предметные знания в новых ситуациях, необходим достаточно широкий круг знаний об окружающем мире. Важно, чтобы дети работали единой командой» [261, с. 146]. Таким образом, игра «КРОТенок» стала для младших школьников и их педагогов своеобразным ежегодным подведением итогов работы с «логическими пятиминутками», средством определения уровня развития общеучебных умений [261, с. 149]. Практическая значимость данных сетевых дистанционно-очных образовательных проектов состоит в их использовании в качестве целостного компонента представленного выше обеспечения, а также в возможности распространения предложенных разработок в практики других образовательных организаций.

Приведенный выше абрис трех сетевых образовательных мероприятий убедительно свидетельствует о том, что участие школьников и педагогов в сетевых дистанционно-очных образовательных проектах, а также созданные и апробированные в ходе сетевого взаимодействия дидактические, методические и управленческие материалы способствуют повышению качества школьного образования. В связи с этим мы рассматриваем сетевые дистанционно-очные

образовательные проекты в качестве обязательного структурного компонента разработанной теоретической модели.

***Восьмой компонент.** Методический комплекс конкурсной исследовательской деятельности школьников.*

Традиционно перед началом учебного года Министерство просвещения Российской Федерации утверждает перечень олимпиад для школьников и их уровней. Победители и призеры этих олимпиад получают различные привилегии и преимущества перед другими абитуриентами. Наша позиция состоит в признании конкурса как развивающего коммуникационного ресурса, включающего в себя методические и управленческие средства развития общеучебных умений школьников в конкурсной исследовательской деятельности. Несмотря на то, что в нашей стране проводятся тысячи конкурсов, можно представить следующую классификацию конкурсов:

1. Конкурсы, проводимые по приказу Министра просвещения РФ, такие как Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ). С 2015 г. ВсОШ проводится по 24-м общеобразовательным предметам в несколько этапов: школьный, муниципальный, региональный, заключительный.

2. Региональные конкурсы. Пример: Московская олимпиада школьников (МОШ).

3. Конкурсы, которые организуются общественными фондами. Яркими образцами таких конкурсов являются следующие мероприятия, организуемые на всероссийском уровне, а именно: 1. Конкурс им. В.И. Вернадского [107]; 2. Всероссийский конкурс исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — исследователь» (сайт: strigo.ru/nrk/1//110); 3. Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ им. Д.И. Менделеева; (сайт: <http://www.bfnm.ru/index.php>); 4. Конкурс научно-технологических проектов «Большие вызовы» (сайт — <https://konkurs.sochisiriuss.ru/>); 5. Конкурс проектов технического творчества «Rukami» (сайт — <https://www.rvc.ru/>), др. Следует отметить, что данным конкурсам оказывается информационная и иная поддержка определенных

государственных и общественных институтов, учреждений высшего образования РФ.

4. Конкурсы, организуемые и проводимые на уровне школ, колледжей и университетов. К данным конкурсам принадлежит конкурс проектных работ «ТехноЯрмарка», организатором которого является МГПУ.

5. Синтетические конкурсы, организуемые и проводимые на разных уровнях, и для школьников, и для учителей. Например, международная научно-практическая конференция «Искатель» (ГБОУ № 1434 г. Москвы).

Очевидна тенденция, состоящая в том, что количество конкурсов с каждым годом увеличивается. Так, в 2018-2019 учебном году в сети Интернет только на одном из сайтов («Олимпиады для школьников», сайт: <https://olimpiada.ru//main/>) школьникам было предложено почти тысяча конкурсов, в том числе исследовательской направленности. Также конкурсной исследовательской деятельности способствует предоставление льгот обучающимся при поступлении в образовательные учреждения высшего образования [187], другие факторы. Несмотря на то, что классически конкурсы воспринимаются как эпизодические мероприятия, реально конкурс — это длительное многоэтапное интеллектуальное соревнование. Анализ научных позиций, изложенных в публикациях Г.И. Кириловой и О.Н. Волик, Е.В. Кузнецовой и Р.М. Мелекесовой, А.Н. Ксенофоновой и Е.П. Табаковой [76; 99; 115; 116], позволил нам выявить следующее:

- конкурсная исследовательская деятельность как форма взаимодействия обучающихся и педагогов, осуществляемая в рамках внеурочной деятельности, является важным методическим и управленческим инструментом развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;

- конкурсная исследовательская деятельность является формой учебно-познавательной деятельности школьников.

В состав разработанного в нашем диссертационном исследовании учебно-методического и управленческого обеспечения, способствующего эффективности организации конкурсной исследовательской деятельности обучающихся, входят:

- положение о школьном интеллектуальном клубе [См.: Приложение Л];
- положение о внутришкольном центре выявления и развития одаренности обучающихся [См.: Приложение К];
- положение об интеллектуальной игре для младших школьников «КРОТенок» [См.: Приложение И];
- положение об Открытом интеллектуальном интернет-турнире «Точка опоры» [Приложение Ж];
- положение об исследовательском конкурсе обучающихся [См.: Приложение Е];
- положение о школьном научном обществе «Точка опоры» [См.: Приложение Д],
- положение о портфолио социокультурных достижений обучающегося [См.: Приложение Г];
- паспорт-заявка на выполнение учебного исследования / проектной работы [См.: Приложение В];
- циклограмма управления исследовательской деятельностью обучающихся [См.: Приложение Б];
- положение об исследовательской и проектной деятельности обучающихся [См.: Приложение А];
- положение об общероссийской конференции «Думай глобально — действуй локально» [108];
- др.

Таким образом, проектирование конкурсной исследовательской деятельности позволяет школьнику сделать осознанный выбор конкурсного мероприятия, что повышает продуктивность его участия в конкурсе и способствует осуществлению общеучебных умений на уровне применения, при решении проблем в нетипичных ситуациях, требующих творческого подхода.

Девятый компонент. Методический комплекс портфолио социокультурных достижений обучающегося.

Качество реализации предыдущих компонентов разработанного в данном исследовании комплексного обеспечения развития общеучебных умений отражается, в первую очередь, в портфолио обучающегося [См.: Приложение Г]. В научных трудах существуют различные определения понятия «портфолио», авторами которых являются: К. Варвус, Д. Майер, Т.Г. Новикова, С. Пейн., А.А. Пинский, Э. Стафф и др.

По определению [188, с. 3] портфолио предназначено для аккумуляции индивидуальных достижений обучающегося в различных образовательных областях и определенный период обучения и т.д. С нашей точки зрения, портфолио необходимо рассматривать с позиций достижений обучающегося в социокультурной сфере и определенный период образования (а не обучения). Ведение портфолио осуществляется обучающимся самостоятельно на добровольной основе, при этом контент портфолио может храниться как в печатном, так и в электронном видах, что способствует развитию учебно-управленческих общеучебных умений. Таким образом, *портфолио социокультурных достижений обучающегося* — это технология, позволяющая обучающемуся управлять своими личностными результатами в течение определенного периода образования, включающая три процедуры:

1. Фиксирование индивидуальных социокультурных достижений.
2. Накопление индивидуальных социокультурных достижений.
3. Оценку индивидуальных социокультурных достижений.

Главное предназначение портфолио состоит в поддержании высокой мотивации у обучающегося. В настоящее время портфолио приобретает ещё большую актуальность, так как при поступлении в учреждение высшего образования приемной комиссией учитываются индивидуальные достижения обучающегося, а именно: *наличие аттестата о среднем общем образовании с отличием, занятия волонтерской деятельностью, участие и результаты участия в олимпиадах, других интеллектуальных и творческих конкурсах, спортивных соревнованиях* [187]. Таким образом, ведение портфолио является необходимым компонентом в составе целостной внутришкольной системы,

обеспечивающей развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Десятый компонент. Технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

В связи с проблемным характером развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, внутришкольная научно-методическая работа должна быть спроектирована и направлена на повышение коллегиальности и компетентности управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности.

Несомненно, от работы всех педагогов общеобразовательной организации в той или иной степени зависит развитие общеучебных умений школьников. Поэтому руководителям школы необходимо координировать деятельность педагогов школы. Особенно сложно обеспечить координацию на уровнях основного и среднего общего образования. Экстенсивность практико-ориентированной работы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников обусловлена широким спектром базовых и профильных учебных курсов, а также необходимостью вовлечения в организацию исследовательской деятельности всех участников образовательных отношений: педагогов общего и дополнительного образования, университетских преподавателей, иных деятелей науки, готовых выступить наставниками (консультантами и руководителями исследовательских работ) обучающихся. В связи с этим становится актуальным управленческое обеспечение данного направления образовательного процесса. Управление инициирует принятие педагогическим коллективом важности овладения школьниками общеучебными умениями как эффективными средствами учения. Совместное участие педагогов в осмыслении и принятии ценностей, конкретизации содержания общеучебных умений, овладении формами и методами организации развития общеучебных умений школьников способствует практико-ориентированному повышению профессиональной компетентности учителей, во многом обуславливает

эффективность реализации созданного в исследовании целостного обеспечения процесса развития общеучебных умений.

Действительно, вовлечение учителей в создание положения о школьном конкурсе, требований к паспорту-заявке исследования, критериев оценки выступления и т.п. позволяет не только сформировать реальные дидактико-методические материалы, но и способствует «выращиванию» готовности педагогов данные разработки реализовывать на практике. Благодаря такой практико-ориентированной научно-методической работе формируется единое представление учителей-предметников и педагогов дополнительного образования о важности и содержании общеучебных умений, перспективных образовательных технологиях обеспечения исследовательской деятельности школьников. Именно в ходе поиска и реализации решений реальных проблем образовательного процесса формируется профессиональная компетентность педагогов.

Таким образом, развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности учащихся в формате всей школы требует управленческого обеспечения. В нашем исследовании такое сопровождение приняло форму управленческой технологии. Как уже отмечалось выше, нами выявлены основные признаки управленческой технологии, способствующей координации и преемственности деятельности руководителей и педагогического коллектива школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся. Данные достоинства были учтены при разработке и апробации *технологии внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.*

Представленные и охарактеризованные состав и структура теоретической модели раскрывают социальную и педагогическую значимость развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; демонстрируют системообразующий характер классификации общеучебных умений, обеспечивающей реализацию требований ФГОС ОО и способствующей эффективному освоению обучающимися метапредметного курса «ОУИ». Значимость классификации общеучебных умений состоит в ее использовании для

реализации структурных компонентов 3-10 теоретической модели. Так, общешкольный конкурс и сетевые дистанционно-очные образовательные проекты позволяют школьникам продемонстрировать в конкурсной исследовательской деятельности актуальный уровень владения общеучебными умениями и высокие образовательные результаты, которые, в свою очередь, фиксируются в портфолио социокультурных достижений обучающегося. Реализация процедур технологии внутришкольного управления обеспечивает стабильное развитие общеучебных умений при осуществлении школьниками исследовательской деятельности.

2.2 Технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников

Учитывая, что в процессе развития общеучебных умений участвует весь педагогический коллектив школы, необходимы разработка, обоснование и использование целостного пакета дидактических и методических рекомендаций, предназначенных педагогам и обучающимся — ключевым участникам исследовательской деятельности в школе. В то же время данный процесс требует соответствующего управленческого обеспечения. Для эффективной реализации вышеописанного обеспечения мы использовали *технология управления*.

В процедурный состав данной управленческой технологии входят:

1. Проектирование учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.
2. Планирование реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.
3. Организация реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

4. Контроль и анализ реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

5. Подготовка и принятие управленческих решений по повышению эффективности реализации учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений школьников, выполняющих учебные исследования.

Цель технологии: обеспечить стабильное развитие общеучебных умений при осуществлении школьниками исследовательской деятельности. Представим и охарактеризуем процедуры технологии [См.: Рис. 2].

Последовательность реализации процедур технологии управления развитием общеучебных умений (ОУУ) в исследовательской деятельности школьников

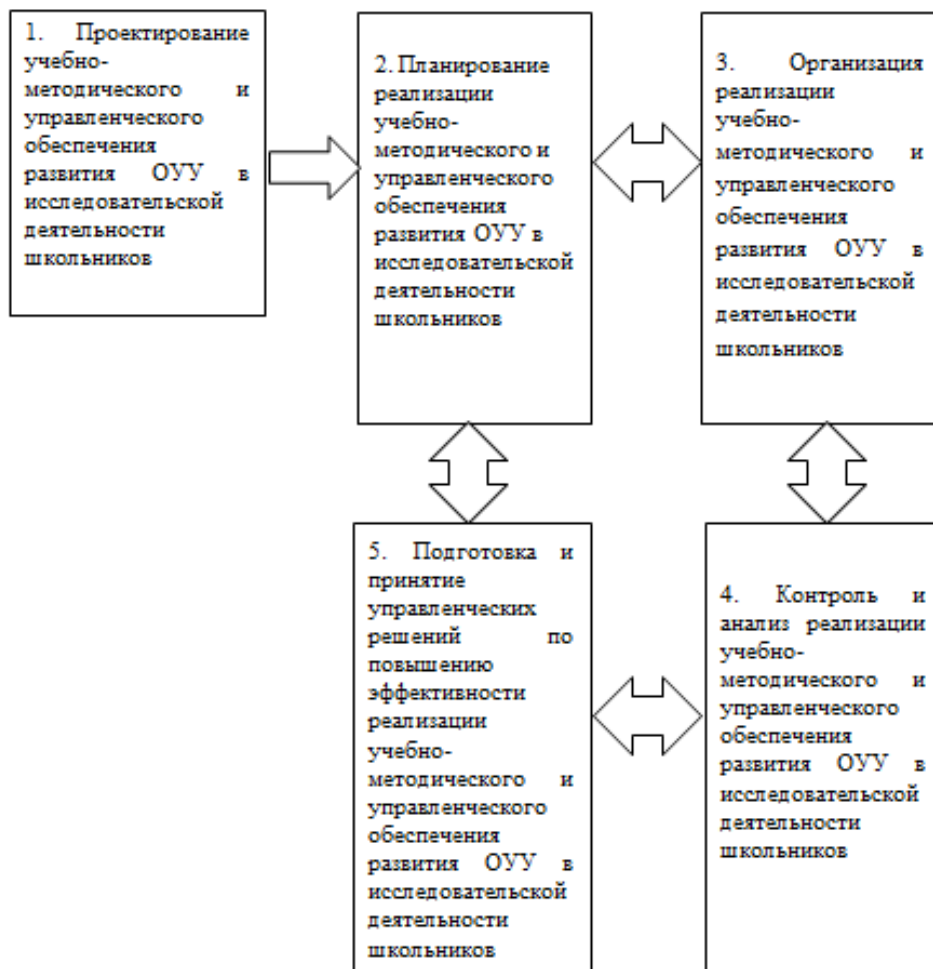


Рисунок 5. Схема реализации процедур технологии управления развитием общеучебных умений школьников

Реализация данной технологии *требует соблюдения следующих основных требований*: все процедуры технологии должны быть реализованы; операции, составляющие процедуры, должны быть оснащены методическим обеспечением и управленческим инструментарием; при осуществлении технологии должна быть обеспечена преемственность при переходе от процедуры к процедуре, от операции к операции. Следует отметить, что особенностью разработанной в данном исследовании управленческой технологии является цикличность. Так, процедуры №№ 2-5 реализуются по циклу.

Процедура 1 [См.: Рис. 2].

Первая процедура включает десять операций. В ходе данной процедуры формулируются идеологические позиции, выстраиваются концептуально-целевые приоритеты, обсуждаются и разрабатываются основные дидактические, методические и управленческие материалы, способствующие развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. Также в границах первой процедуры разворачивается работа по наращиванию уровня педагогических компетенций руководителей и педагогов.

Цель процедуры: обеспечить социально-педагогические условия для конструирования и утверждения ценностно-целевого, содержательного и технологического компонентов целостного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений школьников, разрабатывающих и проводящих исследования.

Операции процедуры:

1.1. Принятие решения о проектировании целостного обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, включающего учебно-методический и управленческий компоненты.

1.2. Формулирование раздела образовательной программы уровней общего образования, посвященного освоению универсальных учебных действий;

1.3. Утверждение классификации общеучебных умений, которая конкретизирует совокупность УУД и способствует воплощению их функций, в том числе по достижению метапредметных образовательных результатов;

1.4. Принятие УМК метапредметного курса, определяющего операционно-технологический аспект развития общеучебных умений школьников, выполняющих долгосрочные учебные исследования.

1.5. Разработка методических требований, обеспечивающих в рамках разноуровневых учебных и элективных курсов проведение учебных исследований.

1.6. Разработка в части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, методических требований, регулирующих реализацию учебных исследований и общешкольных проектов.

1.7. Разработка методического комплекса общешкольного исследовательского конкурса обучающихся.

1.8. Разработка методических комплексов сетевых дистанционно-очных образовательных проектов.

1.9. Разработка методического комплекса конкурсной исследовательской деятельности школьников.

1.10. Разработка методического комплекса портфолио социокультурных достижений обучающегося.

Реализация цели процедуры предполагает выполнение следующей последовательности действий:

Овладение школьниками общеучебными умениями посредством участия в исследовательской деятельности признается центральной идеей и одной из самых важных и постоянно актуальных задач, которые обуславливают необходимость принятия педагогическим коллективом решения о разработке целостного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений у школьников, выполняющих учебные исследования.

После утверждения данного решения в разделе образовательной программы, посвященной освоению УУД, обосновывается востребованность и личностная актуальность метапредметного восприятия мира, помогающая школьнику ориентироваться на разных этапах развития и принимать решения в сложных

ситуациях, определяющая в целом готовность осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

Следующий шаг продиктован необходимостью выбора, легитимного утверждения и последующего освоения классификации общеучебных умений — содержательного основания целостного учебно-методического и управленческого обеспечения процесса развития общеучебных умений школьников.

Дальнейшие действия по достижению цели процедуры направлены на реализацию учебно-методического комплекса метапредметного курса, разработку, утверждение и использование целостного комплекса методических требований к проведению учебных исследований в рамках традиционных учебных предметов, а также исследовательской деятельности и общешкольных проектов как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений. В то же время реализуется методический комплекс, регламентирующий организацию и проведение общешкольного исследовательского конкурса, позволяющий школьникам продемонстрировать актуальный уровень владения общеучебными умениями в исследовательской деятельности; организуются и проводятся сетевые дистанционно-очные образовательные проекты, которые способствуют развитию общеучебных умений в рамках внеурочной работы максимального количества школьников, их готовности осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность; в рамках внеурочной работы реализуется методический комплекс конкурсной исследовательской деятельности школьников, обеспечивающий развитие общеучебных умений на уровне совместной творческой деятельности обучающихся и педагогов; осуществляется ведение портфолио как технологии управления результатами обучающегося в социокультурной сфере.

Процедура 2 [См.: Рис. 2].

Поскольку планированию предшествует выполнение всех последующих управленческих функций и определяет в целом процесс управления в общеобразовательной организации, вторая процедура технологии призвана обеспечить стратегическое и тактическое планирование. Планирование занимает

ключевое место, так как в ходе реализации именно этой процедуры, позволяющей наиболее эффективно скоординировать усилия отдельных педагогов, методических объединений и других структурных подразделений школы для достижения поставленной цели, развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников становится общим ясным приоритетом всех педагогов, а управление приобретает партисипативный характер.

Цель процедуры: спроектировать планы, реализация которых обеспечит эффективность развития общеучебных умений у школьников, выполняющих учебные исследования.

Операции процедуры:

2.1. Реализация в образовательной деятельности основных учебно-методических и управленческих документов, обеспечивающих эффективное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

2.2. Разработка стратегических планов, направленных на развитие общеучебных умений школьников.

2.3. Разработка тактических планов, конкретизирующих воплощение стратегии развития общеучебных умений школьников, выполняющих исследования и разрабатывающих проекты.

Реализация цели процедуры. В ходе реализации цели второй процедуры создаются приемлемые условия для информационного обеспечения участников исследовательской деятельности. В рамках этого обеспечения становятся доступными (в печатном и электронном видах) учебно-методические и управленческие материалы, способствующие целенаправленному и скоординированному развитию общеучебных умений школьников, выполняющих исследования и разрабатывающих проекты. Если в логике стратегического планирования моделируются основные концепты, цели и приоритеты содержания развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, то на тактическом уровне достижению цели второй процедуры способствует обеспечение (с использованием соответствующего комплекса средств, методов и

инструментария) стабильного развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников в течение учебного года.

Процедура 3 [См.: Рис. 2].

Третья процедура технологии обеспечивает скоординированное взаимодействие руководителей, педагогов и структурных подразделений школы в процессе развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. В границах данной процедуры в школе создаются необходимые социально-педагогические условия для инструктирования и консультирования, мотивирования и стимулирования деятельности педагогов, участвующих в процессе развития общеучебных умений обучающихся, выполняющих учебные исследования. Принятые ключевые ценностные аксиологические установки и согласованные программные позиции способствует эффективной и качественной образовательной деятельности всего педагогического коллектива школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Цель процедуры: способствовать организации эффективного развития общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования.

Операции процедуры:

3.1. Координация деятельности администрации, отделений и педагогических работников школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся.

3.2. Мотивация педагогов, участвующих в развитии общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

3.3. Обучение, инструктирование и консультирование педагогов, выступающих научными руководителями школьников, осуществляющих общеучебные умения в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Реализация цели процедуры. В ходе реализации первой операции данной процедуры происходит формирование организационной структуры внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. Вторая операция обеспечивает мотивирование участников развития общеучебных умений в исследовательской

деятельности школьников, например, педагогов, выступающих в качестве руководителей реализующихся в течение учебного года исследований обучающихся. В то же время обеспечение организационных условий развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников должно включать повышение методической и управленческой компетентности педагогов, что и предусмотрено в ходе выполнения третьей операции данной процедуры.

Процедура 4 [См.: Рис. 2].

Процедура контроля состоит в своевременном обнаружении и уведомлении ответственных за данное направление руководителей школы о рисках невыполнения планов по развитию общеучебных умений школьников, выполняющих исследования и разрабатывающих проекты. Процесс реализации данной процедуры способствует сбору информации об уровне, промежуточных состояниях и результатах развития общеучебных умений, предварительной обработке, обобщению и систематизации собранной информации. В первую очередь следует определить для контроля те объекты, результаты которых особенно важны для реализации процесса в целом. В то же время выбор этих объектов детерминирован реализацией предыдущих трёх процедур данной технологии.

В границах данной процедуры анализ обеспечивает определение эффективности реализации процесса и результатов развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. На тактическом уровне управления в ходе текущего анализа определяются несоответствия стандартов (норм), зафиксированных в образовательной программе школы, реальному образовательному процессу, уточняются причины данных несоответствий (проблем), изучается готовность педагогов осуществлять целенаправленное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. На стратегическом уровне управления применение итогового анализа позволяет определить актуальный уровень развития общеучебных умений школьников, выявить наиболее продуктивный педагогический опыт и отклонения в управленческой деятельности.

Цели процедуры: выявить уровень развития общеучебных умений школьников, осуществляющих исследовательскую деятельность; оценить эффективность процесса развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования и разрабатывающих проекты; определить состояния педагогических условий, обеспечивающих данный процесс.

Операции процедуры:

4.1. Проектирование, систематизация и внедрение механизмов и инструментария контроля процесса развития общеучебных умений школьников.

4.2. Отбор ключевых объектов и моделирование внутришкольной организационной системы контроля процесса развития общеучебных умений школьников.

4.3. Мониторинг процесса и результатов развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования.

4.4. Проведение анализов на разных этапах процесса развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования.

Реализация целей процедуры. Первое и главное, с чего следует начать деятельность по достижению целей данной процедуры — это проектирование. Необходимо разработать план контроля процесса и результатов развития общеучебных умений обучающихся, проводящих исследования. В то же время в общеобразовательной организации моделируется комплекс средств, механизмов и инструментария контроля данного процесса развития. После того, как определены ключевые объекты для изучения и подобран соответствующий мониторинговый инструментарий, администрация школы должна организовать процесс определения реального состояния сформированности общеучебных умений, а также процесса и условий их развития у школьников, проводящих исследования.

Для изучения уровня развития у обучающихся общеучебных умений в общеобразовательной организации должна функционировать внутришкольная система, состоящая из следующих упорядоченных элементов интегрированной оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников:

- оценки уровня развития общеучебных умений (предварительную оценку экспертами ШНО) в границах подготовки к общешкольному исследовательскому конкурсу;
- оценки защиты исследовательской работы обучающегося экспертами общешкольного исследовательского конкурса;
- оценки научных руководителей и консультантов обучающихся;
- оценки овладения школьником общеучебными умениями учителем метапредметного курса «ОУИ»;
- оценки результатов участия обучающегося в конкурсах различного уровня;
- самооценки овладения общеучебными умениями, достаточного для выполнения учебного исследования.

В условиях внедрения ФГОС ОО администрациям школ необходимо управлять метапредметными результатами обучающихся. Следует отметить, что при решении этой задачи классификация общеучебных умений школьников выступает в качестве содержания образования при определении уровней общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, проектировании специальных заданий для обучающихся, критериев для оценки исследовательских работ. В ходе анализа определяются проблемы и причины отклонений при реализации процесса развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, обеспечивается определение качества данного процесса.

Процедура 5 [См.: Рис. 2].

Если контроль и анализ предупреждают о проблемах и отклонениях в состоянии системы от стандартов (норм), прописанных в образовательной программе школы, акцентируя внимание на ситуациях, требующих принятия управленческих решений, то процедура подготовки и принятия управленческих решений призвана устранить причины проблем, выявленных в результате контроля и анализа. Особенностью данной процедуры является то, что состав объектов управленческих решений формируется в результате реализации предыдущих процедур технологии.

Цель процедуры: принять меры по корректировке работы руководителей и педагогов школы, способствующей совершенствованию компонентов целостного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования.

Операции процедуры:

5.1. Корректировка, утверждение и реализация новых управленческих решений.

5.2. Осуществление контроля и анализа внедрения скорректированных управленческих решений.

5.3. Совершенствование компонентов целостного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования.

Реализация цели процедуры.

Анализ отклонений, выявленных при осуществлении предыдущих процедур технологии, способствует уточнению цели и векторов разработки, формированию списка управленческих решений. Перед организацией практического воплощения управленческих решений целесообразно оценить риски, осуществив прогнозирование возможных последствий реализации управленческих решений. Принятие данной позиции, во-первых, позволит оптимизировать список управленческих решений, во-вторых, будет способствовать как составлению мониторингового инструментария, так и применению созданного комплексного мониторинга в целях контроля и анализа имплементации принятых управленческих решений на разных этапах управленческой деятельности. Очевидно, что выполнение всех описанных выше управленческих действий, в целом составляющих процедуру регулирования, будет способствовать совершенствованию компонентов целостного учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений школьников, проводящих исследования.

Эффективность технологии внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников определяется преемственностью каждой операции и каждой процедуры.

Охарактеризуем процесс осуществления целевой преемственности на примере реализации *третьей процедуры технологии*. Руководителям и педагогам общеобразовательных организаций следует сконцентрировать внимание на проблемах, которые могут возникнуть, а также мерах по их предупреждению.

Процедура 3 [См.: Рис. 2].

Цель процедуры: способствовать организации эффективного развития общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования.

Операция 3.1. Координация деятельности администрации, отделений и педагогических работников школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся.

Цель операции: способствовать созданию структуры организации управления развитием общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования, в рамках общеобразовательной организации.

Содержание операции.

Чтобы процесс управления развитием общеучебных умений школьников получился продуктивным, необходимо организовать работу творческой группы, состоящей из педагогов различных уровней школьного общего образования. В связи с этим содержание операции ориентировано на обеспечение скоординированности работы педагогов по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. Эффективнее всего данная задача решается в рамках работы методических объединений педагогов, заседаний психологической службы школы.

Описание проблем, которые возникают (могут возникнуть).

В ходе реализации данной операции управленческий аппарат школы сталкивается с проблемой отсутствия согласованности в работе педагогов по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, что может нарушить строгость выполнения третьей процедуры технологии.

Возможное решение проблемы.

В связи с тем, что взаимодействие — это многосторонний процесс, руководителям школы необходимо обеспечить заинтересованный диалог педагогов, обмен опытом и взглядами по преодолению трудностей при осуществлении развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. В качестве наиболее эффективной меры по предупреждению проблемы недостаточной согласованности в деятельности педагогов целесообразно организовать работу разных педагогов (специалистов в разных образовательных областях, преподающих в одном классе или параллели классов) в составе единого методического объединения.

К методам и формам работы, способствующим выполнению операции 3.1., можно отнести:

- коллективные, групповые и индивидуальные проекты, внешние (независимые) и внутренние (внутришкольные) экспертизы нормативных документов, обуславливающих организационную структуру внутришкольного управления развитием общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования;
- совещания участников методического совета школы, в ходе которых происходит обсуждение и разработка предназначенных для рассмотрения педагогическим советом методических рекомендаций и основных положений о структурных подразделениях школы; данный учебно-методический и управленческий пакет материалов выполняет функцию инструкций для руководителей школы по развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников и комментариев (разъясняющего материала), которые могут быть использованы как руководителями отделений и структурных подразделений школы, так и педагогическими работниками;
- заседания педагогов, осуществляемые в рамках педагогического совета, с целью рассмотрения, совершенствования и утверждения различных

положений и методических рекомендаций, предложенных методическим советом школы.

Эффективность данной операции зависит от воплощения в образовательном процессе **комплекса документов** — положений и методических рекомендаций, которые детерминируют управленческую деятельность педагогов, состоящих в разных школьных объединениях (методический совет, методические объединения, лаборатории, научное общество, клубы, кафедры, др.) и участвующих в процессах организации исследовательской деятельности и развития общеучебных умений обучающихся, выполняющих учебные исследования.

Операция 3.2. Мотивация педагогов, участвующих в развитии общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Цель операции: способствовать активному участию педагогов и обучающихся в процессе развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Содержание операции. Мотивирование является важнейшим средством, регулирующим деятельность участников образовательных отношений (в частности, участников управленческого процесса в школе) и обеспечивающим эффективность управления данной деятельностью. Основными внутренними мотивами, побуждающими педагогов к участию в развитии у школьников умения учиться, является осознание глубокого социального смысла, важности и необходимости этой работы. В то же время педагоги получают профессиональное удовлетворение от участия в этом процессе. Следует отметить, что в процессах мысленного моделирования и утверждения пакета учебно-методических и управленческих материалов, способствующих эффективному развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности, участвует большая часть педагогического коллектива школы. Таким образом, большинство педагогов понимают, что участвуют в одном общем деле, в котором принятие решений зависит от личного участия каждого педагога. В то же время работать заинтересованно, порой свехурочно, руководя исследованиями обучающихся, могут замотивированные учителя, которые должны быть уверены в том, что их

напряженная работа будет оценена руководителями школы как морально, так и материально.

Описание проблем, которые возникают (могут возникнуть).

При организации учебно-исследовательской деятельности в школе выявляется проблема отсутствия у части педагогов готовности в рамках внеурочной (сверхурочной) работы руководить долгосрочными исследованиями обучающихся.

Возможные решения проблем.

Создание условий для продуктивного творческого взаимодействия педагогов и школьников позволяет вовлечь в исследовательскую деятельность максимальное количество обучающихся, реализовать одну из целей организации исследовательской деятельности, которая заключается в повышении качества школьного образования. Решение этой проблемы состоит, например, в материальном поощрении педагогов, выступающих руководителями долгосрочных работ обучающихся, в частности, из фондов попечительского или управляющего советов школы. Также могут быть применены следующие подходы нематериального поощрения (стимулирования) учителей — руководителей долгосрочных учебных исследований / проектов, а именно:

1. Оказание учителям методической помощи в формах собеседования и консультаций.
2. Экипировка учителей разъясняющим научно-методическим материалом.
3. Оказание содействия в прохождении курсов повышения квалификации по темам, относящимся к организации исследовательской деятельности и развитию универсальных учебных действий обучающихся.
4. Обеспечение учителя — руководителя исследования необходимым оборудованием и техникой.
5. Публичное объявление благодарности педагогу, участвующему в развитии общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.
6. Др.

Методы и формы реализации операции 3.2.: система методов управления, стимулирующих исследовательскую деятельность педагогов школы; руководство педагогами исследовательской деятельности обучающихся; заседания творческой группы педагогов и др.

К документам, определяющим результаты операции, можно отнести внутришкольные нормативные материалы, регулирующие на разных уровнях работу органов управления образовательной деятельностью в школе.

Операция 3.3. Обучение, инструктирование и консультирование педагогов, выступающих научными руководителями школьников, осуществляющих общеучебные умения в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Цель операции: организовать и провести комплекс научно-практических и практико-ориентированных мероприятий, которые обеспечат достаточный уровень профессиональной компетентности педагогов, необходимой для эффективного руководства исследовательской деятельностью обучающихся.

Содержание операции: необходимость данной операции продиктована возникающими у педагогов — руководителей учебных исследований / проектов в процессе управления исследовательской деятельностью обучающихся объективными (учебно-методическими) и субъективными (отсутствие опыта и необходимого уровня подготовки) затруднениями.

Следует отметить, что повышение профессиональной культуры, наращивание управленческой и методической компетентностей педагогов происходит благодаря их включению в решение реальных проблем образовательной деятельности, к которым относится развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Очевидно, что все предыдущие операции способствовали повышению как управленческой, так и методической компетентности педагогов.

Описание проблем, которые возникают (могут возникнуть). Наблюдается недостаточная теоретическая и методическая подготовка педагогов к развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Возможные решения проблем.

Чтобы предупредить возникновение этой проблемы, управленческому аппарату школы необходимо систематически организовывать тематические педсоветы, научно-практические семинары, мастер-классы, круглые столы, деловые игры и другие формы работы, повышающие теоретическую и методическую готовность педагогов к развитию общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

К методам и формам работы, способствующим достижению цели данной операции, относятся: участие в конкурсной исследовательской деятельности; педагогические чтения; недели методических объединений педагогов; круглые столы; заседания методического совета по обсуждению процесса и результатов развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников и др.

К документам, определяющим результаты данной операции, относится широкий спектр управленческих и методических материалов, в которых отражается специфика осуществления образовательного процесса данной конкретной общеобразовательной организации.

Ниже охарактеризованы внутренние связи составляющих данной управленческой технологии процедур.

Процесс реализации *первой процедуры* предполагает проведение экспертной, поисковой и проектной деятельностью педагогов, в рамках которых моделируются и принимаются локальные акты, декларирующие ценностно-целевые приоритеты и обеспечивающие скоординированную деятельность руководителей и педагогического коллектива школы по развитию общеучебных умений школьников, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты. В рамках внутришкольной системы научно-методической работы разрабатываются основные позиции содержания (идеи и концепции) развития общеучебных умений школьников, осуществляющих исследовательскую деятельность. В то же время в контексте современных подходов к реализации образовательной деятельности с учетом требований ФГОС ОО педагогами изучаются специальные источники информации (педагогическая,

психологическая, философская литература), в которых раскрываются методические приемы, методы, методики и технологии, способствующие эффективности развития общеучебных умений школьников, проводящих учебные исследования.

Первая процедура является системообразующей, обеспечивающей моделирование сценариев и алгоритмов реализации второй, третьей, четвертой и пятой процедур, в то время как назначение второй процедуры в технологии исходит из содержания функции планирования, дающей старт управленческому процессу в целом и обеспечивающей ему вектор развития в общеобразовательной организации. В то же время качественное осуществление самой процедуры планирования обеспечит эффективную реализацию последующих процедур.

Таким образом, планирование занимает центральное место в данной технологии, так как в ходе реализации именно этой процедуры наиболее оптимально интегрируются индивидуальная активность педагогов и усилия методических объединений педагогов для достижения поставленных целей. В результате такого взаимодействия развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников становится ясным общим приоритетом педагогов школы.

Миссия третьей процедуры состоит в обеспечении целевых установок, раскрытых в основополагающих педагогических документах школы: разделе образовательной программы, посвященном освоению УУД, плане работы школы на учебный год, планах работы учителей и методического совета, других структурных подразделений школы. В логике управленческого процесса третья процедура основывается на результатах осуществления первой и второй процедур. От реализации третьей процедуры зависит качество процесса развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, мониторинг которого осуществляется в границах четвертой процедуры данной управленческой технологии. Так, контроль и анализ способствуют:

- во-первых, принятию важных управленческих решений по итогам реализации процедур технологии;

- во-вторых, формированию необходимой информационной базы для оценки деятельности субъектов, состояний и процесса реализации технологии;
- в-третьих, выявлению инновационного опыта педагогической управленческой деятельности.

Следует заметить, что эффективность четвертой процедуры повышается благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий и других ресурсов информационно-образовательной среды школы.

В то же время наличие полной и аутентичной информации способствует принятию в границах пятой процедуры детерминированных управленческих решений, выбор и результаты которых являются одним из критериев оценки управленческой деятельности общеобразовательной организации в целом.

Требования, обеспечивающие успешность реализации технологии.

Успешность технологии управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников зависит от соблюдения следующих основных требований:

- все процедуры технологии должны быть реализованы;
- операции, обеспечивающие реализацию цели процедуры, должны быть оснащены методическим и управленческим инструментарием;
- при осуществлении технологии должна быть обеспечена преемственность при переходе от процедуры к процедуре, от операции к операции.

Таким образом, технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, основанная на принципах систематичности, скоординированности, преемственности и непрерывности, потенциалом пяти взаимосвязанных и логически выстроенных процедур обеспечивает стабильное развитие общеучебных умений при осуществлении школьниками исследовательской деятельности.

2.3 Результаты внедрения учебно-методического и управленческого обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников

Цель: представить и аналитически описать результаты педагогического эксперимента, осуществленного в границах данного диссертационного исследования в 2009 — 2019 гг.

Задачи:

1. Представить и раскрыть результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению разработанного обеспечения развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, включающего учебно-методический и управленческий компоненты.

2. Сформировать комплекс методик, позволяющих провести оценку уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

3. Доказать истинность выдвинутой в данном исследовании гипотезы.

Определенные в данном исследовании планы создания, доказательства и апробации разработанного целостного обеспечения развития общеучебных умений обучающихся, выполняющих учебные исследования, осуществлялись в границах двух периодов: 1) с 2009 по 2016 гг. в ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы; 2) с 2016 по 2019 гг. в ОЧУ СОШ «Классика» г. Москвы. Экспериментальная деятельность осуществлялась на различных этапах в ГБОУ СОШ №№ 887, 1002, 1272, 1432, 1591, ГБОУ ЦО № 1465, ННОУ СОШ «Олимп-Плюс», НОЧУ СОШ «Юджин-Центр» г. Москвы и других общеобразовательных организациях, участвующих в дистанционно-очных образовательных проектах ЧУ ОО СОШ «Росинка». В эксперименте на разных этапах участвовало максимально — 1500, минимально — 200 обучающихся, от 200 до 250 педагогов, от 100 до 150 родителей обучающихся.

Гипотеза исследования проверялась по следующему сценарию:

- 2007 — 2009 гг. — выбрана тема диссертации, выполнен анализ специальной литературы, в которой раскрываются основные позиции

методологии, теоретические и эмпирические аспекты организации и проведения развития общеучебных умений обучающихся, осуществляющих исследовательскую деятельность;

- 2009 — 2016 гг. — проводился констатирующий этап педагогического эксперимента, осуществлялось проектирование, апробация и корректировка пилотной (рабочей) версии разработанного обеспечения развития общеучебных умений обучающихся, реализующих учебные исследования;

- 2016 — 2019 гг.: в границах формирующего этапа происходила проверка, корректировка и конкретизация материалов социально-педагогического обеспечения непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов; рассматривались и обсуждались преимущества реализации разработанного обеспечения развития общеучебных умений выполняющих учебные исследования школьников; уточнялись теоретические и эмпирические выводы; выполнялась оценка полученных результатов; разрабатывались рекомендации по итогам выполненного эксперимента; оформлялось диссертационное исследование.

Логика реализации эмпирического исследования, включающего констатирующий и формирующий этапы, предполагает осуществление следующего:

1. Создание, принятие и использование в образовательной деятельности целостного пакета дидактических, методических и управленческих материалов, регулирующих развитие общеучебных умений у обучающихся, выполняющих учебные исследования.
2. Обеспечение социально-педагогических условий, в рамках которых реализуется планы по повышению профессиональной компетентности педагогов школы, необходимой для создания и введения в практику работы педагогического коллектива пакета учебно-методических материалов и управленческих документов.
3. Внедрение в образовательный процесс дидактических рекомендаций для обучающихся, осуществляющих долгосрочные учебные исследования и участвующих в конкурсах.

В границах эмпирической части нашего исследования была создана внутришкольная система оценки эффективности развития общеучебных умений, обеспечившая объективную оценку динамики развития данных умений в исследовательской деятельности и состоящая из: оценки исследовательской деятельности на занятиях метапредметного курса «ОУИ»; оценки учебного исследования, проведенной на предварительном этапе общешкольного исследовательского конкурса экспертами школьного научного общества; оценки защиты учебного исследования экспертным жюри общешкольного исследовательского конкурса; оценки исследовательской деятельности обучающегося руководителем работы; оценки результативности участия в исследовательских конференциях (уровень выше школьного); самооценки автора учебного исследования.

В соответствии с циклограммой управления исследовательской деятельностью обучающихся [См.: Приложение Б] уровень освоения программы метапредметного курса «ОУИ» обучающимися основной и средней школы проверяется в рамках *семи зачетов*:

1. Представление паспорта-заявки на выполнение работы [См.: Приложение В], титульного листа, оглавления и введения работы.
2. Представление промежуточных результатов выполненной работы по исследованию: глава 1 с выводами.
3. Представление паспорта проведения практической части работы (эксперимента или исследования).
4. Представление промежуточных результатов выполненной работы по исследованию: глава 2 с выводами — описание эксперимента или исследования, практической работы по созданию продукта.
5. Представление выполненной части работы (заключение и приложения).
6. Представление тезисов работы на общешкольный конкурс.
7. Общешкольный исследовательский конкурс. Защита работы.

Обучающиеся 1-4 классов, проводящие проектные работы, располагают методическим и управленческим обеспечением школьного научного общества, а также сопровождением подготовленных учителей начальных классов.

Предварительная оценка учебного исследования устанавливает степень соответствия исследовательской работы обучающегося критериям (нормам и правилам) оформления. Для экспертной оценки результатов выполненного учебного исследования / проекта используются специально разработанные материалы, составленные с учетом возрастных особенностей обучающихся 1-4 и 5-11 классов [108; 161]. В качестве экспертов выступают педагоги школы, которые входят в совет школьного научного общества «Точка опоры» [См.: Приложение Д], компетентные в области управления исследовательской деятельностью и оценки конкурсных исследовательских / проектных работ обучающихся. В структуру школьного научного общества (ШНО) «Точка опоры», которое в течение многих лет функционирует в школе «Росинка» Западного округа г. Москвы, входят 7 секций: «Первые шаги (1-4 классы)», «Межпредметная», «Общегносеологическая», «Лингвистическая», «Физико-математическая», «Естественнонаучная», «Гуманитарная» [См.: Приложение Е]. Одним из приоритетных направлений в деятельности ШНО является участие в организации и проведении ежегодного общешкольного исследовательского конкурса. Как уже было отмечено выше, эксперты ШНО осуществляют предварительную экспертизу исследовательских работ обучающихся, в то же время оценка защиты работы осуществляется непосредственно в день проведения общешкольного исследовательского конкурса. С целью экспертной оценки результатов публичного представления исследований обучающихся разработаны материалы оценки учебного исследования / проекта в день защиты на конкурсе для обучающихся 1-4 и 5-11 классов соответственно [108].

Ниже представлена структура ШНО «Точка опоры» [См.: Рис. 3]. Проведение с помощью метода анкетирования социологического опроса обучающихся, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты, а также руководителей этих учебных исследований и проектов,

продиктовано необходимостью выявления причин появляющихся в процессе реализации исследовательской деятельности проблем.

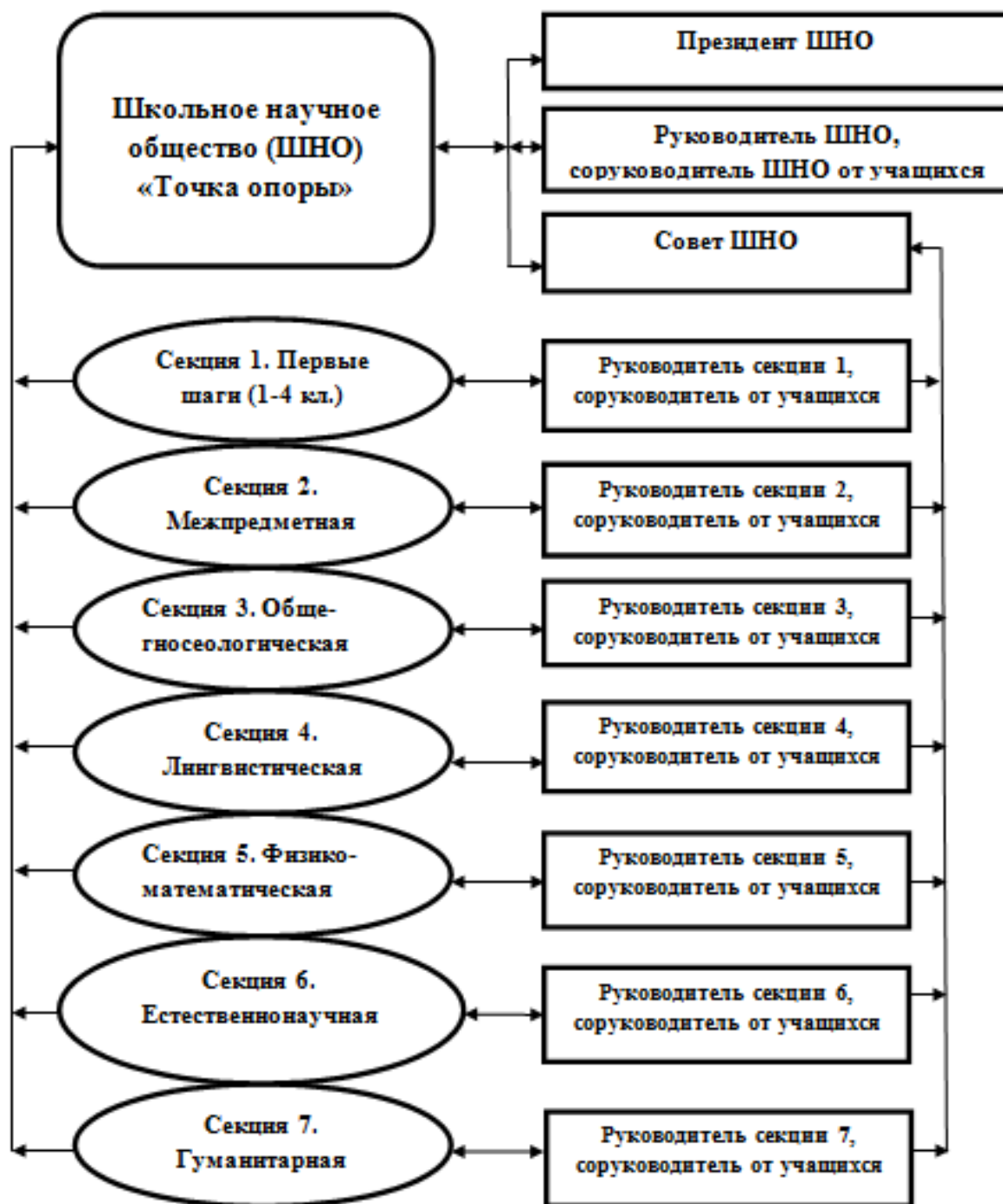


Рисунок 6. Структура школьного научного общества (ШНО)

В то же время главный результат анкетирования — это модернизация процесса осуществления исследовательской деятельности обучающихся в целом. Непосредственно анкетирование участников исследовательской деятельности в

общеобразовательной организации направлено на анализ процесса, инструментария отбора и результатов учебных исследований и специальных проектов, а также выявления отношения к исследовательской деятельности и самооценки. Руководитель работы при заполнении анкеты, с одной стороны, осуществляет оценку исследовательской деятельности главное, а, с другой, демонстрирует собственный индивидуальный уровень исследовательской компетентности педагога. *Технология портфолио социокультурных достижений* [См.: Приложение Г] способствует демонстрации обучающимся его готовности практически применять общеучебные умения в реальной жизни, в новых ситуациях. Данная технология используется для писания конкурсной активности обучающегося, дополняет результаты и способствует высокой объективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. Применение оценки на данном этапе позволяет школьнику не только учитывать достигнутые результаты, но и управлять ими.

Таким образом, в ходе реализации *внутришкольной системы оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников* используются следующие методы и формы: *долгосрочные учебные исследования / проекты обучающихся; зачеты в рамках освоения метапредметного курса «Основы учебного исследования», экспертная оценка результатов исследовательской деятельности обучающихся представителями совета ШНО и экспертами общешкольного конкурса; наблюдение; анкетирование; самооценка автора учебного исследования / проекта.* С нашей точки зрения, представленная выше система оценки обеспечивает необходимое качество развития общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования, разрабатывающих учебные проекты.

С целью определения характера зависимости эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников от использования пакета учебно-методического и управленческого обеспечения в ходе эксперимента были проведены два среза: *констатирующий и итоговый.* В эксперименте на данном этапе участвовали обучающиеся 3-11 классов. Если

констатирующий срез проводился с целью выявления у школьников начального (исходного) уровня развития общеучебных умений в границах констатирующего этапа эксперимента, то итоговый срез был проведен в ходе формирующего этапа эксперимента. Разработанный пакет учебно-методических и управленческих материалов обеспечивает стратегическое, тактическое и оперативное управление развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. В то же время для определения эффективности данного пакета требуется диагностическая методика (инструментарий, включающий методы и формы проведения диагностики; уровни, критерии и показатели).

В связи с этим перед началом педагогического эксперимента были определены критерии, показатели и уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, что необходимо, прежде всего, для адекватной оценки состояния данных умений. Следует отметить, что буквально слово «критерий» (происходит от греческого слова «*criterion*») означает «средство для суждения», или признак. Отечественные исследователи предложили учитывать следующие *основные требования* к критериям оценки различных образовательных явлений [196; 228]:

1. Адекватность.
2. Дефиниция.
3. Доступность для измерения.

При этом в качестве основных критериев сформированности умений учебно-познавательной деятельности выделяются:

- состав и качество выполняемых операций;
- осознанность выполнения операций;
- полнота и свернутость операций [116; 258 — 260].

Для оценки уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся в нашем исследовании определены шесть критериев: *ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, креативный, коммуникативный, рефлексивно-оценочный*. Ниже [См.: Таблица 5] представлены критерии и показатели, а также связанные с ними методы и формы

проверки уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Таблица 5 - Критерии, показатели, методы и формы диагностики уровня развития общеучебных умений, осваиваемых школьниками в рамках осуществления учебных исследований / проектов

Критерии	Показатели	Методы и формы диагностики
<p>1.Ценностно-мотивационный: осознание и принятие школьниками целей развития общеучебных умений в исследовательской деятельности; признание общеучебных умений как эффективного средства учения и важного компонента послешкольной жизни.</p>	<p>1. Личное восприятие значимости освоения общеучебных умений как средств реализации учебного исследования.</p> <p>2. Неизменное и неуклонное движение к истине в учебном исследовании.</p> <p>3. Понимание значимости деятельностного характера ключевых элементов исследовательской работы.</p> <p>4. Принятие ценностей развития общеучебных умений, позволяющих эффективно и качественно достичь целей исследовательской деятельности.</p> <p>5. Заинтересованное отношение к поиску информации.</p>	<p>1. Социологический опрос.</p> <p>2.Методическое обеспечение и наблюдение деятельности обучающегося, его работы в проектной группе.</p> <p>3. Выполненная часть учебного исследования / проекта.</p>
<p>2. Когнитивный: полнота и объем знаний об общеучебных умениях; наличие опыта использования общеучебных умений в исследовательской деятельности, зафиксированного в форме результатов — инструктивно-теоретических знаний, знаний технологических и аксиологических основ применения общеучебных</p>	<p>1. Полнота и прочность знаний об общеучебных умениях как средстве и результате учебно-исследовательской деятельности.</p> <p>2. Интегрированность знаний об использовании общеучебных умений в учебно-исследовательской деятельности в систему личностных знаний.</p> <p>3. Отношение к исследовательской деятельности как к средству</p>	<p>1. Интервьюирование / индивидуальные беседы.</p> <p>2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе.</p> <p>3. Составление плана работы над учебными исследованиями / проектами.</p> <p>4. Выполненная часть учебного исследования / проекта.</p>

<p>умений в исследовательской деятельности.</p>	<p>достижения высоких образовательных результатов. 4. Знание ценности исследования. 5. Знание методов (теоретических и эмпирических) исследования.</p>	
<p>3. Операционно-деятельностный: освоение общеучебных умений как эффективных способов осуществления исследовательской деятельности школьников.</p>	<p>1. Владение на уровне применения умениями четкого изложения и форматирования исследовательской работы (учебного проекта) в соответствии с требованиями к её оформлению. 2. Освоение ключевых образовательных компетенций осуществления исследования и разработки проекта.</p>	<p>1. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 3. Выполнение заданий, требующих сложных мыслительных операций. 4. Представление докладов, мультимедийных презентаций, участие в дискуссиях. 5. Оформление портфолио. 6. Выполненная часть учебного исследования / проекта.</p>
<p>4. Креативный: творческое отношение к учебно-познавательной деятельности, которое определяет готовность обучающегося принимать успешные решения в проблемных ситуациях, на основе приобретенного опыта осуществления исследовательской деятельности.</p>	<p>1. Умения: формулировать проблему и выдвигать гипотезу, ставить цель и определять теоретические и эмпирические задачи исследования; определять средства (алгоритмы, способы, формы, методы, технологии, др.) для решения сформулированных сложных познавательных проблем. 2. Активность в преобразовании действительности (получении нового знания или создании нового продукта) в зависимости от собственной индивидуальности средствами общеучебных умений. 3. Проявление самостоятельности замысла и оригинальность решения задач творческого</p>	<p>1. Интервьюирование / индивидуальные беседы. 2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе. 3. Выполненная часть учебного исследования / проекта.</p>

	<p>характера.</p> <p>4. Стремление создать свой индивидуальный стиль учебно-исследовательской деятельности.</p>	
<p>5. Коммуникативный: взаимоотношения участников образовательной деятельности, раскрывающиеся в двух аспектах: взаимоотношения по горизонтали (обучающийся — обучающийся) и взаимоотношения по вертикали (учитель — обучающийся); использование коммуникации как средства взаимодействия, кооперации, условия интериоризации; владение основами культуры речи.</p>	<p>1. Умения: планировать учебное сотрудничество с руководителем работы и партнерами по учебному исследованию / проекту (определение цели, функций участников, способов взаимодействия); ставить вопросы для получения необходимой информации по учебному исследованию (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации); обосновывать и доказывать собственную позицию; с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли.</p> <p>4. Потенциальная готовность принять иную позицию, предвидение точек зрения других людей.</p> <p>5. Восприимчивость к позиции и новым идеям партнеров по учебному исследованию как средство управления их действиями.</p> <p>6. Владение различными видами речевой деятельности.</p> <p>7. Стремление к общению (диалогу и полилогу) с участниками исследовательской деятельности.</p>	<p>1. Интервьюирование / индивидуальные беседы.</p> <p>2. Наблюдение за деятельностью обучающегося, его работой в группе.</p> <p>3. Анализ ситуаций общения, участия в дискуссиях и защитах в рамках конкурсной исследовательской деятельности.</p> <p>4. Выполненная часть учебного исследования / проекта.</p>
<p>6. Рефлексивно-оценочный: самоконтроль, самокоррекция и самореализация обучающегося в исследовательской деятельности.</p>	<p>1. Умение производить самооценку собственных действий.</p> <p>2. Готовность принять ответственность за свои действия.</p> <p>3. Умение определять пути решения сложной ситуации, анализировать и понимать причины неуспеха.</p>	<p>1. Анализ и самоанализ ответов обучающихся на занятиях учебного курса «Основы учебного исследования».</p> <p>2. Экспертная оценка результатов исследовательской деятельности обучающегося.</p> <p>3. Самооценка автора</p>

		учебного исследования / проекта. 4. Анкетирование автора и руководителя учебного исследования / проекта.
--	--	---

Представленные и обоснованные критерии, показатели, методы и формы диагностики позволяют не только судить о развитии общеучебных умений, но и обеспечить объективную оценку их динамики. Если указанные выше критерии, конкретизирующиеся показателями, выступают качественной характеристикой, то уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников выступают количественной характеристикой. Анализ подходов к организации исследовательской деятельности обучающихся, а также логика установления раскрытых выше критериев и показателей позволяет определить следующие *уровни развития общеучебных умений* в исследовательской деятельности школьников:

- *Низкий уровень* — отражает готовность обучающегося с помощью научного руководителя определять тему исследования и планировать работу, формулировать проблему исследования и находить пути её решения.

- *Средний уровень* — свидетельствует об умениях обучающегося с опорой на помощь научного руководителя формулировать проблему исследования, при этом самостоятельно находить пути её решения и достигать цели исследования.

- *Высокий уровень* предусматривает освоение обучающимся ключевых образовательных компетенций осуществления учебного исследования и / или разработки проекта.

Ключевое отличие данных уровней состоит в степени включенности обучающегося в осуществление исследовательской деятельности (в пределах низкого уровня степень самостоятельности обучающегося при реализации задач учебного исследования / проекта не превышает 30-50%; на среднем уровне степень самостоятельности обучающегося при реализации задач исследования составляет 51-75%; на высоком уровне степень самостоятельности обучающегося при реализации задач учебного исследования / проекта составляет 76-100%). Для

того чтобы выборка была максимально репрезентативной, в её состав вошли обучающиеся 3-4, 5-8 и 9-11 классов, распределенные по 6 группам. Таким образом, целенаправленно в эксперименте участвовало 6 групп (3 контрольные группы (КГ) и 3 экспериментальные группы (ЭГ)), всего 144 обучающихся. Контрольные группы были организованы в общеобразовательных организациях, участвующих в эксперименте. Ключевое различие между группами состоит в том, что в экспериментальных группах в границах формирующего эксперимента внедрялось разработанное в исследовании учебно-методическое и управленческое обеспечение, в том числе реализовывался метапредметный курс «Основы учебного исследования».

В процессе практической работы нами создано соответствующее социально-педагогическое обеспечение: стимулирование педагогов — руководителей учебных исследований / проектов; мотивирование обучающихся; моделирование ситуации успеха; организация конкурсной исследовательской деятельности и др.

Ниже представлена шкала распределения баллов по оценке каждого критерия в соответствии с уровнями развития общеучебных умений школьников [См.: Таблица 6].

Таблица 6 - Шкала распределения баллов по оценке уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников

№	Критерии / баллы по каждому уровню	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Ценностно-мотивационный</i>	10-12	7-9	0-6
2.	<i>Когнитивный</i>	15-18	10-14	0-9
3.	<i>Операционно-деятельностный</i>	15-18	10-14	0-9
4.	<i>Креативный</i>	13-16	9-12	0-8
5.	<i>Коммуникативный</i>	15-18	10-14	0-9
6.	<i>Рефлексивно-оценочный</i>	7-8	5-6	0-4

Таким образом, в ходе оценки показателей каждого из вышеперечисленных критериев был применен следующий подход: 2 балла — обучающийся

самостоятельно применяет общеучебные умения при осуществлении учебного исследования / проекта; 1 балл — обучающийся применяет общеучебные умения в исследовательской деятельности с помощью руководителя работы; 0 баллов — обучающийся не самостоятельно применяет общеучебные умения при осуществлении учебного исследования / проекта. Данные, полученные в ходе констатирующего и итогового срезов, были обработаны с использованием метода математической статистики — критерия χ^2 Пирсона (хи-квадрат (χ^2), чи-сквэрэ (chi square)) [61; 62; 98; 300]. Критерий χ^2 рассчитывается как отношение $\Sigma(O - E)^2$ к E . Под « Σ » принимается знак суммы, «О» — показатель эмпирического распределения (наблюдаемые частоты), «Е» — показатель теоретического распределения (ожидаемые частоты). В соответствии с таблицей критических значений статистик, имеющих распределение χ^2 с числом степеней свободы $\nu = 2$ ($\nu = 3 - 1$) для уровня значимости (уровня ошибки) $\alpha = 0,05$, критическое значение $\chi^2 = 5,991$ [61, с. 130]. В результате проведенного эксперимента были выявлены уровни развития общеучебных умений школьников по вышеперечисленным критериям [См.: Таблицы 6-31; гистограммы 4-15]. Изначально были приняты две гипотезы: нулевая и альтернативная гипотезы. Первая гипотеза допускает одинаковое распределение уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах обучающихся; по второй — распределение уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах различается.

Таблица 7 - Уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников (ценностно-мотивационный критерий, констатирующий срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	КГ 1		ЭГ 1	
	Количество обучающихся			
высокий	3	12%	2	9,09%
средний	8	32%	8	36,36%
низкий	14	56%	12	54,55%
Уровни	КГ 2		ЭГ 2	

развития ОУУ	Количество обучающихся			
	высокий	4	16,67%	3
средний	8	33,33%	9	36%
низкий	12	50%	13	52%
Уровни развития ОУУ	КГ 3		ЭГ 3	
	Количество обучающихся			
высокий	4	17,39%	5	20%
средний	8	34,78%	8	32%
низкий	11	47,83%	12	48%

Анализ данных таблицы 7 позволяет считать примерно равными уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по ценностно-мотивационному критерию в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.



Рисунок 7. Распределение уровней

Рисунок 7 наглядно представляет примерно одинаковые уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по ценностно-мотивационному критерию в начале эксперимента во всех группах (КГ и ЭГ) обучающихся соответственно.

Таблица 8 - Статистика эмпирического и теоретического распределений уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию (констатирующий срез)

Группы	Кол-во обучающихся	Эмпирическое распределение уровней			Теоретическое распределение уровней		
		Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Контр. Группа 1	25	14	8	3	13,83	8,51	2,66
Эксп. Группа 1	22	12	8	2	12,17	7,49	2,34
Контр. Группа 2	24	12	8	4	12,24	8,33	3,43
Эксп. Группа 2	25	13	9	3	12,76	8,67	3,57
Контр. Группа 3	23	11	8	4	11,02	7,67	4,31
Эксп. Группа 3	25	12	8	5	11,98	8,33	4,69

В таблице 8 представлена характеристика эмпирического и теоретического распределений уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию (констатирующий срез).

Таблица 9 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию (констатирующий срез)

Группы	Уровни развития ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	3	2,66	0,043
	средний	8	8,51	0,031
	низкий	14	13,83	0,002
Эксп. Группа 1	высокий	2	2,34	0,049
	средний	8	7,49	0,035
	низкий	12	12,17	0,002
Суммарный 1				0,162
Контр. Группа 2	высокий	4	3,43	0,095
	средний	8	8,33	0,013

	низкий	12	12,24	0,005
Эксп. Группа 2	высокий	3	3,57	0,091
	средний	9	8,67	0,013
	низкий	13	12,76	0,004
Суммарный 2				0,221
Контр. Группа 3	высокий	4	4,31	0,022
	средний	8	7,67	0,014
	низкий	11	11,02	0,00004
Эксп. Группа 3	высокий	5	4,69	0,020
	средний	8	8,33	0,013
	низкий	12	11,98	0,00003
Суммарный 3				0,069

Данные таблицы 9 свидетельствуют о следующем: для уровня значимости $\alpha = 0,05$ (уровня 5%-ой ошибки) критическое значение критерия χ^2 Пирсона равно 5,991 [61, с. 130]. Вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп меньше данного табличного значения. Отсюда следует, что нулевая гипотеза по *ценностно-мотивационному критерию* принимается.

Ниже представлены распределения уровней развития общеучебных умений по остальным вышеперечисленным критериям [См.: Таблица 4]. Данные вычислений представлены в таблицах.

В таблице 10 представлена оценка уровня развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию, полученная в ходе констатирующего среза во всех группах (КГ и ЭГ) обучающихся соответственно.

Анализ данных таблицы позволяет считать примерно равными уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *данному критерию* в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

Таблица 10 - Оценка уровня развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию (констатирующий срез)

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	3	12	3	13,64
средний	8	32	5	22,72
низкий	14	56	14	63,64
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	3	12,50	5	20
средний	8	33,33	6	24
низкий	13	54,17	14	56
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	17,39	4	16
средний	9	39,13	10	40
низкий	10	43,48	11	44

Рисунок 8 демонстрирует одинаковые значения уровней развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию (констатирующий срез).

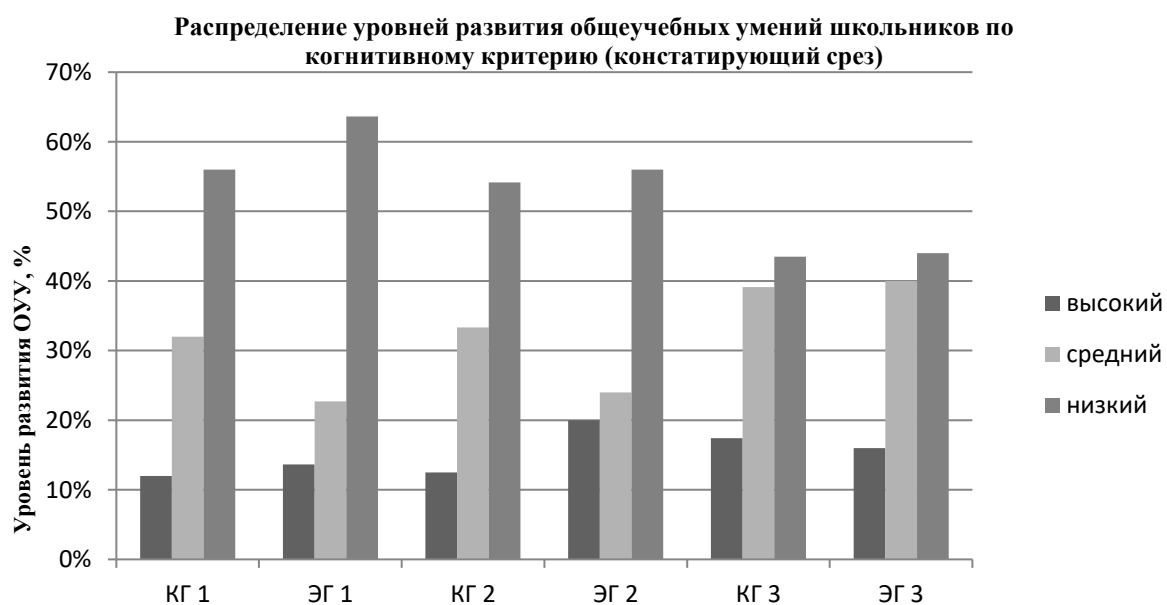


Рисунок 8. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию (констатирующий срез)

Данные таблицы 11 свидетельствуют о том, что вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп значительно меньше табличного значения 5,991. Отсюда следует, что нулевая гипотеза по *когнитивному критерию* принимается.

Таблица 11 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию (констатирующий срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	3	3,19	0,011
	средний	8	6,91	0,172
	низкий	14	14,89	0,053
Эксп. Группа 1	высокий	3	2,80	0,014
	средний	5	6,09	0,195
	низкий	14	13,11	0,060
Суммарный 1				0,505
Контр. Группа 2	высокий	3	3,92	0,216
	средний	8	6,86	0,189
	низкий	13	13,22	0,004
Эксп. Группа 2	высокий	5	4,08	0,207
	средний	6	7,14	0,182
	низкий	14	13,78	0,004
Суммарный 2				0,802
Контр. Группа 3	высокий	4	3,83	0,007
	средний	9	9,10	0,001
	низкий	10	10,06	0,0004
Эксп. Группа 3	высокий	4	4,17	0,007
	средний	10	9,90	0,001
	низкий	11	10,94	0,0003
Суммарный 3				0,017

В таблице 12 представлена оценка уровня развития общеучебных умений школьников по *операционно-деятельностному критерию*, полученная в ходе констатирующего среза во всех группах (КГ и ЭГ) обучающихся соответственно. Анализ данных таблицы 12 позволяет считать примерно равными уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *данному критерию* в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

Таблица 12 - Уровни развития общеучебных умений школьников
(операционно-деятельностный критерий, констатирующий срез) в контрольных и
экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Кол-во обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	2	8	2	9,10
средний	5	20	3	13,64
низкий	18	72	17	77,26
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16,67	4	16
средний	6	25	7	28
низкий	14	58,33	14	56
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	3	13,04	3	12
средний	9	39,13	9	36
низкий	11	47,83	13	52

Рисунок 9 демонстрирует примерно одинаковые уровни развития общеучебных умений школьников по *операционно-деятельностному* критерию (констатирующий срез).

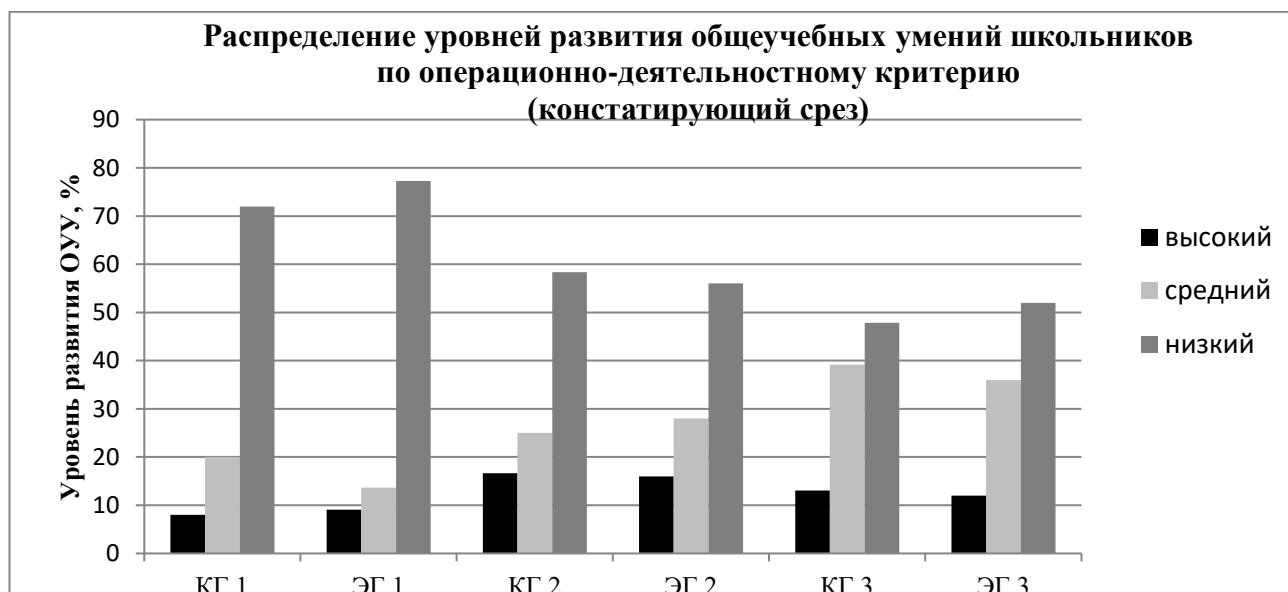


Рисунок 9. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по операционно-деятельностному критерию

(констатирующий срез)

Данные таблицы 13 свидетельствуют о том, что вычисленные значения двустороннего критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп значительно меньше табличного значения 5,991. Отсюда следует, что нулевая гипотеза по *операционно-деятельностному критерию* принимается.

Таблица 13 - Значения хи-квадрата для уровней развития общеучебных умений школьников по *операционно-деятельностному критерию*
(констатирующий срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	2	2,13	0,008
	средний	5	4,26	0,129
	низкий	18	12,23	2,722
Эксп. Группа 1	высокий	2	1,87	0,009
	средний	3	3,74	0,146
	низкий	17	16,38	0,023
Суммарный 1				3,037
Контр. Группа 2	высокий	4	3,92	0,002
	средний	6	6,37	0,021
	низкий	14	13,71	0,006
Эксп. Группа 2	высокий	4	4,08	0,002
	средний	7	6,63	0,021
	низкий	14	14,29	0,006
Суммарный 2				0,058
Контр. Группа 3	высокий	3	2,90	0,003
	средний	9	8,63	0,016
	низкий	11	11,5	0,022
Эксп. Группа 3	высокий	3	3,13	0,005
	средний	9	9,38	0,015
	низкий	13	12,5	0,020
Суммарный 3				0,081

В таблице 14 представлена оценка уровня развития общеучебных умений школьников по *креативному критерию*, полученная в ходе констатирующего среза во всех контрольных и экспериментальных группах (КГ и ЭГ) обучающихся соответственно. Анализ данных таблицы 14 позволяет считать примерно равными уровни развития общеучебных умений в исследовательской

деятельности школьников по *данному критерию* в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

Таблица 14 - Уровни развития общеучебных умений (креативный критерий, констатирующий срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	2	8	2	9,09
средний	9	36	6	27,27
низкий	14	56	14	63,64
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	2	8,34	3	12
средний	8	33,33	8	32
низкий	14	58,33	14	56
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	3	13,04	2	8
средний	5	21,74	8	32
низкий	15	65,22	15	60

Рисунок 10 демонстрирует примерно одинаковые уровни развития общеучебных умений школьников по *креативному критерию* в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

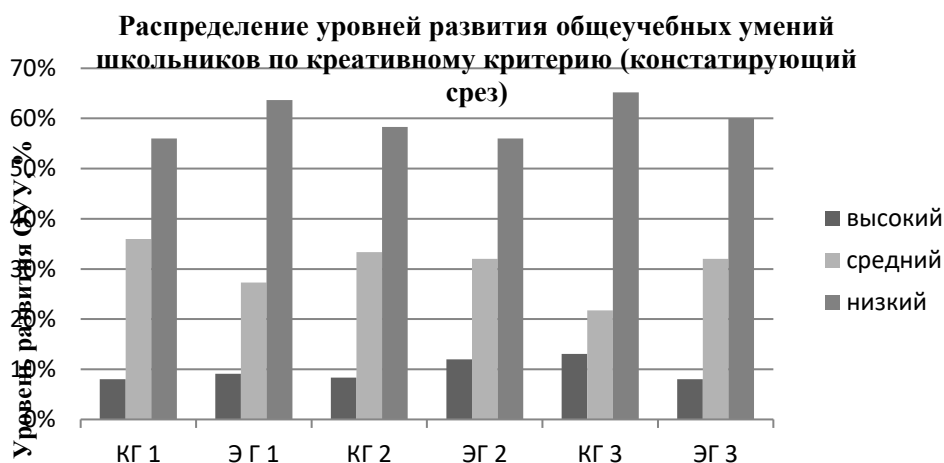


Рисунок 10. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по креативному критерию (констатирующий срез)

Данные таблицы 15 свидетельствуют о том, что вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп меньше табличного значения 5,991. Отсюда следует, что нулевая гипотеза по *креативному критерию* принимается.

Таблица 15 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней общеучебных умений школьников по *креативному критерию* (констатирующий срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	2	2,13	0,008
	средний	9	7,98	0,130
	низкий	14	14,89	0,053
Эксп. Группа 1	высокий	2	1,87	0,009
	средний	6	7,02	0,148
	низкий	14	13,11	0,060
Суммарный 1				0,408
Контр. Группа 2	высокий	2	2,45	0,083
	средний	8	7,84	0,003
	низкий	14	13,71	0,006
Эксп. Группа 2	высокий	3	2,55	0,079
	средний	8	8,16	0,003
	низкий	14	14,29	0,006
Суммарный 2				0,180
Контр. Группа 3	высокий	3	2,40	0,150
	средний	5	6,23	0,243
	низкий	15	14,38	0,027
Эксп. Группа 3	высокий	2	2,60	0,150
	средний	8	6,77	0,223
	низкий	15	15,63	0,025
Суммарный 3				0,818

В таблице 16 представлена оценка уровня развития общеучебных умений школьников по *коммуникативному критерию*, полученная в ходе констатирующего среза во всех группах (КГ и ЭГ) обучающихся соответственно.

Таблица 16 - Уровни развития общеучебных умений школьников (коммуникативный критерий, констатирующий срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	КГ 1		ЭГ 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%

высокий	2	8	3	13,64
средний	9	36	7	31,82
низкий	14	56	12	54,54
Уровни развития ОУУ	КГ 2		ЭГ 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16,67	4	16
средний	7	29,17	7	28
низкий	13	54,16	14	56
Уровни развития ОУУ	КГ 3		ЭГ 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	5	21,74	5	20
средний	8	34,78	8	32
низкий	10	43,48	12	48

Анализ данных таблицы 16 позволяет считать примерно равными уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по коммуникативному критерию в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

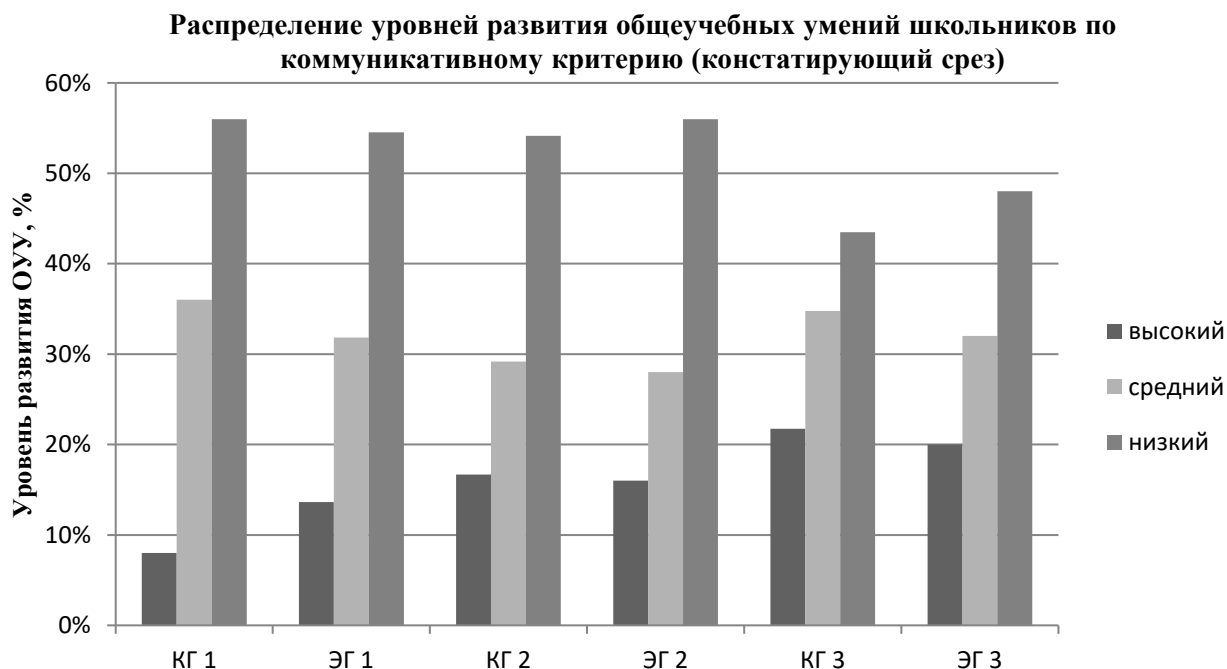


Рисунок 11. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по коммуникативному критерию (констатирующий срез)

Рисунок 11 демонстрирует примерно одинаковые уровни развития общеучебных умений школьников по *коммуникативному* критерию в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

Таблица 17 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по коммуникативному критерию (констатирующий срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	2	2,66	0,164
	средний	9	8,51	0,028
	низкий	14	13,83	0,002
Эксп. Группа 1	высокий	3	2,34	0,186
	средний	7	7,49	0,032
	низкий	12	12,17	0,002
Суммарный 1				0,414
Контр. Группа 2	высокий	4	3,92	0,002
	средний	7	6,86	0,003
	низкий	13	13,22	0,004
Эксп. Группа 2	высокий	4	4,08	0,002
	средний	7	7,14	0,003
	низкий	14	13,78	0,004
Суммарный 2				0,018
Контр. Группа 3	высокий	5	4,79	0,009
	средний	8	7,67	0,014
	низкий	10	10,54	0,020
Эксп. Группа 3	высокий	5	5,21	0,008
	средний	8	8,33	0,013
	низкий	12	11,46	0,025
Суммарный 3				0,089

Данные таблицы 17 свидетельствуют о том, что вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп меньше табличного значения (5,991). Отсюда следует, что нулевая гипотеза по *коммуникативному критерию* принимается. В таблице 18 представлена оценка уровня развития общеучебных умений школьников по *рефлексивно-оценочному критерию*, полученная в ходе констатирующего среза во всех группах (КГ и ЭГ) обучающихся соответственно.

Таблица 18 - Уровни развития общеучебных умений (рефлексивно-оценочный критерий, констатирующий срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	3	12	3	13,64
средний	7	28	5	22,72
низкий	15	60	14	63,64
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16,67	4	16
средний	7	29,17	6	24
низкий	13	54,16	15	60
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	17,39	4	16
средний	6	26,09	7	28
низкий	13	56,52	14	56

Анализ данных таблицы 18 позволяет считать примерно одинаковыми уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *рефлексивно-оценочному критерию (констатирующий срез)*.



Рисунок 12. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по рефлексивно-оценочному критерию (констатирующий срез)

Рисунок 12 демонстрирует примерно одинаковые уровни развития общеучебных умений школьников по *рефлексивно-оценочному критерию* в начале эксперимента во всех группах обучающихся соответственно.

Таблица 19 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по *рефлексивно-оценочному критерию* (констатирующий срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	3	3,19	0,011
	средний	7	6,38	0,060
	низкий	15	15,43	0,012
Эксп. Группа 1	высокий	3	2,81	0,013
	средний	5	5,62	0,068
	низкий	14	13,57	0,014
Суммарный 1				0,178
Контр. Группа 2	высокий	4	3,92	0,002
	средний	7	6,37	0,062
	низкий	13	13,71	0,037
Эксп. Группа 2	высокий	4	4,08	0,002
	средний	6	6,63	0,060
	низкий	15	14,29	0,035
Суммарный 2				0,198
Контр. Группа 3	высокий	4	3,83	0,008
	средний	6	6,23	0,008
	низкий	13	12,94	0,0003
Эксп. Группа 3	высокий	4	4,17	0,007
	средний	7	6,77	0,008
	низкий	14	14,06	0,0003
Суммарный 3				0,032

Данные таблицы 19 свидетельствуют о том, что вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп меньше табличного значения 5,991. Отсюда следует, что нулевая гипотеза по *рефлексивно-оценочному критерию* принимается.

Таким образом, нулевая гипотеза в случае сравнения результатов в контрольных и экспериментальных группах по всем перечисленным выше критериям [См.: Таблица 4] подтвердилась: в пределах 5%-ой ошибки было

получено одинаковое распределение уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах.

Таблица 20 - Уровни развития общеучебных умений школьников (ценностно-мотивационный критерий, итоговый срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16	8	36,36
средний	8	32	11	50
низкий	13	52	3	13,64
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16,67	9	36
средний	8	33,33	13	52
низкий	12	50	3	12
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	17,39	10	40
средний	8	34,78	14	56
низкий	11	47,83	1	4

Соотнесение содержащихся в таблице 20 показателей позволяет сделать вывод о том, что значения уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *ценностно-мотивационному критерию*, полученные в ходе итогового среза, отличаются во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

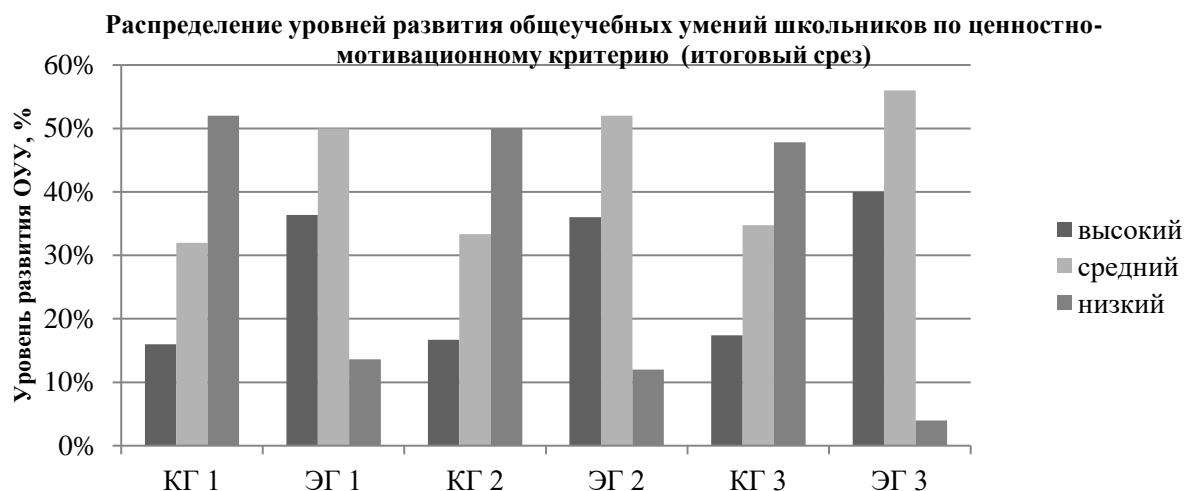


Рисунок 13. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию (итоговый срез)

Рисунок 13 демонстрирует различные значения уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию в конце эксперимента во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Таблица 21 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по ценностно-мотивационному критерию (итоговый срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	4	6,38	0,888
	средний	8	10,11	0,440
	низкий	13	8,51	2,369
Эксп. Группа 1	высокий	8	5,62	1,008
	средний	11	8,89	0,501
	низкий	3	7,49	2,692
Суммарный 1				7,898
Контр. Группа 2	высокий	4	6,37	0,882
	средний	8	10,29	0,510
	низкий	12	7,35	2,942
Эксп. Группа 2	высокий	9	6,63	0,847
	средний	13	10,71	0,490
	низкий	3	7,65	2,826
Суммарный 2				8,497
Контр. Группа 3	высокий	4	6,71	1,095
	средний	8	10,54	0,612
	низкий	11	5,75	4,793
Эксп. Группа 3	высокий	10	7,29	1,007
	средний	14	11,46	0,563

	низкий	1	6,25	4,410
Суммарный 3				12,480

Вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона по ценностно-мотивационному критерию [См.: Таблица 21] для всех пар групп больше критического значения, которое составляет 5,991.

Отсюда следует, что альтернативная гипотеза в случае сравнения результатов итоговых срезов в обеих выборках *по вышеуказанному критерию* является верной.

Таблица 22 - Сравнение уровней развития общеучебных умений школьников (когнитивный критерий, итоговый срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16	8	36,36
средний	9	36	12	54,55
низкий	12	48	2	9,09
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16,67	10	40
средний	9	37,50	13	52
низкий	11	45,83	2	8
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	17,39	11	44
средний	9	39,13	13	52
низкий	10	43,48	1	4

Сравнение показателей таблицы 22 позволяет сделать вывод о том, что значения уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников *по когнитивному критерию*, полученные в ходе итогового среза, отличаются во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

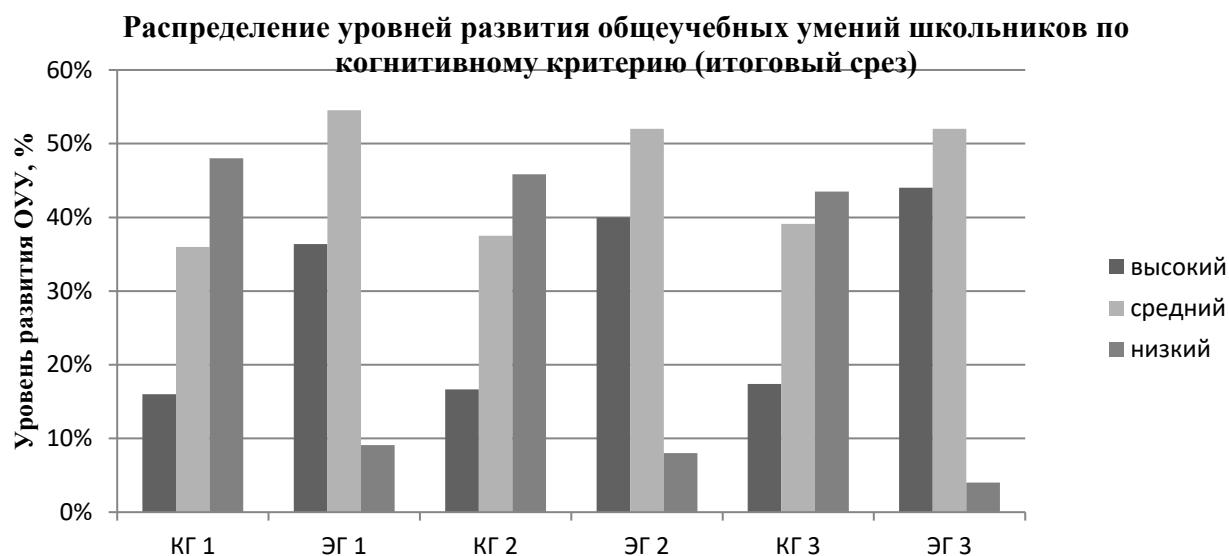


Рисунок 14. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию (итоговый срез)

Рисунок 14 демонстрирует различные значения уровней развития общеучебных умений школьников по когнитивному критерию в конце эксперимента во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Таблица 23 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней общеучебных умений школьников по когнитивному критерию (итоговый срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	4	6,38	0,888
	средний	9	11,17	0,422
	низкий	12	7,45	2,718
Эксп. Группа 1	высокий	8	5,62	1,008
	средний	12	9,83	0,479
	низкий	2	6,55	3,161
Суммарный 1				8,676
Контр. Группа 2	высокий	4	6,86	1,192
	средний	9	10,78	0,294
	низкий	11	6,37	3,365
Эксп. Группа 2	высокий	10	7,14	1,146
	средний	13	11,22	0,282
	низкий	2	6,63	3,233
Суммарный 2				9,512
Контр. Группа 3	высокий	4	7,19	1,415
	средний	9	10,54	0,225

	низкий	10	5,27	4,245
Эксп. Группа 3	высокий	11	7,81	1,303
	средний	13	11,46	0,207
	низкий	1	5,73	3,904
Суммарный 3				11,299

Анализ данных таблицы 23 свидетельствует о том, что вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона по когнитивному критерию для всех пар групп больше критического значения, которое составляет 5,991. Отсюда следует, что альтернативная гипотеза в случае сравнения результатов итоговых срезов в обеих выборках по вышеуказанному критерию является верной.

Таблица 24 - Сравнение уровней развития общеучебных умений школьников (операционно-деятельностный критерий, итоговый срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	3	12	9	40,91
средний	8	32	9	40,91
низкий	14	56	4	18,18
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	5	20,83	9	36
средний	9	37,50	14	56
низкий	10	41,67	2	8
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	17,39	8	32
средний	10	43,48	16	64
низкий	9	39,13	1	4

Сопоставление представленных выше показателей [См.: Таблица 24] позволяет сделать вывод о том, что значения уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *операционно-*

деятельностному критерию, полученные в ходе итогового среза, отличаются во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.



Рисунок 15. Распределение уровней общеучебных умений школьников по операционно-деятельностному критерию (итоговый срез)

Рисунок 15 демонстрирует различные значения уровней развития общеучебных умений школьников по операционно-деятельностному критерию в конце эксперимента во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Таблица 25 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней общеучебных умений школьников по операционно-деятельностному критерию (итоговый срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	3	6,38	1,791
	средний	8	9,04	0,120
	низкий	14	9,57	2,051
Эксп. Группа 1	высокий	9	5,62	2,033
	средний	9	7,96	0,136
	низкий	4	8,43	2,328
Суммарный 1				8,459
Контр. Группа 2	высокий	5	6,86	0,504
	средний	9	11,27	0,457
	низкий	10	5,87	2,906
Эксп. Группа 2	высокий	9	7,14	0,485

	средний	14	11,73	0,439
	низкий	2	6,12	2,774
Суммарный 2				7,565
Контр. Группа 3	высокий	4	5,75	0,533
	средний	10	12,46	0,486
	низкий	9	4,79	3,700
Эксп. Группа 3	высокий	8	6,25	0,490
	средний	16	13,54	0,447
	низкий	1	5,21	3,402
Суммарный 3				9,058

Вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона [См.: Таблица 25] по операционно-деятельностному критерию для всех пар групп больше критического значения, которое составляет 5,991.

Отсюда следует, что альтернативная гипотеза в случае сравнения результатов итоговых срезов в обеих выборках *по вышеуказанному критерию* является верной, т.е. подтверждается: распределение уровней развития общеучебных умений в к

онтрольных и экспериментальных группах различается.

Таблица 26 - Уровни развития общеучебных умений школьников (креативный критерий, итоговый срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16	8	36,36
средний	9	36	11	50
низкий	12	48	3	13,64
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16,67	10	40
средний	9	37,50	13	52
низкий	11	45,83	2	8

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	17,39	10	40
средний	9	39,13	14	56
низкий	10	43,48	1	4

Сравнение показателей таблицы 26 позволяет сделать вывод о том, что значения уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *креативному критерию*, полученные в ходе итогового среза, отличаются во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

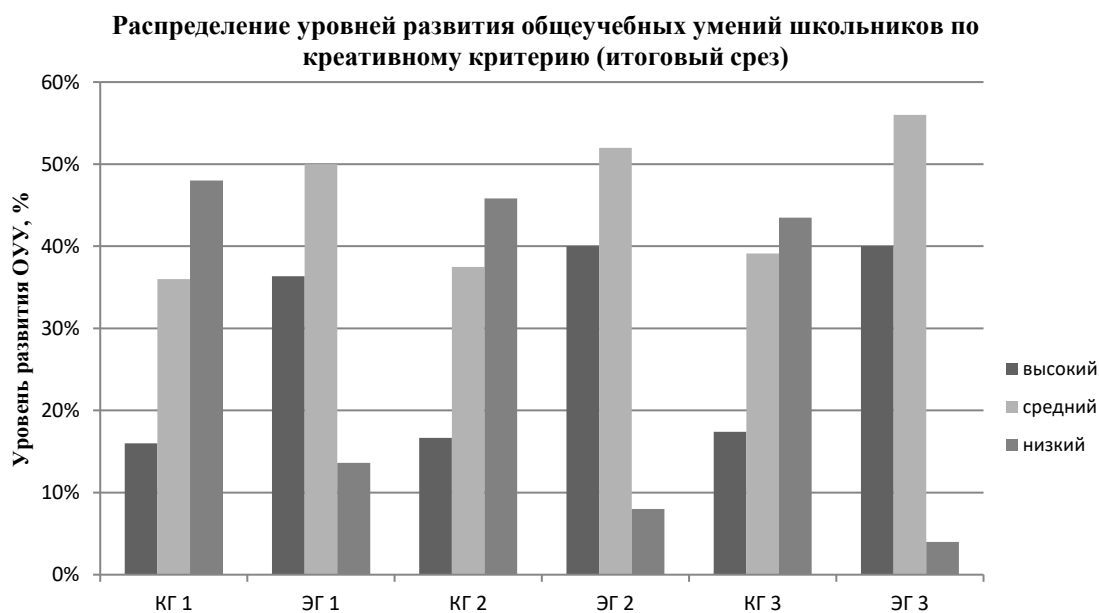


Рисунок 16. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по креативному критерию (итоговый срез)

Рисунок 16 демонстрирует различные значения уровней развития общеучебных умений школьников по *креативному критерию* в конце эксперимента во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Таблица 27 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по креативному критерию (итоговый срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	4	6,38	0,888
	средний	9	10,64	0,253
	низкий	12	7,98	2,025
Эксп. Группа 1	высокий	8	5,62	1,008
	средний	11	9,36	0,287
	низкий	3	7,02	2,302
Суммарный 1				6,763
Контр. Группа 2	высокий	4	6,86	1,192
	средний	9	10,78	0,294
	низкий	11	6,37	3,365
Эксп. Группа 2	высокий	10	7,14	1,146
	средний	13	11,22	0,282
	низкий	2	6,63	3,233
Суммарный 2				9,512
Контр. Группа 3	высокий	4	6,71	1,095
	средний	9	11,02	0,370
	низкий	10	5,27	4,245
Эксп. Группа 3	высокий	10	7,29	1,007
	средний	14	11,98	0,341
	низкий	1	5,73	3,905
Суммарный 3				10,963

Вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона по *креативному критерию* [См.: Таблица 27] для всех пар групп больше критического значения 5,991. Отсюда следует, что альтернативная гипотеза в случае сравнения результатов итоговых срезов в обеих выборках *по вышеуказанному критерию* является верной, т.е. подтверждается.

Таблица 28 - Уровни развития общеучебных умений школьников по коммуникативному критерию (итоговый срез) в контрольных и экспериментальных группах

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16	8	36,36
средний	10	40	12	54,55
низкий	11	44	2	9,09

Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	5	20,83	11	44
средний	9	37,50	13	52
низкий	10	41,67	1	4
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	5	21,74	13	52
средний	9	39,13	11	44
низкий	9	39,13	1	4

Сравнение показателей [См.: Таблица 28] позволяет сделать вывод о том, что значения уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по коммуникативному критерию, полученные в ходе итогового среза, отличаются во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по коммуникативному критерию (итоговый срез)

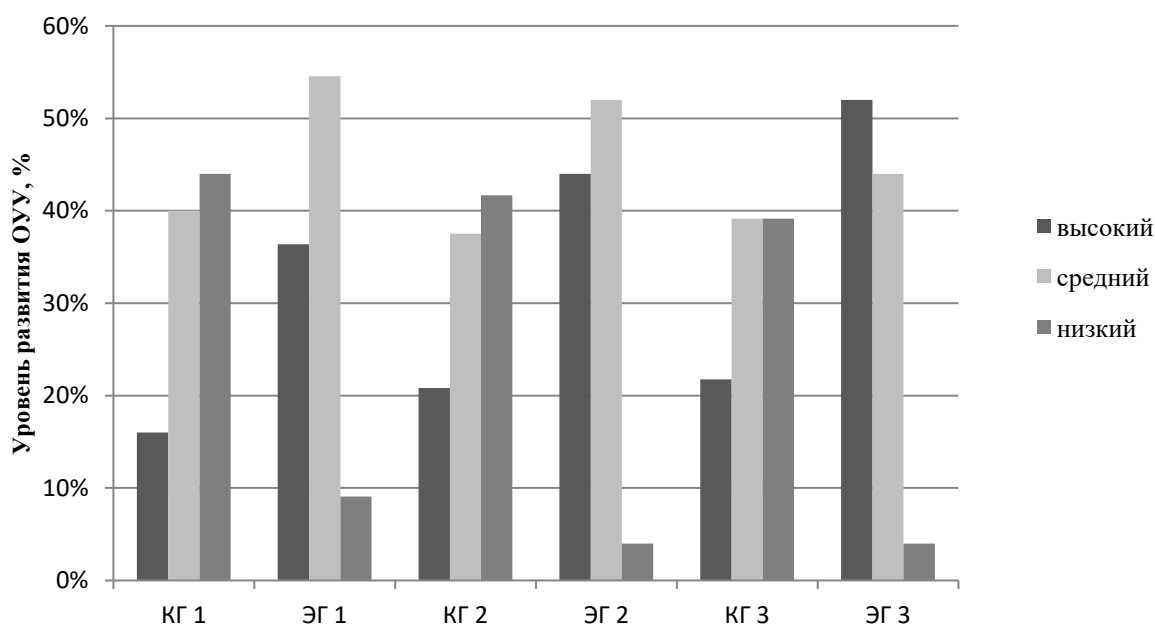


Рисунок 17. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по коммуникативному критерию (итоговый срез)

Рисунок 17 демонстрирует различные значения уровней развития общеучебных умений школьников по *коммуникативному критерию* в конце эксперимента во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Таблица 29 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по коммуникативному критерию (итоговый срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	4	6,38	0,888
	средний	10	11,70	0,247
	низкий	11	6,92	2,406
Эксп. Группа 1	высокий	8	5,62	1,008
	средний	12	10,30	0,281
	низкий	2	6,09	2,747
Суммарный 1				7,577
Контр. Группа 2	высокий	5	7,84	1,029
	средний	9	10,78	0,294
	низкий	10	5,39	3,943
Эксп. Группа 2	высокий	11	8,16	0,988
	средний	13	11,22	0,282
	низкий	1	5,61	3,788
Суммарный 2				10,324
Контр. Группа 3	высокий	5	8,63	1,527
	средний	9	9,58	0,035
	низкий	9	4,79	3,700
Эксп. Группа 3	высокий	13	9,38	1,397
	средний	11	10,42	0,056
	низкий	1	5,21	3,402
Суммарный 3				10,117

Вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона по коммуникативному критерию [См.: таблица 29] для всех пар групп больше критического значения 5,991. Значит, альтернативная гипотеза в случае сравнения результатов итоговых срезов в обеих выборках *по вышеуказанному критерию* является верной.

Таблица 30 - Состояния уровней развития общеучебных умений школьников в контрольных и экспериментальных группах по рефлексивно-оценочному критерию (итоговый срез)

Группы / уровни	Контр. Группа 1		Эксп. Группа 1	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	4	16	8	36,36
средний	9	36	13	59,09
низкий	12	48	1	4,55
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 2		Эксп. Группа 2	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	5	20,83	10	40
средний	9	37,50	14	56
низкий	10	41,67	1	4
Уровни развития ОУУ	Контр. Группа 3		Эксп. Группа 3	
	Количество обучающихся	%	Количество обучающихся	%
высокий	5	21,74	11	44
средний	9	39,13	13	52
низкий	9	39,13	1	4

Из соотнесения показателей, размещенных в представленной выше таблице, следует: значения уровней развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по *рефлексивно-оценочному критерию*, полученные в ходе итогового среза, отличаются во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.



Рисунок 18. Распределение уровней развития общеучебных умений школьников по рефлексивно-оценочному критерию (итоговый срез)

Рисунок 18 демонстрирует различные значения уровней развития общеучебных умений школьников по *рефлексивно-оценочному критерию* в конце эксперимента во всех сравниваемых группах обучающихся соответственно.

Таблица 31 - Значения критерия χ^2 Пирсона для уровней развития общеучебных умений школьников по *рефлексивно-оценочному критерию* (итоговый срез)

Группы	Уровни ОУУ	Эмпирическое распределение	Теоретическое распределение	χ^2
Контр. Группа 1	высокий	4	6,38	0,888
	средний	9	11,70	0,623
	низкий	12	6,91	3,749
Эксп. Группа 1	высокий	8	5,62	1,008
	средний	13	10,30	0,708
	низкий	1	6,09	4,254
Суммарный 1				11,230
Контр. Группа 2	высокий	5	7,35	0,751
	средний	9	11,27	0,457
	низкий	10	5,39	3,943
Эксп. Группа 2	высокий	10	7,65	0,722
	средний	14	11,73	0,439
	низкий	1	5,61	3,788
Суммарный 2				10,100
Контр. Группа 3	высокий	5	7,67	0,929
	средний	9	10,54	0,225
	низкий	9	4,79	0,879
Эксп. Группа 3	высокий	11	8,33	0,856
	средний	13	11,46	0,207
	низкий	1	5,21	3,402
Суммарный 3				6,498

Анализ данных таблицы 31 свидетельствует о том, что вычисленные значения критерия χ^2 Пирсона по *рефлексивно-оценочному критерию* для всех пар групп больше критического значения, которое составляет 5,991. Отсюда следует, что альтернативная гипотеза в случае сравнения результатов итоговых срезов в обеих выборках по *вышеуказанному критерию* является верной, подтверждается: распределения уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах различаются.

Полученные в ходе итогового среза по всем критериям значения критерия χ^2 Пирсона для всех пар групп больше критического (табличного) значения 5,991, альтернативная гипотеза является верной, и следует сделать *ключевой вывод*: однозначно подтверждается, что распределения уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах обучающихся различаются [См.: Таблица 32].

Таким образом, *математически обоснована достоверность полученных результатов: полученные значения критерия χ^2 для всех пар групп свидетельствуют о совпадениях в начале эксперимента и существенных различиях в конце эксперимента в распределении уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах школьников.*

Таблица 32 - Сравнение состояний развития общеучебных умений в конце эксперимента по всем критериям в контрольной и экспериментальной группах

Критерии	Уровень ОУУ	Динамика уровней развития ОУУ (%)					
		Контр. Группа 1	Эксп. Группа 1	Контр. Группа 2	Эксп. Групп а 2	Контр. Группа 3	Эксп. Группа 3
Ценностно-мотивационный	высокий	+ 4	+ 27,27	0	+ 24	0	+ 20
	средний	0	+ 13,64	0	+ 16	0	+ 24
	низкий	- 4	- 40,91	0	- 40	0	- 44
Когнитивный	высокий	+ 4	+ 22,72	+ 4,17	+ 20	0	+28
	средний	+ 4	+ 31,83	+ 4,17	+ 28	0	+12
	низкий	- 8	- 54,55	- 8,34	- 48	0	- 40
Операционно-деятельностный	высокий	+ 4	+ 31,81	+ 4,16	+ 20	+ 4,35	+ 20
	средний	+ 12	+ 27,27	+ 12,50	+ 28	+ 4,35	+ 28
	низкий	- 16	- 59,08	- 16,66	- 48	- 8,7	- 48
Креативный	высокий	+ 8	+ 27,27	+ 8,33	+ 28	+ 4,35	+32
	средний	0	+ 22,73	+ 4,17	+ 20	+ 17,39	+24
	низкий	- 8	- 50	- 12, 50	- 48	- 21,74	- 56
Коммуникативный	высокий	+ 8	+ 22,72	+ 4,16	+ 28	0	+32
	средний	+ 4	+ 22,73	+ 8,33	+ 24	+ 4,35	+12
	низкий	- 12	- 45,45	- 12,49	- 52	- 4,35	- 44
Рефлексивно-оценочный	высокий	+ 4	+ 22,72	+ 4,16	+24	+ 5,07	+28
	средний	+ 8	+ 36,37	+ 8,33	+ 32	+ 9,96	+28
	низкий	- 12	- 59,09	- 12,49	- 56	- 15,03	- 56

Итоги педагогического эксперимента достоверно указывают на повышение уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности в экспериментальных группах школьников:

- в экспериментальных группах количество школьников с низким уровнем общеучебных умений значительно уменьшилось (на 41-59%), в то время как в контрольных группах понижение данного уровня достигло значений 4-16%;
- если в контрольных группах 4-17% обучающихся поднялись с низкого на средний уровень развития общеучебных умений, то в экспериментальных группах аналогичный уровневый переход школьников составил 12-37%;
- существенное динамическое развитие на переходе средний — высокий уровень развития ОУУ выявилось в экспериментальных группах обучающихся (повышение — 20-40%), что значительно выше сопоставимых результатов обучающихся, входящих в контрольные группы.

Основываясь на итоговом анализе полученных данных и результатов, можно сделать *следующий вывод*: разработанный и апробированный пакет учебно-методического и управленческого обеспечения способствует получению высокой эффективности развития общеучебных умений обучающихся, осуществляющих учебные исследования.

Следует отметить, что повышение эффективности развития общеучебных умений школьников достигается, если: осуществляется скоординированная деятельность администрации и педагогов школы; воплощается в образовательном процессе логика преемственности и заинтересованного взаимодействия учителей разных методических объединений школы; используются социально-педагогические возможности кооперации учителей — руководителей исследовательских работ и обучающихся, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты.

В то же время полученные результаты требуют продолжения исследования, предполагающего модернизацию учебно-методического комплекса метапредметного курса, обеспечивающего эффективное осуществление общеучебных умений в учебно-исследовательской деятельности; уточнение

методических требований к осуществлению исследовательских работ обучающихся в рамках освоения программного материала базовых, профильных и элективных курсов; расширение методических требований к реализации исследовательской деятельности и общешкольных проектов, которые predeterminedены участниками образовательных отношений в соответствующей части учебного плана; совершенствование методического комплекса общешкольного исследовательского конкурса обучающихся; расширение методических комплексов сетевых дистанционно-очных образовательных проектов; корректировку методического комплекса конкурсной исследовательской деятельности школьников; конкретизацию методического комплекса портфолио социокультурных достижений обучающегося.

Выводы по второй главе

Выводы по параграфу 2.1. В ходе разработки теоретической модели, представленной в данном параграфе, учитывалось, что:

- универсальные учебные действия как средство и результат исследовательской деятельности обучающихся должны быть раскрыты в разделе образовательной программы уровней общего образования, посвященному освоению УУД;

- в качестве содержательного основания, обеспечивающего реализацию требований ФГОС ОО к деятельностному компоненту метапредметных образовательных результатов, должна быть принята классификация общеучебных умений школьников Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова;

- используя в образовательной деятельности исключительно базовые учебные курсы и ресурсы профильных учебных курсов, невозможно достичь эффективного развития общеучебных умений, к тому же имеющих метапредметный характер; в то же время для достижения данной цели следует применять метапредметный курс (например, «ОУИ»), освоение содержания которого наряду с другими учебными курсами будет способствовать осуществлению общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников и, как следствие, их эффективному развитию; более того, метапредметный курс обеспечивает механизм координации деятельности учителей-предметников;

- с целью выполнения требования ФГОС ОО, согласно которому все школьники должны освоить исследовательскую деятельность, в учебном плане целесообразно зарезервировать часы на проведение как исследовательской деятельности обучающихся в целом, так и общешкольных проектов как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений;

- процесс развития общеучебных умений должен выйти за границы урочной деятельности; в частности, дополнительную эффективность развитию общеучебных умений у школьников предоставляет плановая организация

внеурочной работы, обеспечивающая деятельность различных объединений обучающихся познавательной направленности: научных обществ обучающихся, интеллектуальных клубов, кружков, др.;

- организация и проведение общешкольного исследовательского конкурса обучающихся, сетевых дистанционно-очных образовательных проектов способствует продуктивному освоению общеучебных умений, а включение в конкурсную исследовательскую деятельность и ведение портфолио развивает готовность школьников осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

- технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников призвана обеспечить систематичность, скоординированность, преемственность и непрерывность, определяющие стабильное развитие общеучебных умений при реализации школьниками учебных исследований и проектов.

Выводы по параграфу 2.2. Во втором параграфе главы 2 данного исследования представлена обеспечивающая целенаправленное развитие общеучебных умений школьников, проводящих учебные исследования, разработанная, теоретически обоснованная и апробированная технология внутришкольного управления. Состав данной технологии определяют пять процедур, первая из которых (процедура 1) осуществляет методический запуск последующих процедур, в то время как процедуры 2-5 реализуются по циклу. Управленческая модель работы, регулирующая взаимодействие всех участников процесса развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, призвана установить общешкольный формат, обеспечив активное и осознанное участие учителей метапредметных курсов, учителей-предметников. Также в данный процесс должны быть вовлечены педагоги из разных методических объединений, работающих в одной параллели классов, педагоги дополнительного образования, научные консультанты и руководители учебных исследований обучающихся, воспитатели и педагоги-психологи, классные

руководители, кураторы, тьютеры, др. В то же время качество этой работы зависит от соблюдения следующих основных требований:

- все процедуры технологии должны быть реализованы;
- операции, обеспечивающие реализацию цели процедуры, должны быть оснащены методическим и управленческим инструментарием;
- при осуществлении технологии должна быть обеспечена преемственность при переходе от процедуры к процедуре, от операции к операции.

Выводы по параграфу 2.3. В третьем параграфе главы 2 данного исследования представлены и прокомментированы ход и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, состоящего в проверке эффективности использования в образовательной деятельности школы разработанного целостного обеспечения трехуровневого развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. Объективная оценка результатов исследования достигалась с использованием внутришкольной системы оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, которая включает:

- оценку уровня развития общеучебных умений (предварительную оценку экспертами ШНО) в границах подготовки к общешкольному исследовательскому конкурсу;
- оценку защиты исследовательской работы обучающегося экспертами общешкольного исследовательского конкурса;
- оценку научных руководителей и консультантов обучающихся;
- оценку учителя метапредметного учебного курса;
- оценку результатов участия обучающегося в исследовательских конкурсах;
- самооценку сформированности общеучебных умений, достаточной для эффективного выполнения исследовательской работы.

Диагностика эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников изучалась с использованием следующих критериев: *ценностно-мотивационный; когнитивный; операционно-деятельностный; креативный; коммуникативный; рефлексивно-оценочный.* Для

получения аутентичных данных были определены уровни (низкий, достаточный и высокий) развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: *низкий уровень* — отражает готовность обучающегося с помощью научного руководителя определять тему исследования и планировать работу, формулировать проблему исследования и находить пути её решения; *средний уровень* — свидетельствует об умениях обучающегося с опорой на помощь научного руководителя формулировать проблему исследования, при этом самостоятельно находить пути её решения и достигать цели исследования; *высокий уровень* предусматривает освоение обучающимся ключевых образовательных компетенций осуществления учебного исследования и / или разработки проекта. Как показывают наблюдение и эксперимент, ключевое отличие уровней состоит в степени включенности обучающегося в осуществление исследовательской деятельности.

В границах нашего исследования выявлена следующая прямая зависимость: *в процессе выполнения учебного исследования (разработки проекта) большая включенность в работу и самостоятельность проявляется обучающимися, имеющими более высокий уровень развития общеучебных умений.*

Для того, чтобы выборка в эксперименте была максимально репрезентативной, в её состав вошли обучающиеся 3-4, 5-8 и 9-11 классов, распределенные по 6 группам. Таким образом, целенаправленно в эксперименте участвовало 6 групп (3 контрольные группы и 3 экспериментальные группы).

В границах формирующего этапа осуществлялось внедрение разработанного пакета в образовательный процесс общеобразовательных организаций, участвующих в эксперименте. По итогам экспериментальной проверки данного пакета было выявлено, что уровень развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников, входящих в экспериментальные группы, значительно повысился, что продемонстрировали результаты диагностики.

С целью сравнения распределений уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах результаты обоих срезов (нулевого и

итогового) были обработаны с использованием метода математической статистики — критерия χ^2 Пирсона. Нулевая гипотеза в случае сравнения результатов в контрольных и экспериментальных группах по указанным выше критериям 1-6 подтвердилась: распределение уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах обучающихся одинаковое. Различие в результатах выполнения в двух разных группах обучающихся одной и той же работы вызвано 5%-ошибкой, характерной для любых педагогических измерений.

Опираясь на итоги проведенного в данном исследовании эксперимента, можно судить об эффективности внедрения в образовательный процесс разработанного нами обеспечения:

- в экспериментальных группах обучающихся по сравнению с контрольными группами наблюдается существенное позитивное изменение уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: если число обучающихся с низким уровнем общеучебных умений, входящих в состав экспериментальных групп, значительно уменьшается (примерно на 41-59%), то в контрольных группах количественный показатель обучающихся с низким уровнем развития общеучебных умений позитивно изменяется лишь в пределах 4-16%;

- в течение эксперимента от 12% до 36% обучающихся, входящих в экспериментальные группы, поднялись с низкого уровня владения общеучебными умениями на средний уровень, что в несколько раз больше аналогичного показателя в контрольных группах обучающихся — 4-17%;

- во всех группах обучающихся (экспериментальных и контрольных) выявлена позитивная динамика уровня развития общеучебных умений при переходе обучающихся со среднего на высокий уровень развития, при этом в экспериментальных группах рост данного уровня развития общеучебных умений школьников существенно больше, чем в контрольных группах.

Следует признать, что в ходе исследования гипотеза, сформулированная во введении, подтвердилась, на что показывают итоги проведенного

эксперимента. Таким образом, для достижения высокой эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников *необходимы разработка, теоретическое обоснование и внедрение в образовательный процесс целостного комплекса дидактических, методических и управленческих материалов, определяющих концептуально-целевые приоритеты, основные позиции содержания, методы и формы организации взаимодействия педагогов и обучающихся, которые регулируют учебно-исследовательскую деятельность, в том числе:*

- раздела образовательной программы уровней общего образования, посвященного освоению универсальных учебных действий;

- классификации общеучебных умений и УМК метапредметного курса исследовательской направленности, обеспечивающих развитие и применение общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников;

- методических требований, обеспечивающих проведение исследовательской и проектной деятельности обучающихся в рамках учебных (базовых и профильных) курсов и курсов по выбору;

- осуществление закрепленных в учебном плане (в части, формируемой участниками образовательных отношений) исследовательской деятельности и общешкольных проектов;

- методических комплексов: конкурсной исследовательской деятельности, общешкольного исследовательского конкурса, сетевых дистанционно-очных образовательных проектов и школьного портфолио обучающегося;

- технологии внутришкольного управления, обеспечивающей стабильное развитие общеучебных умений при осуществлении школьниками исследовательской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках федеральных государственных образовательных стандартов общего образования легитимно и концептуально умение учиться признано ключевой инновацией, определяющей стратегический курс на развитие отечественной системы общего образования. В данном, одном из ведущих документов, регулирующих взаимодействие участников образовательных отношений, отмечено особое значение и предусмотрено широкое применение в образовательном процессе исследовательского подхода, который не только способствует овладению универсальными учебными действиями (общеучебными умениями), но и создает возможности для самоактуализации и самосовершенствования обучающихся. В то же время процесс внедрения ФГОС ОО вызвал потребность в комплексе дидактических, методических и управленческих материалов, которые могут использоваться для эффективного развития общеучебных умений у школьников, проводящих учебные исследования. Вместе с тем, можно утверждать, что на современном этапе продолжающегося процесса введения стандартов второго поколения наши общеобразовательные организации не имеют в своем педагогическом арсенале комплекса материалов, обеспечивающих эффективное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Изучение исследовательской деятельности обучающихся в педагогической науке и практике имеет глубокие исторические корни.

Во второй половине XX века к вопросам определения содержания, классификации общеучебных умений и апробации технологии их развития обращались различные представители отечественной педагогики.

В 60-70-е годы умение учиться на разных уровнях общего образования рассматривалось с позиции учебно-познавательной деятельности школьников как средство приобретения новых знаний самими обучающимися.

В течение 80-х годов итоги исследований дидактических, методических и управленческих аспектов развития общеучебных умений школьников отражаются в трудах отечественных ученых.

В настоящее время особенно востребованы исследования, рассматривающие развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся в масштабе всей школы. В связи с этим становится необходимой разработка, обоснование и использование в образовательной деятельности общеобразовательной организации целостного комплекса документов и внутришкольных локальных актов, предназначенных для учителей, других специалистов, которые являются научными руководителями и консультантами работ обучающихся, а также для школьников, проводящих долгосрочные исследования, что, в свою очередь, обуславливает необходимость соответствующего управленческого обеспечения. Таким образом, эффективное развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников требует определения их содержания, разработки и внедрения в образовательный процесс соответствующего дидактико-методического и управленческого обеспечения.

В состав основополагающих теоретических позиций данного исследования входит совокупность критериев установления наиболее корректной классификации общеучебных умений. В частности, к ним относятся: наличие пояснительной записки и перечня конкретных формулировок умений; применение обоснованных оснований для классификации умений и новейших достижений в области гуманитарных наук; следование требованиям современных программ учебных курсов и др.

Содержательной основой разработанного в границах данного исследования обеспечения является классификация общеучебных умений Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова, которая выделяется следующими признаками:

- разработка Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщикова открывается пояснительной запиской, в которой ясно изложены ее структура, классификационные основания и основные положения;

- моделирование классификации осуществлялось на научной основе с использованием законов логики;
- в формулировках общеучебных умений, определенных в контексте современных подходов и моделей образования, отражаются их метапредметная сущность и инвариантность;
- в классификации реализована четкая и ясная для пользователя нумерация формулировок умений;
- при мысленном моделировании классификации использованы общепризнанные и взаимодополняющие друг друга научные разработки (концепции, положения и теории), относящиеся к гносеологии, педагогике, психологии и философии;
- данный образовательный проект разработан в полном соответствии с требованиями к программ учебных предметов;
- авторы предоставили педагогам возможность разрабатывать собственные дидактические комментарии к данной классификации.

Согласно требованиям ФГОС ОО универсальные учебные действия должны развиваться в границах всех без исключения учебных предметов. С нашей точки зрения, именно в процессе освоения школьниками метапредметных курсов должны закладываться теоретические, технологические и аксиологические основы осуществления универсальных учебных действий (общеучебных умений), которые впоследствии будут развиваться и использоваться в границах общеобразовательных дисциплин, исследовательской и проектной работе школьников. Результаты ретроспективного анализа различных источников информации, посвященных изучению теории и практики управления развитием общеучебных умений школьников, позволяют констатировать, с одной стороны, переход *от некритического восприятия к осмыслению* в изучении проблемы формирования универсальных учебных действий (общеучебных умений), а, с другой, недостаточную степень их развития в исследовательской деятельности школьников.

Внедрение в систему общего образования ФГОС ОО и вовлечение обучающихся в процессы разработки проектов и выполнения учебных исследований определяют необходимость в проектировании и разработке совокупности материалов (инструкций, рекомендаций, норм и др.), способствующих развитию общеучебных умений школьников, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты, на управленческом уровне. Анализ теории и практики исследовательской деятельности школьников, развития общеучебных умений убеждает в необходимости разработки, теоретического обоснования и внедрения в школьную практику управленческого и учебно-методического обеспечения данной деятельности. Всестороннее изучение используемых в системе отечественного образования управленческих технологий позволило выделить их основные признаки — достоинства, которые были учтены в нашем исследовании при разработке технологии внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников. К достоинствам управленческой технологии относятся следующие признаки: высокая степень гарантированности получения запрограммированного результата; обусловленность запросами участников образовательных отношений; возможность использования инструментария информационно-коммуникационных технологий, современных средств электронного обучения, методов проектного управления; обеспечение последовательности процедур и операций; комплексность управленческих процедур и составляющих их операций; детализированное методическое и ресурсное обеспечение каждой операции процедуры; востребованность для применения в образовательной деятельности на всех уровнях общего образования; доступность для распространения и применения в образовательной деятельности; нацеленность на решение сложных проблем на разных уровнях и в разных социальных ситуациях; динамичность, высокая степень обобщенности и адаптированности к изменяющимся условиям социокультурной среды; эффективность в принятии управленческих решений, способствующая исключению ненужного дублирования.

Поскольку требования ФГОС ОО, заключающиеся в вовлечении обучающихся в исследовательскую деятельность, неизменно актуальны и находятся на повестке деятельности профессионального педагогического сообщества, появилась необходимость в моделировании комплекса внутришкольных локальных актов (норм), которые регулируют дидактическое, методическое и управленческое обеспечение развития общеучебных умений обучающихся, разрабатывающих учебные проекты или реализующих исследования.

В эмпирической части исследования в форме теоретической модели спроектировано целостное учебно-методическое и управленческое обеспечение (раздел образовательной программы уровней общего образования, посвященный освоению универсальных учебных действий и обеспечивающий ценностное основание данного обеспечения; классификация общеучебных умений школьников, обеспечивающая содержательное основание данного обеспечения; учебно-методический комплекс метапредметного курса, обеспечивающего эффективное осуществление общеучебных умений в учебно-исследовательской деятельности; методические требования к осуществлению: исследовательской деятельности в границах традиционных и профильных учебных предметов (а также курсов по выбору), запланированных участниками образовательных отношений исследовательской деятельности и образовательных проектов школы; методические комплексы: общешкольного исследовательского конкурса обучающихся, приводящихся в сети Интернет очных и дистанционных образовательных проектов, конкурсной исследовательской деятельности и портфолио обучающегося; технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников) развития общеучебных умений школьников, осуществляющих учебные исследования, разрабатывающих проекты.

В связи с необходимостью вовлечения в организацию исследовательской деятельности всего педагогического коллектива школы (педагогов различных учебных курсов и уровней общего образования, преподавателей учреждений

высшего образования — руководителей и консультантов работ обучающихся и др.) становится актуальным управленческое обеспечение данного направления образовательной деятельности.

Управление инициирует принятие педагогическим коллективом важности овладения школьниками общеучебными умениями как эффективными средствами учения, необходимости участия всех педагогов в разработке и реализации этого целостного процесса. Совместное участие педагогов в осмыслении и принятии ценностей, конкретизации содержания общеучебных умений, овладении формами и методами организации развития общеучебных умений школьников способствует практико-ориентированному повышению профессиональной компетентности учителей, что практически обуславливает эффективность работы всего коллектива школы, направленной на обеспечение как дидактического обеспечения, так и методического руководства процессом развития общеучебных умений школьников, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты. Вовлечение учителей в создание положения об общешкольном исследовательском конкурсе, требований к паспорту-заявке исследования, критериев оценки выступления позволяет не только сформировать реальные дидактико-методические материалы, но и способствует наращиванию готовности педагогов данные разработки реализовывать на практике. Благодаря такой практико-ориентированной научно-методической работе формируется единое представление учителей-предметников и педагогов дополнительного образования о важности и содержании общеучебных умений, перспективных образовательных технологиях обеспечения исследовательской деятельности школьников. Именно в ходе поиска и реализации решений реальных проблем образовательного процесса формируется профессиональная компетентность педагогов.

Таким образом, развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности обучающихся в формате всей школы требует управленческого сопровождения, которое в нашей диссертации приняло форму управленческой технологии. Если первая процедура (процедура 1) обеспечивает методический запуск процесса развития общеучебных умений школьников, выполняющих

долгосрочные учебные исследования, то процедуры 2-5 реализуются по циклу. Успешная реализация разработанной технологии требует соблюдения следующих *основных требований*: все процедуры технологии должны быть реализованы; операции, составляющие процедуры, должны быть оснащены методическим и управленческим инструментарием; при осуществлении технологии должна быть обеспечена преемственность при переходе от процедуры к процедуре, от операции к операции.

Диагностика эффективности развития общеучебных умений у школьников, реализующих учебные исследования и разрабатывающих проекты, проводится в рамках внутришкольной системы и включает следующие части интегрированной оценки:

- оценку уровня развития общеучебных умений (предварительную оценку экспертами ШНО) в границах подготовки к общешкольному исследовательскому конкурсу;
- оценку защиты исследовательской работы обучающегося экспертами общешкольного исследовательского конкурса;
- оценку научного руководителя и консультанта обучающегося;
- оценку учителя метапредметного курса;
- оценку результатов участия обучающегося в исследовательских конкурсах и конференциях различного уровня;
- самооценку актуального уровня общеучебных умений, необходимого для эффективного проведения исследовательских работ.

В нашем исследовании определены *низкий, средний и высокий уровни развития общеучебных умений* в исследовательской деятельности школьников. *Ключевой отличительной особенностью* данных уровней является степень самостоятельности (активности, готовности) обучающегося. Следует признать, уровень развития общеучебных умений определяет самостоятельность обучающегося при разработке учебного проекта и осуществлении исследовательской деятельности. В то же время для объективного изучения и получения аутентичных данных в процессе развития общеучебных умений

обучающихся, выполняющих учебные исследования, использован следующий комплекс критериев: *ценностно-мотивационный; когнитивный; операционно-деятельностный; креативный; коммуникативный; рефлексивно-оценочный.*

В ходе констатирующего и итогового срезов были выявлены уровни развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников по вышеперечисленным критериям. С целью сравнения распределений данных уровней в контрольных и экспериментальных группах результаты обоих срезов были обработаны с использованием метода математической статистики — критерия χ^2 Пирсона. Полученные значения данного критерия χ^2 для всех пар групп свидетельствуют о совпадениях в начале эксперимента и существенных различиях в конце эксперимента в распределении уровней развития общеучебных умений в контрольных и экспериментальных группах школьников.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что цель исследования достигнута. *Эффективность развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников повышается, если в образовательный процесс внедрен разработанный, теоретически обоснованный целостный пакет дидактических, методических и управленческих материалов, в который входят:*

- *Ценностно-целевой компонент* — раздел образовательной программы уровней общего образования, посвященный освоению универсальных учебных действий.

- *Содержательный компонент* — классификация общеучебных умений, позволяющая достигнуть метапредметных образовательных результатов, заявленных во ФГОС ОО.

- *Технологический компонент*, включающий следующие элементы: учебно-методический комплекс метапредметного курса, обеспечивающего целенаправленное формирование инструктивно-теоретических знаний, технологических и аксиологических основ применения общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; методические требования к проведению учебных исследований в границах общеобразовательных дисциплин;

методические требования к общешкольным проектам; методические комплексы: общешкольного исследовательского конкурса, сетевых дистанционно-очных образовательных проектов, портфолио; технология внутришкольного управления развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников.

Использование в образовательном процессе **процедурной управленческой технологии** обеспечило эффективность развития общеучебных умений обучающихся, выполняющих учебные исследования и разрабатывающих проекты. В ходе реализации исходного замысла исследования **доказано, что внутришкольная система оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников** позволяет объективно и достоверно оценить динамику развития общеучебных умений школьников, выполняющих учебные исследования. Данная система включает: оценку освоения метапредметного курса исследовательской направленности; оценку исследовательской работы на предварительном (дистанционном) этапе конкурса, выставленную экспертами школьного научного общества; экспертную оценку защиты учебного исследования, проведенную на общешкольном исследовательском конкурсе; оценку качества выполненной работы руководителем исследования; оценку участия в конкурсах и конференциях исследовательской направленности; самооценку автора учебного исследования.

Результаты педагогического эксперимента указывают *на прямую зависимость эффективности развития общеучебных умений от заинтересованного участия в этом процессе педагогов, выступающих руководителями и консультантами учебных исследований; учителей общеобразовательных учебных курсов; административных работников — руководителей школьных образовательных проектов; других педагогических работников школы.*

Все отмеченное выше свидетельствует о высокой эффективности развития общеучебных умений школьников, которой способствует разработка, теоретическое обоснование и использование в образовательной деятельности комплекса дидактических, методических и управленческих материалов,

определяющих концептуально-целевые приоритеты, содержание, методы и формы организации взаимодействия педагогов и школьников, осуществляющих исследовательскую деятельность.

В то же время определились *направления дальнейшего исследования*, предполагающего модернизацию учебно-методического комплекса метапредметного курса, обеспечивающего эффективное осуществление общеучебных умений в учебно-исследовательской деятельности; уточнение методических требований, обеспечивающих в рамках как базовых, так и профильных учебных курсов, проведение учебных исследований и разработки проектов; модернизация и конкретизация методических требований, обеспечивающих эффективное управление исследовательской деятельностью обучающихся; обновление методических требований, способствующих проектированию и реализации общешкольных проектов как части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений; расширение методического комплекса общешкольного исследовательского конкурса обучающихся; расширение методических комплексов сетевых дистанционно-очных образовательных проектов; корректировку методического комплекса конкурсной исследовательской деятельности школьников; конкретизацию методического комплекса портфолио социокультурных достижений обучающегося.

Практическая значимость исследования определяется тем, что решается проблема неразработанности дидактических и методических рекомендаций педагогическим работникам, осуществляющим развитие общеучебных умений. В связи с этим сформированы и апробированы:

- для учителей-предметников: пакет методических рекомендаций по осуществлению исследовательской деятельности, способствующей развитию общеучебных умений школьников;

- для учителей метапредметных курсов: учебная программа и КТП данного курса;

- для педагогов дополнительного образования: программно-методическое обеспечение деятельности школьных объединений и клубов обучающихся, способствующих развитию общеучебных умений во внеурочной деятельности школьников и др.

- для руководителей общеобразовательных организаций: система оценки эффективности развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников; методические комплексы: общешкольного исследовательского конкурса, сетевых образовательных проектов, которые проводятся в границах дистанционного и очного этапов, портфолио обучающегося; управленческая технология, обеспечивающая стабильное развитие общеучебных умений при осуществлении школьниками исследовательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова Я.А. Система заданий интегративного характера как средство развития общеучебных умений старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Абакумова Яна Альбертовна. — Тула, 2009. — 25 с.
2. Аганбегян А.Г. О приоритетах социальной политики / А.Г. Аганбегян. — М.: Издательство «Дело», 2018. — 512 с.
3. Алексеев Н.Г. О целях обучения школьников исследовательской деятельности / Н.Г. Алексеев // VII юношеские чтения им. В.И. Вернадского: Сб. методических материалов. — М.: МГУ, 2000. — С. 5.
4. Алексеев Н.Г. Критерии эффективности обучения учащихся исследовательской деятельности / Н.Г. Алексеев, А.В. Леонтович // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник — М.: Народное образование, 2001. — С. 64-68.
5. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 85-103.
6. Алисов Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения / Е.А. Алисов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2016. — № 3. Т. 15. — С. 41-45.
7. Алисов Е.А. Программа стимулирования образовательной активности в исследовательской деятельности дошкольников – воспитанников разновозрастной группы / Е.А. Алисов, А.А. Данелия // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2019. — № 39. — С. 39-43.
8. Артемова Н.Д. Формирование профессиональной готовности педагога к развитию универсальных учебных действий (на примере физики): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08:/ Н.Д. Артемова. — Томск, 2015. — 163 с.
9. Арцев М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся: методические рекомендации для педагогов и учащихся / М.Н. Арцев // Завуч для администрации школ. — 2005. — № 6. — С.4-30.

10. Асмолов А.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмина // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 1(5). — С. 104-110.
11. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
12. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. М.: Педагогика, 1985. — 217 с.
13. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. М.: Знание, 1987. — 80 с.
14. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие для пед. институтов / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов; ред. В. И. Журавлев. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
15. Бабина Н.В. Формирование готовности к освоению универсальных учебных действий у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бабина Надежда Васильевна — Екатеринбург, 2018. — 193 с.
16. Баранников А.В. Теория и практика самообразования учащихся: дис. ... док. пед наук: 13.00.01 / Баранников Анатолий Витальевич. — Москва, 2002. — 393 с.
17. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. — 304 с.
18. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
19. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб.-метод. пособие / В.П. Беспалько, Рос. акад. образования. Моск. психолого-социальный ин-т. — М.: Моск. психол.-соц. Ин-т, 2002. — 351 с.
20. Белых С.Л. Мотивация исследовательской деятельности учащихся / С.Л. Белых // Исследовательская работа школьников. — 2006. — № 3. — С. 68-74.

21. Битянова М.Р. Формирование универсальных учебных действий: проектирование и экспертиза / М.Р. Битянова, Л.Г. Порошинская. — М.: Московский центр качества образования, 2013. — 104 с.
22. Биянова Е.Б. Модель организации исследовательской деятельности учащихся основной школы / Е.Б. Биянова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 108-112.
23. Биянова Е.Б. Педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Биянова Елена Борисовна. — Ижевск, 2011. — 21 с.
24. Блауберг И.В. Системный подход и системный анализ / И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Системные исследования. Методологические проблемы. — 1982. — Т. 1982. — С. 47-64.
25. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 450 с.
26. Блюменау Д.И. Информация и информационный сервис / Д.И. Блюменау. — Л.: Наука, 1989. — 192 с.
27. Богданова А.В. Обучение младших школьников диалогу: интонационный аспект: монография / А.В. Богданова. — М.: ООО Издательство «Экон — Информ», 2014. — 105 с.
28. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8-14.
29. Браверман Э.М. Методика становления предметных и универсальных умений школьников. / Э.М. Браверман — М.: Академия, 2017. — 58 с.
30. Вергилес Э.В. Анализ принципов управления Анри Файоля / Э.В. Вергилес. — М.: Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2001. — 28 с.
31. Виханский О.С. Менеджмент / О.С. Виханский, А.И. Наумов. — 3-е изд. — М.: Экономистъ, 2003. — 528 с.

32. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2009. — 336 с.
33. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий. — М. МПГУ, 2017. — 248 с.
34. Вербицкий А.А. Метод проектов – форма учебной деятельности обучающихся / А.А. Вербицкий // Профессиональное образование. Столица. — 2019. — № 2. — С. 36-40.
35. Воровщиков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова: 4-е изд. — М.: 5 за знания, 2009. — 352 с.
36. Воровщиков С.Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова, Г.П. Каюда, Н.В. Гладик и др.: 2 изд. — М.: 5 за знания, 2009. — 288 с.
37. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. — М.: УЦ «Перспектива», 2014. — 240 с.
38. Воровщиков С.Г. Учебно-методическое сопровождение освоения учащимися универсальных учебных действий: внутришкольная система / С.Г. Воровщиков, А.Е. Зеленский // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5.— С. 64-71.
39. Воровщиков С.Г. Метапредметное учебное занятие: ресурс освоения обучающимися универсальных учебных действий / С.Г. Воровщиков, М.М. Новожилова, Н.П. Аверина, В.А. Гольдберг, Д.В. Татьянченко и др.: Учебное пособие. — М.: УЦ «Перспектива», 2015. — 274 с.
40. Воровщиков С.Г. Дидактическая система метапредметного образования: использование потенциала интеграции урочных и внеурочных форм учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся / С.Г. Воровщиков, И.В. Пегова // Карьерный успех: Законы развития: материалы V международной молодежной научно-практической конференции (21 — 22 октября 2016 г., г.

Ярославль) / отв. ред. Е.А. Ободкова, П.С. Федорова. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. — С. 45-52.

41. Воровщиков С.Г. Как управлять проектной и исследовательской деятельностью учеников: циклограмма работы на год / С.Г. Воровщиков, Т.К. Родионова // Справочник заместителя директора школы. — 2017. — № 8. — С. 74-83.

42. Воровщиков С.Г. Как правильно разработать образовательный проект и провести учебное исследование: дидактико-методическое сопровождение проектной и исследовательской деятельности учащихся / С.Г. Воровщиков, Т.К. Родионова. — М.: 5 за знания, 2017. — 67 с.

43. Воровщиков С.Г. Образовательный проект и учебное исследование: что это такое, и как их корректно разрабатывать и проводить / С.Г. Воровщиков: учеб. пособие: 2-е изд. перераб. и доп. — М.: Изд-во Финансового университета при Правительстве РФ, 2017. — 238 с.

44. Воровщиков С.Г. Элективный метапредметный курс «Основы проектной и исследовательской деятельности»: содержательные и методические особенности / С.Г. Воровщиков // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шаповские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. — М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. — С. 524-528.

45. Воровщиков С.Г. Метапредметный курс по проектной и исследовательской деятельности. Готовая программа и задания для старшеклассников / С.Г. Воровщиков // Справочник заместителя директора школы. — 2018. — № 8. — С. 15-31.

46. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка. — М.: Смысл: ЭКСМО, 2004. — 512 с.

47. Геворкян Е.Н. Тьюторское сопровождение студентами бакалавриата учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков // Профессиональное образование. Столица. — 2017. — № 8. — С. 21-25.
48. Гилядов С.Р. Ученикам нужна защита своих проектов / С.Р. Гилядов // Управление школой. — 2011. — № 15. — С. 26-28.
49. Гилядов С.Р. О подходе к выявлению и развитию одаренности учащихся в исследовательской деятельности / С.Р. Гилядов // Человеческий капитал. — 2012. — № 12 (48). — С. 125-130.
50. Гилядов С.Р. Специфика выявления и развития одаренности детей в общеобразовательной школе / С.Р. Гилядов // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 12. — С. 25-28.
51. Гилядов С.Р. Управление развитием универсальных учебных действий в исследовательской деятельности школьников / С.Р. Гилядов // Педагогическое образование и наука. — 2013. — № 2. — С. 134-140.
52. Гилядов С.Р. Универсальные учебные действия: два подхода к определению состава и структуры / С.Р. Гилядов // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 5. — С.71-75.
53. Гилядов С.Р. Ценности развития универсальных учебных действий в исследовательской деятельности школьников / С.Р. Гилядов // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сборник статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.). — М., 2014. — С. 411-416.
54. Гилядов С.Р. Управление развитием общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников: технологический аспект / С.Р. Гилядов // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: сб. науч. тр. / IX Всерос. Шамовские пед. чтен. научн. шк. Управления образов. системами (25 января 2017 г.). В 2 ч. Ч. 1. — М.: МПГУ, 2017. — С. 368-374.

55. Гилядов С.Р. Значение управленческих технологий в образовательной деятельности / С.Р. Гилядов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'18: сб. науч. тр. / Горно-Алтайск. гос. ун-т. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2018. — С. 256-258.
56. Гилядов С.Р. Московский опыт организации конкурсной исследовательской деятельности школьников: практический аспект / С.Р. Гилядов // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: сб. науч. тр. / X Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.). В 2 ч. Ч. 1. — М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. — С. 239-243.
57. Гилядов С.Р. Оценка уровня развития общеучебных умений в исследовательской деятельности школьников / С.Р. Гилядов // Педагогическое образование и наука. — 2019. — № 1. — С. 109-116.
58. Гилядов С.Р. Особенности осуществления исследовательской деятельности в условиях школьного образования / Журнал педагогических исследований — 2019. — № 2, Т. 4. — С. 26-31.
59. Гилядов С.Р. Требования к классификации общеучебных умений / С.Р. Гилядов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'19: сб. науч. тр. / Горно-Алтайск. гос. ун-т. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2019. — С. 68-70.
60. Годин В.В. Информационное обеспечение управленческой деятельности / В.В. Годин, И.К. Корнеев. — М.: Мастерство; Высшая школа, 2001. — 240 с.
61. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. — М.: Педагогика, 1977. — 136 с.
62. Граничина О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований / О.А. Граничина. — СПб.: Издательство ВВМ, 2012 — 115 с.

63. Громько Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления / Ю.В. Громько. — М: Институт учебника Paideia, 1997. — 560 с.
64. Громько Ю.В. Проектное сознание / Ю.В. Громько. — М.: Paideia, 1998. — 410 с.
65. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громько. — Минск: Технопринт, 2000. — 376 с.
66. Громько Ю.В. Начнем работать со знанием, придем к новому содержанию / Ю.В. Громько // Учительская газета. Москва. — 2008. — № 35. — С. 15.
67. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
68. Давыдов В.В. Учебная деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 2 / Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 478-480.
69. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 480 с.
70. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.
71. Дашкевич И.С. Формирование интеллектуальных умений в процессе преподавания биологии (7-8 кл.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дашкевич Иван Семенович. — Москва, 1995. — 16 с.
72. Демидова Т.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Демидова Тамара Евгеньевна. — М., 2006. — 40 с.
73. Дик Ю.И. Профильное обучение: состояние, поиск, перспективы / Ю.И. Дик, С.Н. Чистякова, И.А. Сасова. — М.: Новая школа, 2005. — 184 с.
74. Днепров Э.Д. Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования / Временный научный коллектив

«Образовательный стандарт» Министерства образования Российской Федерации. — М., — 2004. — 104 с.

75. Дюмина С.В. Управление процессом формирования общих учебных умений и навыков младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дюмина Светлана Васильевна. — Курск, 2005. — 24 с.

76. Емельянцев С.Л. Конкурсы достижений как средство самореализации старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Емельянцев Семен Леонидович. — Москва, 2009. — 22 с.

77. Ермаков Д.С. Элективные курсы для профильного обучения / Д.С. Ермаков // Педагогика. — 2005. — № 2. — С.36-41.

78. Ерохина Е.Л. Преемственность этапов формирования коммуникативных умений учащегося-исследователя / Е.Л. Ерохина // Начальная школа плюс До и После. — 2014. — № 2. — С. 71-74.

79. Ерохина Е.Л. Академическая культура учащегося-исследователя в условиях внедрения ФГОС / Е.Л. Ерохина // Человек и образование. — 2014. — № 2. — С. 64-67.

80. Ерохина Е.Л. Культурно-речевая среда исследовательского обучения / Е.Л. Ерохина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2014. — № 6. — С. 78-84.

81. Ерохина Е.Л. Анализ исходного уровня сформированности коммуникативной культуры субъектов исследовательского обучения / Е.Л. Ерохина // Казанский педагогический журнал. — 2014. — № 6. — С. 45-51.

82. Ерохина Е.Л. Теоретические предпосылки развития исследовательского обучения в отечественном образовании / Е.Л. Ерохина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. — 2015. — № 1. — С. 157-160.

83. Ерохина Е.Л. Коммуникативная культура субъектов исследовательского обучения: сущность понятия / Е.Л. Ерохина // Вопросы культурологии. — 2015. — №1. — С. 56-58.

84. Ерохина Е.Л. Методологические подходы к обучению субъектов исследовательской деятельности основам академической культуры / Е.Л. Ерохина // Казанский педагогический журнал. — 2015. — №4. Ч. 2. — С. 298-300.
85. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 208 с.
86. Занковский А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология». — 2-е изд. / А.Н Занковский. — М.: Флинта: МПСИ, 2002. — 648 с.
87. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 384 с.
88. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) / В.П. Зинченко. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
89. Зуев Д.Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебно-воспитательного процесса / Д.Д. Зуев // Проблемы школьного учебника: XX век: Итоги / Под ред. Д.Д. Зуева. — М.: Просвещение, 2004. — С. 365-382.
90. Ильенков Э. Школа должна учить мыслить / Э. Ильенков // Наука и жизнь. — 1984. — № 8. — С. 14-20.
91. Каган М.С. Теоретические проблемы философии. Избранные труды в 2 ч. Часть 1 / М. С. Каган. — Москва: Изд-во Юрайт, 2019. — 341 с.
92. Каган М.С. Теоретические проблемы философии. Избранные труды в 2 ч. Часть 2 / М. С. Каган. — Москва: Изд-во Юрайт, 2018. — 191 с.
93. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под редакцией А.Г. Асмолова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 152 с.

94. Каменская Е.В. Учимся, исследуя, – исследуя, учимся / Е.В. Каменская, И.А. Толокнова, Л.Е. Осипенко и др.: Методическое пособие. — М.: АНОО ВПО ОГИ, 2012. — 128 с.
95. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О.А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 2. — С. 11-12.
96. Каспржак А.Г. Место элективных курсов в учебном плане школы / А.Г. Каспржак // Элективные курсы в профильном обучении. — М.: Вита-Пресс, 2004. — С. 68-85.
97. Каспржак А.Г. Стандарт образования: история разработки и итоги / А.Г. Каспржак, О.Б. Логинова, К.Н. Поливанова // Вопросы образования. — 2004. — № 3. — С. 24-43.
98. Кендалл М. Статистические выводы и связи / М. Кендалл, А. Стьюарт — М.: Наука, 1973. — 900 с.
99. Кирилова Г.И. Проектирование и реализация конкурса компьютерного творчества / Г.И. Кирилова, О.Н. Волик // Альманах «День за днем»: Наука. Культура. Образование: официальный сайт. — Москва, 2006. — URL: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=165> (дата обращения: 25.06.2015).
100. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. — М., 1989. — 196 с.
101. Ковалева Е.В. Управление формированием общеучебных умений и навыков учащихся общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Ковалёва Елена Валерьевна. — Барнаул, 2003. — 24 с.
102. Коваленко Н.В. Программа деятельности педагогического коллектива / Н.В. Коваленко // Управление современной школой. Научно-практический журнал для администрации школ. — 2009. — № 8. — С. 107-118.
103. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А. Конаржевский. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.

104. Конаржевский Ю.А. Совершенствование функций внутришкольного управления / Ю.А. Конаржевский. — Челябинск: ЧГПИ, 1988. — 133 с.
105. Конаржевский Ю.А. Концепция внутришкольного управления / Ю.А. Конаржевский. — Алма-Ата: Обл. ИУУ, 1991. — 205 с.
106. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. — М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. — 224 с.
107. Конкурс им. В.И. Вернадского: официальный сайт. — Москва, 2000. — URL: <http://vernadsky.info> (дата обращения: 23.09.2018).
108. Конференция исследовательских и проектных работ обучающихся образовательных организаций России «Думай глобально — действуй локально» // Научная электронная библиотека КиберЛенинка: [сайт]. — 2012. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konferentsiya-issledovatel'skih-i-proektnyh-rabot-uchaschihsya-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-rossii-dumay-globalno-deystvuy-lokalno> (дата обращения: 25.01.2017).
109. Коротов В. В целях активизации учебной деятельности школьников / В. Коротов // Народное образование. — 1982. — № 10. — С. 103-106.
110. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса / В.М. Коротов. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
111. Котлярова Т.С. Педагогическое управление формированием универсальных учебных действий младших школьников / Котлярова Татьяна Сергеевна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Котлярова Татьяна Сергеевна. — Омск, 2016. — 227 с.
112. Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, В.А. Сухомлинский и др.; под общ. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
113. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога — исследователя / В.В. Краевский. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. — 165 с.
114. Краевский В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.

115. Ксенофонтова А.Н. Педагогические условия самоопределения старшеклассников в конкурсной деятельности / А.Н. Ксенофонтова, Е.П. Табакова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2006. — № 10. Часть 1. — С. 88-94.
116. Кублицкая Ю.Г. Критерии и показатели сформированности познавательной компетентности учащихся / Кублицкая Ю.Г. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2017. — № 2. — С. 78-80.
117. Кузнецова О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузнецова Ольга Валерьевна: — Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. — Ярославль, 2015. — 283 с.
118. Кулько В.А. Формирование у учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. — М.: Просвещение, 1983. — 80 с.
119. Ладенко И.С. Соотношение программно-целевого и системного подходов / И.С. Ладенко // Системные исследования в современной науке. — Новосибирск: Изд-во НГУ, 1982. — С. 48-56.
120. Ладенко И.С. Логика целевого управления / И.С. Ладенко, Г.Л. Тульчинский. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. — 208 с.
121. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 304 с.
122. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе / В.С. Лазарев. — М.: Центр педагогического образования, 2008. — 352 с.
123. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7-11 классов / В.С. Лазарев. — Сургут: РИО СурГПУ, 2014. — 135 с.
124. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3-12.
125. Леванова Е.А. Технология практической подготовки будущих педагогов / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы IX Международной

научно-практической конференции (18 — 19 апреля 2019 г., г. Воронеж). — Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2019. — С. 14-23.

126. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / Лекторский В.А. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 256 с.

127. Леонтович А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Леонтович Александр Владимирович. — Москва, 2003. — 210 с.

128. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сборник статей / А.В. Леонтович. — М.: Журнал «Исследовательская работа школьников», 2006. — 114 с.

129. Леонтович А.В. Научно-практическое образование: основания и перспективы / А.В. Леонтович // Развитие научно-практического образования в старшей школе. Т. 1. Развитие научно-практического образования в старшей школе: Научно-методический сборник в двух томах / Составитель — профессор А.С. Обухов. — М.: ООДТП «Исследователь», 2013. — 228 с.

130. Леонтович А.В. Молодежные научно-практические конференции / А.В. Леонтович, Н.М. Карпов, А.О. Леонова: коллективная монография. — М.: Издательский сервис. 2017. — 80 с.

131. Леонтович А.В. Экспертная система Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В.И. Вернадского / А.В. Леонтович // Исследователь. — 2018. — № 1. — С. 118-122.

132. Леонтович А.В. Подходы к оценке и экспертизе ученической исследовательской или проектной работы / А.В. Леонтович // Исследователь. — 2018. — № 1. — С. 118-122.

133. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная работа школьников / А.В. Леонтович, А.С. Саввичев. — 3-е изд., стер. — М.: ВАКО, 2018. — 160 с.

134. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.

135. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. — 1996. — № 4. — С. 22-24.
136. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И.Я. Лернер. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.
137. Лернер И.Я. Исследовательский метод / Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. Т. 1 // Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — С. 386-387.
138. Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М. Лизинский. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. — 160 с.
139. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарева. — М.: МГПИ, 1981. — 88 с.
140. Лошкарева Н.А. Общеучебные умения и навыки школьников и начальная ступень обучения / Н.А. Лошкарева. — М., 2002. — 96 с.
141. Макотрова Г.В. Школа исследовательской культуры: учебное пособие / Г.В. Макотрова; под ред. проф. И.Ф. Исаева. — Белгород: Изд-во БелГУ. — 2007. — 300с.
142. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
143. Маршанова Г.Л. Методическая система формирования и развития общеучебных умений учащихся при изучении химии в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Маршанова Галина Леонидовна. — Москва, 2009. — 26 с.
144. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш. — Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. — 306 с.
145. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. / Н.В. Матяш. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 160 с

146. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2003 г.) // Центр оценки качества образования PISA: [сайт]. — 2010. — URL: <http://www.centeroko.ru/pisa03/pisa03.html> (дата обращения: 01.09.2018).
147. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (ПИЗА-2006) // Центр оценки качества образования PISA: [сайт]. — 2010. — URL: http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_res.htm (дата обращения: 01.09.2018).
148. Миндзаева Э.В. Развитие универсальных учебных действий в курсе информатики 5-6 классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Миндзаева Этери Викторовна. — Москва, 2009. — 24 с.
149. Митрахович О.А. Формирование у старшеклассников умения работы с информацией: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Митрахович Ольга Анатольевна. — Москва, 2012. — 25 с.
150. Муродходжаева Н.С. Мультстудия «Я творю мир»: учебное пособие / Н.С. Муродходжаева, И.В. Амочаева, И.И. Казунина, В.Ю. Полякова, В.Н. Пунчик. — М.: ООО Издательство «Бином. Лаборатория знаний», 2019. — 207 с.
151. Мусина А.А. Формирование метапредметных результатов на уровне начального общего образования с использованием социального сервиса: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мусина Альфира Абатымовна: ПГГПУ. — Пермь, 2018. — 24 с.
152. Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В.С. Мухина // Народное образование. — 2006. — № 7. — С. 123-127.
153. Надпредметный курс «Мир деятельности» // Институт системно-деятельностной педагогики: [сайт]. — 2002. — URL: <http://www.sch2000.ru/mir-deyatelnosti/> (дата обращения: 28.02.2019).
154. Немова Н.В. Переход школ к государственно-общественному управлению на основе использования проектного подхода / Н.В. Немова // Образование и наука — 2012. — № 6 (95) — С. 43-65.

155. Никишова С.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения диалогу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Никишова Светлана Алексеевна. — Елец, 2013. — 18 с.
156. Новиков А.М. Как стать ученым / А.М. Новиков // Высшее образование в России — 2012. — № 2. — С. 107-111.
157. Новиков А.М. Методология: учебное пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М.: КРАСАНД, 2014. — 632 с.
158. Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новожилова Марина Михайловна. — Москва, 2009. — 22 с.
159. Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения: монография / М.М. Новожилова; под науч. ред. С.Г. Воровщикова. — М.: МПГУ, 2009. — 252 с.
160. Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новожилова Марина Михайловна. — Москва, 2009. — 248 с.
161. Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию / М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель // Предисл. В.А. Бадил. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: 5 за знания, 2011. — 216 с.
162. Новожилова М.М. Школа «Росинка»: 20 лет к успехам учащихся! / М.М. Новожилова, С.Р. Гилядов // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сборник статей Шестых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.). — М., 2014. — С. 350-355.
163. Новожилова М.М. Интеллектуальный интернет-турнир «Точка опоры» / М.М. Новожилова, С.Р. Гилядов // Современная российская школа: социально-ориентированная модель управления: Сборник статей Шестых Всероссийских

Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (24 января 2014 г.). — М., 2014. — С. 355-360.

164. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 280 с.

165. Обухов А.С. Особенности исследовательского метода обучения как фактор становления субъектности ученика и учителя / А.С. Обухов, Н.Г. Магомедова // Вестник Дагестанского государственного университета. — 2015. — №4. — С. 199-204.

166. Обухов А.С. Социально-педагогическая обусловленность развития познавательной самостоятельности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности / А.С. Обухов, Я.Н. Носикова // Проблемы современного образования. — 2018. — №1. — С. 111-120.

167. Обухов А.С. Конкурс идей по проведению междисциплинарных исследований / А.С. Обухов, Н.В. Ткаченко // Исследователь. — 2018. — № 1. — С. 166-176.

168. Обухов А.С. Международный симпозиум по проблемам развития одаренности детей и молодежи в образовании / А.С. Обухов // «Научное образование». Вопросы психологии. — 2018. — №5. — С. 161-162.

169. Об образовании в Российской Федерации / Тематическое приложение № 4 к журналу Вестник московского образования. — М.: Центр «Школьная книга», 2013. — 240 с.

170. Онучина А.В. Педагогические условия формирования универсальных учебных действий у обучающихся 5-7 классов: автореф. дис... к.п.н.: 13.00.01 / Онучина Анастасия Владимировна. — Самара, 2018. — 24 с.

171. Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Науч. ред. Н.Ю. Синягина, Н.В. Зайцева. — М.: Арманов-центр, 2010. — 312 с.

172. Орлова Е.В. Управление развитием общеучебных умений учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Орлова Елена Владиславовна. — Москва, 2005. — 213 с.
173. Осипенко Л.Е. Интеграция традиций современных научных школ в технологию организации исследовательской деятельности школьников / Л.Е. Осипенко // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». — 2012. — № 1. — С. 121-126.
174. Осипенко Л.Е. Педагогические условия использования репродуктивных и исследовательских методов обучения / Л.Е. Осипенко, С.И. Карпова // Вестник Тамбовского университета. Серия: «Гуманитарные науки». — 2012. — № 9 (113). — С. 195-201.
175. Осипенко Л.Е. Математическое содержание учебно-исследовательской деятельности по естественнонаучным дисциплинам / Л.Е. Осипенко // Вестник МГОУ. — 2013. — № 3. — 32-36.
176. Осипенко Л.Е. Обучение школьников исследованию посредством решения познавательных задач / Л.Е. Осипенко // Известия Южного федерального университета. — 2013. — № 9. — С. 65-72.
177. Осипенко Л.Е. Экспериментальное определение влияния репродуктивных и исследовательских методов обучения на процесс становления учебной деятельности школьников / Л.Е. Осипенко // Вестник МГПУ. — 2014. — № 1. — С. 81-90.
178. Осипенко Л.Е. Научная и учебно-исследовательская деятельность школьников в области естественных наук: поиски инвариантов / Л.Е. Осипенко // Известия Южного федерального университета. — 2014. — № 2. — С. 71-76.
179. Осипенко Л.Е. Экспериментариум как перспективная форма организации прикладного математического и инженерного образования / Л.Е. Осипенко // Вестник РМАТ. — 2016. — № 2. — С. 61-65.
180. Осмоловская И.М. Дидактика / И.М. Осмоловская: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям. — М.: Академия, 2006. — 238 с.

181. Осмоловская И.М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов / И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова // Начальная школа. — 2012. — № 10. — С. 6-12.
182. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить: методические рекомендации / В.Ф. Паламарчук. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.
183. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н.Ю. Пахомова. — М.: Аркти, 2003. — 107 с.
184. Пеньковских Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике: на основе сравнительного анализа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пеньковских Елена Анатольевна. — Екатеринбург, 2007. — 20 с.
185. Петерсон Л.Г. Программа надпредметного курса «Мир деятельности» по формированию общеучебных организационно-рефлексивных умений и связанных с ними способностей и личностных качеств у учащихся 1-4 классов общеобразовательной начальной школы / Л.Г. Петерсон. — М.: УМЦ «Школа 2000», 2009. — 40 с.
186. Петерсон Л.Г. Механизмы формирования универсальных учебных действий на основе дидактической системы деятельностного метода обучения «Школа 2000...»/ Л.Г. Петерсон // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2011. — № 3. — с.17-23
187. Письмо Министерства образования и науки РФ от 05.08.2013 №08-1030 «О стимулировании педагогических работников, работающих с детьми и молодежью, проявляющими выдающиеся способности» // Московский центр качества образования: [сайт]. — 2014. — URL: https://mcko.ru/uploads/letter_08-1030-2adca372e4be1726.pdf (дата обращения: 05.08.2017).
188. Пинский А.А. Рекомендации по построению различных моделей портфолио учащихся основной школы / А.А. Пинский // Практика административной работы в школе. — № 7. — 2003. — С. 3-7.

189. Пискунова М.В. Психологическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся / М.В. Пискунова // Исследовательская работа школьников. — 2006. — № 1. — С. 93-99.
190. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект, творчество / А.Н. Поддьяков // Исследовательская работа школьников. — 2002. — № 2. — С. 29-42.
191. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение / А.Н. Поддьяков // Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — С. 195-219.
192. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности / А.Н. Поддьяков // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 85-91.
193. Подчалимова Г.Н. Компетентностно ориентированное проектирование содержание повышения квалификации учителей / Г.Н. Подчалимова // Научная электронная библиотека КиберЛенинка: [сайт]. — 2012. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannoe-proektirovanie-soderzhaniya-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya> (дата обращения: 22.05.2013).
194. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалификац. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.
195. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова. — 2-е изд. — Просвещение, 2011. — 192 с.
196. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
197. Полонский В.М. Классификация педагогических и междисциплинарных исследований / В. М. Полонский // Образовательные технологии. — 2015. — № 3. — С. 29-46.
198. Поташник М.М. Управление современной школы (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.

199. Поташник М.М. Проектная и исследовательская деятельность учащихся на основе ФГОС / М.М. Поташник, М.В. Левит // Управление современной школой. Завуч. — 2016. — № 1. — С. 4-25.
200. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2010. — 204 с.
201. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. — М.: Просвещение, 2011. — 454 с.
202. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования // Городской методический центр: [сайт]. — 2014. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-srednego-obshego-obrazov.html> (дата обращения: 05.09.2016).
203. Программа развития общеучебных умений и навыков школьников (1-11 классы) / Н.А. Лошкарева // Общеучебные умения и навыки школьников и начальная ступень обучения. — М., 2002. — С. 62-81.
204. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников / Сост. Н.А. Лошкарева // Народное образование. — 1982. — № 10. — С. 106-111.
205. Пурышева Н.С. О метапредметности, методологии и других универсалиях / Н.С. Пурышева, О.А. Крысанова, Н.В. Ромашкина // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2012. — № 1 (1). — С. 11-17.
206. Пустовит Е.А. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы при решении алгебраических задач с модулем: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пустовит Елена Александровна: Забайкальский государственный университет. — Чита, 2015. — 197 с.
207. Развитие общих учебных умений и навыков школьников. Рекомендации одобрены Главным управлением школ Министерства просвещения СССР / Воспитание школьников. — 1984. — № 4. — С. 64-69.

208. Развитие общих учебных умений и навыков школьников. Рекомендации одобрены Главным управлением школ Министерства просвещения СССР. Молодому учителю: Сб. документов и нормат. актов: Кн. для учителя / Под ред. В.К. Розова. — М.: Просвещение, 1986. — С.118-132.
209. Развитие универсальных учебных действий / Под редакцией С.Г. Воровщикова, Н.П. Авериной. — М.: УЦ «перспектива», 2013. — 280 с.
210. Рапопорт В.С. Объективные предпосылки и основные положения целевого управления / В.С. Рапопорт, Л.В. Родионова // США: организационные проблемы управления; под общ. ред. Б.З. Мильнера. — М.: «Мысль», 2008. — 285 с.
211. Родионова Т.К. Международная научно-практическая конференция школьников «Карбышевские чтения»: ресурсы развития / Т.К. Родионова, С.Г. Воровщиков // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. — М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. — С. 495-499.
212. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Серия: Мастера психологии. — Питер, 2002. — 720 с.
213. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. — М.: «Сентябрь», 2003. — 204 с.
214. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков. — М.: «Ось-89», 2006. — 480 с.
215. Савенков А.И. Исследовательское обучение: авторский взгляд на проблему / А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко // Педагогика. — 2013. — № 9. — С. 41-45.
216. Савенков А.И. Тьюторское сопровождение исследований младших школьников / А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, В.А. Кривова, Ю.А. Серебренникова // Начальная школа. — 2016. — № 9. — С. 70-75.

217. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания / А.И. Савенков. — 2-е изд., доп. и перераб. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 240 с.
218. Савенков А.И. Методические рекомендации по подготовке к Всероссийскому конкурсу исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я — ИССЛЕДОВАТЕЛЬ» / А.И. Савенков, А.С. Обухов. — Изд. 3-е, доп. и перераб. — М.: Библиотека журнала: «Исследователь / Researcher», 2018. — 42 с.
219. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1 / А.И. Савенков: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Савенков. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 232 с.
220. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 2 / А.И. Савенков: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Савенков. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 187 с.
221. Савенков А.И. Тренинг исследовательских способностей школьников / А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко. — Самара: ИД «Федоров», 2019. — 160 с.
222. Сапронова О.Н. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий подростка: автореф. дис... к.п.н.: 13.00.01 / Сапронова Оксана Николаевна: ОГПУ. — Оренбург, 2017. — 24 с.
223. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко: Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
224. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко: Т. 2. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
225. Семь шагов навстречу ФГОС. Новые стандарты среднего образования // Учительская газета: [сайт]. — 2012. — URL://www.ug.ru/archive/65975 (дата обращения: 25.01.2018).
226. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. — 6-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2008. — 80 с.

227. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе / В.В. Сериков. — М.: Логос, 2012. — 448 с.
228. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986. — 234 с.
229. Слостенин В.А. Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы / В.А. Слостенин // Наука и школа. — 1998. — № 2 — С. 8-16.
230. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие / В.А. Слостенин. — М.: Академия, 2003. — 185 с.
231. Слостенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Под ред. В.А. Слостенина. — 8-е изд., стер. — М.: Издательский дом «Академия», 2008. — 576 с.
232. Смирнова П.В. Сопровождение будущими педагогами исследовательской деятельности младших школьников в университетской школе МГПУ // П.В. Смирнова, Ю.А. Серебренникова // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции / Под ред. А.С. Обухова. — 2018. — С. 168-174.
233. Современные подходы и методы к введению ФГОС в школах России / Сборник статей участников Всероссийского конкурса профессионального мастерства педагогов «Мой лучший урок!» // Выпуск 1. — М.: Педагогическое общество России, 2013. — 320 с.
234. Степанов С.Ю. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации / С.Ю. Степанов, И.В. Рябова, Т.А. Соболевская и др. — М.: МГПУ, 2017. — 292 с.
235. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: Учебно-методическое пособие для учителей / М.В. Степанова // Под. ред. А.П. Тряпициной. — СПб.: КАРО, 2005. — 96 с.

236. Степашкина Л.Ю. Педагогическое управление развитием общих учебных умений и навыков учащихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Степашкина Любовь Юрьевна. — Омск, 2005. — 22с.
237. Ступницкая М.А. Материалы курса «Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся»: лекции 1-4 / М.А. Ступницкая. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. — 64 с.
238. Суковых А.М. Формирование личностных универсальных учебных действий, активизирующих самообразование старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Суковых Александр Михайлович — Ростов-на-Дону, 2011. — 27 с.
239. Сюсюкина И.Е. Формирование универсальных учебных действий в оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сюсюкина Ирина Егоровна — Магнитогорск, 2010. — 26 с.
240. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. Учебное пособие / Н.Ф. Талызина. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 47 с.
241. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной активности деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. — М.: Просвещение, 1988. — 175 с.
242. Талызина Н.Ф. Теория планомерного формирования умственных действий сегодня / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — с. 92-101.
243. Татьянченко Д.В. Управление качеством образования: вхождение в проблему / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. — Челябинск: ПО «Книга», 1995. — 105 с.
244. Татьянченко Д.В. Общеучебные умения: очарование очевидного / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. — Челябинск: ЦНТИ, 1996. — 86 с.
245. Татьянченко Д.В. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Школьные технологии. — 2002. — № 5. — С. 42-55.

246. Татьянченко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. — 2003. — № 8. — С. 115-126.
247. Теплоухова Л.А. Формирование универсальных учебных действий учащихся основной школы средствами проектной технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Теплоухова Лариса Александровна. — Ижевск, 2012. — 28 с.
248. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университетов: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; 13.00.08 / Тимонин Андрей Иванович. — Кострома, 2008. — 44 с.
249. Тимонин А.И. Педагогическое обеспечение социальной работы с молодежью / А.И. Тимонин // Отечественный журнал социальной работы. — 2012. — № 1. — С. 129-136.
250. Титов Е.В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии / Е.В. Титов // Педагогика. — 2003. — № 9. — С. 39-45.
251. Тихомирова Т.Н. Факторы успешности в обучении на начальной ступени общего образования: половые различия / Т.Н. Тихомирова, Н.М. Леонова, С.Б. Малых, А.Д. Модяев // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36. — № 5. — С. 43-54.
252. Тихомирова Т.Н. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения: монография / Т.Н. Тихомирова, С.Б. Малых. — СПб.: ООО «Нестор-история», 2017. — 312 с.
253. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П.И. Третьяков. — М.: Новая школа, 1997. — 288 с.
254. Улендеева Н.И. Формирование общеучебных умений младших школьников средствами математики и языка / Н.И. Улендеева // Известия Самарского

- научного центра Российской академии наук. Т.11, 2009. — № 4(5). — С. 1162-1165.
255. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.
256. Управление школой: Словарь-справочник руководителя образовательного учреждения / Под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 320 с.
257. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В.С. Лазарева. — М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. — 336 с.
258. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Пособие по спецкурсу / А.В. Усова. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 88 с.
259. Усова А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. — М.: Знание, 1987. — 80 с.
260. Усова А.В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла: Учеб. пособие / А.В. Усова. — Челябинск: ЧГПУ, 1997. — 34 с.
261. Учебно-логические умения: как помочь школьникам ими овладеть / Под ред. С.Г. Воровщикова, М.М. Новожиловой. — М., 2013. — 204 с.
262. Федосеева А.П. Формирование общеучебных умений использования информационных и коммуникационных технологий у младших школьников в процессе обучения информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Анна Петровна Федосеева. — Омск, 2004. — 22 с.
263. Федосеева А.М. Становление исследовательской позиции студентов — будущих педагогов при изучении психологии / А.М. Федосеева // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога: сб. науч. тр. В 2 т. Т 1. / V Общероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» (03-05 февраля 2012 г.) — М.:

Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2012. — С. 122-126.

264. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под редакцией А.Г. Асмолова. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.

265. Фридман Л.М. Психологическая наука — учителю / Л.М. Фридман, К.Н. Волков. — М.: Просвещение, 1985. — 224 с.

266. Фридман Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. — Мн.: ИПК образования, 1995. — 32 с.

267. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 79 с.

268. Хуторской А.В. Почему необходим переход к человекообразному образованию? К обоснованию концепции и программ исследования / А.В. Хуторской // Смыслы и цели образования: инновационный аспект: Сб. научн. тр. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 9-25.

269. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2012. — № 1. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm> (дата обращения: 02.03.2013).

270. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности / А.В. Хуторской // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2014. — № 2. — С. 7-23.

271. Хуторской А.В. Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2014. — № 4 (1437). — 153-159.

272. Хуторской А.В. 12 ошибок ФГОС // Вестник Института образования человека. — 2016. — №1. — URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2016/100/> (дата обращения: 04.02.2017).

273. Хуторской А.В. Пять уровней метапредметности / А.В. Хуторской // Народное образование. — 2017. — № 8 (1464). — С. 69-80.
274. Хуторской А.В. Дидактика / А.В. Хуторской. — СПб: Питер, 2017. — 544 с.
275. Хуторской А.В. Метапредметный подход к проектированию образования / А.В. Хуторской // Инновации в образовании. — 2017. — № 12. — С. 5-20.
276. Чеблокова И.В. Актуальность педагогических идей Джона Дьюи в XXI веке: метод проектов / И.В. Чеблокова // Инновационный ВУЗ в образовательной системе региона: шестые Герцен. чтения в г. Волхове: материалы науч. — метод. конф. — СПб: Ассоц. «Унив. образоват. окр. Санкт-Петербурга и Ленингр. обл.», 2007 — С. 42-48.
277. Чечель И.Д. Исследовательские проекты в практике школы. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе / И.Д. Чечель // Практика административной работы в школе. — 2003. — № 6. — С. 24-31.
278. Чопова С.В. Формирование познавательных универсальных учебных действий учащихся профильных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чопова Светлана Владимировна. — Москва, 2013. — 24 с.
279. Что такое Турнир юных биологов // Турнир юных биологов [сайт]. – 2006. – URL: <http://bioturnir.ru/tub/what> (дата обращения: 20.11.2014).
280. Чуланова Н.А. Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в урочной и внеурочной деятельности: автореф. дис... к.п.н.: 13.00.01 / Чуланова Наталия Анатольевна: СГУ. — Саратов, 2017. — 24 с.
281. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.
282. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Т.И. Шамова, Ю.А. Конаржевский и др. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.
283. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Академия, 2005. — 384 с.

284. Шамова Т.И. Технология управления развитием субъектности учителя в условиях общеобразовательного учреждения / Т.И. Шамова, И.В. Ильина // Теория и практика реализации компетентностного подхода в управлении развитием субъектов образовательного процесса: сб. статей. — М.: Прометей, 2008. — С. 133—148.
285. Шамова Т.И. Актуальные проблемы управления образованием /Т.И. Шамова // Управление образованием. — 2009. — № 1. — С. 5-8.
286. Шацкий С.Т. Работа для будущего / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. — М.: Просвещение, 1989. — 224 с.
287. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения / Е.А. Шашенкова. — М.: АПК и ППРО, 2005. — 132 с.
288. Шигапова Н.В. Проектная технология формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников в процессе изучения курса «окружающий мир»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02:/ Шигапова Наталья Вячеславовна. — Екатеринбург, 2014. — 276 с.
289. Шипилина Л.А. Технология формирования и развития общих учебных умений и навыков учащихся: Методическое пособие / Л.А. Шипилина. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. —108 с.
290. Шевякова И.Я. Системный подход к формированию общеучебных умений и навыков в экономико-математическом лицее № 29 города Ижевска / И.Я. Шевякова, М.Ю. Ярославцева // Практика административной работы в школе. — 2004. — № 5. — С. 9-16.
291. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. — М.-Л.: Наука, 1966. — 301 с.
292. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
293. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. М.: Педагогика, 1988. — 203с.

294. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 284 с.
295. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 444 с.
296. Юмашева И.А. Формирование общеучебных умений школьника в адаптивной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Юмашева Ирина Александровна. — Оренбург, 2005. — 26 с.
297. Юсенков Ю.В. Особенности профильного обучения учащихся в условиях нового закона ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» / Ю.В. Юсенков // Управление современной школой, Завуч. — 2014. — № 6. — С. 28-35.
298. Якиманская И.С. Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации: монография /под общ. ред С.С. Чернова. — Книга 2. — / И.С. Якиманская, Т.Н. Белкина, М.В. Громова и др. — Новосибирск: ООО «СИБПРИНТ», 2013. — 159 с.
299. Яковлев В.А. Эпистемологическая структура инноваций в науке / В.А. Яковлев // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. — 2017. — № 3. — С. 52-68.
300. Chernoff H. The use of maximum likelihood estimates in χ^2 test for goodness of fit / H. Chernoff, E.L. Lehmann // Ann. Math. Stat., 1954. — V. 25. — P. 579-586.
301. Helmer O. Social Technology / O. Helmer, B. Brown, Th. Gordon // New York, 1966. — P. 8.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А.

ПОЛОЖЕНИЕ

ОБ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Общие положения

1.1. Учебно-исследовательская деятельность — это деятельность, связанная с решением обучающимся творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

1.2. Проектная деятельность — это совместная или индивидуальная деятельность обучающихся под руководством педагога, направленная на создание нового социально значимого продукта (части данного продукта).

1.3. Исследовательская и проектная деятельности, организуемые в границах школьного образовательного процесса, являются эффективным средством выявления и развития одаренности обучающихся.

2. Цель: способствовать формированию и развитию исследовательских и проектных умений обучающихся.

3. Задачи

3.1. Способствовать формированию и развитию у обучающихся умений самостоятельно и творчески мыслить.

3.2. Способствовать расширению областей тематического исследования, профессиональной и социокультурной адаптации обучающихся.

3.3. Развивать склонности обучающихся к научно-исследовательской деятельности и проектированию, их умения осуществлять исследования и разрабатывать проекты.

3.4. Способствовать поддержке внутренних и признанию внешних результатов и генерированию возможностей развития личности в исследовательской деятельности обучающегося.

4. Организация деятельности обучающихся

4.1. Участниками исследовательской деятельности и проектной деятельности в школе являются обучающиеся 1-11 классов.

4.2. Обучающиеся школы выполняют учебные исследования и проекты, темы которых предлагаются в соответствии с их индивидуальными познавательными и социокультурными интересами.

4.3. Список тем учебных исследовательских работ и проектов, заявленных обучающимися, составляется на заседаниях соответствующего методического объединения учителей, а также утверждается на совете школьного научного общества (ШНО).

4.4. Для организации исследовательской и проектной деятельности обучающимся могут быть предложены примерные темы работ.

4.5. Паспорт-заявка согласуется автором и руководителем с заместителем директора школы, курирующим данное направление образовательного процесса, и утверждается на совете ШНО.

4.6. Совет ШНО утверждает руководителей и консультантов исследовательских работ и проектов обучающихся.

4.7. Учебные исследования и проекты должны быть подготовлены к общешкольному исследовательскому конкурсу обучающихся.

4.8. Контроль за реализацией учебных исследований и проектов, осуществляет заместитель директора школы – руководитель школьного научного общества.

4.9. Ежегодно проводится общешкольный исследовательский конкурс.

5. Система оценки эффективности осуществления исследовательской деятельности

5.1. В границах проведения ежегодного общешкольного исследовательского конкурса обучающихся осуществляется оценка результатов исследовательской и проектной деятельности.

5.2. Интегративная оценка эффективности осуществления исследовательской деятельности включает:

5.2.1. Предварительную оценку работы обучающегося экспертами школьного научного общества в границах подготовки к общешкольному исследовательскому конкурсу.

5.2.2. Оценку защиты исследовательской работы обучающегося экспертами общешкольного исследовательского конкурса.

5.2.3. Оценку научных руководителей и консультантов обучающихся.

5.2.4. Оценку выполненной работы на занятиях метапредметного курса «Основы учебного исследования».

5.2.5. Авторскую самооценку проделанной работы (учебного исследования или проекта).

6. Награждение авторов и руководителей учебных исследований и проектов

6.1. Каждый автор учебного исследования или проекта, представивший и защитивший свою работу на общешкольном конкурсе, награждается дипломом победителя хотя бы в одной из номинаций, учрежденных организаторами конкурса.

6.2. Руководители учебных исследований и проектов награждаются дипломами за успешное методическое сопровождение исследовательской деятельности обучающихся.

6.3. Авторы учебных исследований и проектов, занявших первые места в секциях общешкольного конкурса, награждаются дипломами победителей и призеров, ценными призами.

6.4. За значительные достижения в исследовательской или проектной деятельности (по итогам учебного года) обучающиеся могут быть награждены в соответствии с положением о поощрении обучающихся школы.

ЦИКЛОГРАММА
УПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

№п/п	Сроки	Содержание работы	Ответственные
1.	Март – апрель	Выбор темы исследования. Заполнение паспорта-заявки учебного исследования или проекта.	Обучающиеся и учителя: авторы и руководители работ.
		Заседание Совета ШНО. Принятие списка тем исследований / проектов. Утверждение руководителей работ.	Совет ШНО.
2.	IV неделя апреля.	Представление паспорта-заявки, титульного листа, оглавления и введения работы на занятиях метапредметного курса. Зачёт №1.	Автор исследовательской / проектной работы. Учитель метапредметного курса.
		Обсуждение паспорта-заявки и выполненной части исследования / проекта на совете ШНО.	Совет ШНО.
3.	Май – сентябрь.	Теоретическое исследование: анализ источников информации по проблеме работы. Оформление главы 1 исследования / проекта.	Автор и руководитель исследовательской / проектной работы.
4.	Сентябрь.	Консультации для авторов и руководителей работ по вопросам осуществления исследования / проекта.	Совет ШНО.
5.	IV неделя сентября.	Презентация на занятиях метапредметного курса выполненной части работы по исследованию / проекту: глава 1 с выводами. Зачет №2.	Автор исследовательской / проектной работы. Учитель метапредметного курса.
		Рассмотрение выполненной части исследования / проекта.	Совет ШНО.
7.	I неделя октября.	Написание паспорта проведения практической части работы (эксперимента или исследования) и представление его на метапредметном курсе. Зачет №3.	Автор, руководитель (научный консультант) исследовательской / проектной работы. Учитель метапредметного курса.
8.	Октябрь – ноябрь.	Выполнение практической части работы (эксперимента или исследования), написание 2 главы.	Автор, руководитель (научный консультант) исследовательской / проектной работы

9.	III неделя ноября.	Презентация итогов выполненной части исследования / проекта на занятиях метапредметного курса: глава 2 с выводами. Зачёт №4.	Автор исследовательской / проектной работы. Учитель метапредметного курса.
		Рассмотрение итогов выполненной части исследования / проекта на заседании совета ШНО: глава 2 с выводами.	Совет ШНО.
10.	I-II неделя декабря.	Оформление заключения и приложений работы, представление автором выполненной работы на занятиях метапредметного курса. Зачёт №5.	Автор исследовательской / проектной работы. Руководитель Учитель метапредметного курса.
11.	III неделя декабря.	Презентация на занятиях метапредметного курса тезисов работы для подачи на общешкольный исследовательский конкурс. Зачёт №6.	Руководитель, автор исследовательской / проектной работы. Учитель метапредметного курса.
		Представление руководителем исследования / проекта рецензии на работу обучающегося на заседании совета ШНО.	Совет ШНО.
12.	Декабрь – январь.	Подготовка защитной речи и презентации работы	Автор, руководитель исследовательской / проектной работы.
13.	Последняя неделя января (февраля).	Общешкольный исследовательский конкурс. Защита работы автором. Зачёт №7.	Совет ШНО. Автор, руководитель исследовательской / проектной работы.
14.	Январь – апрель.	Участие в конкурсах исследовательской направленности.	Автор, руководитель проектной / исследовательской работы.
15.	Февраль.	Участие в межрайонной конференции МГК обучающихся.	Совет ШНО, авторы, руководители работ.
16.	Март – апрель.	Подведение итогов исследовательской деятельности на собрании ШНО.	Совет ШНО.

**ПАСПОРТ-ЗАЯВКА
НА ВЫПОЛНЕНИЕ УЧЕБНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

ФИ авторов работы, класс	
Научный руководитель работы	
Тема исследования	
ФИО консультантов исследования	
Область исследования	
Вид исследования	
- по доминирующей деятельности	
- по комплексности	
- по характеру контактов	
- по продолжительности	
Основные определения (формулировки)	
Проблема исследования	
Актуальность исследования	
- личностный аспект	
- социальный аспект	
- научный аспект	
Практическое воплощение	
Предполагаемый продукт исследования	
Объект исследования	
Предмет исследования	
Цель работы	
Задачи работы	
Гипотеза (рабочая)	
Методы исследования	
Необходимое оборудование	

ПОЛОЖЕНИЕ
О ПОРТФОЛИО СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

1. Общие положения

1.1. Портфолио социокультурных достижений обучающегося (далее — Портфолио) — *это общешкольный способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных социокультурных достижений обучающегося в определенный период его образования в школе.*

1.2. Портфолио — форма индивидуальной накопительной оценки социокультурных достижений обучающегося, дополняющая традиционные контрольно-оценочные средства и повышающая объективность данной оценки.

1.3. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые обучающимися в разных видах деятельности (учебной, научно-исследовательской, проектной, социальной и др.), и является одним из средств деятельностного подхода к образованию.

2. Функции Портфолио

2.1. Поддерживать высокую образовательную мотивацию обучающихся в процессе их образования в школе.

2.2. Обеспечивать мониторинг индивидуального развития обучающихся на протяжении всего образования в школе.

2.3. Стимулировать применение приобретенных знаний и умений в практической деятельности, социальных и др. практиках.

2.4. Способствовать интеграции преподавания и учения.

2.5. Предоставлять участникам образовательных отношений полную информацию о динамике индивидуальной линии развития каждого обучающегося.

2.6. Повышать социокультурную активность обучающихся, уровень осознания ими образовательных целей и образовательных возможностей школы и социокультурной среды города.

2.7. Максимально развивать умения рефлексивной деятельности обучающихся, расширять возможности их самообразования.

2.8. Формировать учебно-управленческие умения – планировать, организовывать, контролировать, анализировать и оценивать собственную образовательную деятельность.

3. Организация учета достижений, входящих в Портфолио

3.1. Портфолио — это *пакет* документов и файлов, в котором содержится информация об индивидуальной социокультурной активности и готовности обучающегося на протяжении всего периода образования в школе.

3.2. Формирование документов, входящих в Портфолио, осуществляется обучающимся самостоятельно на добровольной основе.

3.3. Педагоги школы оказывают всестороннюю помощь обучающемуся в процессе формирования пакета документов, входящих в Портфолио.

4. Формирование портфолио

4.1. Портфолио может состоять из трех основных разделов: *Портфолио документов, Портфолио отзывов и Портфолио работ.*

4.2. *Портфолио документов* включает подлинники или копии сертифицированных (документированных) индивидуальных социокультурных достижений. Похвальные грамоты, благодарственные письма, сертификаты и другие документированные поощрения помещаются в первом разделе Портфолио.

4.3. *Портфолио отзывов* может включать в себя характеристики отношения обучающегося к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, одноклассниками, специалистами системы дополнительного образования и другими участниками образовательных отношений, а также письменный анализ самого обучающегося своей конкретной деятельности и ее результатов. Портфолио отзывов обычно состоит из текстов заключений, рецензий, резюме, эссе, рекомендательных писем и др.

4.4. *Портфолио работ* — это кластер, содержащий краткое изложение исследовательских и проектных работ, а также описание основных форм и направлений социокультурной активности: участие в научно-практических

конференциях; интеллектуальных турнирах; исследовательских конкурсах; учебных лагерях; прохождении курсов по выбору и различного рода практик, спортивных и художественных достижений.

4.5. Портфолио может оформляться как в печатном, так и в электронном видах, содержать электронные версии документов, фотографий, видеозаписей и др.

ПОЛОЖЕНИЕ**О ШКОЛЬНОМ НАУЧНОМ ОБЩЕСТВЕ «ТОЧКА ОПОРЫ»*****1. Общие положения***

1.1. Настоящее положение является документом, регулирующим деятельность школьного научного общества (далее — ШНО) «Точка опоры» ЧУ ОО СОШ «Росинка». Положение разработано в соответствии с законом РФ «Об образовании в Российской Федерации».

1.2. ШНО — это добровольное объединение обучающихся и педагогов, проявляющих интерес к исследовательской деятельности, стремящихся совершенствовать свои знания и умения, развивать интеллект и умения осуществлять исследовательскую деятельность под руководством специалистов (педагогов и преподавателей вузов) в различных областях науки, искусства, техники и производства, социальной практике.

1.3. Учредителем ШНО является частное учреждение общеобразовательная организация средняя общеобразовательная школа «Росинка» г. Москвы.

1.4. Деятельность ШНО осуществляется на основе действующего законодательства отечественной системы образования и настоящего Положения.

2. Цели Школьного научного общества

2.1. Привлечь обучающихся к исследовательской и проектной деятельности в различных образовательных областях и социокультурной среде в целом как средству развития индивидуальных способностей и склонностей обучающихся.

2.2. Способствовать включению обучающихся в процесс самообразования и саморазвития, совершенствования умений самостоятельной работы, повышения уровня знаний и умений в интересующих областях науки, искусства, техники и производства.

2.3. Способствовать организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся для совершенствования процесса обучения и профориентации.

2.4. Способствовать освоению обучающимися методами и приемами научно-исследовательской и проектной деятельностью, знаниями и умениями, выходящими за рамки образовательных программ.

2.5. Развивать самостоятельность мышления, познавательные интересы и творческие потенциалы обучающихся, воспитание готовности к расширению и углублению знаний.

3. Основные направления работы Школьного научного общества

3.1. Участие в подготовке, организации и проведении научных чтений, общешкольного конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся.

3.2. Научное и методическое сопровождение участия обучающихся в муниципальных, региональных, федеральных и международных конкурсах и конференциях исследовательской направленности.

3.3. Организация и методическое сопровождение исследовательских и проектных работ обучающихся:

- участие в организации и проведении индивидуальных и групповых консультаций, промежуточного и итогового контроля в процессе учебных исследований обучающихся;

- участие в организации и проведении лекториев, выставок по темам исследовательских и проектных работ, ставших победителями и призерами ежегодного исследовательского конкурса;

- участие в организации и проведении предварительной экспертизы процесса и результатов исследовательской деятельности обучающихся, рецензировании научных работ обучающихся при подготовке их к защите на ежегодном исследовательском конкурсе;

- участие в организации и проведении семинаров и консультаций для педагогических работников.

3.4. Выявление, обобщение и трансляция опыта исследовательской деятельности обучающихся (издание сборников тезисов и рецензий работ; публикация лучших исследовательских и проектных работ обучающихся, опыта управления исследовательской и проектной деятельностью).

3.5. Участие в организации и осуществлении сетевого взаимодействия с другими образовательными, научными учреждениями, организациями науки и культуры (высшими учебными заведениями, научными обществами школ, общественными объединениями и др.) по обеспечению научно-методического сопровождения исследовательской деятельности обучающихся.

4. Структура Школьного научного общества

4.1. Высшим органом ШНО является общее собрание, которое проводится не реже одного раза в год. Собрание проводится в начале учебного года, на нем выбирается совет ШНО, утверждается план работы на учебный год.

4.2. Директор ЧУ ОО СОШ «Росинка» является президентом ШНО. Непосредственное руководство работой ШНО осуществляет один из заместителей директора по учебно-воспитательной работе, занимающийся научной работой и имеющий опыт организации научных исследований. Руководителя ШНО назначает директор школы. Общее собрание утверждает кандидатуру соруководителя ШНО от обучающихся.

4.3. Первичными структурными единицами ШНО являются секции, созданные по разделам научных знаний. Каждой секцией руководят один из учителей школы и соруководитель от обучающихся. Соруководители секций утверждаются на первом заседании совета ШНО по предложениям руководителей секций.

4.4. Высшим коллегиальным органом управления ШНО является Совет, в состав которого входят: Президент ШНО, руководитель и соруководитель ШНО, руководители и соруководители секций. Заседания совета ШНО проводятся не реже одного раза в четверть.

4.5. Общую координацию деятельности осуществляет Совет ШНО, который обсуждает основные результаты и рекомендует материалы к общешкольному исследовательскому конкурсу, к внешкольным конференциям и конкурсам исследовательской направленности.

4.6. Решение оперативных вопросов и организация работы ШНО возлагается на руководителя ШНО. Руководители секций совместно с соруководителями

планируют и осуществляют работу секций, анализируют полученные результаты, представляют их в Совет ШНО.

5. Организационные формы работы в Школьном научном обществе

5.1. Работа в научном обществе может проводиться как индивидуально, так и в составе постоянных или временных коллективов. Интегрирующим началом такого коллектива может быть большая проблема, общая тема или форма работы и т.д.

5.2. Образовательные секции составляются на весь учебный год.

5.3. Выбор темы и руководителя работы происходит по личной инициативе обучающегося.

6. Права и обязанности членов Школьного научного общества

6.1. Членами ШНО являются участники образовательных отношений в школе, в том числе родители обучающихся, проявившие готовность осуществлять исследовательскую деятельность.

6.2. Члены ШНО — обучающиеся имеют право получать консультации научного руководителя и рецензии на свои работы; публиковать результаты учебного исследования / проекта на официальном сайте школы и в печатных органах ШНО; принимать участие во всех образовательных проектах и мероприятиях, организуемых обществом.

6.3. Участники ШНО должны регулярно осуществлять исследовательскую деятельность; участвовать в мероприятиях, проводимых ШНО; публично представлять результаты своей исследовательской или проектной работы на конкурсах, конференциях, в публикациях материалов в научно-исследовательских сборниках и др.

6.4. За активную работу в ШНО и достигнутые значительные результаты члены общества могут быть представлены к награждению грамотами (дипломами), а также поощрены ценными призами, памятными подарками.

7. Финансирование и материальная база Школьного научного общества

7.1. Источниками финансирования и материально-технического обеспечения деятельности ШНО являются средства ЧУ ОО СОШ «Росинка», а также целевые

добровольные пожертвования предприятий, учреждений, организаций, частных лиц, поступающие на расчетный счет ЧУ ОО СОШ «Росинка».

7.2. Получаемые средства используются для обеспечения деятельности ШНО, поощрения обучающихся и педагогов за значительные достижения в конкурсной исследовательской деятельности.

ПОЛОЖЕНИЕ
ОБ ОБЩЕШКОЛЬНОМ КОНКУРСЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И
ПРОЕКТНЫХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение об общешкольном конкурсе исследовательских и проектных работ обучающихся (далее — Конкурс), определяет цели и задачи Конкурса, управленческое, методическое, экспертное и информационное обеспечение Конкурса, порядок организации и проведения Конкурса.

1.2. Организаторами Конкурса являются администрация и научное общество обучающихся ОЧУ СОШ «Классика».

1.3. Миссия Конкурса состоит в развитии интеллектуального потенциала, выработке и совершенствовании компетенций самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся, имеющей исследовательский характер.

1.4. Секции конкурса сформированы в соответствии со следующими тематическими направлениями: гуманитарное, инженерное, медико-биологическое, научно-технологическое, психолого-педагогическое, экономическое.

2. Цели Конкурса

2.1. Способствовать развитию умений самостоятельно ставить и решать задачи исследовательского характера.

2.2. Способствовать общественному признанию результатов ученической исследовательской и проектной деятельности.

2.3. Развивать ключевые образовательные компетентности обучающихся и способствовать совершенствованию профессиональной компетентности научных консультантов.

2.4. Способствовать созданию коммуникативных связей между различными образовательными учреждениями науки, культуры, общего, высшего и дополнительного образования, их представителями.

2.5. Активизировать творческую интеллектуальную инициативу обучающихся, их родителей и педагогов.

3. Организация Конкурса

3.1. Организатором данного Конкурса является оргкомитет, включающий педагогических работников школы.

3.2. Конкурс проводится ежегодно на последней неделе февраля.

3.3. В Конкурсе могут принимать участие обучающиеся 1-11 классов.

3.4. Представленные работы участников Конкурса должны иметь исследовательский характер. Учебные исследования и проекты оформляются в соответствии с предъявляемыми требованиями к таким работам.

3.5. Для участия в Конкурсе необходимо зарегистрироваться на его официальном сайте. Технические средства для демонстрации работы предоставляются организаторами Конкурса.

3.6. Защита проектов производится в свободной форме до 15 минут на каждый проект (10 мин. — защита, 5 мин. — обсуждение или 15 минут без обсуждения).

3.7. Отбор работ на Конкурс производит экспертный совет (в дальнейшем — Совет), в состав которого входят представители учреждений дополнительного, высшего и общего образования г. Москвы, родители учащихся и др. В случае если в составе выбранного Совета секции присутствует руководитель работы участника, он не участвует в ее экспертизе, обсуждении и оценке.

3.8. Регистрация участников, прикрепление материалов работ, тезисов и рецензий на сайте Конкурса (на странице участника) осуществляется до 20 февраля ежегодно. С общими требованиями и правилами оформления тезисов, рецензий и текстов работ, можно ознакомиться на сайте Конкурса. В печатном виде работы предоставляются авторами в день проведения Конкурса.

3.9. Предварительная экспертиза работ проводится с 1 по 20 февраля ежегодно.

4. Секции Конкурса

- Секция № 1. «Начало. Окружающий мир».
- Секция № 2. «Начало. Гуманитарные науки».
- Секция № 3. «Научно-технологическая».
- Секция № 4. «Лингвистика и литература».
- Секция № 5. «Математика, информатика и ИКТ».
- Секция № 6. «Человек и общество».
- Секция № 7. «Естественнонаучная».
- Секция № 8. «Психология, социология, здоровье человека».
- Секция № 9. «Искусство и культура».
- Секция № 10. «Инженерно-физическая».

Авторы работ, допущенных к защите на Конкурсе, но не имеющие возможности присутствовать на ней лично, могут представить работу в онлайн формате.

5. Порядок проведения Конкурса

- Регистрация участников Конкурса: 9.00 – 10.00.
- Регистрация гостей Конкурса: 10.45 – 11.00.
- Торжественное открытие Конкурса: 11.00 – 11.15.
- Работа секций Конкурса: 15 – 12.30.
- Работа экспертного совета Конкурса по секциям: 12.30. – 12.50.
- Подготовка к церемонии награждения: 12.30 – 13.05.
- Награждение призеров и закрытие Конкурса: 13.05. – 13.35.

6. Общие требования к исследованиям и проектам обучающихся

6.1. Работы, представляемые на Конкурс, выполняются индивидуально или коллективно и должны содержать результаты исследований и (или) описание проектных разработок (постановка проблемы, наличие целей и задач, соответствие содержания работы поставленной цели и задачам; наличие теоретических и (или) практических достижений автора работы; др.).

6.2. Работы, имеющие реферативный характер, к участию в Конкурсе не принимаются. Повторное участие в Конференции одной и той же работы не допускается.

6.3. Для определения участников очного этапа Конкурса Совет проводит предварительную (первичную) экспертизу работ и по ее результатам выносит решение: допустить работу к публичной защите; отклонить работу.

6.4. При предварительной экспертизе оценивается соответствие следующим критериям:

- Соответствие тезисов общим требованиям к оформлению.
- Соответствие содержания работы заявленной теме, наличие самостоятельного анализа необходимой информации, демонстрация обозначенных в работе теоретических и практических достижений автора.
- Соответствие оформления работы общим правилам и требованиям оформления оглавления, введения, основного содержания, выводов, списка источников информации (библиографическое описание источников, ссылки, примечания).
- Соответствие рецензии правилам оценки и содержанию работы.

7. Оценка работы и защиты ее результатов.

7.1. В процессе оценивания учебных исследований и проектов обучающихся на защите Совет руководствуется определенными критериями:

- формулировка темы, её актуальность, соответствие возрасту автора;
- введение: наличие корректных формулировок проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы, задач и методов исследования;
- триединая актуальность работы (научная, социальная и личностная) и новизна предлагаемых решений;
- широта и глубина изучения источников информации (использование известных результатов и научных фактов в работе; представление о современном состоянии проблемы; полнота цитируемой литературы, ссылки на труды ученых и исследователей, занимающихся данной проблемой;

оформление списка источников информации согласно библиографическому стандарту);

- наличие исследовательской части, глубина выводов;
- реальность и практическая ценность исследования, выражающаяся в возможности использования полученных данных в различных видах социально значимой деятельности;
- проектный продукт и его апробация;
- уровень самостоятельности работы;
- включенность в исследование на разных этапах его осуществления;
- соответствие общим правилам и требованиям оформления работ (наличие введения, задач, основного содержания, выводов по теоретической и практической главам исследования, списка источников информации, качественно оформленных иллюстративных материалов);
- формулировка заключительных выводов и степень достижения цели;
- отражение в тезисах структуры, актуальности, основных положений работы.

7.2. Оценка защиты.

- умение логично и убедительно раскрыть основное содержание работы;
- качество презентации доклада;
- проявление глубины и широты знаний по излагаемой теме;
- умение вести дискуссию и отвечать на вопросы;
- субъективная оценка личностных качеств докладчика.

7.3. В ходе представления результатов своей работы автор должен уметь отвечать на вопросы по теме выступления, обладать достаточной культурой речи и соблюдать принцип наглядности и иллюстративности.

7.4 *Оценка работы и защиты ее результатов* осуществляется по балльной системе (за каждый критерий оценки работы и ее защиты выставляется от 1 до 5 баллов), характеристики которой раскрыты в приложениях к данному положению. При подведении итогов баллы предварительной оценки суммируются со средним арифметическим баллом, полученным на публичной защите работы.

8. Награждение победителей и призеров Конкурса

8.1. По итогам публичной защиты работы обучающихся на Конкурсе Советы секций объявляют результаты публичной защиты каждой исследовательской и проектной работы, которым может быть присвоено от одной до двух номинаций, определенных организаторами Конкурса.

8.2. Совет секции выдвигает одну работу с наибольшим количеством баллов и присуждает ей 1 место на данной секции. Работы, набравшие на секциях наибольшее количество баллов, получают Гран-При. В секции, в которой работа с наибольшим количеством баллов получила Гран-При Конкурса, работа, занявшая 2 место, передвигается на 1 место. Решение Совета является окончательным.

ПОЛОЖЕНИЕ
ОБ ОТКРЫТОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ ИНТЕРНЕТ-ТУРНИРЕ
«ТОЧКА ОПОРЫ»

1. Общие положения

1.1. Открытый интеллектуальный интернет-турнир обучающихся образовательных организаций «Точка опоры» (далее — Турнир) проводится по инициативе центра выявления и развития одаренности обучающихся ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы.

1.2. Настоящее Положение определяет цели и задачи Турнира, учебно-методическое, управленческое, экспертное и информационное обеспечение Турнира, порядок его организации и проведения.

1.3. Организаторами Турнира являются администрация и центр выявления и развития одаренности обучающихся ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы.

2. Основные цели

2.1. Способствовать развитию интеллектуальной инициативы обучающихся.

2.2. Способствовать развитию учебно-познавательного интереса к общеобразовательным предметам.

2.3. Развивать универсальные учебные действия и повышать качество метапредметных результатов в интеллектуальной деятельности обучающихся.

2.4. Способствовать вовлечению обучающихся в интеллектуальную соревновательную деятельность как к средству личностного развития.

2.5. Развивать умения обучающихся решать логические задачи.

2.6. Способствовать повышению интереса обучающихся к естественным и гуманитарным наукам, современным технологиям образования.

2.7. Создать условия для практического применения знаний, полученных в процессе образовательной деятельности.

3. Участники турнира

3.1. В Турнире могут принять участие команды обучающихся, сформированные на базе образовательных организаций г. Москвы и других городов РФ, а также зарубежных стран. В состав команды входят 6 обучающихся и руководитель (педагогический работник или представитель родителей школьников), сопровождающий участие команды в Турнире.

3.2. Команды распределяются по трем возрастным группам: 5-6 классы (первая группа), 7-8 классы (вторая группа), 9-11 классы (третья группа). Команда может состоять из обучающихся одной параллели или быть сборной (т.е. в состав команды могут войти обучающиеся из классов разных параллелей данной возрастной группы).

3.3. От одной образовательной организации в каждой возрастной группе Турнира допускается участие только одной команды.

3.4. Каждая команда выступает под собственным именем (названием команды). Участникам Турнира необходимо зарегистрироваться на его официальном сайте и ознакомиться с расписанием проведения Турнира.

4. Этапы турнира и правила участия

4.1. Турнир проводится в режиме онлайн в сентябре-декабре текущего учебного года и содержит шесть туров (один ознакомительный и пять основных). Ознакомительный и четыре основных тура проходят на территории команд-участниц по сети Интернет. Заключительный тур проводится в ЧУ ОО СОШ «Росинка» для команд, вышедших в финал.

4.2. Финалистам высылается уведомление о приглашении. На каждый из пяти первых туров отводится 30 минут зачетного времени. Шестой тур проходит в течение 60 минут. Даты проведения туров публикуются на официальном сайте Турнира в разделе «Расписание Турнира».

4.3. Команды имеют возможность ответить на вопросы и задания данного тура в приемлемое для себя время в течение любого дня его проведения. Во время выполнения заданий дистанционных туров Турнира командам разрешается пользоваться всевозможными доступными источниками информации.

4.4. Результаты ознакомительного тура не оцениваются. В ходе Турнира командам-участницам предлагается выполнить задания по материалам следующих образовательных разделов:

- «Человек и общество».
- «Культура, искусство и спорт».
- «Лингвистика и литература».
- «Естествознание и точные науки».

4.5. Образовательные разделы охватывают весь спектр предметных областей.

4.6. Ознакомительный тур содержит вопросы из всех образовательных разделов. I тур посвящен разделу «Человек и общество». II тур — разделу «Культура, искусство и спорт». III тур — разделу «Лингвистика и литература». IV тур — разделу «Естествознание и точные науки».

4.7. Каждый из пяти первых дистанционных туров (ознакомительный и четыре основных) состоит из 30 заданий (вопросов и логических задач). За правильный ответ команде начисляется 1 балл, за неверный ответ баллов не начисляется. За каждую сэкономленную минуту времени команде начисляется 1 премиальный балл (всего не более 10 баллов). За каждую просроченную минуту времени из результата команды вычитается по 1 штрафному баллу (всего не более 10 баллов). Неполная минута считается одной полной минутой. Итоги каждого основного тура отражаются в рейтинге команд на официальном сайте Турнира.

4.8. По итогам четырех основных туров в каждой возрастной группе определяются 10 лучших команд (оргкомитет оставляет за собой право изменить число финалистов в зависимости от общего числа команд-участниц), которым предоставляется возможность участия в заключительном туре, проходящем в ЧУ ОО СОШ «Росинка» *(при этом очки, набранные командами в предыдущих турах, не учитываются)*.

4.9. Заключительный тур состоит из 15 заданий (вопросов и логических задач) повышенного уровня сложности из всех образовательных разделов, требующих однозначного ответа. В заключительном туре командам-участницам предоставляются равные технические возможности, при этом финалистам

разрешается пользоваться ресурсами сети Интернет (использование телефонов и интернет-систем обмена сообщениями не допускается). За каждый правильный ответ команде начисляется 3 балла. За каждые сэкономленные 3 минуты времени команде начисляется 1 премиальный балл (всего не более 10).

4.10. По окончании заключительного тура жюри, в которое входят руководители команд-финалистов, подводит итоги Турнира. Оргкомитет оставляет за собой право изменения порядка проведения заключительного тура как по количеству его участников, так и по форме его проведения.

5. Подведение итогов и награждение

5.1. Результаты текущих туров и рейтинги команд выстраиваются автоматически в онлайн режиме. Итоги Турнира публикуются на официальном сайте ЧУ ОО СОШ «Росинка» до 25 декабря текущего учебного года.

5.2. В адрес всех образовательных организаций команд-участниц Турнира высылаются сертификаты, подтверждающие их участие в Турнире. Команды, вышедшие в финал в каждой возрастной группе, а также образовательные организации, в которых обучаются участники данных команд, награждаются дипломами финалистов Турнира.

5.3. По итогам очного тура определяются победители и призеры Турнира (три лучшие команды, набравшие максимальное количество баллов) в каждой возрастной группе, которые награждаются дипломами и медалями. *Победителям Турнира вручается Кубок турнира.*

**ИНСТРУКЦИЯ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ ДИСТАНЦИОННЫХ ТУРОВ
ОТКРЫТОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ – ТУРНИРА
«ТОЧКА ОПОРЫ»**

В день проведения дистанционного тура в приемлемое для себя время команда должна авторизоваться (вводится регистрационный код — логин и пароль) на официальном сайте Турнира. Авторизовавшись, команда получает возможность участия в туре. После нажатия кнопки «Принять участие» заявка считается поданной.

До начала работы с заданиями тура заявку можно отозвать (кнопка «Не участвовать»). Переход к ответам на задания тура производится нажатием кнопки «Начать тур», после чего стартует таймер. Участвовать в ознакомительном туре можно многократно, в зачётном дистанционном туре — единственный раз (после выполнения заданий данного тура персональная страничка команды будет заблокирована до следующего тура).

Время на выполнения заданий дистанционного тура — 30 минут. Решать задания тура можно в любом порядке. За каждый правильный ответ команде начисляется 1 балл. За каждую сэкономленную минуту к результатам прибавляется по 1 премиальному баллу, но в сумме не более 10. В связи с этим нет смысла выполнять задание быстрее 20 минут.

Основываясь на опыте проведения Турниров, оргкомитет рекомендует участникам основное внимание обращать на правильность выполнения заданий, а не на скорость.

После ответа на последний 30-й вопрос участникам представляется **итоговый результат**, который также автоматически будет занесен в «Рейтинг участников» на сайте Турнира.

Команда может закрывать и открывать вновь личную страничку, возвращаться к заданиям и изменять ответы. В то же время следует помнить, что

таймер отсчитывает время. При сохранении ответа на последнее задание участники заканчивают тур нажатием соответствующей кнопки под таймером, после чего на экран выводятся результаты.

Для проверки результатов участия в туре необходимо пройти по ссылке «Проверить себя» в разделе «Статистика участника».

Если в дни выполнения заданий дистанционных туров турнира по какой-либо причине (технический сбой, отключение Интернета...) Вы не сможете принять участие в дистанционном туре, Вам следует незамедлительно сообщить о проблемах в Оргкомитет. Организаторы оперативно примут решение по текущей проблеме в зависимости от сложившейся ситуации.

**АНКЕТА УЧАСТНИКА ОТКРЫТОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО
ИНТЕРНЕТ – ТУРНИРА «ТОЧКА ОПОРЫ»**

Представьтесь, пожалуйста.

Участник команды Руководитель команды

Другое _____

1. Сколько раз Вы принимали участие в Турнире «Точка опоры»?
 Впервые Второй раз Более, чем три раза
2. Принимали ли Вы участие в других интеллектуальных турнирах?
 Да Нет
3. Если на второй вопрос Вы ответили «Да», то укажите эти
Турниры _____
4. Особенность Турнира «Точка опоры» состоит в ...

5. Какие качества личности формирует наш Турнир?

6. Какие сложности возникали при прохождении дистанционных туров в
сети Интернет?

7. Что вызвало затруднение при участии в очном туре?

8. Что понравилось Вам в Турнире «Точка опоры»?

9. Ваши предложения организаторам Турнира

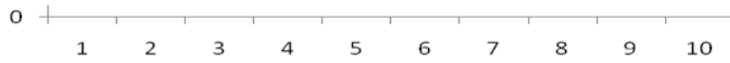
10. Какие источники (приемы) Вы использовали при поиске информации
для ответов на задания? (один или несколько вариантов ответа)

Ресурсы сети Интернет Печатные источники информации Помощь специалистов

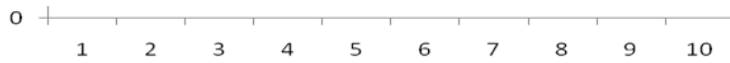
Аналитические способности Командное мышление Другое

11. Как Вы оцениваете деятельность оргкомитета Турнира?

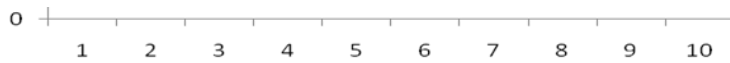
Техническая сторона



Содержание вопросов



Организация Турнира



12. Хотите принять участие в нашем Турнире в следующем учебном году?

Да Нет Не знаю

Благодарим за сотрудничество!

ПОЛОЖЕНИЕ
ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИГРЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
«КРОТЕНОК»

1. Общие положения

1.1. Интеллектуальная игра (далее — Игра) «КРОТенок» (Команды Ребят Очень Талантливых) проводится по инициативе центра выявления и развития одаренности обучающихся ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы.

1.2. Настоящее Положение определяет цели и задачи Игры, учебно-методическое, управленческое, информационное и экспертное обеспечение Игры, порядок ее организации и проведения.

1.3. Организаторами Игры являются администрация и центр выявления и развития одаренности обучающихся ЧУ ОО СОШ «Росинка» г. Москвы.

2. Цели Игры

2.1. Выявить обучающихся начальной школы, мотивированных к учебно-познавательной деятельности.

2.2. Способствовать повышению общего образовательного уровня обучающихся начальной школы.

2.3. Способствовать формированию универсальных учебных действий и повышению качества метапредметных образовательных результатов.

2.4. Развивать умения обучающихся начальной школы применять свои знания в нестандартных познавательных ситуациях.

2.5. Развивать логического мышления обучающихся начальной школы.

2.6. Развивать коммуникативной культуры обучающихся начальной школы.

2.7. Способствовать развитию воображения и интеллектуальных способностей обучающихся начальной школы.

3. Участники Игры

3.1. В состав команды входят 6 обучающихся (3 класс — 3 чел., 4 класс — 3 чел.). Организует участие команды в Игре её руководитель — педагог,

воспитатель или представитель родителей обучающихся. Одна школа может представить единственную команду обучающихся.

3.2. Участникам (командам) необходимо зарегистрироваться на официальном сайте Игры до 30 сентября ежегодно. Тема Игры сообщается участникам при регистрации.

4. Этапы Игры и правила участия

4.1. Игра проводится в 3 этапа в сентябре-октябре месяце текущего учебного года и содержит ознакомительный дистанционный, зачётный дистанционный и очный туры.

4.2. Первый этап — ознакомительный дистанционный тур.

4.2.1. Команды обучающихся регистрируются на сайте Игры в сентябре текущего учебного года, после чего знакомятся с тренировочными заданиями (в удобное для себя время) в ходе ознакомительного дистанционного тура, который проходит на территориях школ команд-участниц в сети Интернет.

4.2.2. Ознакомительный дистанционный тур состоит из 20 заданий. Результаты ознакомительного дистанционного тура не оцениваются, при этом участвовать в нем допускается неограниченное число раз

4.3. Второй этап — зачётный дистанционный тур.

4.3.1. В соответствии с расписанием Игры в октябре текущего учебного года все зарегистрированные команды принимают участие в зачётном дистанционном туре, который проводится на территориях школ команд-участниц в сети Интернет.

4.3.2. На выполнение заданий данного дистанционного тура, состоящего из 20 заданий, отводится 30 минут зачетного времени.

4.3.3. В день проведения зачетного дистанционного тура команды имеют возможность ответить на его задания в приемлемое для себя время (с 8.00 до 18.00).

4.3.4. Во время выполнения заданий командам разрешается пользоваться всевозможными доступными источниками информации.

4.3.5. По результатам проведения зачётного дистанционного тура оргкомитетом определяются участники очного тура — 12 первых команд рейтинга.

4.4. *Третий этап — очный тур.*

4.4.1. Очный тур игры проходит в ЧУ ОО СОШ «Росинка» в *третью субботу октября* текущего учебного года (участвуют победители зачётного дистанционного тура, которым будет выслано уведомление о приглашении).

4.4.2. Каждой команде, участвующей в очном туре, необходимо выполнить домашнее задание. Домашнее задание публикуется на сайте игры (раздел — «Домашнее задание для очного тура») заблаговременно, но не позднее, чем за 10 дней до проведения очного тура.

5. Оценка результатов очного тура

5.1. Оценивание участия команды проходит по количеству правильно выполненных заданий.

5.2. При выполнении заданий участникам игры предоставляется возможность показать следующие общеучебные умения:

- анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, выявлять и решать познавательные проблемы;
- устанавливать логические связи и закономерности;
- применять предметные знания в новых познавательных ситуациях;
- проявлять воображение и любознательность.

6. Жюри Игры

6.1. Жюри Игры как экспертный орган разрабатывает показатели и критерии оценки, оценивает результаты выполненных детьми заданий, готовит представления на награждение.

6.2. В состав жюри могут входить представители вузов, педагогические работники, родители обучающихся и др. Сопровождающие участников от школ являются наблюдателями.

7. Подведение итогов

7.1. Подведение итогов и награждение победителей Игры проводится по количеству баллов, набранных в ходе очного тура.

7.2. Каждой команде, участвующей в очном туре, выдается сертификат финалиста, победителям вручаются дипломы за I, II, III место соответственно.

7.3. Командам-финалистам, в соответствии с тематикой конкурса, присуждаются номинации.

7.4. В адрес всех общеобразовательных организаций команд-участниц Игры высылаются сертификаты участников.

ПОЛОЖЕНИЕ
О ЦЕНТРЕ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ

1. Общие положения

1.1. Центр выявления и развития одаренности обучающихся (далее — Центр) создан в соответствии с организационной структурой внутришкольного управления образовательным процессом ЧУ ОО СОШ «Росинка».

1.2. В состав Центра входят директор и заместители директора, научные консультанты — руководители опытно-экспериментальной работы, руководители исследовательских кафедр и методических объединений школы, педагоги-исследователи.

1.3. Состав и план работы Центра обсуждаются и принимаются педагогами. Руководитель Центра назначается приказом директора.

2. Научно-теоретические направления работы Центра

2.1. Учебно-методическое и управленческое обеспечение выявления и развития одаренности обучающихся.

2.2. Научно-методическое сопровождение руководства исследовательской и проектной деятельностью обучающихся.

2.3. Методическое сопровождение инновационных образовательных проектов школы.

3. Основная цель Центра

Обеспечить скоординированность деятельности подразделений школы и социальных партнеров — организаций и учреждений образования, науки и культуры — по выявлению и развитию одаренности обучающихся.

4. Задачи Центра

4.1. Организация и проведение научно-практических семинаров для педагогических работников школы с целью повышения их профессиональной компетентности по выявлению и развитию одаренности обучающихся.

4.2. Организация и проведение школьных этапов окружных, городских, всероссийских конкурсов, олимпиад, фестивалей и др.

4.3. Управленческо-методическое сопровождение участия школьников в окружных, городских, всероссийских конкурсах, олимпиадах, фестивалях и турнирах.

5. Функции руководителя Центра

5.1. Разрабатывает и обеспечивает реализацию плана работы Центра с учётом планов работы школы и научно-методического совета.

5.2. Осуществляет организацию и проведение заседаний участников Центра.

5.3. Обеспечивает и координирует сотрудничество с учреждениями образования, науки и культуры.

5.4. Ежегодно представляет отчёт о проделанной работе педагогическому и научно-методическому советам школы.

6. Организация работы Центра

6.1. Заседания Центра проходят в открытом формате не реже одного раза в полугодие.

6.2. Документы Центра включают:

6.2.1. Настоящее положение о Центре.

6.2.2. План работы Центра на текущий учебный год.

6.2.3. Аналитические материалы по деятельности Центра.

6.2.4. Научно-методические разработки Центра.

6.3. Внесение изменений в данное положение осуществляется педагогическим советом школы.

ПОЛОЖЕНИЕ**О ШКОЛЬНОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ КЛУБЕ «ON-LINE»****1. Общие положения**

1.1. Интеллектуальный клуб «On-line» (далее — Клуб) — добровольное объединение участников образовательных отношений.

1.2. Миссия Клуба — создание необходимых условий, обеспечивающих интеллектуальную конкурсную деятельность обучающихся.

1.3. Клуб имеет свое название, эмблему, девиз.

1.4. Цель Клуба — способствовать выявлению и развитию творческих способностей обучающихся.

2. Задачи Клуба

2.1. Развивать умения обучающихся работать в командах через игровую деятельность.

2.2. Развивать основы коммуникативной культуры, в том числе умение слушать и отвечать на заданный вопрос.

2.3. Развивать нормы речевого этикета в ситуациях повседневного общения, культуру межличностного общения.

2.4. Развивать умения эффективно работать с книгой, интернет-ресурсами, пользоваться лингвистическими словарями и справочниками, вырабатывать привычку обращаться к ним в ситуации затруднения.

2.5. Формировать адекватное восприятие высказываний взрослых и сверстников через использование логических выражений типа: «...и / или...», «...я думаю, что», «если..., то...», «не только, но и...».

2.6. Формировать компетенции, позволяющие эффективно использовать современные компьютерные технологии, программы сети Интернет.

2.7. Формировать систему самоуправления внутри команд обучающихся.

2.8. Способствовать расширению пространства общения и содержательного досуга обучающихся.

3. Направления деятельности Клуба

3.1. Организация и проведение в школе интеллектуальных конкурсных мероприятий.

3.2. Организация и участие команд школы в региональных, всероссийских и международных интеллектуальных конкурсных мероприятиях.

3.3. Организация и проведение тренировочных занятий развития интеллектуальных творческих способностей школьников.

3.4. Обеспечение информационного сопровождения деятельности Клуба.

3.5. Издание информационных пресс-релизов, содержащих сведения о результатах проведённых интеллектуальных соревнований и планируемых мероприятиях Клуба (на официальном сайте школы, в формате публикаций в периодических изданиях и сети Интернет).

4. Организация работы клуба

4.1. В Клуб могут входить обучающиеся 1-11 классов школы, их родители, педагогические работники.

4.2. Работа Клуба предполагает взаимодействие всех структурных подразделений школы.

4.3. Основные формы работы в Клубе: индивидуальная, групповая, коллективная.

5. Права членов Клуба

5.1. Участвовать в деятельности Клуба, а также во всех проводимых Клубом мероприятиях.

5.2. Обсуждать любые вопросы деятельности Клуба и вносить предложения по улучшению его работы.

5.3. Предлагать материал для публикаций в информационных выпусках Клуба на официальных сайтах школы.

5.4. Получать информацию о деятельности Клуба.

5.5. Участвовать в специальных мероприятиях, проводимых для членов Клуба.

5.6. Предлагать свои идеи на рассмотрение в Совет Клуба, пополнять интеллектуальный банк заданий Клуба.

6. Структура управления и финансирование деятельности Клуба

- 6.1. Все полномочия по управлению Клубом принадлежат общему собранию его членов, которое проводится не реже двух раз в учебном году. Общее собрание утверждает план работы Клуба на учебный год.
- 6.2. Руководит деятельностью Клуба инициативная группа педагогов, учащихся и их родителей, составляющих Совет Клуба.
- 6.3. Совет Клуба избирается на общем собрании простым большинством голосов.
- 6.4. Совет Клуба собирается по мере необходимости, но не реже одного раза в учебное полугодие.
- 6.5. На совет Клуба возлагаются следующие обязанности:
 - 6.5.1. Составление плана работы на учебный год.
 - 6.5.2. Заблаговременное информирование членов Клуба о графиках и содержании интеллектуальных конкурсных мероприятий, проводимых Клубом.
 - 6.5.3. Организация и проведение внутришкольных интеллектуальных мероприятий.
 - 6.5.4. Реализация плана работы, утвержденного ежегодным собранием членов Клуба.
 - 6.5.5. Методическое сопровождение обучающихся, участвующих во внешкольных интеллектуальных конкурсных мероприятиях различного уровня.
- 6.6. Координатор Клуба — заместитель директора по учебно-воспитательной работе школы.
- 6.7. Финансирование деятельности Клуба осуществляется общеобразовательной организацией, а также за счёт привлечения средств частных лиц, общественных организаций и др.
- 6.8. Результаты по направлениям деятельности Клуба обсуждаются в конце учебного года на общем собрании, на котором также поощряются самые активные члены Клуба.