

На правах рукописи



Леонтович Александр Владимирович

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Научная специальность 5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва – 2026

Работа выполнена в департаменте педагогики института педагогики и психологии образования Государственного автономного образовательного учреждения города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Научный консультант:	Савенков Александр Ильич , доктор педагогических наук, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»
Официальные оппоненты:	Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» Гущина Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» Иванова Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной адаптации и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
Ведущая организация:	ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

Защита состоится «22» октября 2026 года в 12:00 часов на заседании диссертационного совета 72.2.007.07, созданного на базе ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», по адресу: 123022, г. Москва, Столярный переулок, дом 16, стр. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, дом 4, корп. 1 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ: www.mgpu.ru.

Автореферат разослан «___» _____ 2026 года

Ученый секретарь
диссертационного совета



Солдатенко К.Ю.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время широко обсуждается проблема авторства человека в собственной жизни, его субъектности. Он все больше попадает в зависимость от виртуальной реальности, искусственно навязанных потребностей, прямого манипулирования сознанием. В этих условиях возрастает запрос на самостоятельность людей, развитие их способности к анализу действительности, становление ценностно-смысловой основы личности, которая определяет характер поступков.

Сказанное прежде всего относится к молодежи, к возрастному периоду, в котором формируются базовые характеристики личности. Этот этап во многом совпадает со школьным возрастом, в этой связи возникает важный запрос к системе школьного образования: каким образом работать с личностными качествами детей, их надпредметными способностями? Федеральные государственные стандарты общего образования определяют в качестве его цели формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, осознание важности образования и самообразования для жизни и деятельности (Приказ Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). Именно эти качества должны развиваться в первую очередь на широком научном и культурно-историческом материале традиционных учебных предметов.

Фактически речь идет о становлении субъектности учащихся в учебной, а в перспективе – профессиональной, социальной деятельности. Исследования субъектности широко представлены в работах российских и зарубежных педагогов и психологов, но в определении этого понятия существует неопределенность. Е.Н.Волкова (1998) определяет субъектность как психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Н.М. Борытко (2005) понимает субъектность как способность быть автором своей жизни, распорядителем своих сил и оценивать способы своей деятельности. В.А. Сластенин (2003) указывает, что субъектность – высшая системная ценность сущности человека, совокупность его фундаментальных свойств и способностей превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. В понимании А.В. Хуторского (2001) субъектность – способность человека (ученика) выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, накапливать образовательные достижения, осуществлять рефлексию и корректировку своего образовательного движения. Согласно возрастной периодизации В.И. Слободчикова, школьный возраст соответствует периоду персонализации и характеризуется развитием у индивида субъективности, которая формируется посредством изменения форм взаимодействия индивида с окружающим миром, он заканчивается «стадией освоения», характерной для юности (13,5–18 лет) (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2013). Подходы к становлению субъектности у учащихся основаны на разных методологических основаниях (становления ЗУН, учебных действий, компетентностей) и предполагают построение деятельностных (основанных на включении учащихся в разные виды деятельности и взаимодействия) образовательных технологий.

Одной из таких технологий является технология учебно-исследовательской деятельности, разрабатываемая в разных вариантах в течение многих десятилетий. М.И. Махмутов (1972), И.Я. Лернер (1974), концепция проблемного обучения, основанная на активизации познавательной активности учащихся, А.И. Савенков (2006), исследовательский подход как путь развития общих способностей учащихся,

А.С. Обухов (2010), исследовательская деятельность как путь вхождения подростка в пространство культуры, В.С. Лазарев (2014), методика реализации исследовательского проекта и др.

Для реализации технологии учебно-исследовательской деятельности ключевое значение имеет формирование образовательной среды. Здесь необходимо обратиться к психолого-педагогическим исследованиям В.А. Ясвина (эколого-личностная модель образовательной среды), В.В. Рубцова (коммуникативно-ориентированная модель), В.И. Панова (экопсихологический подход). Исследовательская технология в формировании образовательных сред используется в педагогических практиках, реализованных Е.Л. Рачевским, Е.А. Ямбургом, А.Н. Тубельским, В.А. Караковским и др. В.И. Слободчиков предложил антрополого-психологическую модель образовательной среды с двумя ключевыми характеристиками – структурированностью и насыщенностью, в соответствии с его определением «образовательная среда – динамическое образование, системный продукт взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося» (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2013).

При этом задача становления целостной субъектности учащихся (пределным ориентиром которой является понятие «субъект собственной деятельности», разработанное В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым), основанной на совокупности универсальных учебных действий, ранее не ставилась. Авторы сосредотачивались на субъекте мышления, субъекте учебной деятельности, субъекте познания в области актуальных учебных предметов, субъекте взаимодействия, субъекте творчества и др. Учебно-исследовательская деятельность «пронизывает» большинство образовательных технологий и является фактором проектирования различных образовательных сред, но развитие субъектности ранее не рассматривалось как главная цель ее реализации.

Теоретическая актуальность работы связана с фактическим отсутствием научной интерпретации понятия субъектности в контексте задач ФГОС общего образования, описания метода развития субъектности учащихся на основе учебно-исследовательской деятельности. Не выявлены психолого-педагогические основания развития универсальных учебных действий при вовлечении учащихся в исследовательские проекты (в области познания, проектирования, коммуникации, а также рефлексии). Научно-исследовательская деятельность как форма социокультурной практики, в которой за последние несколько столетий сложилась особая культура, включающая такие инструменты, как наблюдение, описание, эксперимент, моделирование, остается слабо адаптированной к системе образования.

Методологическая актуальность определяется недостаточной проработанностью алгоритмов создания психолого-педагогических условий становления субъектности при проектировании основанных на учебно-исследовательской деятельности образовательных сред в современных образовательных организациях и направленных на развитие субъектных качеств, предусмотренных ФГОС общего образования, а также принципов включения необходимого деятельностного компонента в образовательные программы.

Методическая актуальность вытекает из дефицита образовательных программ с элементами учебно-исследовательской деятельности (учебных предметов, внеурочной деятельности, дополнительного образования) в образовательных учреждениях общего, дополнительного, среднего профессионального образования и направленных на развитие субъектности,

особенностей фиксируемых в результате освоения этих программ личностных и метапредметных образовательных результатов, средств их диагностики, а также систем управления их функционированием и критериев оценки эффективности.

Практическая актуальность определяется тем, что сложившаяся практика общего образования направлена преимущественно на освоение предметных результатов. В главном фокусе внимания педагогических коллективов находится усвоение учащимися материала учебных предметов, совершенствование методик обучения предметным знаниям, а не развитие субъектных качеств, которые основаны на способностях управления собственным познанием, деятельностью, рефлексией. Система оценки качества образования в виде контрольных работ, Государственной итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена, фиксирует на практике не образовательные результаты в широком смысле, а уровень обученности конкретному учебному материалу.

Степень разработанности проблемы. Проблема становления субъектности человека неоднократно рассматривалась отечественными и зарубежными психологами и педагогами. Значительный вклад в психологию субъектности внесли работы С.Л. Рубинштейна (1946, субъектность как одно из ключевых качеств человека), Б.Ф. Ломова (1980, 1984, становление субъектности через деятельность и общение), А.В. Брушлинского (1994, субъектность как главный «двигатель» развития человека, общества, человечества в целом), Г.И. Щукиной (1988, познавательный интерес учащихся как основа развития); П.Я. Гальперина (2003, поэтапное формирование умственных действий), Б.Г. Ананьева (2001, индивидуальность человека как целостность реализации субъектности), В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева (2000, субъективность как онтологическая основа человеческой реальности), И.А. Зимней (2000, субъектность в учебной деятельности).

В области педагогики субъектности, развития учебной самостоятельности, мотивации, в конечном счете – становления субъектности, необходимо отметить методики оптимизации учебного процесса Ю.К. Бабанского (1985); личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманской (1996), развивающего обучения В.В. Давыдова (1996), антропологического подхода в педагогике Б.М. Бим-Бада (2003), активизации познавательной деятельности Т.И. Шамовой (2005) и др.

В области методологии учебно-исследовательской деятельности значимыми являются работы Н.Б. Ковалевой (2013, принципы достижения метапредметных и личностных результатов образования на основе проектной и исследовательской деятельности), А.А. Нижник (2023, исследование и экологическая грамотность), А.С. Обухова (2019, особенности исследовательского метода обучения как фактора становления субъектности), Е.В. Бережновой (2017, учебно-исследовательская деятельность в организациях среднего профессионального образования), А.М. Жанбурбаевой (2023, становление учебно-исследовательской деятельности обучающихся в условиях инновационного образования), С.Р. Гилядова (2020, развитие общеучебных умений в исследовательской деятельности).

Методики организации учебно-исследовательской деятельности в предметных областях или с учащимися определенного возраста рассматривали И.М. Антошина и соавт. (2023) (методика организации учебно-исследовательской деятельности в муниципальной школе), О.В. Аксенова (2022) – в области математики, О.В. Лебедева (2020) – по физике, М.И. Васильева (2022) разработала методики организации учебно-исследовательской деятельности для учащихся 5-6-х классов по русскому языку, М.С. Галишева (2022) – в области биологии, Л.Н. Горобец (2018), –

исследовательская деятельность на основе обучающих проектов, А.М. Зинкевич (2024), О.С. Парц (2017) – исследования с одаренными детьми, И.А. Пешкова (2023) – развитие здоровьесберегающих компетенций школьников в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности, М.С. Сабрекова (2018) – исследовательская деятельность в начальной школе.

В целом можно выделить три этапа в развитии представлений о субъектности в отечественном образовании. Первый этап характеризовался осознанием субъектности как необходимого условия становления личности. Второй этап был связан с разработкой категории субъектности как необходимого условия осуществления развитой человеческой деятельности. Третий – с развитием представлений об онтогенезе субъектности в конкретной предметной (профессиональной, социальной, учебной и др.) деятельности.

При этом сохраняется дефицит исследований в области образовательных технологий, направленных на развитие и становление субъектности, в частности, средствами учебно-исследовательской деятельности; методов построения основанных на этой технологии образовательных сред, а также диагностических средств оценки уровня метапредметных и личностных результатов. Из этого вытекают следующие **противоречия**.

– **в теоретическом аспекте:** между распространёнными в педагогике трактовками понятия субъектности, широким контекстом его интерпретации (в учебной деятельности, творчестве, коммуникации) и отсутствием технологически обеспеченной модели становления субъектности учащихся в общем образовании.

– **в методологическом аспекте:** между требованиями ФГОС общего образования достижения учащимися высоких метапредметных и личностных результатов образования как базовых характеристик личности и отсутствием научно обоснованной модели учебно-исследовательской деятельности как образовательной технологии, направленной на становление субъектности и инструмента формирования деятельностной образовательной среды.

– **в методическом аспекте:** между декларируемой в нормативных документах необходимостью введения в образовательные программы элементов учебно-исследовательской деятельности как технологии становления субъектности и преобладанием в образовательных организациях традиционной классно-урочной системы, основанной на репродуктивном подходе.

– **в практическом аспекте:** между запросами социальных и культурных практик (наука, технологии, производство) на становление у выпускников субъектности, учебной самостоятельности, способности вырабатывать собственное отношение к объектам и явлениям окружающего мира и консервативной практикой работы с предметным знанием в образовательных организациях, отсутствием культуры организации учебно-исследовательской деятельности (а иногда и подменой рефератами и пересказами) в массовой образовательной практике, недостаточностью компетентностей в области возрастсообразного руководства ученическими исследованиями у учителей, а также недостаточной разработанностью нормативной базы реализации учебно-исследовательской деятельности в образовательных организациях.

Проблема исследования. Каковы ключевые условия становления субъектности учащихся (образовательные технологии, архитектура образовательной среды, базовые типы деятельности (в т.ч. учебно-исследовательская), характеристики

детского-взрослого образовательного сообщества, методы диагностики образовательного результата) в общем образовании?

Цель: выявить ключевые условия становления субъектности учащихся в общем образовании и построить метод ее развития на основе технологии учебно-исследовательской деятельности.

Объект: субъектность учащихся в современном общем образовании.

Предмет: психолого-педагогические условия становления субъектности учащихся при формировании образовательной среды, основанной на учебно-исследовательской деятельности.

Задачи:

1. Определить компоненты субъектности в соответствии с заданной во ФГОС общего образования структурой образовательных результатов и выявленных дефицитов в современной образовательной практике.

2. Определить условия формирования учебной самостоятельности и уровни становления субъектности учащихся в образовательном процессе как основы метапредметных и личностных результатов образования.

3. Разработать модель становления субъектности учащихся в общем образовании средствами деятельностных образовательных технологий.

4. Построить модель учебно-исследовательской деятельности как образовательной технологии, основы проектирования образовательных сред и детско-взрослых образовательных сообществ, обеспечивающих становление субъектности учащихся в общем образовании, определить этапы развития субъектности при реализации этой технологии.

5. Выработать диагностический инструментарий для оценки уровня становления субъектности учащихся при реализации образовательных программ на основе учебно-исследовательской деятельности.

6. Провести эмпирическую проверку эффективности учебно-исследовательской деятельности как образовательной технологии в становлении субъектности учащихся на уровнях основного среднего (8-9 классы) и общего среднего образования.

Гипотеза исследования. Становление субъектности учащихся в общем образовании согласно задачам ФГОС эффективно, если выполняются следующие условия:

1. Становление субъектности осуществляется в соответствии с разработанной моделью становления субъектности на основе проектирования образовательной среды, исходя из обоснованной модели учебно-исследовательской деятельности и при разработке дидактики учебного исследования.

2. Образовательная среда в общеобразовательной организации в соответствии с моделью учебно-исследовательской деятельности может быть построена в случае:

- проектирования системы компонентов образовательной среды;
- разработки технологической карты построения образовательной среды;
- формирования детско-взрослой образовательной общности.

3. Диагностика уровня становления и профиля субъектности учащихся возможна на основе оценки четырех компонентов субъектности (в познании, действии, коммуникации, рефлексии), соответствующих видам универсальных учебных действий, установленных во ФГОС общего образования.

Методологическую основу исследования составили ведущие философские, психологические и педагогические теории, а также результаты прикладных исследований и проектных работ в области образовательной практики.

В области онтологии субъектности и феноменологии личности мы основывались на исследованиях С.Л. Рубинштейна, а также К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, Б.Ф. Ломова, А.М. Матюшкина, В.С. Мухиной, В.И. Слободчикова и др.

В области психологии мы опирались на культурно-историческую теорию развития Л.С. Выготского, теорию деятельности А.Н. Леонтьева, теорию учебной деятельности В.В. Давыдова, концепцию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, социально-генетическую теорию В.В. Рубцова, концепцию и периодизацию развития субъективной реальности в онтогенезе В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, экопсихологическую модель становления субъектности В.И. Панова.

В области педагогики и дидактики мы основывались на идеях целостного развития личности на основе нравственности и гуманизма, а также развития умственных способностей на принципах логики К.Д. Ушинского, работах по развитию учебной самостоятельности учащихся и формированию образовательных сред М.М. Поташника, Т.И. Шамовой, Ю.К. Бабанского, Б.М. Бим-Бада и др.

Теоретическая основа исследования. В области теории психического развития детей мы основывались на работах Д.Б. Богоявленской, Л.И. Божович, И.В. Вачкова, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, и др.

В области философии образования важные положения были взяты из работ С.И. Гессена, Б.С. Гершунского, Н.В. Громыко, А.П. Огурцова, В.В. Платонова, Г.П. Щедровицкого, Э.Г. Юдина, Б.Г. Юдина и др.

В области психологии обучения наиболее продуктивными для нас были подходы, связанные с учебной самостоятельностью в разных форматах освоения предметных содержаний науки, культуры и человеческой деятельности, отраженные в работах Дж. Брунер, И.П. Волкова, Г.О. Гордеевой, А.К. Дусавицкого, В.А. Гуружапова, Т.Н. Корнеевко, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, А.А. Мелик-Пашаева, З.Н. Новлянской, А.Б. Орлова, К.Н. Поливановой, В.В. Репкина, Г.А. Цукерман, Е.В. Чудиновой, И.С. Якиманской и др.

В области систематизации подходов к построению теорий содержания образования, теории конструирования учебных программ и классификации методов обучения значимыми для нас явились исследования В.В. Краевского, И.Я. Лернера, А.И. Пискунова, А.В. Хуторского и др.

В области проектирования рефлексивных образовательных практик мы исходили из результатов исследований, полученных Н.Г. Алексеевым, Е.А. Алисовым, В.М. Аллахвердовым, Ю.В. Громыко, А.В. Карповым, Е.А. Климовым, Н.И. Поливановой, В.В. Рубцовым, В.И. Слободчиковым, П.Г. Щедровицким, В.А. Ясвиным и др.

В последнее десятилетие особую значимость в области разработки представлений о субъектности для нас имели работы Л.Н. Алексеевой, Т.В. Бегловой, М.Р. Битяновой, Н.Я. Большуновой, М.Е. Богоявленской, И.В. Вачкова, Т.М. Гозман, В.К. Зарецкого, Н.Б. Ковалевой, С.А. Коваль, И.Ю. Малковой, Т.Н. Титовой и др.

В области социально-педагогического проектирования образовательных практик, методологии проектного подхода в образовании и формировании детско-взрослых сообществ, основанных на совместной деятельности, актуальными для нас явились классические работы Дж. Дьюи, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, а также

современные исследования И.И. Брагинского, А.К. Бруднова, В.П. Голованова, Л.Ю. Ляшко, Е.В. Негановой, А.В. Хуторского, Е.А. Ямбурга, А.И. Подольского и др.

В области методологии исследовательской и проектной деятельности обучающихся мы опирались на работы Н.Е. Вераксы, С.Г. Воровщикова, Г.А. Глотовой, С.М. Зверева, А.О. Карпова, М.В. Кларина, С.К. Никулина, А.С. Обухова, Н.Ю. Пахомовой, М.В. Пискуновой, А.Н. Поддьякова, Е.С. Полат, А.С. Саввичева, А.И. Савенкова, Н.Б. Шумаковой и др.

В области исследований рефлексивного мышления значимые для нас схемы рефлексивного акта, представления о различных формах, видах, характеристиках рефлексии содержатся в работах Н.Г. Алексеева, И.М. Войтик, Д.К. Войтюк, Г.А. Ключарева, П.А. Бакланова, В.А. Лекторского, Д.А. Леонтьева, В.А. Лефевра, Я.А. Пономарева, В.К. Рябцева, В.В. Ряшиной, И.Н. Семенова и др.

В области общей методологии научных исследований и ее адаптации для реализации учебных исследовательских программ со школьниками особый интерес для нас представляют работы классиков исследовательского подхода в образовании Н.Н. Моисеева, В.А. Петровского, И.Р. Пригожина, П. Файерабенда, М. Хайдеггера и современных исследователей: Г.С. Голицына, Л.Р. Данакари, В.В. Ильина, С.Р. Микулинского, Л.А. Мосионжника, Ю.М. Шилкова, Ф.Т. Яншиной и др.

В области развития дидактических систем в школьном образовании значимыми являются разработки В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, Ч. Куписевича, М.Н. Скаткина и др.

В области построения эффективных образовательных сред, основанных на антропо-ориентированном подходе актуальны работы П.П. Блонского, Я. Корчака, А.С. Макаренко, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, а также А.Г. Асмолова, В.А. Сухомлинского, А.А. Остапенко, Л.А. Парамоновой, Т.А. Хагурова, В.П. Зинченко, Е.В. Моргунова, Н.И. Непомнящей, В.И. Панова, И.М. Реморенко, В.А. Ясвина и др.

Значимым для нашего исследования явились выявление и анализ зарубежных тенденций в развитии представлений о навыках, необходимых для успешной профессиональной деятельности и социализации в XXI веке (функциональная грамотность, *hardskillse*, *softskills*, *breadths of skills* и др.) и технологиях их выработки у учащихся в средней школе в работах Н.В. Ивановой, Д.И. Деминой (2017), R. Winthrop, E. McGivney (2016, 2018), M. Botha (2010), K.A. Hovey, S.L. Ferguson (2014), S. Lockrey, B.K. Johnson (2013), А.Ю. Уварова (2014), L. Lippman (2015) и официальных документах ЮНЕСКО и др.

Методы и методики исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы и методики:

- методы теоретического анализа: историографический, сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, моделирования;

- методы сбора эмпирической информации: пролонгированного педагогического наблюдения, тестового обследования: количественные (тест Равена, тест познавательной мотивации, тест саморегуляции, тест рефлексии, тест коммуникативной толерантности) и качественные (эссе) психодиагностические методики;

- методы психолого-педагогического, организационно-педагогического, социально-педагогического проектирования образовательных процессов, образовательных событий, образовательных сред и образовательных сетей на основе учебно-исследовательской деятельности;

– методы статистической обработки данных.

Исследование строилось как многоуровневое, в ходе которого проводились проектирование, реализация и анализ образовательных практик с 2004 по 2025 годы, и включало следующие периоды:

2004–2016 гг. – обзорно-аналитический;

2016–2020 гг. – концептуальный;

2020–2023 гг. – период эмпирической проверки моделей становления субъектности и учебно-исследовательской деятельности;

2022–2025 гг. – заключительный.

В течение обзорно-аналитического периода создавались прецеденты образовательных практик и анализировался опыт образовательных организаций, программ и проектов (всего более 200 организаций в Москве и в 40 субъектах РФ) по следующим направлениям:

– построение модели учебно-исследовательской деятельности в Лицее № 1553 им. В.И. Вернадского (до 2001 г. – «Донская гимназия» № 1333) и Московском городском Дворце детского (юношеского) творчества;

– определение структуры образовательных сред, реализованных на базе образовательных организаций разного вида (московских предвуниверсариев – Лицеев №№ 1501, 1511, 1523 и других образовательных организаций, участников московской городской инновационной площадки «Программа развития научно-практического образования в системе образования города Москвы», сетевой инновационной площадки Института изучения детства, семьи и воспитания РАО «Научно-практическое образование: модель, технологии, практика» и др.);

– обобщение экспериментальных данных по реализации программ учебно-исследовательской деятельности в школах (московские лицеи и гимназии №№ 1553, 1561, 1501 и др. – всего было вовлечено более 1000 учащихся), Университетской гимназии МГУ;

– рефлексия авторского опыта проектирования инновационных образовательных сетей межучрежденческих, межрегиональных и международных сообществ на основе общественных организаций, а также межведомственных образовательных проектов (Движения «Исследователь», Международного движения MILSET, сообщества Чтений им. В.И. Вернадского, Фестиваля «Наука 0+», Дней знаний и др.).

В течение концептуального периода, на основе анализа рассмотренных образовательных практик, были разработаны модель становления субъектности и модель учебно-исследовательской деятельности, а также технологическая карта проектирования образовательной среды на основе системы учебных исследовательских задач. Модели были апробированы в рамках авторского курса подготовки бакалавров и магистрантов на кафедре «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» МГППУ. На основе моделей были спроектированы, апробированы и внедрены образовательные среды для организаций общего и дополнительного образования в Москве и субъектах РФ.

Период эмпирической проверки включал формирование выборок из старшеклассников следующих групп учащихся: посетители интерактивных стендов Фестиваля «Наука 0+» (учащиеся московских школ); участники Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского (учащиеся более 200 образовательных организаций 50 субъектов РФ); учащиеся

Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова. По каждой группе были сформированы выборки общей численностью более 800 человек.

Заключительный период включал обработку, обобщение и анализ полученных эмпирических данных.

База этапа эмпирической проверки. Специализированное структурное подразделение Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» Университетская гимназия (школа-интернат) (Университетская гимназия МГУ), Исследование проводилось среди участников фестиваля «Наука 0+» (285 учащихся), в Университетской гимназии МГУ (97 учащихся), среди участников чтений им. В.И. Вернадского (530 учащихся).

Научная новизна исследования.

1. Выявлены дефициты общего образования:

- теоретические (научное обоснование необходимого технологического оснащения массового общего образования, которое до сих пор основано на классно-урочной дидактике, в условиях изменяющихся требований к компетентностям выпускников, стремительно расширяющихся знаний общества и различными подходами к отбору содержания образования).

- методологические (разрушение целостного взгляда на школу как на систему, как на детско-взрослое образовательное сообщество в соответствии с отечественной педагогической традицией, восходящей к идеям демократизации школы К.Д. Ушинского, воспитательной системе А.С. Макаренко, практикам дополнительного (внешкольного) образования);

- методические (связанные с вопросами технологического обеспечения образовательных процессов (Т.П. Афанасьева, 2022), внедрения инновационных образовательных технологий (Т.В. Анисимова, 2025), поддержки молодых специалистов и системы наставничества (Е.В. Шалагина, Е.В. Пермякова, 2022));

- диагностические (ориентация диагностик на оценку преимущественно предметных результатов обучения, недостаточный учет уровня развития в творческой, физической, эмоциональной, нравственной сферах).

Выявлены четыре компонента субъектности: в деятельности, познании, взаимодействии, рефлексии. Они являются основой метапредметных и личностных результатов образования (универсальных учебных действий – регулятивных, когнитивных, коммуникативных, личностных). Установлено, что условием преодоления дефицитов в образовании является реализация деятельностных образовательных технологий, направленных на становление субъектности учащихся в этих направлениях.

2. Выявлено, что заявленные во ФГОС метапредметные и личностные результаты образования, основанные на концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и развитые А.Г. Асмоловым и его коллегами, являются составляющими целостного, интегрированного представления об образовательном результате в общем образовании, – субъектности. Способность учащихся к самообучению и саморазвитию, которая фиксируется в личностных результатах образования, является показателем целостности личности, которая может сформироваться к окончанию школы. Его центральной характеристикой является категория «субъект собственной деятельности», высший уровень становления субъектности, что позволяет построить целостный образ становления и развития человека, объединив через понятия рефлексии и стратегирования известные

категории деятельности, сознания, общности. Обоснован категориальный статус «субъекта собственной деятельности» и главное условие достижения этого качества – включение в совместную деятельность, которая обеспечивает поэтапное становление субъектности как основы высоких метапредметных и личностных результатов образования.

3. Построена модель становления субъектности учащихся, основанная на разработках В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева (2013). В модели определены доминирующие типы рефлексивной деятельности (исследование, проектирование, управление, стратегирование) для каждого уровня образования (начальное, основное, среднее) и способы построения деятельностных образовательных технологий на их основе. Выявлено пять уровней становления субъектности при реализации таких технологий (субъект действия, субъект учебной деятельности, субъект учебно-исследовательской деятельности, субъект собственной исследовательской деятельности, субъект собственной деятельности).

4. Определена структура учебно-исследовательской деятельности, предметом которой является учебная исследовательская задача. В отличие от «квазиисследования» в учебной деятельности (В.В. Давыдов), она включает этап самостоятельной практической экспериментальной деятельности. Проведена классификация видов учебных исследовательских задач, реализация которых определяет соответствующий уровень становления субъектности. Создана модель учебно-исследовательской деятельности, включающая теоретические основания, понятийную систему, содержание, средства и формы организации, структуру образовательных результатов. Реализация модели на практике обеспечивается разработкой дидактических средств: технологических карт, образовательных программ, диагностического инструментария. Это предполагает формирование деятельностной образовательной среды и детско-взрослого образовательного сообщества.

Определены требования к условиям построения образовательных сред, главным из которых является разработка технологических карт формирования деятельностной образовательной среды и детско-взрослого образовательного сообщества на основе образовательных программ.

При организации учебно-исследовательской деятельности происходит прохождение учащимися пяти этапов развития субъектности (мотивирующий, освоения деятельности, присвоения деятельности, рефлексивности, деятельностной самостоятельности), соответствующие пяти уровням становления субъектности.

5. Разработаны методы диагностики образовательного результата – фиксации развития субъектности количественными (на основе диагностических тестов), качественными (на основе анализа ценностно-смысловых высказываний в эссе учащихся) и экспертными (на основе экспертизы исследовательских работ учащихся) методами. Определены общие принципы диагностики образовательных результатов, выявляющие уровень субъектности при реализации учебно-исследовательской деятельности. Предложены методики диагностики по каждому из четырех компонентов субъектности.

6. Экспериментально подтверждена позитивная динамика развития субъектности учащихся при реализации образовательных программ на основе учебно-исследовательской деятельности.

Личный вклад автора заключается в разработке модели становления субъектности в общем образовании и дидактики учебно-исследовательской

деятельности, включающей ее принципы, содержание, формы организации, методы формирования исследовательских навыков. Разработанная методика оценки развития субъектности (ОРС) позволяет выявить соответствие характера учебно-исследовательской деятельности осваиваемому уровню становления субъектности, а также диагностировать достоверную динамику становления субъектности обучающихся в рамках образовательной среды, реализованной на основе учебно-исследовательской деятельности.

Теоретическая значимость исследования. В основе нашего подхода находится культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в которой умственные и когнитивные способности человека формируются в процессе взаимодействия с культурной и социальной средой. Прототипом такой среды в нашем исследовании стала профессиональная среда научных школ, сложившихся в России и СССР (Д.И. Менделеев, В.И. Вернадский, А.Ф. Иоффе, П.Л. Капица, Л.Д. Ландау и др.). Типологические особенности научных школ были преломлены в части механизмов создания разновозрастных детско-взрослых образовательных сообществ, передающих их традиции и ценности между поколениями, путем переноса элементов научных школ в сферу образования. Вторым основанием нашего подхода является научная школа Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и ее продолжение В.В. Рубцовым в части реализации концепции развивающего обучения на уровнях основного и среднего общего образования на основе учебной исследовательской задачи. Были развиты подходы В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева в отношении концепции субъективной реальности, возрастной периодизации развития в детско-юношеском возрасте и этапов становления субъектности. Определены типы рефлексивной деятельности, актуальные для становления разных компонентов субъектности: базовой для субъектности в познании является исследовательская деятельность; в области коммуникации базовой является организационно-управленческая деятельность; в области разворачивания деятельности базовыми являются проектирование и конструирование. Взаимосвязь трех направлений осуществляется через стратегирование, что определяет механизм становления субъектности.

Результаты работы открывают новое направление исследований в области:

- развития и становления субъектности учащихся в общем образовании, представлений о содержании и уровнях становления субъектности, этапности этого процесса;
- моделирования и построения содержания и методов освоения исследовательской деятельности учащимися, подходов к разработке соответствующих образовательных технологий и методик, методов диагностики их эффективности.

Практическая значимость исследования. Даны конкретные рекомендации по становлению учебной самостоятельности учащихся при реализации модели учебно-исследовательской деятельности. Представленные методики позволяют достигать высоких показателей, заявленных во ФГОС общего образования и в Федеральных образовательных программах метапредметных и личностных результатов образования. Результаты исследования дают педагогам инструменты внедрения (включения) учебно-исследовательской деятельности в нормативно принятые формы организации образовательного процесса (урок, группа дополнительного образования, экскурсия, профильная смена, научно-практическая конференция).

Представлена и апробирована технологическая карта проектирования образовательной среды образовательной организации на основе модели учебно-исследовательской деятельности, которая может быть реализована в практике работы учителей в школе. На основе модели становления субъектности в образовании могут быть спроектированы компоненты образовательной среды для различных образовательных организаций в зависимости от их вида и характера образовательной программы.

Предложенная система оценки позволяет включить метапредметные и личностные результаты в официально признанные образовательные результаты учащихся в массовой образовательной практике. Предложены методики диагностики по каждой из четырех линий становления субъектности: становление ориентационных сетей в мире научных и технических знаний, освоение нормативной структуры деятельности, средств коммуникации и кооперации, развитие разных уровней и видов рефлексии.

Результаты исследования могут быть востребованы в практике педагогического проектирования и профессионального развития руководителей образования, педагогов и специалистов, позволяют проектировать программы учебно-исследовательской деятельности в школе.

Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивается следующими факторами:

- модель учебно-исследовательской деятельности прошла многолетнюю апробацию в практической деятельности образовательных организаций основного, среднего, дополнительного и среднего профессионального образования;
- система задействованных в исследовании методологических оснований отличается взаимосвязанностью и непротиворечивостью с полученными на разных этапах результатами;
- условия становления субъектности определены с учетом методологически обоснованных исходных позиций на основе антропологического, системно-мыследеятельностного, культурно-исторического подходов;
- предложенные уровни становления субъектности в учебно-исследовательской деятельности и обеспечивающие их достижение прецеденты образовательной практики являются целостными и внутренними непротиворечивыми;
- совокупность примененных диагностических методик адекватна методологическому инструментарию исследования, выборка участников экспериментального исследования репрезентативна, использованные статистические процедуры адекватны уровню проведенных измерений и природе исходных данных.

Положения, выносимые на защиту.

1. Определенные в ФГОС общего образования универсальные учебные действия (регулятивные, когнитивные, коммуникативные, личностные результаты), направленные на развитие способности учащихся решать задачи, отличные от учебных, являются базовыми основаниями для определения структуры субъектности. Эта структура включает в себя компоненты в области деятельности, познания, взаимодействия, рефлексии. Построение такой структуры позволяет реализовать образовательные технологии становления субъектности учащихся, направленные на развитие универсальных учебных действий и выстроить репрезентативный диагностический инструментарий для оценки уровня развития каждого компонента субъектности и субъектности в целом. Такой подход позволяет преодолеть выявленные в ходе анализа дефициты существующих практик в общем образовании

в теоретическом (в части научного обоснования развития деятельностных образовательных технологий), методологическом (в части психолого-педагогических условий построения школьного образовательного процесса, ориентированного в основном на предметные образовательные результаты), методическом (в части ограниченного применения личностно-ориентированных, направленных на развитие познавательной инициативности и самостоятельности учащихся, методик), диагностическом (в части развития общепризнанных методов оценки метапредметных и личностных результатов) аспектах.

2. Главным ориентиром и условием поэтапного развития субъектности в направлении ее высшего уровня – «субъекта собственной деятельности», является включение в совместную детско-взрослую деятельность с использованием элементов исследования, проектирования, оргуправления, а также стратегирования. В процессе этой деятельности эффективно формируются универсальные учебные действия, а также личностные результаты образования. Понятие «субъект собственной деятельности» имеет особый категориальный статус, его онтологические отличия от субъекта любой другой (предметной, профессиональной, трудовой, познавательной, общения и др.) деятельности задается тремя основаниями: личностной позицией в социуме (общности), которую позволяют занимать ценностно-смысловые основания отношений к партнерам, окружающим предметам и явлениям; высокая степень рефлексивности сознания, выражающаяся выходом на уровень синтезирующей рефлексии; владение нормативной структурой развитой деятельности.

3. Структура модели становления субъектности учащихся обусловлена, с одной стороны, типами рефлексивной деятельности (в соответствии с классическими работами Г.П. Щедровицкого): в области познания базовой является исследовательская деятельность; в области коммуникации базовой является организационно-управленческая деятельность; в области разворачивания деятельности базовым является проектирование. С другой стороны, ее состав определяется требованиями ФГОС общего образования в области развития универсальных учебных действий, соответствующих указанным типам деятельности. Взаимосвязь трех направлений осуществляется через стратегирование и главный его механизм – рефлексия, что определяет способ становления субъектности в общем образовании. Включение в эти типы деятельности позволяет сформировать умения, необходимые для продуктивного развития детско-взрослого сотрудничества.

Выделены уровни становления субъектности, которые явились развитием теоретической модели В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева (2013), для сферы общего образования: субъект действия – субъект учебной деятельности – субъект учебно-исследовательской деятельности – субъект собственной исследовательской деятельности – субъект собственной деятельности.

4. Авторская модель учебно-исследовательской деятельности основана на методе научного исследования и его адаптации к возрасту и возможностям учащихся. Главным основанием модели является представление об учебном исследовании как о деятельности, направленной на получение учащимися новых представлений об объектах и явлениях окружающего мира с помощью научного метода. Основными ее этапами являются: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Главной дидактической единицей учебно-исследовательской деятельности является учебная исследовательская задача, которая лежит в основе

построения образовательной среды, основанной на ученическом исследовании. На разных уровнях образования (начальное общее, основное общее, среднее общее) учебные исследовательские задачи имеют свои особенности, связанные с нормами возрастного развития учащихся и ведущим видом деятельности (учебная, коммуникативная, учебно-профессиональная). Учебная исследовательская задача является основой для проектирования форм образовательной деятельности в образовательных организациях, а также построения технологических карт и образовательных программ с элементами исследования.

В условиях реализации модели учебно-исследовательской деятельности учащиеся направлены на прохождение пяти этапов развития субъектности, соответствующих пяти уровням становления субъектности, определенных в модели становления субъектности. Условием эффективного прохождения этапов является создание образовательной среды и формирование детско-взрослого образовательного сообщества, соответствующих возрасту и уровню становления субъектности.

5. Совокупность диагностических методик, реализованных в практической части работы, включает:

- методику оценки развития субъектности (ОРС), состоящую из четырех компонентов: методика прогрессивных матриц Равена, методика диагностики саморегуляции (А.К. Осницкий), методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко), методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов);
- методику экспертного критериального оценивания результатов учебно-исследовательской деятельности;
- авторскую методику контент-анализа ценностных суждений (КАЦС) участников исследовательской деятельности.

Применение методик в совокупности позволяет определить уровень развития субъектности учащихся. Выбор диагностического инструментария для оценки уровня отдельных компонентов субъектности связан с общей направленностью работы на диагностику отдельных компонентов субъектности как составляющих совокупной субъектности учащихся, что позволяет выстроить технологию развития каждого из компонентов. Этим определяется выбор методик диагностики, каждая из которых ориентирована на определенный компонент. Подбор конкретных методик основан на анализе представленных в литературе данных.

6. Диагностика на основе методики ОРС позволила выявить статистически значимую динамику становления субъектности обучающихся при реализации учебно-исследовательской деятельности.

Выборки строились на основе контингентов учащихся, включенных в разные по сложности формы исследовательской деятельности:

- разовое участие в исследовательских событиях, фестивалях;
- освоение программ внеурочной деятельности и дополнительных общеобразовательных программ с элементами исследовательской деятельности;
- реализация индивидуальных и командных исследовательских проектов в образовательных организациях, концепция которых основана на модели учебно-исследовательской деятельности.

Реализация методики (КАЦС) позволила выделить образовательные практики, способствующие становлению субъектности (преимущественно познавательная интенция для среды фестивалей, преимущественно рефлексивная и деятельностьная – для участников конференций).

Апробация и внедрение результатов исследования. Теоретические и экспериментальные результаты исследования обсуждались на заседаниях ученого совета и лаборатории антропологических основ профессионального развития педагогов Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, заседаниях института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «МПГУ»; семинарах Научно-исследовательского института инновационных стратегий развития общего образования Департамента образования г. Москвы. Результаты доложены на Всероссийских и международных конференциях: Международная конференция «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве»; Давыдовские чтения, Международные выставки EXPO SCIENCES INTERNATIONAL (Братислава (Словакия), Брюссель (Бельгия), Пуэбла (Мексика) и др.). Апробация проходила в рамках проектов, поддержанных грантами и субсидиями Министерства просвещения РФ, Департамента образования и науки г. Москвы, Фонда президентских грантов, Департамента природопользования и охраны окружающей среды г. Москвы и др. Материалы исследования внедрены в образовательный процесс более 100 образовательных организаций среднего специального, общего, дополнительного образования в Москве и субъектах Российской Федерации (ГБПОУ «Воробьевы горы», ГБОУ г. Москвы Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского, НОУ Школа № 21 РЖД (ныне РЖД Лицей № 7, пос. Танхой Республики Бурятия), ФБУ НП «Кенозерский» (Архангельская область), МБОУ ДОД «Детская экологическая станция» г. Новый Уренгой ЯНАО, МБОУ ДОД Центр творческого развития и гуманитарного образования г. Сочи и др. Результаты вошли в программы магистратуры и бакалавриата факультета «Психология образования» МГППУ, Центра педагогического мастерства г. Москвы, под руководством автора выполнено около 20 магистерских работ.

Соответствие паспорту специальности. По своей направленности и полученным результатам исследование отвечает следующим положениям Паспорта научной специальности 5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования: п.3. Научно-педагогические основания трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума. Инновации в образовании; 10. Теории и концепции образования; 12. Педагогические аспекты формирования самосознания, самоопределения и саморазвития человека; 19. Теории и концепции обучения. Преемственность дидактических систем всех уровней и видов образования; 20. Типы и модели обучения, образовательные технологии; концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения на разных уровнях образования; 21. Дидактические условия, методы и средства с учетом психолого-возрастных особенностей обучающихся; 38. Образовательный процесс как целостное педагогическое явление. Структура, компоненты образовательного процесса. Взаимодействие участников образовательных отношений; 42. Управление развитием образовательных сообществ; 44. Контроль и оценка образовательных результатов обучающихся.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, 4-х глав, заключения, списка литературы из 404 источников. Общий объем текста диссертации составляет 426 страниц, содержит 19 рисунков и 28 таблиц, систематизирующих и иллюстрирующих теоретический и эмпирический материал.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Введение раскрывает актуальность становления субъектности учащихся в общем образовании средствами учебно-исследовательской деятельности; определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методологическая и теоретическая основы, методы, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, а также обоснованы положения, выносимые на защиту.

В главе 1 «**Становление субъектности как базовая цель и ценность современного общего образования**» проанализированы дефициты современного общего образования в отношении целеполагания и методов становления субъектности учащихся. Выявлено, что основной проблемой является несформированность условий становления школы как коллективного, целостного субъекта образовательной деятельности и социокультурного развития общества, ориентированного на традиционные ценности и стратегическое развитие страны, которые определяет возможность и необходимость эффективного становления субъектности учащихся. Проанализированы основания антропологического подхода в образовании, начиная от К.Д. Ушинского и заканчивая современными теоретическими разработками (Б.М. Бим-Бад, В.И. Слободчиков) и практиками, направленными на становление субъектности (А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург, Е.Л. Рачевский, В.А. Караковский и др.).

Прослежены предпосылки субъективации европейского человека на протяжении истории: в первобытном обществе он – носитель традиций и продолжатель своего рода, в древнем мире – носитель определенной социальной функции, в средние века это приближение к Богу как к абсолютному субъекту, создавшему человека по своему образу и подобию. В Новое время понятие «субъект» входит в бытовой и научный обиход, дифференцируясь на субъект познания (в науке), субъект управления (в государственной деятельности) и т. д. В немецкой классической философии появление категории «субъект» было связано, прежде всего, с субъектом познания и введением различия «субъект-объект». В марксистско-ленинской философии субъектность основывалась на идее «строителя коммунизма». В концепции либеральной демократии субъектность понимается скорее как самоценность субъективного восприятия мира, отношения к нему и предъявления себя этому миру.

Особое внимание понятию субъекта уделял С.Л. Рубинштейн и его последователи. Именно субъектность может, по мнению А.В. Брушлинского (1994), стать базовой категорией психолого-педагогической науки. Советские и современные российские педагоги и психологи предложили целый спектр субъектных интенций: субъект труда, субъект предметной деятельности, субъект общения и др. Наибольший интерес исследователей сводится к определению составляющих (факторов) субъектности, которые возможно выделить в качестве объектов наблюдения и развития педагогическими средствами; генезиса (этапов развития) субъектности, методик диагностики развития субъектности. Значимым вкладом явилась экопсихологическая модель субъектности и уровней ее становления (В.И. Панов, 2022, 2023), методики диагностики уровня субъектности «Диагностика уровней становления субъектности обучающихся» и «Диагностика взаимодействий в образовательной среде» (А.В. Капцов, Е.И. Колесникова, 2021). При этом остается недостаточно проработанным вопрос о целостном субъекте деятельности и его структуре, в результате редуцируется антропологический смысл субъектности как

высшего проявления самости человека, ответственного за собственную деятельность и жизнь в целом.

В педагогической антропологии Б.М. Бим-Бад выделял ценностные, когнитивные, эмоционально-волевые, деятельностные компоненты субъектности. Психологический контекст анализа категории субъекта предполагает изучение субъективной реальности, а целью исследований становится проблема онтогенеза субъектности человека и создания оптимальных средств для этого. В.И. Слободчиков (2000) так формулирует категориальную сетку психологической антропологии: «три категории: *общность, сознание и деятельность* – являются предельными, не выводимыми ни из каких других; они являются всеобщими способами бытия человека, способами его жизнедеятельности, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия (в том числе – и его собственно психологических характеристик)». Специфика субъекта собственной деятельности разворачивается в триединстве его проявлений в заданных онтологических основаниях бытия человека.

1. Субъект собственной деятельности владеет полной нормативной структурой деятельности. Это развивает идею индивидуальной предметной деятельности по стандартной схеме А.Н. Леонтьева (потребность – мотив – цель – условия – операция – действие). Элементная база индивидуальной деятельности в психологической антропологии представлена схемой: ресурс – потенциал – действие – условие – цель (В.И. Слободчиков, 2000) и предполагает пять слоев, последовательное освоение которых (от операционального уровня, являющегося фактически схемой деятельности по А.Н. Леонтьеву (1977), до технологического) приводит к полному овладению субъектом технологической картой предметной деятельности.

2. Субъект собственной деятельности способен осуществлять все виды и уровни рефлексии (в мышлении, коммуникации, самопознании и др.), которая определяет специфику сознания субъекта собственной деятельности. Он владеет разными формами рефлексивной деятельности (исследование, проектирование, конструирование, организация и управление, стратегирование) и способен эффективно и своевременно использовать их на разных этапах осуществления своей индивидуальной деятельности. Субъект собственной деятельности способен осуществлять рефлекссию на полагающем, определяющем, сравнивающем, синтезирующем и, в пределе, трансцендирующем уровнях (В.И. Слободчиков, 1995); владеет как индивидуальной, так и групповой рефлексией (М.И. Найденов, 1991), позволяющей эффективно занимать социально-ролевые позиции в детско-взрослых образовательных сообществах.

3. Общность, третье онтологическое основание бытия человека, предстает как совокупность функций коммуникации, взаимодействия, взаимопонимания. При этом важнейшей характеристикой субъекта является его ответственность за результаты совместной, реализуемой общностью, деятельности (единой по целеполаганию, но различной по типу деятельности участников).

Становление субъекта происходит при его включении в рефлексивные типы деятельности (Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев) – исследование, проектирование, конструирование, организацию. Их освоение приводит к становлению субъекта познания, субъекта предметной деятельности, субъекта управления и коммуникации. Становление субъектности предполагает интеграцию этих типов через освоение стратегирования как особого типа «деятельности над деятельностями» (В.М. Аллахвердов, 2006). При этом именно стратегирование позволяет задать

основания собственной деятельности субъекта: не включение его в обслуживание внешних процессов и деятельности других субъектов, а самодействие в соответствии с собственным целеполаганием и ценностно-смысловыми основаниями.

Исходя из этого становление субъектности разворачивается в трех независимых, но вместе с тем тесно взаимосвязанных направлениях, каждое из которых имеет особую деятельностную культуру, согласующуюся с заданной ФГОС общего образования целью развития универсальных учебных действий и личностных результатов образования. Это определяет модель становления субъектности (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Модель становления субъектности

В области познания базовой является исследовательская деятельность; результат – становление ориентационных сетей, позволяющих вписывать любое явление или информацию в единую картину представлений о мире и становление субъекта познания.

В области коммуникации базовой является организационно-управленческая деятельность – обнаружение смысла совместной деятельности в общности, построение способов эффективных коммуникаций для достижения совместного результата как условия становления субъекта общения.

В области собственного действия (самодействия) базовой деятельностью является проектирование, результат – освоение нормативной структуры деятельности и становление субъекта предметной деятельности.

Интеграцию трех направлений обеспечивает стратегирование, которое реализуется через высокую степень рефлексивности с выходом на синтезирующую (В.И. Слободчиков, 2000) рефлексивность и становлением ценностной основы личности.

На основе теоретического анализа заданы уровни становления субъектности, которые явились развитием классификации В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, предложивших психологические новообразования для различных возрастных интервалов: субъект действия – субъект собственного действия – субъект деятельности – субъект собственной деятельности (2013). Модель становления субъектности включает пять уровней, каждый из которых имеет свои характеристические признаки, связанные с позицией учащегося по отношению к своей деятельности:

Субъект действия, – умение самостоятельно осуществлять отдельные действия (элементы деятельности), понимать место этого элемента в общей структуре деятельности, взаимодействовать с другими участниками;

Субъект учебной деятельности, – направленность на освоение структуры и методологии деятельности, понимание собственных дефицитов для ее самостоятельной реализации, умение сформулировать запрос относительно непонятных элементов ее структуры, осознание значимости освоения метода осуществления деятельности;

Субъект учебно-исследовательской деятельности, – навык реализации полного цикла деятельности по сформулированной взрослым задаче, понимание структуры деятельности и ее этапности, умение разработать и обосновать план реализации деятельности, получить, проанализировать и оценить полученный результат;

Субъект собственной исследовательской деятельности, – способность самостоятельно ставить задачи и реализовывать развернутую структуру деятельности, включая этапы: выявления и формулирования проблемного вопроса; подбора, анализа, систематизации и освоения необходимого фактологического материала в избранной области; поиска и обоснования необходимых методов реализации; планирования и реализации деятельности, получения результата, его оценки и постановки задач на дальнейшую работу;

Субъект собственной деятельности, – способность применять освоенную методологию деятельности для решения жизненных задач в социальной, профессиональной, личностной сферах. В предельном случае школьная дидактика должна быть направлена на становление субъектности на максимально возможном в каждом возрасте уровне.

Проанализированы существующие количественные и качественные методики диагностики уровня развития субъектности в области планирования деятельности, познавательной активности, коммуникативности и рефлексивности. Предложены методики: диагностики развития субъектности на основе результатов оценки отдельных компонентов субъектности; диагностики структуры субъектности сообществ на основе контент-анализа ценностных суждений учащихся.

В главе 2 «Дидактические основы учебно-исследовательской деятельности школьников» определены психолого-педагогические основания модели учебно-исследовательской деятельности, принципы ее организации, подходы к построению ее предметного содержания и технологического оснащения. Предложены возможные варианты проектирования компонентов образовательной среды, способствующие развитию субъектности.

Прослежены истоки учебно-исследовательской деятельности в образовательной системе России и СССР. Проанализированы практики добровольного общества «Детский труд и отдых» и коммуны «Бодрая жизнь» (С.Т. Шацкий, 1923), биологической станции юных любителей природы под

руководством Б.В. Всесвятского (1926), детских кружков технического творчества, автотрасс, железных дорог; домов и дворцов пионеров в 1930-х годах. Выявлены основные принципы организации в послевоенные годы малых академий наук (МАН), пионером которых была МАН Крыма «Искатель», возникшая в 1963 г., научных обществ учащихся (с 1975 г. всесоюзные слеты актива научных обществ) и др.

Анализ истории развития различных форм организации учебно-исследовательской деятельности и современных практик ее реализации позволяет определить структуру авторской модели учебно-исследовательской деятельности (Рисунок 2):

1. Источники учебно-исследовательской деятельности в науках об образовании и педагогической практике.
2. Принципы организации и содержание учебно-исследовательской деятельности.
3. Технология учебно-исследовательской деятельности и методы ее организации.
4. Формы организации исследовательской деятельности учащихся.
5. Технологическая карта проектирования образовательной среды и детско-взрослого образовательного сообщества на основе модели учебно-исследовательской деятельности учащихся.
6. Методы диагностики образовательного результата.



Рисунок 2 – Модель учебно-исследовательской деятельности

В главе определены теоретико-методологические основания учебно-исследовательской деятельности в науках об образовании и педагогической практике. В ее основе находятся идеи отечественных психологов: культурно-историческая теория Л.С. Выготского (1982); идеи проблемного обучения И.Я. Лернера (1974); концепция развивающего обучения В.В. Давыдова (1996); концепция рефлексивного мышления Н.Г. Алексеева (2002); идеи о развитии субъектности в онтогенезе В.И. Слободчикова (2004), концепция нестимулированной продуктивной деятельности (Д.Б. Богоявленская, 2013, В.А. Петровский, 2012), представления об исследовании как «чистом» виде познавательной деятельности А.И. Савенкова (2015) и др.

Совокупность перечисленных оснований позволяет сформулировать содержание модели учебно-исследовательской деятельности: реализация деятельностного содержания образования на основе многопозиционной образовательной среды (учащиеся, педагоги, ученые, эксперты и др.), представляющей собой аналог научной школы, имеющей три функциональных компонента – лидера, определяющего вектор развития научной школы; систему понятий, задающих терминологическую структуру; исследовательскую программу.

Обозначены принципы организации учебно-исследовательской деятельности:

- Культуросообразность – следование традициям научного сообщества, выработанным им в течение последних столетий нормам жизни и деятельности, особенностям взаимоотношений между разными поколениями участников научных школ.

- Возрастосообразность – учет при планировании методов и форм организации учебно-исследовательской деятельности норм возрастного развития, ведущей деятельности для каждого возраста, способов формирования детско-взрослых сообществ.

- Социосообразность – соответствие реализуемой модели запросам учащихся, семей, педагогического сообщества, административных структур, согласованность с нормативной базой общего образования и содержанием учебных предметов.

- Методосообразность – соответствие применяемого инструментария (методов, методик работы с детьми) при реализации исследовательской деятельности задачам школы, возможностям учащихся, профессиональным компетенциям педагогов.

- Интегрирующий принцип – учебно-исследовательская деятельность становится способом интеграции разных сторон жизни учащихся – учебной, воспитательной, досуговой.

- Принцип создания прецедентов – проектирования и апробации в реальной образовательной практике новых форм организации учебно-исследовательской деятельности и диагностика их результативности.

Содержание учебно-исследовательской деятельности: история и методология научного познания; история жизни и деятельности выдающихся ученых; общая систематика современной научной картины мира; проблематика и методы современных научных исследований; содержание учебных предметов в соответствии с ФГОС, структура цикла исследования, методы проектирования исследования, методы фиксации результативности исследования.

В основе дидактики учебно-исследовательской деятельности находится учебная исследовательская задача (в отличие от «учебной задачи» В.В. Давыдова), которая формулируется совместно учащимся и взрослым – его руководителем. Структура учебной задачи выглядит следующим образом:

1. С учащимся обсуждается интересующая его область исследования и возможный объект.

2. Далее происходит постановка учебной задачи и часть, аналогичная «квазиисследованию» В.В. Давыдова, – «вписывание» объекта в более широкий класс объектов и построение его модели – совокупности типических свойств (содержательная абстракция) и определение их общих свойств и отношений с другими классами объектов.

3. Из всех свойств и отношений выбирается предмет исследования (свойство объекта, которое изучается с помощью выбранного метода), т. е. реализуется принцип «восхождения от абстрактного к конкретному».

4. На конкретном предметном материале осваивается и присваивается способ исследовательского действия, но не как узкая предметная методика работы с этим материалом, а как частный случай реализации общего способа исследовательского действия.

5. Оцениваются образовательные результаты, возможность переноса освоенного способа на другой класс объектов.

На разных уровнях образования и для различных видов образовательных организаций учебно-исследовательская деятельность имеет свои специфические функции и деятельностное содержание:

- в начальной школе – сохранение исследовательского поведения обучающихся как средства развития познавательного интереса и становления мотивации к учебной деятельности;

- в основной школе – развитие способности занимать исследовательскую позицию и реализовывать целостный цикл исследовательской деятельности;

- в средней школе – развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения;

- в дополнительном образовании – создание условий для развития способностей и склонностей обучающихся в соответствии с их возрастом и индивидуальными потребностями в условиях гибких образовательных программ.

Учебная исследовательская задача лежит в основе различных форм организации учебно-исследовательской деятельности, а именно:

1. Уроки учебного плана общеобразовательной школы по традиционным предметам «в проблемном жанре».

2. Специальные учебные предметы (например, курс «Методы научных исследований»), вводимые в часть учебного плана, формируемую участниками образовательных отношений.

3. Программы внеурочной деятельности с элементами исследований.

4. Дополнительные общеобразовательные программы с применением широкого спектра форм групповой и индивидуальной исследовательской работы.

5. Практическая (экспериментальная) работа, – лабораторные практики, макетирование и моделирование.

6. Семинары, научно-практические конференции и конкурсы, – формы презентации результатов работы учащихся.

7. Общешкольные исследовательские проекты, – коллективно-распределенная проектная деятельность, когда каждая группа (класс) имеет свое направление.

8. Полевые практики и экспедиции с включением элементов исследования.

9. Исследовательские экскурсии (в музей, парк, лабораторию, общественную организацию и т. д.).

10. Профильные смены, выездные тематические школы.

11. Детские и молодежные клубы, общественные объединения.

Главным средством эффективной организации учебно-исследовательской деятельности является формирование образовательной среды, направленной на становление субъектности в условиях детско-взрослого образовательного сообщества. Средством организации среды является технологическая карта, которая определяется совокупностью компонентов образовательной среды (Рисунок 3).

Структура компонента задается:

- функциями компонента в реализации концепции и программы развития организации (развитие определенных общих или специальных способностей; личностное развитие, самоопределение и самоактуализация; социализация и социальная самоидентификация);
- формами организации образовательной деятельности в плане работы организации и способами их включения в учебный план (уроки, экскурсия, участие в олимпиаде или конференции, выезд в каникулы);
- методами освоения и погружения в учебный и культурный материал (формирование ЗУНов, вовлечение в групповой проект; постановка индивидуальных заданий, знакомство с социальной или производственной практикой);
- принципами и характером диагностики результативности образовательной работы в обозначенной форме (экзамен, тестирование, защита творческой работы, соревнование);
- подбором непосредственных и опосредованных участников образовательного процесса (кроме учеников – учитель, педагог дополнительного образования, преподаватель вуза, действующий научный сотрудник).



Рисунок 3 – Компоненты образовательной среды в структуре школы

На основе обобщения опыта реализации образовательных программ и проектов выделены следующие типичные для учебно-исследовательской деятельности компоненты и соответствующие им уровни становления субъектности (подробно описаны в главе 3):

1. Система учебных предметов учебного плана на основе исследовательских уроков (позволяет обучающимся двигаться по логике курса не вслед за объяснением учителя, а вместе с ним). Соответствует первому уровню становления субъектности. Реализуется в общеобразовательных организациях.

Функции (Ф) – освоение систематики наук, выработка научного мировоззрения, развитие мотивации к исследовательской деятельности. Форма образовательной деятельности (ФОД) – урок. Методы освоения материала (МОМ) – учебная деятельность, решение учебных задач. Методы диагностики (МД) –

контрольная проверочная работа, ОГЭ, ЕГЭ, методы мониторинга предметных образовательных результатов. Участники образовательного процесса (УОП) – учащиеся, учителя.

2. Массовые выставки, мастер-классы, квесты с элементами интеллектуальной деятельности. Досуговые мероприятия с образовательным содержанием, реализуемые, как правило, организациями дополнительного образования. Соответствует первому уровню становления субъектности.

Ф – развитие начальной мотивации к занятиям исследовательской деятельностью. ФОД – участие в работе тематических ознакомительных стендов, уголков по разным направлениям науки и техники, мотивирующие конкурсы. MOM – включение посетителей в элементарные циклы деятельности в составе предлагаемых конкурсов. МД – фиксация правильного или неправильного ответа на вопросы викторины, правильно или неправильно выполненного действия, награждение сувенирами. УОП – учащиеся, педагоги, родители.

3. Система творческой деятельности и содержательного досуга. Занятия по выбору (программы дополнительного образования и внеурочной деятельности), пространство для свободного творчества, свободной деятельности, социальных проб. Характерен в основном для школ (общеобразовательных организаций), соответствует первому-второму уровням становления субъектности.

Ф – мотивация к творческой работе в избранном направлении. ФОД – классно-урочная аудиторная форма, групповые тематические занятия, клубные досуговые формы. MOM – усвоение материала образовательной программы, организация индивидуализированных творческих форм работы. МД – включенное педагогическое наблюдение. УОП – учащиеся, педагоги, родители.

4. Интеллектуальные и познавательные проекты, реализуемые на базе организаций дополнительного образования. Соответствует первому-второму уровням становления субъектности.

Ф – приобретение представлений о норме исследования как типа деятельности, освоение элементарных циклов проектирования исследования. ФОД – групповой мини-проект, включающий коллективно-распределенные формы деятельности и предполагающий достижение конечного результата в течение нескольких часов, во время проведения мероприятия. MOM – включение в коллективно-распределенную исследовательскую деятельность по сценарию мероприятия. МД – защита коллективного проекта перед участниками мероприятия с взаимной экспертизой и экспертизой специалиста. УОП – обучающиеся, педагоги, игротехники.

5. Система выполнения исследовательских и проектных работ учащихся. Реализуется в рамках школьного компонента, программ дополнительного образования и внеурочной деятельности. Предполагает освоение учащимися дополнительных к базисным курсам знаний и выполнение индивидуальных и командных исследований. Соответствует третьему уровню становления субъектности.

Ф – формирование ценностного отношения и освоение норм исследовательской деятельности, форм командной работы, получение опыта планирования, реализации и презентации результатов. ФОД – групповые и индивидуальные занятия, консультации, совместное с педагогом проектирование и планирование работ, самостоятельная практическая работа. MOM – реализация собственного (группового или индивидуального) творческого, социального, исследовательского проекта. МД – мониторинг образовательных результатов, оценка проектов по критериям,

внутренняя совместная с педагогом экспертиза хода и результатов выполнения работы, УОП – учителя, педагоги, научные руководители проектов, наставники, родители.

6. Система профессиональных проб. Предполагает включение учащихся в профессиональное самоопределение и выявление своих возможностей и предпочтений в области различных профессий. Соответствует второму-третьему уровню становления субъектности. Реализуется, как правило, во взаимодействии с организациями среднего профессионального, высшего образования, организациями реального сектора экономики.

Ф – профессиональное самоопределение. ФОД – занятия учебных групп, индивидуальные консультации. MOM – практическая работа на профессиональном оборудовании с целью понимания практических задач науки и производства. МД – психологическая диагностика профессиональных предпочтений. УОП – учащиеся, учителя, мастера производственного обучения, специалисты профильных учреждений.

7. Система практико-ориентированных форм образовательной деятельности. Практическая работа в лабораториях, экскурсии, экспедиции, полевые практики, стажировки и др. Соответствует третьему уровню становления субъектности. Перспективной формой организации являются сетевые образовательные программы.

Ф – расширение границ образовательного процесса, включение в него реальных объектов природы, культуры, социума, субъектов профессиональной деятельности. ФОД – индивидуальная и групповая практическая работа по избранной теме под руководством научного руководителя. MOM – практическая ознакомительная, поисковая, проектная, исследовательская деятельность на реальных объектах. МД – оценка презентации учащимися основных результатов работы. УОП – учащиеся, педагоги, ученые, специалисты профильных учреждений, родители.

8. Система конкурсных мероприятий. Семинары, конкурсы, конференции, фестивали, выставки, организуемые как в школе, так и городские, всероссийские и международные мероприятия. Соответствует четвертому-пятому уровням становления субъектности и реализуется, как правило, в рамках сетевых сообществ.

Ф – освоение нормы презентации результата в избранной области, профессиональное самоопределение. ФОД – представление законченной исследовательской работы, социокультурного проекта, достижения. MOM – включение в профессиональную тематическую дискуссию, рефлексия собственных достижений в сравнении с достижениями сверстников. МД – внешняя экспертиза качества выполненной работы и достигнутого образовательного результата. УОП – учащиеся, педагоги, эксперты-специалисты в профильных областях.

9. Выполнение индивидуальных исследовательских работ на предпрофессиональном уровне. Регулярная индивидуальная работа с научным руководителем по выбранной теме исследования. Соответствует четвертому-пятому уровням становления субъектности.

Ф – подготовка к вхождению в профессиональное сообщество. ФОД – индивидуальное сопровождение учащегося при выполнении им продолжительной (от года и более) исследовательской работы. MOM – самостоятельное развитие избранной темы, подбор методов, средств работы; тематические консультации со специалистами по профилю работы. МД – регулярный мониторинг самоопределения обучающегося и хода выполняемой им работы. УОП – учащиеся, научные руководители, специалисты в профильных областях.

На основании предложенных компонентов разработаны технологическая карта проектирования образовательной среды образовательной организации на основе модели учебно-исследовательской деятельности (Таблица 1), алгоритм проектирования индивидуальных траекторий учащихся (Таблица 2).

Таблица 1 – Карта проектирования компонента образовательной среды организации

Группа компонентов образовательной среды	Нормативный документ, раскрывающий содержание образования	Форма организации образовательного процесса
Система учебных предметов	Программа учебного предмета	Урок
Система исследовательской деятельности	Дополнительная общеобразовательная программа	Учебная группа
Выездные мероприятия	Программа выезда	Творческая экскурсионная поездка, экспедиция, профильная смена, сбор
Конкурсные мероприятия	Регламент защиты и критерии экспертизы	Конференция, конкурс, фестиваль, соревнование
Творческая деятельность и содержательный досуг	Дополнительная общеобразовательная программа, программа внеурочной деятельности, план работы объединения	Учебная группа, клуб, студия, неформальные и неформальные формы образования

Таблица 2 – Алгоритм проектирования индивидуальной траектории учащегося в области учебно-исследовательской деятельности

Компоненты	Учебный предмет	Учебное исследование	Экскурсия, полевая практика	Научно-практическая конференция	Содержательный досуг
Функции	Освоение базового учебного материала в области естественно-научных дисциплин, постановка задач на выбор тематики	Реализация индивидуальной/коллективной исследовательской работы	Самостоятельный сбор материала для выполнения исследовательской работы	Презентация результатов выполнения работы	Использование возможностей музеев, парков для организации содержательного досуга

Продолжение Таблицы 2

Нормативные документы	Программы учебных предметов	Дополнительная общеобразовательная программа с элементами исследования, индивидуальный план выполнения	Программа учебного выезда	Критерии и регламент оценки работ	Игровые сценарии (например, «Написание тематической статьи с помощью ИИ»)
-----------------------	-----------------------------	--	---------------------------	-----------------------------------	---

В главе 3 «Становление субъектности учащихся в условиях реализации модели учебно-исследовательской деятельности» описывается этапность развития субъектности учащихся на разных уровнях общего образования, а также успешные практики учебно-исследовательской деятельности, обеспечивающие становление субъектности учащихся.

По каждой группе образовательных результатов для каждого уровня образования (начальное, основное, среднее) в рамках модели учебно-исследовательской деятельности уточнены ситуации развития и психологические новообразования (в соответствии с возрастными-нормативными моделями развития, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 2013) – Таблица 3.

Таблица 3 – Психологические новообразования учащихся на разных уровнях общего образования при реализации исследовательской деятельности учащихся

Целеполагание образовательных результатов	Начальная школа	Основная школа	Средняя школа
	Ситуации развития		
	<i>Ситуации развития: Школьная Ученическая Учебная</i>	<i>Ситуации развития: учебно-экспериментальная Проектно-исследовательская Предпрофессионального выбора</i>	<i>Ситуации развития: Предпрофессионального выбора Индивидуального проектирования Социального и профессионального самоопределения</i>
Ориентационные сети (познавательные УУД, субъект познания)	Психологические новообразования		
	Понимание принципов построения знаниевых цепочек	Сформированность элементов ориентационных сетей в основных областях знания. Элементы научного мировоззрения	Сформированность мировоззрения. Способность выстраивать знаниевые цепочки под собственную цель

Продолжение Таблицы 3

Нормы деятельности (регулятивные УУД, субъект действия)	Различение типов деятельности. Освоение структурных элементов деятельности	Понимание специфики разных типов деятельности и способность самостоятельно выполнять их этапы	Способность самостоятельно осуществлять полный цикл деятельности, выделять ее типы и применять соответствующий инструментарий
Коммуникация и вхождение в общность (коммуникативные УУД, субъект общения)	Отработка ролевой позиции в деятельности. Включение в коллективно-распределенную деятельность	Способность работать в команде. Включение в коллективно-сопряженную деятельность	Способность объективировать собственную самостоятельную деятельность в коллективной деятельности
Рефлексия (личностные результаты, субъект деятельности)	Осознание себя как субъекта, способного к действию	Понимание механизмов собственного действия	Способность стать субъектом предметной деятельности

Учебно-исследовательская деятельность в области развития ориентационных сетей и становления субъекта познания позволяет сформировать:

- в младшем школьном возрасте – эмпирические представления о научном методе, эмоционально-чувственные представления об основных направлениях технологического прогресса;

- в основной школе – феноменологическую научную картину мира, представления об истории формирования научных знаний и развитии средств технологической цивилизации;

- в средней школе – способность отнести любое встретившееся в учебе или жизни явление к определенной области знаний или группе наук; представления о направлениях развития современных науки и техники.

Учебно-исследовательская деятельность в области становления субъекта действия позволяет сформировать:

- в младшем школьном возрасте – умение формулировать (проговаривать) неясную ситуацию и понимание, что искать ответ необходимо с помощью организации деятельности – экспериментирования, опыта, планирования;

- в основной школе – понимание и применение методов исследования и проектирования как способов организации деятельности;

- в средней школе – понимание принципов различных технологий научной и инженерной деятельности, способность спланировать и реализовать собственный проект.

Учебно-исследовательская деятельность в области развития коммуникативных навыков и становления субъекта общения и коммуникации позволяет сформировать:

- в начальной школе – представления о командности как способе организации коллективной деятельности для достижения результата;

– в основной школе – представления об истории создания и принципах работы команд междисциплинарных проектов (например, атомный проект, космический проект); умение входить в команду в определенной роли, учитывающей особенности собственных предметных знаний и деятельностных предпочтений;

– в средней школе – умение объективировать свою роль в команде; использовать терминологию, понятную другим членам команды.

Учебно-исследовательская деятельность в области становления субъекта деятельности позволяет сформировать:

– в начальной школе – способность целенаправленного (а не хаотичного) выбора правильного способа действия при экспериментировании (игре) с техническими устройствами (игрушками);

– в основной школе – способность сравнивать разные способы действия, сценарии планирования деятельности и выбирать оптимальный;

– в средней школе – определять для себя смыслы осуществляемой деятельности в контексте будущей профессии.

Эмпирически выявлено пять этапов развития субъектности учащихся, соответствующие пяти уровням становления субъектности, при их включении в учебно-исследовательскую деятельность (Рисунок 4).

	<i>Уровень становления субъектности</i>	<i>Этап развития субъектности</i>	<i>Формы учебно-исследовательской деятельности</i>	<i>Новообразование этапа</i>	<i>Формы коммуникации</i>
5	Субъект собственной деятельности	Деятельностной самостоятельности	Работа в профильных организациях	Проект профессиональной траектории	Научное сообщество
4	Субъект собственной исследовательской деятельности	Рефлексивности	Участие в конференциях, дискуссии	Нормы научного творчества	Внешние эксперты и консультанты
3	Субъект учебно-исследовательской деятельности	Присвоения деятельности	Выполнение исследовательских работ	Навыки исследовательской деятельности	Научный руководитель
2	Субъект учебной деятельности	Освоения деятельности	Систематические занятия	Устойчивый интерес к предмету	Педагог-исследователь
1	Субъект действия	Мотивирующий	Участие в интерактивных программах	Поисковая активность	Целевые экспонаты, игры

Рисунок 4 – Уровни, этапы и условия становления и развития субъектности учащихся

Первый (мотивирующий) этап реализуется в рамках разовых досуговых мероприятий и проектов. Детям предлагаются красочные интерактивные стенды, задания, макеты, имеющие при этом выраженное физическое, техническое и др. содержание. Результат – мотивация к исследованиям, развитие поисковой активности, выход на первый уровень – субъектности в действии.

На втором этапе (освоения деятельности) учащийся осваивает программу дополнительного образования или внеурочной деятельности с элементами исследования, под руководством педагога-исследователя осваивает структуру

исследовательской работы. Складывается устойчивый интерес к предмету исследовательской деятельности, формируется субъектность в учебной деятельности.

На третьем этапе (присвоения деятельности) учащийся выполняет исследовательскую работу, задачи и методы которой определяются научным руководителем («свой» педагог или привлеченный специалист), а общую структуру и получаемый результат учащийся определяет самостоятельно. При этом присваиваются навыки исследовательской деятельности, и учащийся выходит на уровень субъекта учебно-исследовательской деятельности.

Четвертый этап (рефлексивности) предполагает представление результатов исследований на конференциях и конкурсах, участие в дискуссиях, взаимодействие с внешними экспертами. Это позволяет учащемуся выйти в рефлексивную позицию по отношению к собственной работе, присвоить нормы научного творчества и стать субъектом собственной исследовательской деятельности.

Пятый этап (деятельностной самостоятельности) предполагает последовательное включение обучающегося в деятельность лаборатории университета, научно-исследовательского института или предприятия, выполнение конкретной практической работы, участие в семинарах, студенческих конференциях и конкурсах, взаимодействие «на равных» с научным сообществом. Таким образом появляется мотивация и инструменты проектирования дальнейшей образовательной и профессиональной траектории, эта способность соответствует уровню субъекта собственной деятельности.

Для становления субъектности учащихся необходима реализация технологической карты учебно-исследовательской деятельности, которая обеспечивает этапность развития субъектности и конкретизацию субъектных качеств для каждого этапа в соответствии с моделью становления субъектности в области познания, общения, действия. Для этого определяется сложность учебной исследовательской задачи и соответствующие тип коммуникации, который возникает между участниками при решении задачи; особенности деятельности, реализуемой при этом; преимущественный тип работы со знанием. Уровни становления субъектности и этапы ее развития представлены в Таблице 4.

На первом этапе (мотивирующем) учебная исследовательская задача выступает в редуцированном виде, сохраняя при этом главные методологические элементы: вписывание объекта в более широкий класс объектов, экспериментирование с предметным материалом, рефлексия результата. Характер учебной задачи – исследовательское задание, характер деятельности – учебное исследовательское действие, тип коммуникации – ситуативное сообщество, тип познания – приобщение к знанию. Уровень становящейся субъектности – субъект действия («я хочу, а значит я смогу»).

На втором этапе (освоения деятельности) учебная исследовательская задача уже в развернутом ставится педагогом и с его помощью решается учащимся. Характер учебной задачи – исследовательский практикум, характер деятельности – индивидуальная учебная исследовательская деятельность, тип коммуникации – детско-взрослое учебное сообщество, тип познания – освоение предметного знания. Уровень становящейся субъектности – субъект учебной деятельности («я освоил метод исследования и могу его применять»).

На третьем этапе (присвоения деятельности) учебная исследовательская задача формулируется учащимся самостоятельно (с помощью руководителя, который задает норму деятельности). Характер задачи – собственно учебно-исследовательская

задача, характер деятельности – коллективно-распределенная деятельность, тип коммуникации – детско-взрослая учебная общность, тип познания – управление предметным знанием. Уровень становящейся субъектности – субъект учебно-исследовательской деятельности («я могу исследовать сам, и мне это важно»).

Таблица 4 – Уровни становления, этапы и условия развития субъектности при решении учебной исследовательской задачи

Этапы	Характер учебной задачи	Характер деятельности	Тип коммуникации	Уровень в субъектности	Работа со знанием	Форма образования
1 этап (мотивирующий)	Исследовательское задание	Учебное исследовательское действие	Ситуативное сообщество	Субъект действия	Приобщение к знанию	Разовые образовательные формы
2 этап (освоения деятельности)	Исследовательский практикум	Индивидуальная учебная исследовательская деятельность	Детско-взрослое учебное сообщество	Субъект учебной деятельности	Освоение предметного знания	Дополнительная образовательная программа
3 этап (присвоения деятельности)	Учебная исследовательская задача	Коллективно-распределенная деятельность	Детско-взрослая учебная общность	Субъект учебно-исследовательской деятельности	Управление предметным знанием	Программа выполнения учебного исследования
4 этап (рефлексии и деятельности)	Рефлексия решения задачи	Коллективно-сопряженная деятельность	Детско-взрослое сообщество	Субъект собственной исследовательской деятельности	Освоение метапредметного знания	Программа экспертизы и оценки на конференции или конкурсе
5 этап (деятельностной самостоятельности)	Сегмент научно-исследовательской задачи	Развитая сопряженная деятельность	Детско-взрослая событийная общность	Субъект собственной деятельности (управление деятельностью)	Понимание границ собственного незнания	Деятельность в рамках взрослого исследовательского коллектива

На четвертом этапе (рефлексии деятельности) происходит вхождение учащихся во внешнее экспертно-консультационное сообщество. Характер учебной исследовательской задачи – рефлексия решения задачи, характер деятельности – коллективно-сопряженная деятельность, тип коммуникации – детско-взрослое сообщество, тип познания – освоение метапредметного знания. Уровень становящейся субъектности – субъект собственной исследовательской деятельности («я хочу и могу ставить собственные исследовательские задачи»).

На пятом этапе (деятельностной самостоятельности) учебная исследовательская задача, решаемая учащимся, берется из «взрослой» исследовательской практики. Характер учебной задачи – сегмент научно-исследовательской задачи, характер деятельности – развитая сопряженная

деятельность, тип коммуникации – детско-взрослая образовательная общность, тип познания – понимание границ собственного незнания. Уровень становящейся субъектности – субъект собственной деятельности (управление деятельностью) («я знаю, как и зачем строить свою деятельность, в т. ч. исследовательскую»).

Представлена широкая палитра форм и программ реализации учебно-исследовательской деятельности на локальном, региональном, всероссийском, международном уровнях, что показывает востребованность этого подхода (практики Университетской гимназии МГУ, Лицея № 1553 им. В.И. Вернадского, Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского, Межрегионального движения «Исследователь», Международного движения МИЛСЕТ), общий охват практиками более 150 000 учащихся и педагогов.

В главе 4 «Описание эмпирической проверки становления субъектности школьников в учебно-исследовательской деятельности» представлены результаты проверки эффективности учебно-исследовательской деятельности для становления субъектности старшеклассников в процессе формирующего эксперимента. Из всего спектра представленных форм и практик для эмпирической части исследования отобрано три (Университетская гимназия МГУ, чтения им. В.И. Вернадского, фестиваль «Наука 0+») и выбрана возрастная категория 8-х – 11-х классов. Это обусловлено тем, что для начальной школы эффективность была показана в работах В.В. Давыдова (1996), для младшего звена основной школы – в исследовании Т.Г. Ивошиной (2006). Также выбор целевой группы старшеклассников был обусловлен тем, что в этом возрасте субъектность более дифференцирована по направлениям познания, коммуникации, деятельности и рефлексии.

Репрезентативные выборки формировались из учащихся 8-х – 11-х классов следующих совокупностей (Рисунок 5):

- посетители интерактивных стендов Фестиваля «Наука 0+» (учащиеся преимущественно московских школ, 2021, 2023 гг., выборка 285 чел).
- участники Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского (учащиеся более 200 образовательных организаций 50 субъектов РФ, 2020 (дистанционно), 2022 гг., выборка 409 чел.);
- учащиеся Университетской гимназии МГУ им. М.В. Ломоносова (2021, 2023 гг., выборка 57 чел).

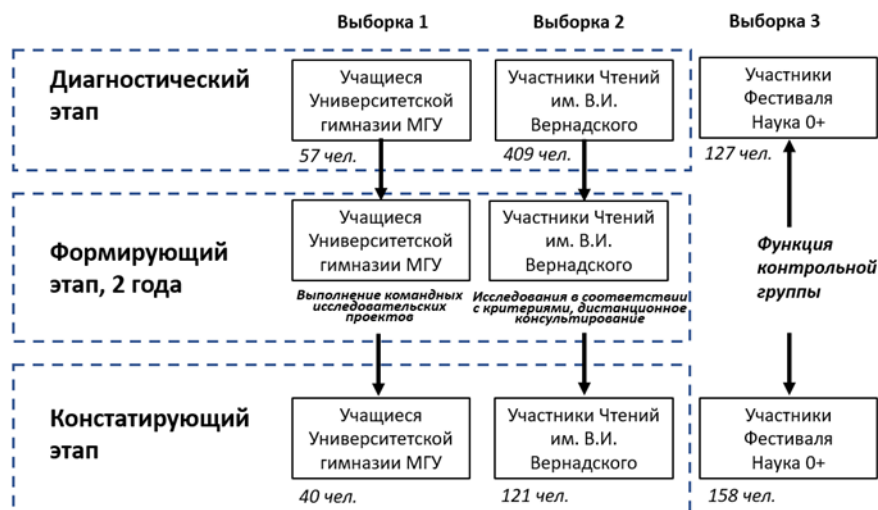


Рисунок 5 – Схема эмпирического этапа исследования

В качестве методик использовался диагностический инструментарий, отвечающий следующим критериям: адекватность целям эмпирического этапа исследования (валидность); объективность, надежность; доступность для учителей-практиков. В соответствии с этими критериями для эмпирических исследований были отобраны по одной количественной диагностической методике из каждого блока и одна качественная методика «Эссе о значимом событии прошлого месяца». Таким образом, была сформирована следующая рабочая батарея психодиагностических методик:

- компонент субъектности: субъект познания, когнитивные УУД – методика прогрессивных матриц Равена;
- компонент субъектности: субъект действия, регулятивные УУД – методика диагностики саморегуляции (А.К. Осницкий);
- компонент субъектности: субъект общения, коммуникативные УУД – методика диагностики коммуникативной толерантности (В.В. Бойко);
- компонент субъектности: рефлексивность, личностные УУД – методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов);
- интегральный показатель субъектности сообщества, личностные УУД – авторская методика КАЦС контент-анализа эссе о значимых событиях прошлого месяца.

Соответствие распределения результатов исследования нормальному по выборкам проверялось с помощью критерия χ^2 ($p=0,05$). Для определения статистической значимости различий средних величин при сравнении результатов исследований на диагностическом и констатирующем этапах эксперимента применялся t-критерий Стьюдента с критерием уровня значимости $p=0,05$.

В анализе результатов исследований на констатирующем этапе эксперимента мы учитывали только тех учащихся, которые остались в сообществе Чтений в течение двух лет.

Статистически значимые различия показали: в области познания и интеллектуальной деятельности – учащиеся Университетской гимназии МГУ (Рисунок 6), в области коммуникации – участники чтения им. В.И. Вернадского и учащиеся Университетской гимназии (Рисунок 7), в области саморегуляции – учащиеся Университетской гимназии (Рисунок 8), в области рефлексии – учащиеся Университетской гимназии (Рисунок 9). Для посетителей Фестиваля «Наука 0+» значимых различий выявлено не было.

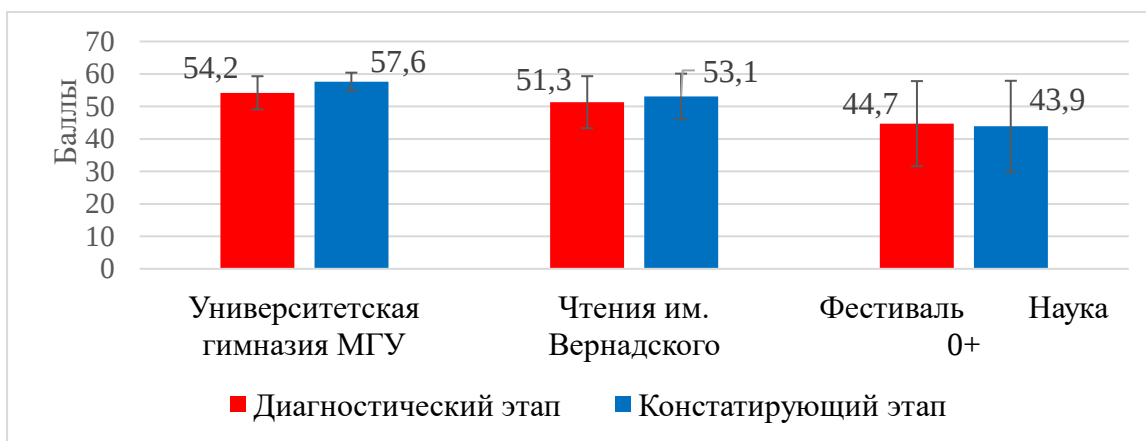


Рисунок 6 – Результаты исследований динамики развития по методике прогрессивных матриц Равена

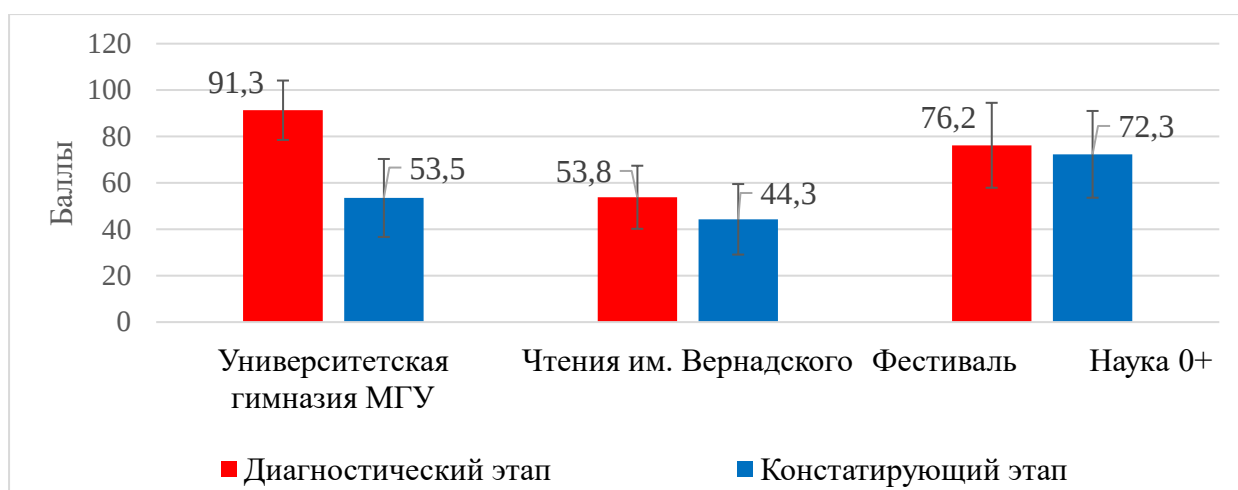


Рисунок 7 – Результаты исследований динамики коммуникативной толерантности по методике В.В. Бойко (рост толерантности соответствует уменьшению количества баллов)

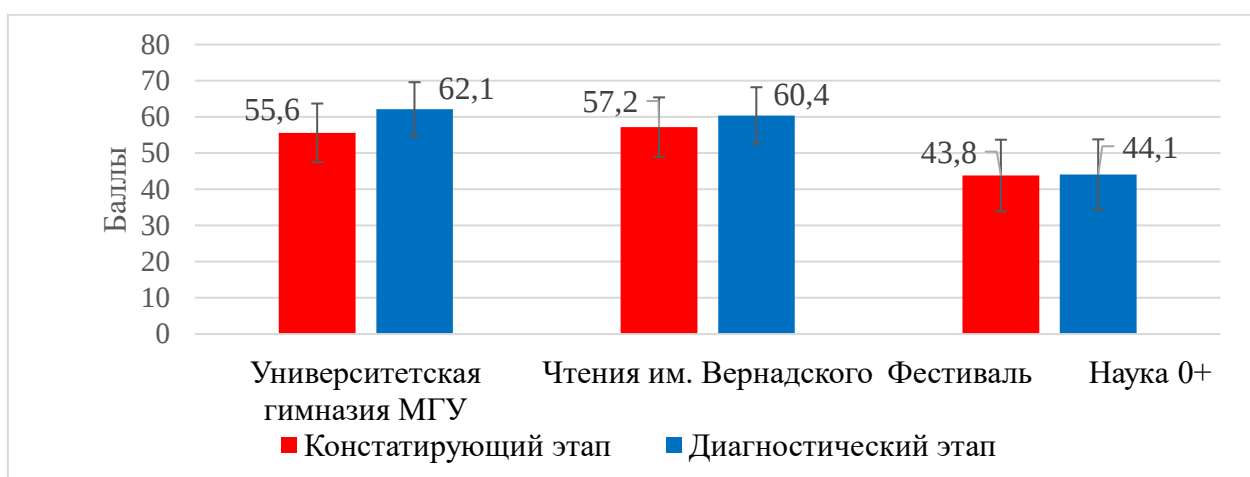


Рисунок 8 – Результаты исследований динамики уровня саморегуляции по методике А.К. Осницкого

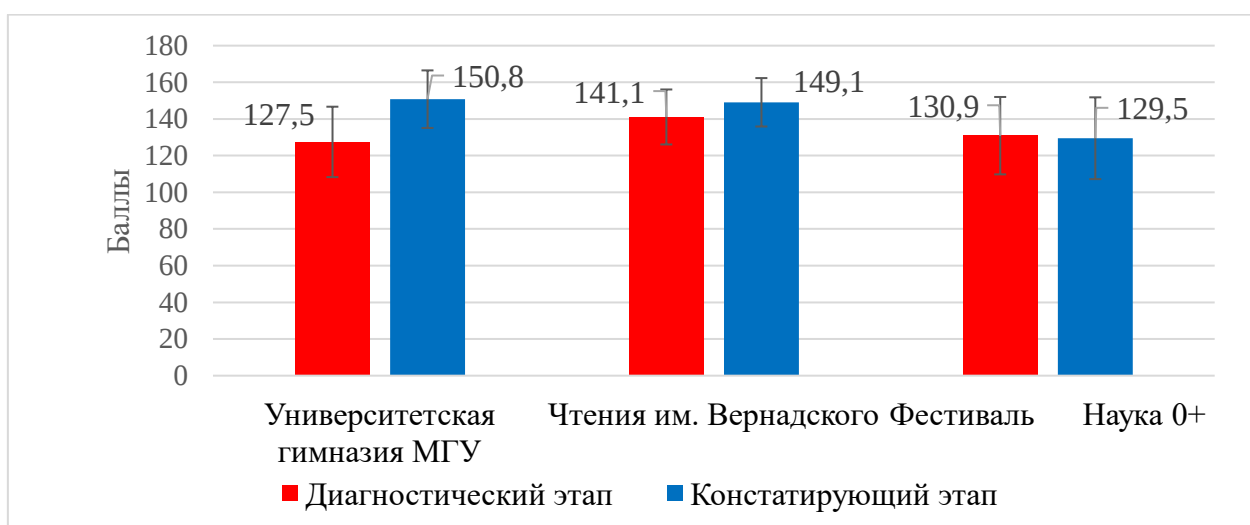


Рисунок 9 – Результаты исследований динамики уровня рефлексивности по методике А.В. Карпова

Исследование показывает, что для учащихся Университетской гимназии практика проживания в общежитии и учеба совместно со сверстниками из регионов, проявивших высокий уровень способностей и познавательной активности (в отличие от предшествующей практики обучения в их прежних школах, где они были безусловными лидерами), стали ключевыми в повышении уровня их коммуникативной толерантности.

Для участников чтений им. В.И. Вернадского, для которых был изначально характерен достаточно высокий уровень направленности на взаимодействие, рост был значимым, но не настолько выраженным. При этом выраженность развития регулятивных учебных действий у учащихся, работающих в проектных командах Университетской гимназии МГУ, значимо выше, чем у участников Чтений им. В.И. Вернадского, которые выполняют исследования преимущественно в индивидуальном формате.

Результаты показали существенный рост способности к рефлексивной оценке участия в исследовательской деятельности и ее результатов как у учащихся Университетской гимназии, так и у участников чтений им. В.И. Вернадского. При этом у учащихся Университетской гимназии динамика роста оказалась выше, что обусловлено, видимо, специально созданными в образовательной среде Гимназии возможностями для социального и профессионального самоопределения.

Объединение результатов четырех диагностик в рамках методики ОРС позволяет определить развитие и профиль субъектности каждого учащегося.

Необходимо отметить значимый рост частотности ценностных суждений, определенных по методике КАЦС, как у участников чтений им. В.И.Вернадского, так и у учащихся Университетской гимназии (правда, в меньшей степени) – Рисунок 10.

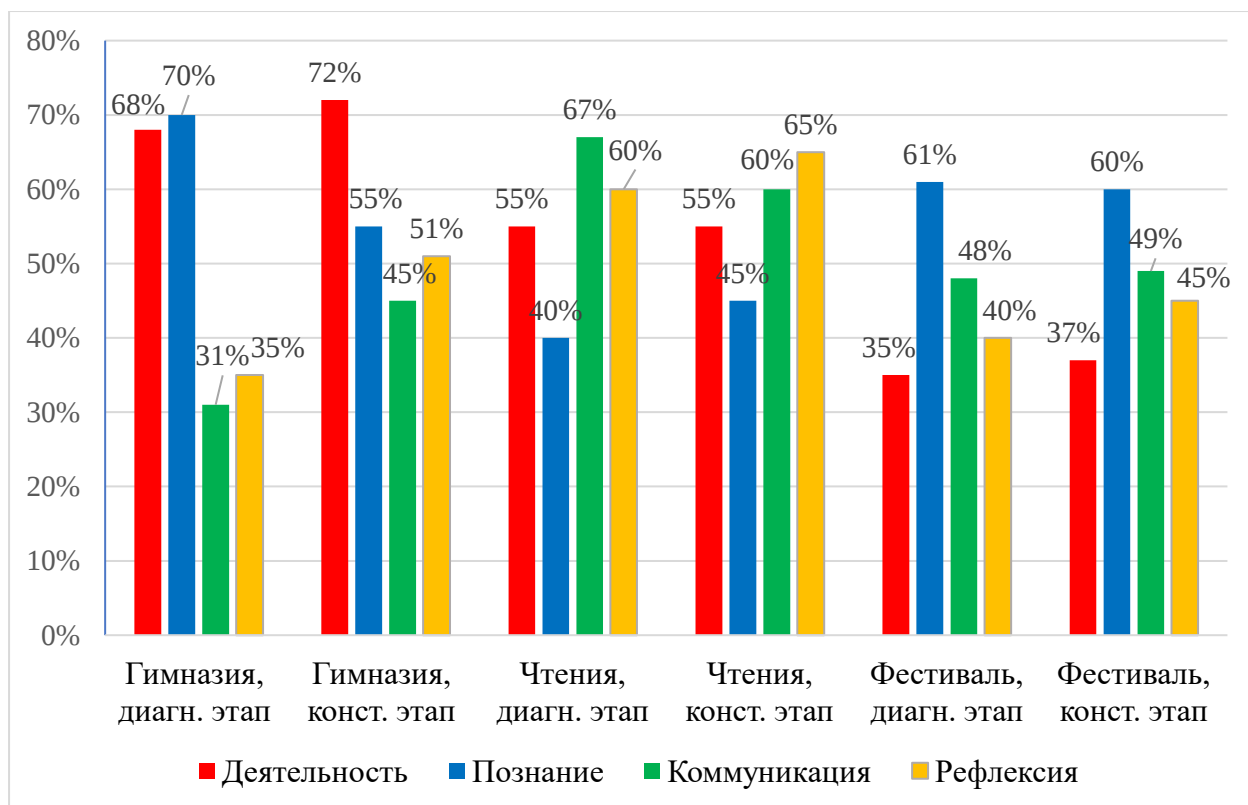


Рисунок 10 – Результаты исследований по методике КАЦС

В заключении обобщены результаты исследования и сформулированы основные выводы и предложения.

По итогам эмпирической проверки гипотезы в рамках лонгитюдного эксперимента установлено, что учащиеся, осваивающие образовательные программы, основанные на учебно-исследовательской деятельности, демонстрируют статистически значимый рост субъектности. При этом у учащихся, не включенных в такие программы (случайные посетители фестиваля «Наука 0+», которые выполняли роль контрольной группы), статистически значимых изменений субъектности не зафиксировано, даже несмотря на динамику взросления (два года).

Учащиеся, реализующие исследования на регулярной основе в своих образовательных организациях, показали значимую динамику развития субъектности (что справедливо как для учащихся Университетской гимназии МГУ имени М.В. Ломоносова, так и для участников Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского). При этом имеются различия в структуре субъектности. Если учащиеся Гимназии отбирались по принципу академической успеваемости и осваивали методически единые программы проектной деятельности, то участники чтений им. В.И. Вернадского осваивали разные программы, но были нацелены на выполнение работ, требования к которым определены нормативной базой Чтений. Соответственно, у учащихся Гимназии более выражен познавательный компонент субъектности, а у участников Чтений – рефлексивный и коммуникативный.

Эффективное применение технологической карты проектирования образовательной среды на основе модели учебно-исследовательской деятельности позволяет выполнить качественные исследовательские работы учащимися, которые получают высокие экспертные оценки на научно-практических конференциях школьников разного уровня.

Предложенные методики оценки развития субъектности показали свою репрезентативность и возможность применения в общем образовании для определения уровня достигнутых метапредметных и личностных результатов образования.

По итогам исследования сделаны следующие **выводы**:

1. На основе анализа и сопоставления современных теоретических разработок и практик в области образования показано, что одним из главных дефицитов образования является направленность методик обучения и диагностических инструментов на достижение в основном предметных результатов обучения, а не метапредметных и личностных результатов образования, предусмотренных ФГОС. Обоснована недостаточная методологическая, методическая, дидактическая проработка образовательных технологий, направленных на развитие универсальных учебных действий (прежде всего учебно-исследовательской деятельности), а также ограниченность диагностических средств, доступных массовому учителю, направленных на оценку субъектности учащихся. Определены компоненты субъектности в области познания, деятельности, коммуникации, рефлексии, соответствующие видам универсальных учебных действий, определенных во ФГОС общего образования и Федеральных образовательных программах общего образования, в т.ч. на уроках и во внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании.

2. На основе анализа исследований понятия субъектности в философии, педагогике, психологии выявлены условия становления субъектности в контексте

развития у учащихся универсальных учебных действий в системе школьного образования.

Главным таким условием является проектирование деятельностной образовательной среды, обеспечивающей включение учащихся в совместную со взрослыми деятельность, на основе которой формируется детско-взрослое образовательное сообщество. Она включает на разных этапах элементы исследования, проектирования, оргуправления, а также рефлексии. Интеграция этих типов деятельности и их адаптация к возрасту учащихся позволяет выстраивать целостную образовательную технологию учебно-исследовательской деятельности и ее включение в основные образовательные программы.

Определен категориальный статус «субъекта собственной деятельности» как высшего уровня становления субъектности, который является главным ориентиром при проектировании образовательных сред на основе учебно-исследовательской деятельности.

3. Разработана модель становления субъектности, имеющая четыре тесно взаимосвязанных деятельностных направления, каждому из которых свойственна своя деятельностная культура. В области познания базовой является исследовательская деятельность, в области коммуникации базовой является организационно-управленческая деятельность, в области разворачивания деятельности базовыми являются проектирование и конструирование. Взаимосвязь этих трех направлений осуществляется через стратегирование, что определяет механизм становления субъекта собственной деятельности.

Модель становления субъектности включает пять уровней, каждый из которых имеет свои характеристические признаки, связанные с позицией учащегося по отношению к своей деятельности:

- субъект действия – умение самостоятельно осуществлять отдельные элементы исследовательской деятельности;
- субъект учебной деятельности – направленность на освоение структуры и методологии исследовательской деятельности;
- субъект учебно-исследовательской деятельности – навык реализации полного цикла исследовательской деятельности по сформулированной взрослым задаче;
- субъект собственной исследовательской деятельности – способность самостоятельно ставить задачи и реализовывать развернутую структуру исследовательской деятельности;
- субъект собственной деятельности – способность применять освоенную методологию исследовательской деятельности для решения жизненных задач.

4. Определены принципы, содержание и разработана модель учебно-исследовательской деятельности, которая лежит в основе метода становления субъектности и является условием достижения цели исследования. Модель предполагает включение основных нормативных элементов научно-исследовательской деятельности, сформировавшейся за последние столетия в научном сообществе, при условии их адаптации к возрасту и запросам учащихся: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, выводы. Определены главные элементы дидактики учебно-исследовательской деятельности: принципы, содержание, формы организации, способы обучения исследовательским навыкам, методы диагностики образовательных результатов. Главной дидактической единицей учебно-

исследовательской деятельности является учебная исследовательская задача. Определены и охарактеризованы пять этапов развития субъектности при реализации модели учебно-исследовательской деятельности.

На первом этапе (мотивирующем) обучающийся принимает участие в разовых образовательных формах (досуговых мероприятиях и проектах).

На втором этапе (освоения деятельности) обучающийся осваивает программу дополнительного образования или внеурочной деятельности с элементами исследования.

На третьем этапе (присвоения деятельности) обучающийся приступает к выполнению самостоятельного учебного исследования, предложенного руководителем в рамках программы.

На четвертом этапе (рефлексивности) обучающийся представляет результаты своей работы экспертному научному сообществу в избранной им области в рамках программы экспертизы на конференции/конкурсе.

На пятом этапе (деятельностной самостоятельности) обучающийся последовательно включается в регулярную деятельность профессионального (взрослого) исследовательского коллектива.

В соответствии с пятью уровнями становления субъектности разработана технологическая карта проектирования компонентов образовательной среды и формирования детско-взрослого образовательного сообщества на основе модели учебно-исследовательской деятельности. Карта включает в себя следующие системы: учебных предметов, тематических учебных групп, выездных мероприятий, конкурсных мероприятий, творческой деятельности и содержательного досуга. Каждая из систем предполагает активное применение исследовательского метода с его адаптацией к специфике применяемых форм образовательной деятельности.

5. Разработан диагностический инструментарий оценки развития субъектности (ОРС) учащихся при реализации модели учебно-исследовательской деятельности. Методика включает четыре компонента, соответствующие видам универсальных учебных действий: в области деятельности, коммуникации, познания и рефлексии. Степень развития универсальных учебных действий по каждому из компонентов определяется с помощью известных методик, объединение данных в рамках методики ОРС позволяет получить качественно новый результат: степень развития и профиль субъектности.

Разработана и апробирована методика контент-анализа ценностных суждений (КАЦС) учащихся по результатам анализа тематических эссе. Методика позволяет фиксировать направленность ценностных ориентаций учащихся (на познание, деятельность, коммуникацию, рефлексия), а также общий профиль ценностных ориентаций по выборкам (сообществам).

6. В результате формирующего этапа исследования с помощью предложенных методов диагностики субъектности было выявлено, что:

В контрольной группе (посетители фестиваля «Наука 0+») значимых изменений в уровне субъектности не выявлено.

Среди участников чтений им. В.И. Вернадского и учащихся Университетской гимназии выявлен статистически значимый рост уровня субъектности (зависимая переменная) при реализации ими исследовательских образовательных программ (независимая переменная) в течение двух лет.

Таким образом, основная гипотеза подтверждена, в результате проведенного исследования доказано эффективное развитие субъектности учащихся при

реализации модели учебно-исследовательской деятельности. Эта деятельность может быть эффективно использоваться во всем спектре форм образовательной деятельности, от уроков до выездов в каникулярное время.

По итогам настоящего исследования намечены перспективные направления развития модели учебно-исследовательской деятельности в отечественной образовательной системе. Они ориентированы на развитие культуры исследования как пути преобразования традиционного предметного обучения, в основе которого находится формальное освоение учебного материала. Это предполагает становление учебной самостоятельности учащихся, развитие их способности к самообучению и самодействию, в конечном счете – субъектности в собственной деятельности.

Основное содержание и результаты исследования отражены в 50 публикациях автора объемом 120,65 (авторский вклад 57,3) п.л.

Публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России:

1. Леонтович, А.В. Формирование универсальных учебных действий в научно-практическом образовании на основе модели субъекта собственной деятельности / А.В. Леонтович // Мир психологии. – 2024. – № 3(118). – С. 56-70. – (1,7 п.л.).
2. Леонтович, А.В. Развитие коллективно-сопряженной деятельности как условие становления субъекта собственной деятельности / А.В. Леонтович // Мир психологии. – 2024. – № 2(117). – С. 5-22. – (1,6 п.л.).
3. Леонтович, А.В. Модель становления субъекта собственной деятельности учащихся в общеобразовательной школе / А.В. Леонтович // Мир психологии. – 2024. – № 1(116). – С. 38-56. – (1,3 п.л.).
4. Леонтович, А.В. Университетская школа для детей с повышенными образовательными запросами / А.В. Леонтович // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21, № 1. – С. 52-67. – (1,4 п.л.).
5. Леонтович, А.В. Развитие идентичности гимназиста на основе проектирования детско-взрослого сообщества в событийной среде / А.В. Леонтович, М.В. Аникеев, В.В. Ряшина // Мир психологии. – 2022. – № 4(111). – С. 102-115. – (1,4 / 0,4 п.л.).
6. Леонтович, А.В. Конкурс имени В.И. Вернадского: развитие творческого потенциала учащихся / А.В. Леонтович, Н.В. Мазыкина, А.С. Саввичев [и др.] // Народное образование. – 2020. – № 5(1482). – С. 186-192. – (0,6 / 0,1 п.л.).
7. Леонтович, А.В. Платформа антропологии и педагогическая практика: пространство бытия человека / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2020. – № 6(1483). – С. 69-73. – (0,8 п.л.).
8. Леонтович, А.В. Антропологический подход к диагностике образовательных результатов в системе научно-практического образования / В.И. Слободчиков, А.В. Леонтович // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 5. – С. 107-117. – (1,1 / 0,55 п.л.).
9. Леонтович, А.В. Научно-практическое образование как актуальное направление функционально-смыслового формата образования в условиях техносферы / А.В. Леонтович // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 4(46). – С. 8-18. – (0,9 п.л.).

10. Леонтович, А.В. Научно-практическое образование: теоретико-прикладные аспекты / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2018. – № 1-2(1466). – С. 97-105. – (0,7 п.л.).
11. Леонтович, А.В. Приобщение к науке. На примере многопрофильной программы «Исследователи Тавриды» / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2018. – № 3-4(1467). – С. 115-121. – (0,5 п.л.).
12. Леонтович, А.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2018. – № 6-7(1469). – С. 116-121. – (0,5 п.л.).
13. Леонтович, А.В. Об итогах XXIV чтений им. В.И. Вернадского (очный тур Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ им. В.И. Вернадского) / А.В. Леонтович [Электронное издание] // Воспитание школьников. – 2017. – № 7. – URL: http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=79566&SECTION_ID=17 – (0,7 п.л.).
14. Леонтович, А.В. Международная исследовательская школа: концепция и модель / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2014. – № 2(1435). – С. 106-110. – (0,5 п.л.).
15. Леонтович, А.В. Истоки и социальные смыслы дополнительного (внешкольного) образования: российская модель / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2014. – № 3(1436). – С. 102-109. – (1,1 п.л.).
16. Леонтович, А.В. Личностные результаты обучения можно оценивать на основе исследовательской и проектной деятельности / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2014. – № 5(1438). – С. 157-163. – (0,8 п.л.).
17. Леонтович, А.В. Дополнительное образование детей в современной образовательной системе / А.В. Леонтович // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 2. – С. 101-109. – (0,7 п.л.).
18. Леонтович, А.В. Научно-практическое образование становится прочной основой внеурочной деятельности / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2013. – № 3(1426). – С. 115-120. – (1,0 п.л.).
19. Леонтович, А.В. Построение образовательной среды для реализации исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2-1. – С. 123-130. – (0,7 п.л.).
20. Леонтович, А.В. Исследование как способ развития личности в современном образовании / А. В. Леонтович // Психология обучения. – 2013. – № 2. – С. 4-21. – (1,5 п.л.).
21. Леонтович, А.В. Культурно-историческое значение исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – Т. 110, № 1. – С. 125-140. – (1,6 п.л.).
22. Леонтович, А.В. Российско-мексиканская юношеская исследовательская экспедиция прошла успешно / Ю.С. Баркова, А.В. Леонтович, А.С. Обухов // Народное образование. – 2012. – № 3(1416). – С. 197-199. – (0,8/ 0,2 п.л.).
23. Леонтович, А.В. Личность В.И. Вернадского и программа исследовательского образования школьников / А.В. Леонтович // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2012. – № 2(39). – С. 77-87. – (0,8 п.л.).

24. Леонтович, А.В. Всероссийские юношеские чтения им. В.И. Вернадского / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2011. – № 1(1404). – С. 46-49. – (0,4 п.л.).
25. Леонтович, А.В. Интернациональная исследовательская экспедиция / А.В. Леонтович // Народное образование. – 2010. – № 9(1402). – С. 211-214. – (0,4 п.л.).
26. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность школьников: международные проекты / А.В. Леонтович, К.С. Сальникова, И.С. Конрад // Народное образование. – 2010. – № 3(1396). – С. 253-259. – (0,9 / 0,3 п.л.).
27. Леонтович, А. Летние образовательные проекты / А. Леонтович // Народное образование. – 2009. – № 3(1386). – С. 171-180. – (1,4 п.л.).
28. Леонтович, А. Летние международные поездки московских школьников в рамках программ МИЛСЕТ / А. Леонтович // Народное образование. – 2008. – № 3(1376). – С. 137-141. – (0,7 п.л.).
29. Леонтович, А. Воспитательная работа в летней комплексной исследовательской экспедиции / А. Леонтович // Народное образование. – 2007. – № 3(1366). – С. 189-193. – (0,6 п.л.).
30. Леонтович, А.В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63-71. – (0,8 п.л.).
31. Леонтович, А.В. Моделирование исследовательской деятельности учащихся; практические аспекты / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 89-98. – (0,7 п.л.).

Публикации, включенные в перечень РИНЦ:

32. Леонтович, А.В. Воспитание ученых в России: от славяно-греко-латинской академии до технологического прорыва в будущем / А. В. Леонтович // Образование будущего и будущее образования - ICMED'2025: Программа и тезисы докладов Международной конференции по развитию современного образования, Москва, 24-27 марта 2025 года. – Москва: Региональная общественная организация "Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2025. – С. 38. (0,1 п.л.).
33. Леонтович, А.В. Развитие интегративного подхода в школьном образовании / А.В. Леонтович // Вопросы методики и практики привлечения талантливой молодёжи в сферу исследований и разработок: Сборник трудов Международной конференции по развитию исследовательского образования, Москва, 25-28 марта 2024 года. – Москва: Региональная общественная организация "Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2024. – С. 22-30. – (1,1 п.л.).
34. Леонтович, А.В. О Всероссийском конкурсе юношеских исследовательских работ имени В.И. Вернадского (итоги 2022 г.) / А.В. Леонтович, Н. В. Мазыкина // Техническое творчество молодежи. – 2022. – № 5(135). – С. 25-27. (0,2 / 0,1 п.л.).
35. Леонтович, А.В. Наследие В.И. Вернадского в современном естественнонаучном образовании школьников / А. В. Леонтович // Образование-2030. Учиться. Пробовать. Действовать: Сборник статей VII Всероссийской конференции по экологическому образованию, Москва, 27–28 октября 2021 года. – Москва: Неправительственный экологический фонд имени В.И. Вернадского, 2021. – С. 34-40. – (0,6 п.л.).
36. Леонтович, А.В. Учебная исследовательская задача как дидактическое средство построения деятельностной образовательной среды / А. В. Леонтович //

Психология творчества и одаренности: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 15–17 ноября 2021 года. Том Часть 3. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2021. – С. 61–66. – (0,4 п.л.).

37. Леонтович, А.В. Категориальный статус субъекта собственной деятельности в современной психологии образования / А.В. Леонтович // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 19–20 марта 2020 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2020. – С. 105–111. – (0,4 п.л.).

38. Леонтович, А. В. О диагностике уровня развития субъектности учащихся при реализации концепции научно-практического образования / А. В. Леонтович // От учебного проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020: международная конференция по исследовательскому образованию школьников, Москва, 23–26 марта 2020 года. – Москва: Региональная общественная организация "Научно-техническая ассоциация "Актуальные проблемы фундаментальных наук", 2020. – С. 457–466. – (0,6 п.л.).

39. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность учащихся как технология воспитания / А.В. Леонтович // Научные основы развития воспитания в системе образования, социализации современных подростков и детского движения. Том 1. – Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2019. – С. 218–228. – (0,7 п.л.).

40. Леонтович, А.В. Общественные профессиональные объединения как механизм реализации государственной политики по построению общества, основанного на знаниях / А.В. Леонтович, М.Г. Сергеева // Ломоносовские чтения: Научная конференция. Тезисы докладов, Москва, 16–27 апреля 2018 года. – Москва: ООО "МАКС Пресс", 2018. – С. 22. – (0,1 / 0,05 п.л.).

41. Леонтович, А. В. Некоторые особенности развития естественнонаучного и политехнического образования в России / А.В. Леонтович // Труды Большого московского семинара по методике раннего обучения информатике: В 10 томах / Составление и научное редактирование И.В. Соколовой и Ю.А. Первина. Том 4. Часть I. – Москва: Российский государственный социальный университет, 2015. – С. 181–193. – (1,2 п.л.).

42. Леонтович, А.В. О принципах включенного участия учащихся в экспедиции / А.В. Леонтович // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 99–102. – (0,2 п.л.).

Монографии:

43. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи / С.М. Зверев, А.В. Леонтович, В.К. Рябцев [и др.]. – Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2019. – 487 с. – ISBN 978-5-91955-159-1. – (23,1 / 2,2 п.л.).

44. Психолого-педагогические проблемы изучения детства, семьи и воспитания в современном социокультурном контексте: Коллективная монография / А.В. Леонтович, В.К. Рябцев, В.В. Ряшина [и др.]. – Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи

и воспитания Российской академии образования», 2019. – 190 с. – ISBN 978-5-91955-079-2. – (12,65 / 1,4 п.л.).

45. Молодежные научно-практические конференции: Коллективная монография / А.О. Карпов, Н.М. Леонова, Л.Ю. Ляшко [и др.]. – Под общей редакцией канд. психол. наук А.В. Леонтовича. – М.: ООО «Издательский сервис», 2017. – 80 с. – ISBN 978-5-98425-104-4 – (10,3 / 3,3 п.л.).

46. Исследовательская и проектная деятельность подростков в области экологии и биологии: Коллективная монография / Е.М. Гурвич, А.В. Иванов, Л.Г. Корчемнова [и др.]. – Под общей редакцией канд. психол. наук А.В. Леонтовича – М.: ООО Агентство «Мегаполис», 2017. – 108 с. – ISBN 978-5-98433-082-4 – (13,5 / 5,2 п.л.).

Учебные и учебно-методические пособия:

47. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / А.С. Саввичев, А.В. Леонтович. 4-е изд., эл. – Москва: ВАКО, 2020. – 161 с. – («Современная школа: управление и воспитание»). – Москва: ВАКО, 2020, 161с. – ISBN 978-5-40-804000-1 – (8,4/ 5,2 п.л.).

48. Организация проектной и исследовательской работы учащихся в дистанционном режиме Методическое пособие для педагогов, научных консультантов и родителей / В. К. Рябцев, В. В. Ряшина, А. В. Леонтович // Профилактика зависимостей. – 2020. – № 2(22). – С. 121-205 – (5,5 / 2,2 п.л.).

49. Проектная мастерская. 5-9 классы: учебное пособие для общеобразовательных организаций / А.В. Леонтович, И.А. Смирнов, А.С. Саввичев. –Москва: Просвещение, 2019. – 111 с. – ISBN 978-5-09-068017-2 – (9,0 / 3,0 п.л.).

50. Методика организации исследовательского проекта. Приложение к журналу «Методист». Библиотека журнала «Методист». – 2014. – № 6. – М.: ИД «Методист», 2014. – 52 с. – (4,0 п.л.).