

**А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, С.И. Карпова,
М.А. Романова, А.Н. Рыжов, Т.Д. Савенкова, Ю.А. Серебrenникова,
П.В. Смирнова, Е.В. Фролова**

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Коллективная монография



**А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, С.И. Карпова,
М.А. Романова, А.Н. Рыжов, Т.Д. Савенкова, Ю.А. Серебренникова,
П.В. Смирнова, Е.В. Фролова**

**РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И
КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ**

Коллективная монография

Под редакцией члена-корреспондента
Российской академии образования
А.И. Савенкова

Москва 2024

УДК 374.1
ББК 74.2
Р17

**А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, С.И. Карпова,
М.А. Романова, А.Н. Рыжов, Т.Д. Савенкова, Ю.А. Серебренникова,
П.В. Смирнова, Е.В. Фролова**

Рецензенты:

Витольд Альбертович Ясвин

доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогической культуры и управления образованием МГИМО
МИД России;

Людмила Игнатьевна Ларионова

доктор психологических наук, профессор департамента психологии Института
педагогической психологии образования ГАОУ ВО МГПУ.

ISBN 978-5-00244-302-4

**Р17 РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И
КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В
РАМКАХ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ.
Коллективная монография. – М.: Издательство «Перо», 2024. — 166 с.**

В монографии представлен материал, синтезирующий поиск путей развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей личности в современной общеобразовательной среде. Анализ научных подходов, инновационных практик и собственные эмпирические исследования позволили обобщить объемный материал и разработать ряд оригинальных решений проблем развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей детей и подростков в условиях воспитательной работы в школе.

Монография адресована исследователям в области наук об образовании, преподавателям университетов, учителям, школьным практическим психологам и студентам, обучающимся по направлениям - «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование».

УДК 374.1
ББК 74.2

ISBN 978-5-00244-302-4

© Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., Карпова С.И.,
Романова М.А., Рыжов А.Н., Савенкова Т.Д., Серебренникова Ю.А.,
Смирнова П.В., Фролова Е.В., 2024

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Психолого-педагогические концепции формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в образовательных организациях в работах зарубежных ученых.....	6
Глава 2. Отечественные психолого-педагогические концепции и передовые практики реализации процессов формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей, обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях.....	25
Глава 3. Концепция формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе	35
Глава 4. Концепция формирования и развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе.....	43
Глава 5. Методический инструментарий для диагностики уровней развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе.....	55
Глава 6. Описание комплекта методического инструментария для диагностики уровней развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе.....	69
Глава 7. Описание методики формирования и развития метапредметных исследовательских и проектных компетенций обучающихся в рамках воспитательной работы в начальной школе.....	80
Глава 8. Описание методики формирования и развития личностных качеств (когнитивных, психосоциальных, психофизических) компетенций в рамках воспитательной работы в современной школе	93
Глава 9. Эмпирическая проверка результативности разработанных концепций и методик формирования и развития метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях	110
Заключение	153
Список литературы:	157

Введение

Научный поиск путей развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей, обучающихся в общеобразовательной школе достаточно многоаспектен и осуществляется в настоящее время целым рядом отечественных исследователей, научных коллективов ведущих вузов и педагогов-практиков. Анализ научных подходов, инновационных практик и собственные эмпирические исследования позволили обобщить объемный материал и разработать ряд собственных решений проблем развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей школьников.

Под компетенциями в данном контексте следует понимать готовность и способность обучающихся использовать освоенные знания, учебные умения и действия, а также способы деятельности в образовании и повседневной жизни для решения практических и теоретических задач. Метапредметность трактуется как неотъемлемая часть любой образовательной среды. В более широком плане метапредметность рассматривается как условие восприятия человеком целостной картины мира и именно поэтому метапредметность в современном образовании заявлена как ориентир Федеральных государственных образовательных стандартов. В отечественных исследованиях понятие «метапредметность» чаще всего употребляется в значении различных способов деятельности, которые формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного учебного предмета, а в ходе всего образовательного процесса.

В области теории и практики воспитательной работы, обучающихся метапредметный подход, обеспечивает переход от практики реализации отдельных мероприятий к воспитанию как совокупности самостоятельных направлений (патриотического, эстетического, трудового, нравственного и т. п.), к целостному развитию личности человека. В современном образовании во второй половине школьного дня реализуется исследовательская практика детей и работа над различными творческими проектами, направленная на общее когнитивное развитие личности, воспитание культуры мышления школьника.

На первое место в ходе формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей школьников выходят вопросы целеполагания, организации образовательной деятельности и ее оценки. Именно эти три аспекта находятся в центре научных интересов и практических поисков целого ряда научных школ и коллективов ученых.

Авторский коллектив представленной монографии, состоящий из профессоров и доцентов Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, считает проблематику развития когнитивной сферы личности ребенка приоритетной.

Мы выражаем благодарность нашим коллегам из московских образовательных комплексов за содействие в проведении эмпирической части исследований.

Глава 1. Психолого-педагогические концепции формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в образовательных организациях в работах зарубежных ученых

В современных зарубежных публикациях отмечается смещение акцентов образовательной работы, которые становятся ориентированными на более сложные и глобальные проблемы, решение которых требует совместного участия исследователей из разных предметных областей знания (естественных, социальных, гуманитарных наук), а также междисциплинарных (такие как науки об окружающей среде и медицина). В свою очередь это приводит к росту спроса на специалистов, которые имеют образование, необходимое для работы в междисциплинарных командах и для достижения междисциплинарных решений. Чтобы удовлетворить этот спрос в сфере образования происходит добавление междисциплинарных компетенций к преимущественно дисциплинарным учебным программам с целью развития у учащихся межпредметных навыков и компетенций.

В научной литературе присутствует «терминологическая» неясность, когда сам термин «межпредметные компетенции» (*interdisciplinary competencies*) не имеет единого определения. Поэтому остановимся на основных моделях, которые описывают данное понятие и раскрывают его сущность.

Одна из интегративных работ принадлежит Штейну (Stein, 2007). Исследуя историю становления межпредметных областей знания, Штейн определил пять факторов, которые со временем сформировали спрос на междисциплинарность:

1. Развитие науки (увеличение специализации дисциплин);
2. Потребности учащихся;
3. Необходимость профессиональной подготовки для работы в многопрофильных/междисциплинарных командах;
4. Изначальные потребности общества;
5. Проблемы работы образовательных учреждений или даже администрации.

Он также утверждал, что междисциплинарная работа основана на интеграции нескольких (не менее двух) дисциплин. Штейн отмечает, что междисциплинарность можно условно разделить на три междисциплинарных вида деятельности:

1. Межпредметное (или мультидисциплинарное) образование: знакомство учащихся всех возрастов с различными предметами и дисциплинами;
2. Проблемно-ориентированная межпредметность: сочетание нескольких дисциплин для решения конкретных задач,

3. Синоптическая междисциплинарность: суммирование или использование нескольких предметных областей, чтобы сформировать представление об общем явлении.

Учитывая сложность и неоднородность данного явления Штейн (2007) предложил перекрестную иерархическую таксономию, в которой каждый новый уровень имеет свой собственный набор навыков и требований и основывается на навыках, полученных на предыдущем уровне или уровнях (Таблица 1).

Таблица 1. Мульти-, кросс-, меж- и трансдисциплинарные компетенции индивидуальности и группы.

Форма компетенций	Индивидуальные компетенции	Групповые компетенции
Предметные (дисциплинарные)	Необходимый уровень когнитивного развития: очень сложные абстрактные понятия. Люди демонстрируют понимание определенного набора характеристик концепций и одного методологического подход. Они могут генерировать уникальные вопросы и вносить вклад в новые исследования и открытия в этой области.	Группа способна производить новые знания (или подтверждать существующие знания) в конкретной дисциплине, используя набор концепций и методологий этой дисциплины.
Мультидисциплинарные	Необходимый уровень когнитивного развития: абстрактные системы. Люди демонстрируют предметную компетентность и понимают, что их усилия должны быть связаны с усилиями других в смежных дисциплинах. Поэтому они стремятся знать и использовать понятия, используемые в этих дисциплинах.	Группа способна продемонстрировать предметные компетенции и связать результаты, полученные в смежных дисциплинах, со своей властью и сопоставлять свои результаты с другими подобными результатами, понимать связь между дисциплинами.
Кроссдисциплинарные	Необходимый уровень когнитивного развития: Высокоразвитые абстрактные системы. Люди демонстрируют предметную компетентность и знают, как концепции и	Группа способна продемонстрировать предметные компетенции и конструктивно сотрудничать с группами из других предметных областей в проблемно-ориентированный подход

	методологии других дисциплин соотносятся с их собственной. Они способны конструктивно общаться с людьми из других предметных областей в проблемно-ориентированной манере.	
Междисциплинарные	Необходимый уровень когнитивного развития: Множество принципов. Индивидуумы демонстрируют компетенции как минимум в двух предметных областях. Одна из них первична, но они способны достаточно хорошо использовать концепции и методологии другой дисциплины. Возникает новое понимание основной дисциплины.	Группа включает не менее двух предметных подгруппы, с одной в качестве основных экспертов. Способны решать проблемы, которые не могут быть рассмотрены ни одной предметной областью самостоятельно, , как правило, в проблемно-ориентированной манере.
Трансдисциплинарные	Необходимый уровень когнитивного развития: За пределами единичных принципов. Индивиды демонстрируют как минимум две предметные компетенции, ни одна из которых не является первичной. Они работают и вносят свой вклад для создания уникальных открытий, концепций и искусственных фактов в результате зарождающейся трансдисциплинарной точки зрения.	Группа включает не менее двух предметных подгрупп, ни одна из которых не является первичной. Создает как проблемно-ориентированное, так и синоптическое знание, которое не может быть сведено к любой из отдельных компетенций. Группа способна порождать новые предметные области и реформировать существующие в свете новых перспектив.

Таким образом, Штейн выделяет межпредметные компетенции как один из уровней междисциплинарности, который базируется на развитых предметных компетенциях как минимум в двух областях, что дает возможность переносить и использовать принципы и методологию одной области в другую и способствует развитию нового понимания основной предметной области. Кроме того, Штейн (Stein, 2007) подчеркивал, что учащиеся могут расширять, сравнивать и интегрировать свой собственный опыт с другим после того, как он станет предметным. Таким образом, он приходит к выводу, что общее образование должно ориентироваться на

развитие предметных знаний и только после этого знания учащихся постепенно станут дополняться знаниями из других дисциплин.

В более поздних исследованиях были выделены основные признаки междисциплинарного подхода и межпредметных областей. В результате опроса преподавателей в США и контент-анализа ответов Tripp & Shortlidge (Tripp & Shortlidge, 2019) выделили шесть элементов междисциплинарных наук:

- Включает две или более дисциплин;
- Использование нескольких различных методов/методологий исследования;
- Сотрудничество между отдельными участниками;
- Необходимость в других/дополнительных предметных знаниях/экспертизе;
- Наличие различных взглядов, теорий, подходов;
- Решает проблемы, которые не могут быть решены в рамках одной предметной области.

Таким образом, это определяет и дефиницию межпредметных компетенций, как свойств и качеств, позволяющих индивиду решать задачи в области межпредметных областей знаний.

В 2019 году Claus & Weise (Claus & Weise, 2019) провели исследование, в котором предложили и апробировали модель межпредметных компетенций, которая основана на четырех измерениях. Для каждого измерения были определены поведенческие индикаторы. Данная модель представлена в таблице 2.

Таблица 2. Модель межпредметных компетенций, основанная на 4-х измерениях.

Измерения	Поведенческие индикаторы
Инициатива обмена	- Умение делать предложения - Предложение и поиск решений - Инициирование конкретных дискуссий - Абстрактные взаимодействия (-) - Склонность сдаваться (-) - Ожидание действий других (-)
Коммуникация с целевой группой	- Гибкая настройка на разные целевые аудитории - Привлечение заинтересованных сторон - Перенос знаний из одной предметной области в другую - Терпение в разъяснениях - Общение на разных уровнях абстракции (-) - Навязывание собственного мнения другим (-)
Интеграция знаний	- Поиск связей - Любознательность - Открытость к аргументам других

Рефлексия и оценивание	Активная интеграция
	Осознание собственных ограничений
	Соблюдение собственных критериев качества
	Принятие чужих предложений
	Серьезное отношение к различным подходам и методам
	Снижение собственных стандартов (-)
	Игнорирование методов собственной дисциплины (-)
	Считать другого некомпетентным (-)
	Присваивать себе заслуги других (-)

Примечание: знак (-) означает, что данный индикатор входит в состав измерения с обратным знаком, например, «склонность сдаваться (-) – будет интерпретировано как стойкость и склонность отстаивать себя.

Таким образом, мы видим выход только за рамки «когнитивного» дискурса межпредметных компетенций и расширения данного феномена за счет включения в данную модель измерений, связанных с социальными и межличностными компетенциями.

Следующий важный вопрос касается возможностей и способов формирования межпредметных компетенций. Одна из подобных работ принадлежит Newell & Luckie (Newell & Luckie, 2019). В 2019 году после обсуждения данной проблематики на педагогической конференции авторами был составлен список паттернов мышления (привычек ума/ habits of mind), которые являются базой для развития междисциплинарного мышления. Данный список приведен ниже:

I. Анализ сложных проблем с разных точек зрения

1. Стремление к адекватности в узко релевантных концепциях и теориях каждого предмета, а также понимание его перспектив,
2. Поиск разнообразных точек зрения для более глубокого и всестороннего понимания,
3. Определение точек зрения и знаний в соответствующих междисциплинарных областях,
4. Определение соответствующих знаний и информации в различных дисциплинах и областях с использованием цифровых технологий,
5. Умение быть внимательным в междисциплинарном сотрудничестве к соответствующим подходам других членов команды и их предметным областям.

II. Оценка идей

1. Допущение, что в каждой предметной точке зрения есть хотя бы зерно истины.
2. Допущение, что все, что вы пытаетесь сделать, вероятно, уже пробовали раньше, по крайней мере, частично.
3. Умение действовать методично, даже если предметы, из которых вы черпаете знания, используют разные методы.
4. Умение вынести за скобки и умерить личные убеждения,

5. Умение признавать все стороны спора, избегая преувеличений и самоуверенности,

6. Оценивая предметные идеи, умение находить сильные стороны в аргументах, которые не нравятся, и слабые стороны в аргументах, которые вам нравятся.

III. Оценивание информации

1. Поиск общих черт, а не компромиссов, то есть создание беспроблемных ситуаций (в модификации и интеграции идей),

2. Способность думать целостно, контекстуально и системно,

3. Способность думать дуалистически при извлечении идей из предметных областей, но также и инклюзивно при объединении идей воедино,

4. Умение принимать противоречия,

5. Умение использовать методы управления конфликтами между идеями из разных предметных областей, для создания общей почвы.

IV. Интеграция идей для всестороннего понимания проблемы

1. Поиск неисследованных связей и неожиданных эффектов,

2. Поиск непредвиденных эффектов за счет помещения в новый контекст, разные временные рамки, масштабы и культуры,

3. Ожидание (взаимодействия) множественных причин и следствий,

4. Умение оставлять неисчислимыми вещи, которые по своей сути не являются количественными,

5. Умение быть нейтральным в принятых решениях, пока не придет понимание всей сложности проблемы,

6. Стремление к балансу (между предметными взглядами),

7. Умение интегрировать идеи по ходу дела (вместо ожидания всех идей),

8. Умение ценить интеллектуальную гибкость и игривость,

9. Поиск понимания как ответ на теоретические взгляды и эмпирические модели поведения,

10. При построении всеобъемлющего понимания умение учитывать все точки зрения, без предпочтения какой-то одной,

11. Умение убеждать свою аудиторию доказательствами, а не утверждениями.

Среди методов, которые предлагаются авторами (Newell & Luckie, 2019) для формирования междисциплинарных компетенций также сформулирован перечень, который соответствует четырем выделенным категориям компетенций. Основные методы и приемы направлены на усиление предметных знаний и апеллируют к формам организации учебной работы, таким как:

- объединение разностороннего опыта учащихся
- моделирование различных точек зрения посредством группового обучения
- обсуждение темы, которые требуют экспертных подходов (лекции с приглашёнными спикерами)

- привлечение преподавателей из разных предметных областей для объяснения того, как они подходят к проблеме
- диалог между командами учителей
- использование ролевых игр
- экспертная оценка идей
- использование обзоров литературы по соответствующим темам
- проведение итоговых семинаров
- концептуальные(когнитивные) карты
- панельные дискуссии с приглашенными экспертами

Ряд подобных исследований (AUCD, 2010; Finegold & Spencer, 2010; Courtnage, 1984), проведенных в разные годы, показывает, что развития и формирование межпредметных компетенций осуществляется в основном средствами учебной работы. Основные трудности, которые отмечаются, связаны с дефицитом креативности в нахождении путей интеграции различных предметных областей и недостаточной подготовкой учителей для выполнения такой работы.

Таким образом, можем заключить что формирование межпредметных компетенций является приоритетным направлением для современного образования. Зарубежные исследования демонстрируют, что основная роль в развитии межпредметных компетенций отводится высшему образованию, а среднее образование призвано обеспечить фундамент в виде сформированных предметных знаний и компетенций. Основные методы, на которых сделан упор, это методы, реализуемые в рамках учебной работы.

Вместе с тем, следует отметить, что в традициях зарубежных образовательных систем нет четкого разделения видов работ на учебную, воспитательную и т. п. В английском языке термином «educational work» обозначается и учебная, и воспитательная работа. В итальянском языке мы видим ту же особенность: глагол «educare» одновременно обозначает и обучать, и воспитывать. Это означает воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса. В этой связи достаточно сложно выделить в чистом виде воспитательную работу или воспитательные мероприятия как отдельный вид проводимой работы с учащимися. Поэтому в следующем параграфе мы обратимся к анализу практик построения образовательных и воспитательных систем в общеобразовательных учреждениях в различных странах и возможностям формирования межпредметных компетенций и личностных качеств учащихся.

Проведенный анализ опыта реализации образовательной и воспитательной работы в различных странах на примере школ, которые имеют высокие показатели в национальных рейтингах различных стран показал и позволил выделить основные формы и методы воспитательной работы, а, также, те «мишени», на целенаправленное развитие и формирование которых они направлены. В ряде случаев такими мишенями могут выступать мотивационная сфера личности и специфические мотивы учения, личностные

качества, такие как ответственность или милосердие, и межпредметные компетенции.

Выбор стран обусловлен их позициями, которые они занимали в Программе международной оценки студентов (PISA / Programme for International Student Assessment). Данная программа представляет собой глобальное исследование, проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) как в странах-членах, так и странах, не входящих в состав организации. Исследование предназначено для оценки образовательных систем путем измерения у 15-летних школьников базовых компетенций, необходимых для решения широкого круга задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Среди прочего PISA выявляет и глобальные компетенции, и критическое мышление, которые относят к числу метапредметных компетенций.

Полученные результаты PISA показывают наличие трех типов реакции правительств и обществ (Грек, 2009): «PISA-неожиданность», «PISA-шок» и «PISA-продвижение». Реакция «PISA-неожиданность» демонстрирует результаты, которые превзошли ожидания результатами тестов, и примером может быть такая страна, Финляндия. Иной тип реакции «PISA-шок» был проявлен среди богатых развитых стран, таких как Германия, и выявляет результаты ниже ожидаемых. Третий тип реакции «PISA-продвижение» демонстрирует низкий интерес СМИ и общества, но имеет место продвижение результатов со стороны правительства, примером является Великобритания. В этой связи результаты PISA являются для нас ориентиром для выявления «лучших практик» образования и воспитательной работы, и результатов, которые достигаются.

Финляндия

В Финляндии путем реформы «Национальной базовой учебной программы (NCC)» с 2014 года было введено два новых элемента, направленных на обогащение традиционной структуры базового образования, основанной на изучении отдельных предметов (Hautamäki & Kuriainen, 2014). Первый элемент пронизывает преподавание всех предметов и формирует так называемые «навыки 21 века», концептуализированные как «сквозные компетенции». Здесь необходимо отметить, что в Финляндии преимущественно используется термин «сквозные компетенции» (transversal competencies) вместо «межпредметные компетенции». Другой элемент вводит интегративное обучение в форме мультидисциплинарных учебных модулей (MLM), интерпретируемых как «феномное обучение» или как то, что «Финляндия отказывается от предметов и переключается на обучение, основанное на явлениях/феноменах». Вместе оба элемента направлены на повышение значимости обучения для учащихся, интеграцию преподавания в основные предметы и изменение культуры школьного обучения. Несмотря на консенсус в отношении важности сквозных навыков как результатов образования и давнюю традицию проектного и проблемного обучения по различным предметам, их введение в NCC 2014 вызвало некоторую критику.

В NCC 2014 (FNAE, 2014) перечислены семь сквозных компетенций:

- мышление и умение учиться,
- культурная компетентность,
- взаимодействие и самовыражение,
- забота о себе и управление повседневной жизнью,
- мультиграмотность, компетентность в области ИКТ,
- компетентность в бизнесе и предпринимательство,
- участие, вовлечение и построение устойчивого будущего.

Сквозные компетенции не следует понимать, как отдельные школьные предметы, а следует включать в учебные цели каждого предмета. Было показано, что ИКТ имеют решающее значение во время закрытия школ из-за COVID-19 весной 2020 года (Vainikainen, Oinas, Ahtiainen, et al., 2021), когда большинство школ и учащихся, по-видимому, относительно хорошо справились с незапланированным «вмешательством» в домашнее обучение. MLM предназначены для укрепления сотрудничества учителей и преодоления предметных границ и для того, чтобы помочь учащимся увидеть и навести мосты между отдельными предметами. MLM создаются, например, по таким темам, как изменение климата или молодежь и экономика, или проекты, объединяющие искусство, музыку и историю. Вместе с тем, в отличие от предметов, НСС не предлагает рекомендаций ни по содержанию, ни по критериям оценки трансверсальных компетенций или MLM.

Среди особенностей финской системы образования, которая как видим, построена на идеологии междисциплинарного подхода, выделяют несколько черт, которые определяют ее успех на мировом уровне (Sahlberg, 2015):

1) В Финляндии преподавание является престижной и высокооплачиваемой профессией, и многие молодые люди стремятся стать учителями. При этом в школах на учителя возлагается роль «неформального лидера» для молодежи, что подразумевает достаточно высокую занятость во внеурочное время. Фактически это есть организацией и проведением разнообразных воспитательных мероприятий, начиная от индивидуальной помощи ученикам до работы в командах учителей и разработке внеучебных мероприятий. Но как следствие, учителя в Финляндии обладают значительной профессиональной автономией и доступом к целенаправленному профессиональному развитию на протяжении всей своей карьеры.

2) Философия образования – это педагогические идеи Джона Дьюи. Кроме того, истоки педагогических идей Финляндии считают воззрения Уно Сигнеуса, которого иногда называют отцом образования в Финляндии. Из наиболее популярных идей Сигнеуса, которая часто транслируется это его высказывание о том, что в идеальном классе ученики говорят больше, чем учитель. Он также был сторонником практических аспектов образования и настаивал на том, чтобы и мальчики, и девочки должны освоить все практические навыки, которые необходимы людям в повседневной жизни. Понятно, что прагматическое, ориентированное на ребенка образовательное мышление Джона Дьюи получило широкое признание среди финских

педагогов. Философия образования Дьюи формирует основу академического и педагогического образования в Финляндии.

3) Совместное обучение. В отличие от большинства других стран, совместное обучение стало педагогическим подходом, который широко практикуется в финской системе образования. 9-летняя общеобразовательная школа Финляндии, открытая в начале 1970-х годов, была построена на идеи регулярного обучения в малых группах учащихся с разным опытом. Очевидно, что такой подход к организации учебных занятий одновременно стимулирует и развитие таких сквозных компетенций как взаимодействие и самовыражение, забота о себе и других и т.п.

В финской NCC (2014) подчеркивается, что обучение происходит во время взаимодействия с другими учащимися, учителями и другими взрослыми. Социально-когнитивные конфликты создают ситуации, когда учащиеся осознают свое существующее понимание и логику, а также слабые места в своих концепциях; эти когнитивные конфликты помогают учащимся научиться размышлять, общаться и обсуждать знания, которыми они обладают. Кроме того, в NCC говорится, что совместное обучение способствует развитию у учащихся навыков творческого мышления, критического мышления и решения проблем.

4) имплементация концепции «множественного интеллекта» Г. Гарднера. Школьная реформа 1970-х годов в Финляндии включала идею, исходящую от университетов и ученых США: общая цель школьного образования в Финляндии заключалась в поддержке всестороннего развития ребенка, что базируется на теории множественного интеллекта Говарда Гарднера. То есть, обучение «на потоке» сменилось принципами индивидуализации и сосредоточения внимания на различных аспектах таланта и интеллекта каждого ученика. Школы утвердили принцип, что все дети могут учиться, что у детей есть разные виды интеллекта, и что школы должны найти способы развивать эти различные индивидуальные аспекты сбалансированными способами. Как следствие, от учебных программ требовалось, чтобы все школы имели сбалансированную программу, сочетающую академические предметы с искусством, музыкой, ремеслами и физкультурой. Эта структура, кроме того, требовала, чтобы все школы предоставляют учащимся достаточно времени для самостоятельной активности.

Переходя к более конкретным практикам, остановимся на опыте Хельсинки (Kyllönen, 2020). Здесь речь идет не об отдельно взятой школе, а о школах города в целом. Один из принципов, который внедряется в учебно-воспитательный процесс это «Учебная среда на открытом воздухе». Весь город используется как учебная среда, в которой учащиеся наблюдают за реальными явлениями. Природа города является частью жизни, очень популярны так называемые «школы природы» и «детские сады в лесу», где все, как правило, делается на открытом воздухе. Богатая и разнообразная природная среда города, история культуры и партнерское взаимодействие в различных секторах предлагают богатую среду обучения для учащихся всех

возрастов. Все городские парки, детские площадки, музеи, театры, здания культуры и библиотеки являются учебной средой. Хельсинкское региональное транспортное управление решило оказать поддержку, предложив бесплатный транспорт в школьные часы образовательным группам, путешествующим для наблюдения за явлениями. Цифровые приложения, устройства и платформы позволяют учиться как в классе, так и за его пределами. По мнению, хельсинкских учителей, пребывание вне класса ведет к более глубокому обучению, связывая процесс обучения с окружающим миром.

Кроме этого, внедряются новые формы работы самих учителей. Например, «Сеть опытных преподавателей». Власти Хельсинки предоставили городским школам и детским садам возможность быть инновационными разработчиками в сфере воспитания и обучения, которые поддерживаются сетью из примерно 60 опытных учителей, специализирующихся в таких областях, как дошкольное образование и уход, базовое образование, общеобразовательные гимназии и профессиональное образование и обучение. Эти опытные преподаватели развивают, создают и делятся передовым опытом по запросу со всем городом и разрабатывают с коллегами операционные модели учебных сред и практических технологий.

Преподаватели-эксперты разделены на пять команд, специализирующихся на таких сферах:

1. Учебная среда
2. Феномное обучение
3. Язык, взаимодействие и навыки мышления
4. Изучение портфолио, оценка и всестороннее обучение
5. STEAM (наука, технология, инженерия, искусство, математика)

Поскольку эта работы выполняется сверх их собственных преподавательских обязанностей, они проводят меньше регулярных уроков каждую неделю.

Практически во всех финских школах (Sahlberg, 2015) развито на высоком уровне экологическое образование и воспитание, которое реализуется как в классе, так и в форме внеклассных активностей. Среди внеклассных видов занятий довольно популярны экскурсии, полевые практикумы, игровые формы занятий (викторины, ролевые игры), практическая деятельность по охране живого мира, деятельность по благоустройству и озеленению школьного двора или территории поселка, городского района и т. п., преимущественно в черте проживания школьников или расположения школы. При школах также создаются экологические клубы, которые организуют вечера отдыха, концерты, литературные чтения на экологическую тематику, проводят выставки детского художественного творчества экологической направленности, которые способствуют формированию компетенций в области благополучия других и планеты в целом, заботы об окружающем мире. При школьных экологических клубах часто создают живые уголки, где учащиеся наблюдают за поведением животных. Кроме того, существует такая форма экологического воспитания как экологические лагеря, где учащиеся сочетают отдых с повышением своей

экологической грамотности, что способствует развитию понимания целостности окружающей среды и ознакомлению с хозяйственной жизнью региона.

Поскольку финские школы реализуют примерно равные программы обучения, то на примере New Nordic School рассмотрим отдельные формы воспитательной работы (New Nordic School, 2023). Развитие сквозных компетенций здесь достигается даже в обыденных формах активности учащихся, таких как ланч. Столовая обустроена по типу самообслуживания, когда дети сами выбирают блюда и формируют порции. При этом есть принцип наполнения «тарелки», который им рекомендовано соблюдать в виде определенной пропорции овощей, мясных блюд и гарниров. Учащиеся также принимают участие в процессе сбора посуды и могут наблюдать за мытьем посуды, выстраивая понимание проблемы утилизации отходов, рационального использования ресурсов планеты (воды) и т. п.

С младшими учениками и дошкольниками (New Nordic School, 2023) проводятся практики осознанности (mindfulness). Данные практики направляют детей к тому, чтобы они присутствовали в данный момент, здесь и сейчас, в полноте своего бытия. Занятия проводятся в соответствии с возрастом и уровнем понимания детей. Основной эффект – это повышение концентрации внимания, снижение уровня стресса, повышение обучаемости и помощь в профилактике и преодолении буллинга.

Таким образом, можно заключить, что принятие междисциплинарного подхода в качестве основной идеологии образовательного процесса в Финляндии привело к перестройке всех видов работ. Формирование сквозных компетенций как главная цель образования предполагает имплементацию воспитательных целей в учебные программы. Таким образом, воспитательная работа не выделяется как самостоятельный вид работы, а сразу учитывается и реализуется вместе с учебной работой на уроках или вне школьных мероприятиях. Так же, как и внешкольные активности не носят характер воспитательных мероприятий, скорее это комбинированный вариант урока на открытом воздухе или в музее, в ходе которого достигается баланс между учебными и воспитательными целями. Фактически, такое видение целей образования привело к тому, что вся образовательная система работает на развитие и формирование междисциплинарности.

Великобритания

В современной массовой прессе довольно часто качество образования и организация школ Великобритании обозначается как «эталон» качества и порядка. Основная парадигма, которая заложена в основу среднего образования может быть обозначена как профессионально-ориентированная, когда в качестве целей школьного образования видится направленность на профессиональное самоопределение, выбор вуза для дальнейшего обучения и освоение определенной профессии в будущем. Поэтому фундамент этого закладывается уже в школе.

Наиболее высокие показатели в национальном рейтинге школ занимают частные школы. Остановимся на принципах работы некоторых из них и

воспитательных практиках, которые реализуются в данных учебных заведениях.

Частная школа The Perse School (The Perse School, 2023) имплементирует воспитательные практики в ход основной учебной работы. Для этого в школе сформированы четыре «Дома»: Варвары» (Barbarians), «Лесной народ» (Foresters), «Кочевники» (Nomads), «Коринфяне» (Corinthians) и ученики прикрепляются к одному из этих домов. Такой подход позволяет создать общность учеников. В течение учебного года дома соревнуются между собой за звание лучшего дома, что стимулирует мотивацию достижений и освоение учебной программы не только в ключе индивидуального, личного успеха, но и успешности референтной группы, к которой принадлежит ученик. В качестве показателей между, которыми идет конкуренция, учитываются и персональные показатели успешности (победы на олимпиадах или конкурсах), командные успехи на интеллектуальных турнирах между домами или победы в спортивных мероприятиях. Соревнование проходит по триместрам и в конце года, поэтому на протяжении всего учебного процесса формируются не только в чистом виде предметные компетенции, но также и универсальные компетенции, или «soft skills», социальные компетенции (внести свой вклад в общий успех, командное взаимодействие, коммуникативные навыки).

Поскольку основная цель в школе — это профессиональное самоопределение, особенно для учеников старших классов, школа организует посещение университетов Оксфорд и Кембридж, а также, и других высших учебных заведений с целью понимания и подготовки выпускников школы к университетской жизни, что создает преемственность образовательного процесса и формирует компетенции, связанные с построением своего профессионального будущего.

Среди «топовых» общеобразовательных учебных заведений следует отметить также колледж Кардиффа (Cardiff Sixth Form College, 2023). Помимо собственно учебной программы колледж известен тем, что уделяет значительно внимание культурному развитию своих воспитанников. Среди проводимых регулярных мероприятий (которые можно рассматривать как воспитательные) самым важным общешкольным событием года является культурное мероприятие — церемония вручения премии «Оскар» и ужин. Мероприятие предназначено для чествования представителей 43 национальностей, которые обучаются в колледже, и тех, кто продемонстрировал успехи в различных областях, включая академическую успешность, интернатную, пастырскую, супер- и внеклассную. Учащиеся демонстрируют национальные костюмы и элементы своих культур. Данный вид работы, как вытекает из его наполнения и формата, призван развивать межкультурное общение, коммуникативные навыки, толерантность, открытость к другим культурам и традициям, то есть культурное многообразие.

В качестве примера функционирующих внеклассных клубов в Cardiff Sixth Form College можно отметить GLEE Club — клуб музыкального театра, возглавляемый профессиональным режиссером и поддерживаемый

сотрудниками колледжа. Выступая в местном театре, студенты каждый год ставят постановку какого-либо спектакля, например, «Аладдин» или «Король Лев». Также ежегодно проводится мероприятие Eisteddfod (шоу талантов) в Уэльском центре тысячелетия, где находятся всемирно известная Уэльская национальная опера и Национальный оркестр Уэльса. Студенты выступают в одном из концертных залов с ультрасовременной акустикой. Это мероприятие дает студентам возможность продемонстрировать свои индивидуальные таланты, такие как игра на музыкальных инструментах (саксофон, фортепиано, гитара или виолончель), вокал соло и в дуэтах или в группах, стендап-комедии, балет, хип-хоп или контемпорари. Выступления оценивает группа из четырех штатных судей (в стиле X-Factor). Описанные форматы работы прежде всего направлены на эстетическое воспитание и развитие духовных и моральных качеств личности, на индивидуальное раскрытие талантов учеников.

За последний год в британских публикациях рассматривается и анализируется возможность внедрения междисциплинарного подхода к обучению некоторым темам, например, изменению климата, в начальной школе (Teaching climate change in primary schools, 2022). Основная цель, которая видится авторами, это формирование персональной и социальной ответственности. То есть данный подход предлагает через постановку воспитательных целей (развитие ответственности) достижение межпредметных компетенций в естественно-научных областях знаний. Тем не менее, отметим, что междисциплинарные компетенции и междисциплинарный подход к обучению в Великобритании на сегодняшний день остается прерогативой высшего образования.

Как отмечает А. Брамвелл-Дикс (Bramwell-Dicks, 2019), преподавание в средних школах в Великобритании обычно осуществляется по отдельным предметам, который ведет один учитель, поэтому возможности для междисциплинарности представляются несколько ограниченными. Что касается высшего образования, то целый ряд высших учебных заведений (King's College London, The London Interdisciplinary School (LIS), School Of Interdisciplinary Studies/University of Glasgow и др.) позиционируют именно такой подход как свои преимущества и особенность образовательных программ.

Остановимся также на примере работы еще одной известной школы – Саммерхилл (Neill, Summerhill School, 2023), частная демократическая школа-интернат, основанная Александром Ниллом в 1921 году. Идеологической базой построения образовательной системы школы Саммерхилл являются теории свободного воспитания, в основе которых лежат философские идеи о свободе выбора и творчестве, которое возможно только на основе свободы. Основываясь на идеях А. Камю и Ж.-П. Сартра в теориях свободного воспитания утверждается, что свобода является необходимым условием деятельности, но также и целью проявления субъективной активности. Это и будет той инициативой, которая направляется на творческое самоутверждение личности. Свобода изначально включена в каждый акт

творчества, однако в полной мере она осознается и позволяет творить, когда имеет место осознание человеком цели своих действий, а именно преодоление внешней необходимости, которую несет в себе объект его труда.

Основными принципами свободного воспитания являются следующие:

- принцип свободы;
- принцип диалога;
- принцип гармонизации отношений ребенка и детского сообщества;
- принцип педагогической поддержки;
- принципа саморегуляции;
- принцип педагогического сопровождения.

Самым важным отличием школы Саммерхилл от других общеобразовательных учреждений Великобритании является закрепленная за ребенком свобода от навязываемых извне атрибутов образовательного процесса. Это означает, что детям позволено самостоятельно регулировать и осуществлять цели и достижения, они свободны в оценках явлений окружающей жизни, им предоставляется свобода выбора и возможностей, свобода самоопределения и свобода в возможности играть без ограничения времени.

При этом школа Саммерхилл существенно пересматривает и требования к педагогам, которые воплощают данную концепцию, роль учителя трансформируется в роль наставника и того, кто оказывает поддержку и сопровождение. На первый план выходят не профессиональные качества, а такие личностные качества как любовь к ребенку, безусловное принятие, умение прощать, уважение права ребенка быть таким, каков он есть, признание права ребенка на свободу (в поступках, самовыражении, выборе пути развития и т.п.), признание педагогом равных прав ребенка, эмпатичность, приверженность диалоговым формам общения, поощрение различных форм проявления самостоятельности и непредвзятость в оценках и суждениях.

Изначально школа Саммерхилл начала работать с трудными подростками, на которых общество было готово поставить крест. Но пребывание в школе кардинально изменило их. Основатель школы А. Нилл считал, что такое «исцеление» происходит благодаря свободе. Дети трансформировались в тех, кем они должны были быть по своей природе.

Следует отметить, что выбор такой воспитательной концепции для школы обусловлено личной историей ее основателя (А. Нилл вырос под жестким давлением консервативных родителей). Поэтому главное правило школы состоит в отсутствии дисциплины, принуждения, нотаций, управления со стороны администрации и религиозности. В школе действует развитая система самоуправления: вопросы решаются путем общего голосования, в котором голос ученика и голос директора имеют одинаковый вес. Общие собрания проходят по субботам, на каждом собрании председатель назначается заново председателем прошлой субботы.

Основной результат обучения состоит в высоких достижениях и конкурентоспособности учеников школы, а в социальном и эмоциональном

развитии личности ребенка. По словам А. Нилла: *«Саммерхилл — это счастливая и заботливая среда, но она признает важность выражения эмоций и обучения через чувства»*. Живя в среде, где все имеют равный статус и где честность и открытые эмоции являются повседневной нормой, ученики естественным образом приобретают высокий уровень эмоционального интеллекта (EQ), который наиболее востребован во многих профессиональных средах. Они покидают школу с выдающимися личными качествами и способностью общаться, вести переговоры, идти на компромисс, что является тремя основными потребностями в жизни (по мнению современного руководства школы), какой бы путь они ни выбрали. Помимо этого, ученики Саммерхилл, живя в обществе, развивают мощное чувство понимания и сострадания к проблемам других. То есть основной результат внедрения концепции свободного воспитания состоит в развитии личностных качеств и, так называемых, soft-skills (эмоциональных и социальных компетенций).

Германия

За последние годы уровень образования в Германии достиг уровня ниже среднего, по оценкам OECD. У этого есть ряд причин, среди которых недостаточное финансирование (расходы Германии на образование составляют 4,2% от ВВП); реформы последних лет и неопределенность в целях образования. Отмечается также дефицит учителей в школах, довольно распространенной практикой является совмещение учителем нескольких предметных областей в преподавании, например, география и физкультура или математика, язык и рисование. При этом учитель может иметь педагогическое образование по своему базовому профилю, а по совмещаемым предметам, как правило, учитель имеет сертификаты об окончании дополнительных курсов. Поэтому такой кадровый дефицит и перегруженность учителей значительно затрудняет внедрение идей междисциплинарного подхода в обучении или дополнительные форматы работы, как, например, внеклассные мероприятия.

Германия под влиянием крупных IT-компаний впитала популярную систему американского образования, согласно которой, отмечается быстрое устаревание знаний в меняющемся мире и утрата актуальности и нужности знаний, которые приобретаются в школе по причине неопределенного будущего. Поэтому основной целью образования видится развитие универсальных компетенций в модели 4К: критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация.

Данный подход активно популяризует и внедряет математик Андреас Шляйхер (Шляйхер, 2019). Одновременно, этот подход встречает и резкую критику со стороны философа Конрада Лиссманна (Liessmann, 2008), который отмечает нивелирование роли учителя к рабу, который сопровождает ребенка (первоначальное определение педагога в Древней Греции) и отстаивает роль базовых предметных знаний, получаемых в школе.

Снижение уровня образования в Германии привело к закрытию или реформированию хаупт-школ (основная школа) и за последние годы именно эти школы демонстрируют высокие показатели в национальных рейтингах

качества образования. Среди лидеров 2022 года, например, Региональный центр профессионального обучения (Regionales Berufliches Bildungszentrum Müritz, Waren, Mecklenburg-Vorpommern, 2023) и общеобразовательная школа Бухгольц (IGS Buchholz, Niedersachsen, 2023).

Одно из нововведений, которое предлагает Региональный центр профессионального обучения, состоит в возможности пройти в центре год профессиональной подготовки, изучить и отработать основные профессиональные навыки и получить первоначальный профессиональный опыт путем стажировок продолжительностью несколько недель. В течение годичного очного обучения ученик осваивает уроки в сфере различных практических ситуаций. В зависимости от интересов можно освоить такие профессиональные направления как парикмахерские услуги и уход за телом, здоровье, бизнес и управление, питание и ведение домашнего хозяйства, а также технологии обработки древесины.

В качестве обобщения, можно отметить, что основные направления воспитательной работы в школах Германии — это трудовое, физическое (спортивное) и религиозное воспитания. Наиболее четко можно проследить формирование межпредметных компетенций именно в сфере трудового воспитания.

Трудоведение является обязательным курсом по выбору для всех школ, кроме гимназий. Данный курс включает три дисциплины: домоводство, технический труд и основы экономических знаний, что позволяет ученикам сформировать представления не только о содержании каждого из предметов, но и понимание практического применения этих знаний и о профессиях из этой сферы. Так, в седьмом классе ученик учится производить товары для собственного потребления, что формирует компетенции в области технологий, планировании и оценки качества. В восьмом классе курс может предусматривать изготовление продукции по поручению заказчика, которым чаще всего выступает семья или знакомые. Таким образом, это соединяет практическую деятельность с необходимостью коммуникации с заказчиком, уточнением требований или составлением договора. Также такой формат работы закрепляет в сознании ученика действующие стандарты качества в Германии и ЕС. Переходя в девятый класс, ученики получают возможность проходить производственную практику на предприятиях.

Таким образом, мы видим, что организация уроков трудоведения одновременно задействует воспитательную работу, которая соединяет получаемые знания с практической деятельностью. Вместе с тем, в настоящее время акцент на трудовое воспитание результативен в дефиците высококвалифицированных кадров в Германии и низком проценте людей, имеющих высшее образование (по данным за 2020 год – 28% (В какой стране мира больше всего людей с высшим образованием? 2020)).

Италия

Система образования в Италии не демонстрирует высоких показателей в международных рейтингах и программах оценивания качества образования.

Вместе с тем имеется ряд особенностей, которые наилучшим образом могут быть проиллюстрированы на примере итальянских католических школ.

В католических школах Италии в качестве основной цели воспитательной работы видится развитие христианских качеств личности, таких как милосердие, терпимость, храбрость, вера. Так, директор частной школы «La traccia» в Бергамо профессор Франко Нембрини (Нембрини, 2013) устанавливает определенные «правила» по отношению к педагогам, которых он принимает на работу. В частности, речь идет о недопустимости авторитарного стиля воспитания, предпочтении при отборе на работу в педагогах личностных качеств, таких как умение прощать, любовь к жизни, к ученикам, к своему предмету. По словам Нембрини, воспитание *«есть акт милосердия, великое постоянное прощение»*, воспитание основано на любви, на утверждении ценности другого. И эта любовь влечет за собой не только прощение, но и принятие другого таким, какой он есть. *«Я люблю тебя до того, как ты изменишься, до того, как ты станешь тем, кем я хочу, до того, как ты станешь хорошим, до того, как ты получишь хорошие оценки в школе, я утверждаю твою ценность выше любых ожиданий»*.

Таким образом, концепция, которую развивает Ф. Нембрини (Nembrini F., 2014) корреспондирует с идеями человекоцентрированного подхода (К. Роджерс), когда более важной является не инструментальная сторона (методы и приемы работы), а такое отношение к ученику, при котором создаются наиболее благоприятные условия для актуализации и раскрытия его потенциала. Основными условиями для пробуждения самоактуализирующей тенденции в человеке, согласно К. Роджерсу (Роджерс, 2008), являются следующие:

- собственная конгруэнтность (имеется в виду психотерапевта, поскольку К. Роджерс сформулировал данные принципы как условия для самоактуализации клиента в терапевтическом процессе. Вместе с тем, данный подход может быть перенесен на образовательную среду и взаимодействие в диаде «учитель-ученик»). Под конгруэнтностью понимается подлинность, отсутствие «двойного дна»;
- безусловное позитивное отношение или принятие, что означает готовность встретить другого в его уникальности, без оценивания и осуждения;
- эмпатичность. Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир «другого» с сохранением его эмоциональных и смысловых оттенков. Это подобно тому, когда будто ты становишься этим другим, К. Роджерс (Роджерс, 2008) обозначал это состояние как «войти в кожу клиента» или «обуть его ботинки», но без потери ощущения «будто». Эмпатичный способ общения с другим человеком подразумевает вхождение в личный мир другого и деликатное пребывание в нем. Быть с другим таким способом означает на время оставить в стороне свою точку зрения и ценности, чтобы войти в мир другого без предвзятости.

Описанные принципы достаточно полно находят отражение в принципах работы учителя, которые декларирует Ф. Нембрини. Основной

посыл, который озвучивает Ф. Нембрини обращен к родителям и к воспитателям (учителям), которые видят в воспитании ребенка смысл воплощения своих усилий и ожиданий. «Быть взрослым» означает сфокусироваться на себе и «предоставить личное свидетельство», что означает поступок или собственный пример проявления какого-то качества (например, любви к жизни), и это свидетельство будет воспринято учениками. «Взрослый, убеди меня, что стоило приходить в этот мир». Свидетельство не является чем-то наподобие приема или метода, то, как взрослые проживают жизнь, то, что учитель излучает в ходе своей работы – и есть свидетельство.

Как достигается донесение свидетельства от учителя к ученику? В первую очередь через построение отношений. Как утверждает Ф. Нембрини поначалу учитель выстраивает деловые отношения с классом и учениками, однако, они должны перейти в более глубокие «человеческие» отношения, перерасти в дружеские, благодаря неформальному общению, которое происходит вне уроков, на праздниках или мероприятиях, организуемых школой. Именно через свидетельство и происходит трансляция христианских ценностей, что и есть способом формирования соответствующих личностных качеств у учащихся.

Если обратиться к используемым методам и приемам, то значительное внимание уделяется эстетическому воспитанию. Школа «La traccià» в конце 2022 года опубликовала на своем сайте (La traccià, 2022) отчет о нескольких мероприятиях в данном направлении:

- выставка Tableaux Vivant (живые картины), посвященная работам Караваджо. Выставка была реализована пятиклассниками, основная задача была сопереживание персонажам картин и постижение силы света, который является главным героем в работах Караваджо;

- исполнение произведений Мольера учениками лингвистического лицея на французском языке в Лицее Стендаль в Милане;

- рождественский концерт и сбор средств на благотворительность.

Эти и другие методы воспитательной работы укладываются в концепцию «воспитания искусством», которая принадлежит Бруно Мунари (Мунари, 2020). Основная направленность концепции состоит в развитии творческих способностей и ряда личностных качеств у детей в игровой форме через постижение различных форматов искусства. К этому же направлению принадлежит и школьная театральная педагогика (Периссинотто, 2020), которая широко реализуется в «La traccià». Данное направление представляет собой сочетание импровизации и подлинной игры в коллективе учеников и учителей. Результатом внедрения этой воспитательной концепции становится развитие невербальных способностей, через погружение в образы, что способствует формированию целостных представлений о человеке, его месте и роли в социуме, о его отношениях с окружающим миром, о внутреннем мире человека, мыслях, чувствах, убеждениях, верованиях. В целом, данное направление работы ориентировано на развитие моральных, духовных, эстетических, нравственных качеств личности.

Глава 2. Отечественные психолого-педагогические концепции и передовые практики реализации процессов формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей, обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях

Поиск путей развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей, обучающихся в общеобразовательной школе достаточно многоаспектен и осуществляется в настоящее время целым рядом отечественных исследователей, научных коллективов ведущих вузов и педагогов-практиков. Оптимальным решением представляется рассмотрение и анализ научных подходов и инновационной практики по отдельным группам исследований различных коллективов ученых и практиков, представляющих научные или образовательные организации. При этом анализ важно осуществлять на общих методологических основаниях трактовки содержания понятий «метапредметность» и «компетенции» и понимания того, что воспитательная работа в школе – это неотъемлемая составная часть образовательного процесса и не может рассматриваться как совокупность отдельных мероприятий, изолированно от процесса обучения и развития ребенка.

Под компетенциями будем понимать готовность и способность обучающихся использовать освоенные знания, учебные умения и действия, а также способы деятельности в образовании и повседневной жизни для решения практических и теоретических задач. А метапредметность при этом трактовать как неотъемлемую часть любой образовательной среды. (А.В. Хуторской). В более широком плане метапредметность рассматривается как условие восприятия человеком целостной картины мира и именно поэтому метапредметность в современном образовании заявлена как ориентир федеральных государственных образовательных стандартов. В отечественных исследованиях понятие «метапредметность» чаще всего употребляется в значении различных способов деятельности, которые формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного учебного предмета, а в ходе всего образовательного процесса.

В области теории и практики воспитательной работы, обучающихся метапредметный подход, обеспечивает переход от практики реализации отдельных воспитательных мероприятий и отношения к воспитанию как совокупности самостоятельных направлений (патриотического, эстетического, трудового, нравственного и т. п.) к целостному развитию личности человека. Воспитательная работа в общеобразовательных организациях осуществляется учителями постоянно в ходе образовательного процесса. Поэтому при анализе современных российских психолого-педагогических концепций и практик будем исходить из названных выше методологических позиций.

Отправной датой хронологических рамок анализа научных и практико-ориентированных концепций представляется целесообразным определить

2012 год – когда в результате внедрения ФГОС общего образования на основе идей метапредметности и личностного развития учащегося, активизировались серьезные исследования проблем реализации метапредметных и личностных компетенций в образовательном процессе учреждений общего образования.

На первое место в ходе формирования и развития метапредметных компетенций выходят вопросы целеполагания, организации образовательной деятельности и ее оценки. Прежде всего, именно эти три аспекта находятся в центре научных интересов и практических поисков целого ряда научных школ и коллективов ученых.

Исследователи проблем реализации метапредметности и развития личности ребенка в общем образовании из Российского государственного педагогического университета имени Герцена С.А. Котова и Е.И. Николаева посвятили представлению результатов своих исследований ряд статей (Николаева, 2015). Метапредметность, по убеждению представителей РГПУ, исключительно положительное явление в системе российского образования, направленное, прежде всего на изучение реальных явлений, процессов, а не информации о них. Поэтому основную трудность в успешной реализации идей метапредметности в современном общем образовании представители РГПУ видят в том, что обучающиеся нередко вместо непосредственного изучения принципов и закономерностей той или иной учебной или жизненной проблемы часто просто выучивают положения, изложенные в учебнике, а вместо исследования или проектирования реальных объектов и явлений изучают их представление учителем или в учебнике. Подобный подход приводит к тому, что обучающийся может рассказать выученные им положения, но не может описать причины тех процессов и явлений, с которыми сталкивается постоянно. Усиливает данную проблему то, что вследствие подобного подхода к обучению и воспитанию у учащихся даже не возникает потребности задаться вопросом о сути того, что они изучают или с чем сталкиваются, поскольку ими не осознается значимость того или иного действия для себя и других людей.

Учебные предметы, на которых и происходит процесс воспитания и развития личности ребенка, должны предлагать удобные способы познания и изучения целостного объекта, явления, процесса. Важным инструментом формирования метапредметных компетенций и личных качеств, обучающихся является воспитательный характер разнообразных заданий, которые выполняют учащиеся в ходе образовательного процесса. Это касается не только учебных заданий, но и любых форм заданий, получаемых в ходе внеучебной деятельности. И каждый учитель должен помнить, что, предлагая выполнить в рамках конкретного предмета, например проект, он знакомит учащихся с принципами проектной деятельности в целом, и от того, как он это сделает, во многом зависит воспитательный эффект проделанной работы. Авторы обращают внимание, что именно на такой подход нацеливает ФГОС начального общего образования: через решение проблемных задач, выполнение работы проектного или исследовательского характера,

происходит целостное формирование УУД, составляющих суть метапредметных компетенций в общеобразовательной школе.

Именно поэтому многие учителя, пытаясь найти способ оценки метапредметных компетенций, который отдельно не оговорен во ФГОС, пытаются представить оценку сформированности метапредметности оценкой различных познавательных процессов детей.

В этой связи сформированность метапредметных компетенций может быть оценена разным способом, в зависимости от того, как они понимаются конкретным специалистом. Но в основе метапредметных компетенций лежит процесс учения как процесс познания, поэтому оцениваются, прежде всего, различные виды деятельности, проходящие через весь образовательный процесс. Исследователи отмечают, что для многих современных детей назвать что-то – фактически перестать познавать это. Поэтому при работе с любой информацией учебного или воспитательного характера недостаточно просто прочесть, нужно «увидеть» ее, прочувствовать самому и сравнить ощущения с ранее сформированными. Только в таком случае можно говорить о развитии метапредметных компетенций у обучающихся.

Каждый учитель должен понимать, что прежде всего он развивает у ребенка способы познания мира через формирование таких умений, как наблюдение, обобщение, анализ, проектирование, исследование, постоянная рефлексия. Именно эти виды деятельности и составили основу различных групп метапредметных компетенций, формируемых в общем образовании. Поэтому оценке подлежит сформированность этих умений, а через них оценивается и сформированность определенных метапредметных компетенций.

Сотрудниками кафедры основного и среднего общего образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования разрабатываются проблемы разработки систем формирования и оценки метапредметных компетенций обучающихся (Муштавинская, 2019).

Метапредметные компетенции отражают достигнутый образовательный результат, содержание образования, выступают в качестве содержательной и критериальной базы системы оценивания достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ (ООП) общего образования, предметом итоговой оценки выпускников.

Метапредметные умения и навыки необходимы для решения образовательных задач, как учебных, так и задач в повседневной жизни. Метапредметный подход к образовательному процессу позволяет концентрировать внимание обучающихся на изучении целостной картины мира. Исследователи придерживаются взглядов научной школы А.В. Хуторского, рассматривающей метапредметные компетенции как основу для интеграции всего содержания образования, формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, обеспечивающую формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. А главную заслугу ФГОС общего образования видят в значимости формирования

метапредметных компетенций как образовательного результата (Муштавинская, 2020).

Авторы, отталкиваясь от результатов практической апробации своего исследования, отмечают, что развитие метапредметных компетенций осуществляется в школе на нескольких уровнях. Первый уровень – урок, как пространство формирования метапредметных результатов. Современный урок должен отвечать качественным характеристикам современного образования, где основным результатом обучения становится освоение метапредметных компетенций и достижение новых уровней развития личности учащихся (компетентностей) в соответствии с требованиями ФГОС по освоению метапредметных и личностных результатов.

Под метапредметными компетенциями исследовательский коллектив понимает освоенные обучающимися на базе различных учебных предметов и внеучебной деятельности способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, выходя, таким образом, за рамки традиционной для отечественного образования трактовки этого ключевого понятия.

При этом на основе различных способов деятельности, проанализированных учеными, можно выделить и различные группы метапредметных компетенций. Прежде всего это три большие группы метапредметных компетенций, тесно связанных между собой, на основе исследовательских способностей: метапредметные компетенции, отражающие умения работать с информацией; метапредметные компетенции коммуникативного характера; Метапредметные компетенции, направленные на способность и готовность решать задачи исследовательского и проектного характера от умений целеполагания до рефлексии.

При этом важно отметить, что выделенные группы метапредметных компетенций и формирование определенных умений и способов деятельности вполне соотносимы с логикой деятельностного подхода к организации работы учащихся на уроке. Выделение инвариантной структуры из многообразия моделей уроков возможно, так как любой вид деятельности, в том числе образовательной, предполагает этапы целеполагания, реализации и оценки. Первый этап связан с развитием умений целеполагания. Если цель урока принимается на личностном уровне, учащийся осознает полезность, значимость, интерес предстоящей работы, это является сильным мотивационным стимулом для его дальнейшей деятельности. Второй этап связан с развитием умений планирования, проектной и проблемно-исследовательской деятельности. Оценочно-рефлексивный этап урока направлен на формирование оценки и самооценки степени/уровня освоенного на уроке содержания или деятельности по его освоению, а также формирование когнитивных умений высокого уровня. Таким образом, можно представить путь создания урока и его проведения, как путь по формированию и развитию всех основных групп метапредметных компетенций.

Достижение результатов и оценку сформированности метапредметных компетенций исследователи связывают с результатами освоения проектной и

исследовательской деятельности. По их убеждению, проект может стать индикатором уровня развития метапредметных компетенций в общем образовании. Другим индикатором выступает исследовательская деятельность обучающихся, которая предполагает выполнение обучающимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира. При этом очевидна связь учебно-исследовательской деятельности с проектной деятельностью обучающихся. Во-первых, потому, что одним из видов учебных проектов является исследовательский проект, где при сохранении всех черт проектной деятельности, обучающихся одним из её компонентов, выступает научное предположение – гипотеза. Во-вторых, поскольку провести исследование без навыков проектной деятельности невозможно.

Результатом практического внедрения исследовательской концепции стали «Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования» (2021), в которых авторы представили свое видение развития метапредметных компетенций через процесс проектирования (Муштавинская, 2020).

В целом, одни метапредметные компетенции в большей степени направлены на развитие творческого мышления и проектных умений, другие — на развитие коммуникативных способностей, но цели и конечный результат их можно в самом общем виде описать как развитие способности к самообразованию.

Сотрудники Института дополнительного образования Московского городского педагогического университета, разрабатывая проблемы метапредметных компетенций и личностного развития обучающихся сосредоточили исследовательский интерес на ступени начальной школы. Ими была подготовлена монография, обобщающая результаты не только научных изысканий, но и практического опыта ряда школ, с которыми сотрудничает институт.

Метапредметные компетенции рассматриваются исследователями с позиции освоения обучающимися УУД (познавательных, регулятивных, коммуникативных), и одновременно как способы действий и деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. При определении термина «компетенция» подчеркивается, что это готовность и способность обучающихся использовать освоенные знания, учебные умения и действия, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. Концентрируя свое внимание на понятии «компетенция», авторы подчеркивают, что «компетенция для обучающегося – это ожидаемый результат, образ его будущего, ориентир для освоения». Также они обращают внимание на то, что видимые результаты реализации метапредметных компетенций в воспитании проявляются не сразу, а через определенное время, которое, зачастую, спрогнозировать нельзя. Например, при развитии у обучающихся начальной

школы гражданских качеств, они смогут их в полной мере продемонстрировать лишь много лет спустя, будучи уже взрослыми.

По мнению авторов разработок, метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии, были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Основная проблема, требующая решения, видится в том, что отпуская учащегося в другую аудиторию на другой урок, учителя, как правило, имеют слабое представление о том, как дальше будет проходить у него развитие мышления, самостоятельности, воображения, исследовательских и проектных навыков. На основе этих идей была разработана и апробирована интересная и практически востребованная Модель развития личности обучающегося как метапредметная компетенция (Шевченко, 2015).

Формирование метапредметных компетенций в образовательном процессе через управление процессом достижения метапредметных результатов представлено в публикациях ученых и педагогов-практиков Вятского государственного университета (ВятГУ) (Селиванова, Гасникова, 2018.). Авторы данного направления полагают, что цели образования в контексте развития метапредметных компетенций могут быть реализованы на нескольких управленческих уровнях: внутрипредметном, межпредметном и надпредметном. При этом важно, чтобы на внутрипредметном уровне учащийся понял логику изучаемого объекта, явления, предмета и у него сформировался их целостный образ.

Целостный взгляд на подходы к реализации метапредметности в образовательной практике дан О. В. Коршуновой (Коршунова, 2016). В работах П. М. Горева и В.В. Утемова (Утемов, Горев, 2014) представлена авторская исследовательская позиция по решению вопроса оценивания качества образования через оценку сформированности метапредметных компетенций в общем образовании. Т.В. Машарова, Т.В. Малова, А.А. Пивоваров (Машарова, Малова, Пивоваров, 2020) рассматривают возможности применения метапредметности как стратегического принципа ФГОС в урочное и внеурочное время в образовательной деятельности обучающихся. При этом Т. Г. Князевой подчеркивается, что развитие метапредметных компетенций у обучающихся возможно лишь при их сформированности у педагогов (Князева, 2017). Среди значительно числа различных подходов к развитию метапредметных компетенций, представленных в работах ученых ВятГУ, выделим группу исследователей под руководством Н.И. Шевченко, разработавших и апробировавших интересную концепцию формирования метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся.

Метапредметность рассматривается ими как необходимое формирование у учащихся целостного представления о мире и овладения общими интеллектуальными операциями с целью развития теоретического мышления, способствующего построению и осмыслению единой картины

мира. По убеждению исследователей, в настоящее время каждый учитель призван управлять процессом достижения школьниками метапредметных результатов их образовательной деятельности. В публикациях раскрывается научно обоснованный и апробированный подход к формированию метапредметных компетенций в образовании, сущность которого заключается в том, что метапредметность представлена как совокупность компонентов (метазнания, метаумения, ценности и смыслы), которая реализуется на внутрипредметном, межпредметном и надпредметном уровнях. Основные характеристики метапредметных компетенций объединены в разработанную матрицу метапредметности. Описан инновационный опыт реализации управленческих функций педагогом и учащимися на уроке в ходе развития метапредметных компетенций и личного опыта ребенка. Исследователи солидаризируются с трактовкой метапредметности А. В. Хуторского, который характеризует ее как «выход за предметы, но не уход от них». Авторы полагают, что материалы исследования могут быть полезны руководителям образовательных организаций, методистам и учителям, готовым к постоянной трансформации образовательного процесса в условиях меняющихся моделей образовательных стандартов.

В центре проводившихся исследований лежала работа по разработке и апробации авторского подхода к развитию метапредметных компетенций в образовательной практике, частично представленного в предыдущих публикациях (Селиванова, Князева, 2017). Суть предложенного учеными ВятГУ взгляда на формирование метапредметных компетенций состоит в переосмыслении сути основных образовательных задач. Обучающие, развивающие и воспитательные аспекты могут быть представлены через основные компоненты метапредметных компетенций: метазнания, метаумения, ценности и смыслы. К метазнаниям отнесены различные способы работы с информацией; к метаумениям – умения планирования, проектирования, исследовательской деятельности, способность ученика ставить и решать учебные и жизненные проблемы, т.е. того, что авторы относят к универсальным учебным действиям; к ценностям и смыслам – личные качества обучающегося.

Представители Вятского университета в качестве одного из компонентов метапредметных компетенций рассматривают универсальные учебные действия, так как их универсальность состоит в их воспроизводимости при работе с любым учебным материалом. Однако при этом полагают, что метаумения не исчерпываются совокупностью УУД, а дополняются и расширяются педагогом. Воспитательная составляющая реализуется в процессе освоения обучающимися ценностей и смыслов как важнейшего элемента метапредметных компетенций.

Категория «ценности и смыслы» в качестве компонента метапредметных компетенций, по мысли разработчиков концепции, связана с воспитанием у обучающихся ценностного отношения к учебной деятельности, а через нее и приобщение к ценностям культуры. Каждый учебный предмет потенциально несет в себе систему определенных ценностей, необходимых

для формирования личности обучающегося. Приобщая учащегося к ценностям, содержащимся в учебном материале и учебной деятельности, учитель помогает ему сделать их личным достоянием, увидеть личностные смыслы.

В ходе практической реализации положений концепции авторы показали, что действие обучающегося будет осмысленным, если сначала им будет понятно, какая задача решается посредством выполняемого действия. И в этом неоценимую помощь оказывает понимание метапредметных компетенций в триаде метазнаний, метаумений и ценностей и смыслов. В контексте их реализации существенно меняется содержание деятельности и обучающегося, и учителя: деятельность школьника все больше приобретает черты образовательной, а деятельность педагога становится поддерживающей, содействующей, сопровождающей. Кроме того, они становятся субъектами управления процессом достижения метапредметных результатов образовательной деятельности.

В условиях проведенной апробации было показано, что образовательная деятельность школьника в условиях формирования метапредметных компетенций основывается на его субъектности, осознании собственных образовательных потребностей и активных действиях по их развитию. А источником активности школьника в образовательной деятельности и ее результатом выступает его субъектный личный опыт.

Представленная концепция была также апробирована в рамках инновационной площадки Волго-Вятского регионального научно-образовательного центра РАО. На одном из уроков литературного чтения во 2-м классе изучалось произведение В.В. Бианки «Сова». Целевой компонент формирования метапредметных компетенций на уроке был реализован через углубление знаний, учащихся о природе, о взаимосвязи природы и человека, о пользе, приносимой человеку птицами; развитие навыков осмысленного чтения. Информационно-аналитическая составляющая метапредметных компетенций была реализована в процессе умений составлять и использовать простейшие схемы, описывать явления и события окружающей жизни; устанавливать простейшие причинно-следственные связи в изучаемом на уроке круге явлений. Содержательный компонент предполагает развитие умения анализировать текст, самостоятельно искать необходимую информацию в тексте, находить и формулировать основную мысль. Воспитательная сторона метапредметности была направлена на формирование бережного отношения к природе, развитие умения ценить поступки людей. При этом инструментом реализации метапредметных компетенций выступал деятельностный подход как неотъемлемый инструмент самостоятельного познания мира. При подобном взгляде на обучение цели урока выходили за рамки изучаемого учебного предмета и были направлены, прежде всего на воспитание и развитие личности обучающегося.

Серьезную научную и практическую значимость имеет исследование, проведенное коллективом ученых Лаборатории управления проектами Московского городского педагогического университета (МГПУ) в 2019–2022

гг. (Весманов, Жадько, Весманов, Акопян, 2022.) В нем успешно реализована концепция, основанная на анализе и объединении ожиданий работодателей и запросов рынка труда с реальными возможностями общеобразовательных организаций в развитии личности обучающихся и формирования метапредметных компетенций.

В целях выстраивания единого понимания участниками рынка труда и школой целей общего образования, ученые в проведенном исследовании полностью отождествляют понятия «soft skills» и «метапредметные компетенции». Итогом первого этапа исследования «Исследование метапредметного содержания школьного образования методами контекстных опросов (кейс-технология)» (Москва, 2019-2020) на основе метода «глубинного интервью» работодателей были выявлены девять групп метапредметных компетенций:

1. Адаптироваться, 2. Взаимодействовать, 3. Говорить и писать, 4. Достигать, 5. Конкурировать, 6. Презентовать, 7. Проектировать, 8. Управлять, 9. Учиться.

На втором этапе исследования (2020–2021) решалась задача изучения практик реализации процессов формирования и развития метапредметных компетенций и личностных качеств, обучающихся в общеобразовательных организациях. Для работы с фокус-группами авторы концепции разработали пакет кейсов – ситуаций, типичных для школьной жизни, и соотносимых с содержанием девяти указанных компетенций. Респондентами выступали уже выпускники общеобразовательных учебных заведений.

Результаты исследования показали, что школе формируются метапредметные компетенции, востребованные на ранке труда, а наличие различий в их содержании отражает определенные дефициты в работе школы. В качестве примера приведем авторский вывод по метапредметной компетенции «Проектирование»: цели и ожидаемые продукты проектирования понимаются на рынке труда намного разнообразнее, чем в школе. Это не только продукты, но и изменения процессов, функций, подходов, т. е. способов и видов деятельности. Контекст проектирования – самостоятельность принятия решений (по выбору, инициированию проекта, его реализации). Но на рынке труда самостоятельность – обязательное и ключевое требование, а в школе происходит поиск баланса между самостоятельностью и учетом мнений взрослых (родителей, учителей). В школе у обучающихся не формируются инструменты проектирования, все ограничивается постановкой цели, выбором решений и их принятием. Требуются навыки самостоятельного анализа, разработки, реализации в проектировании. В целом, работа исследовательской группы продолжается и на 2023 год намечено расширение задач исследования и масштабов апробации.

На практическом уровне разработанное авторским коллективом описание содержания метапредметных компетенций в виде совокупности целенаправленных действий дало основания авторам предлагать их в качестве сквозных структурных компонентов образовательных программ в системе

основного общего и среднего образования и рекомендовать включить их в образовательные стандарты.

Представленный анализ концепций и практических результатов работы коллективов ученых и практиков в области формирования метапредметных компетенций и личностных качеств, обучающихся позволит использовать полученные результаты при проектировании целей, содержания и оценки результатов образования на трех уровнях: в учебной и внеучебной деятельности, образовательных программах, федеральных образовательных стандартах.

Глава 3. Концепция формирования и развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе

Главная черта современного мира – его чрезвычайно высокая динамичность. Стремительно меняющаяся среда заставляет современного человека постоянно находиться в ситуации активного исследования, при этом воспринимать исследование и проектирование не как одни из частных видов деятельности, а как смыслообразующий стиль жизни. В этих условиях возрастают требования к уровням развития культуры мышления человека, и прежде всего к развитию его метапредметных (исследовательских и проектных) компетенций, позволяющих рационально и эффективно познавать окружающие предметы, события, явления и процессы, принимать на этой основе рациональные, приводящие к позитивным результатам решения.

Наиболее рациональные, объективные способы познания внешнего мира предполагают, вырабатываемые еще со времен древних греков, общие, метапредметные логические правила и законы диалектического мышления, развитие способностей адекватного использования понятийного аппарата, умение анализировать и обобщать, соблюдать основные принципы, нормы и правила познавательной деятельности. Диалектический путь познания окружающего мира человеком, как отмечал В. И. Ленин, идет «...от живого созерцания, к абстрактному мышлению и от него к практике» (Ленин, 1947). Живое созерцание требует развитых исследовательских компетенций, необходимых при освоении любого предметного материала, а абстрактное мышление способностей аналитически мыслить, используя законы логики и только на этой основе возможно верное принятие практических решений в любой сфере жизнедеятельности.

В число важнейших задач воспитательной работы школьников в современной образовательной организации, кроме традиционных таких как проблемы: нравственного, трудового, эстетического, физического воспитания, в обязательном порядке входят задачи воспитания культуры мышления, предполагающие, в первую очередь, развитие метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.). Мышление понимается в современной науке как психический процесс поиска и определения наиболее существенных свойств предметов и явлений действительности, выявления объективных закономерностей, связей и отношений между событиями, явлениями и процессами, все это в итоге приводит к получению нового знания. В большом психологическом словаре, авторами Б. Г. Мещеряковым и В. П. Зинченко, в частности отмечается: «Мышление – это целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, возможное лишь в том случае, если оно направлено на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли» (Мещеряков и Зинченко, 2003).

Поскольку мышление как высшая психическая функция присуща любому цивилизованному человеку не у всякого человека оно может быть в

достаточной степени эффективным и рациональным, поэтому и существует в педагогике и педагогической психологии понятие «культура мышления», рассматривающее культуру мышления в качестве важнейшей части общей культуры человека. В наиболее общем виде понятие культура мышления включает в себя: комплекс усвоенных человеком норм, правил и приемов обобщенного и опосредованного познания окружающего мира, наиболее рационального принятия решений и преодоления проблем, планирования и организации, на этих основаниях, своей жизни и поведения в обществе. Культура мышления предполагает, что индивид в процессе познания окружающего мира осознает единство мотива, цели, системы действий и операций, а также, на основе рефлексии, оказывается способен оценить результат и осуществить контроль.

Исследовательские и проектные компетенции, являясь, как мы уже отметили, над предметными или метапредметными подчиняются единым правилам независимо от возраста или уровня образованности человека размышляющего. Как однажды заметил известный специалист в области когнитивной психологии и психологии обучения Дж. Брунер: «Умственная деятельность везде является той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы. Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и для него легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику, чем делать что-либо еще» (Bruner, 1962). Таким образом, исследовательские компетенции следует рассматривать как универсальные умственные способности, аналогично им следует и рассматривать принципиально отличающиеся от них способности к проектированию. И если исследование – это творчество в его чистом, рафинированном виде – бескорыстный поиск истины, то проектирование, скорее строгая требующая жесткой логики практическая деятельность по достижению заранее поставленной цели.

Культура мышления, метапредметные компетенции, безусловно формируются у обучающихся в условиях основного процесса обучения, но традиционный учебный процесс как известно имеет в отечественной школе относительно жесткое предметное деление. Активно разрабатываемая проблема налаживания межпредметных связей в этих условиях выглядит трудно решаемой, а задача развития у детей метапредметных компетенции оказывается существенно затруднена. В этих условиях особую значимость приобретает специальная работа, осуществляемая во второй половине школьного дня, по воспитанию у обучающихся культуры мышления, предполагающей в первоочередном плане развитие метапредметных (исследовательских и проектных) компетенций.

Решение задач развития метапредметных компетенций обучающихся в условиях воспитательной работы в современной школе требует подробного рассмотрения самого феномена метапредметных компетенций, как психического явления, формирующегося в ходе познавательной деятельности ребенка. Прежде всего отметим о каких метапредметных компетенциях, позволяющих добывать новые знания, их адекватно обрабатывать и на этих

основах принимать верные решения в когнитивной и социальной сферах, идет речь. Прежде всего — это три группы, тесно связанных между собой, исследовательских способностей:

- метапредметные компетенции, позволяющие работать с получаемой информацией: анализировать и синтезировать факты, явления, события и процессы; уметь видеть проблемы и ставить нетривиальные вопросы; уметь выдвигать верифицируемые гипотезы; владеть эмпирическими методами (наблюдения и проведения экспериментов); работать с теоретическими источниками (сеть интернет, специальная литература и др.). Условно, для краткости, их можно назвать — информационными.

- метапредметные компетенции по обработке теоретических сведений и эмпирических данных: собирать, анализировать, обобщать, систематизировать факты; адекватно интерпретировать полученные результаты, делать на их основе умозаключения и выводы; формулировать суждения и умозаключения; классифицировать предметы, события и явления; определять понятия и работать с ними. Их условное наименование — аналитические.

- метапредметные компетенции по презентации результатов исследования: развитые рефлексивные способности, позволяющие адекватно оценивать идеи; компетенции в сфере структурирования материалов, собранных в исследованиях; развитая способность логично и последовательно излагать добытые в ходе исследовательского поиска сведения; логично объяснять, доказывать, уметь аргументировано защищать свои новые идеи, корректировать свою познавательную деятельность, собственный исследовательский поиск и социальное поведение на основе полученных сведений.

Развитие и совершенствование, представленных выше исследовательских компетенций является одной из важнейших задач, решаемых в ходе воспитания культуры мышления обучающихся, в условиях воспитательной работы в современной школе.

Другая группа метапредметных компетенций — проектные компетенции, требуется для решения задач, связанных с проектированием. В современной научно-педагогической литературе понятия - «исследование» и «проектирование» не всегда четко дифференцируются, нередко пишутся через дефис (проектно-исследовательское обучение, проектно-исследовательские методы и т. п.), а иногда используются как синонимы. Между тем, исследование и проектирование принципиально разные виды деятельности, и если исследование — это бескорыстный поиск истины, то проектирование — это создание чего-либо нового в соответствии с заранее составленным планом.

К числу метапредметных компетенций, позволяющих эффективно решать задачи проектирования, относятся:

- метапредметные компетенции по целеполаганию, формулированию целей проектирования, точная постановка вопросов и определение возможных проблем, на этой основе формулирование задач и

составление детального плана реализации проекта. Условно эту группу метапредметных компетенций можно назвать - метапредметные компетенции по целеполаганию;

- метапредметные компетенции позволяющие работать с имеющейся информацией, имеющей отношение к цели и задачам проекта, способность добывать новые проектные сведения путем анализа и синтеза фактов, явлений, событий и процессов; уметь видеть проблемы там, где другие не замечают никаких сложностей, способность ставить нетривиальные вопросы в рамках содержания проекта; уметь формулировать предположения, связанные с фактами; владеть способностями к эмпирическим действиям (наблюдения и проведения экспериментов); работать с самыми разными источниками информации (сеть интернет, специальная литература и др.). Условно, для краткости, их можно назвать компетенциями по обработке относящейся к проекту информации;

- метапредметные проектные компетенции по обработке сведений, содержащихся в теоретических источниках и сбор важных для проекта эмпирических данных: анализировать, обобщать, систематизировать факты; адекватно интерпретировать полученные сведения, делать на их основе умозаключения и выводы; формулировать суждения; классифицировать предметы, события и явления; определять понятия и работать с ними. Условное наименование – аналитические метапредметные проектные компетенции;

- метапредметные проектные компетенции по презентации результатов проектирования: развитые способности к рефлексии собственных действий, способность адекватно оценивать идеи; метапредметные проектные компетенции в сфере структурирования данных собранных в исследованиях; развитая способность доходчиво, логично и последовательно излагать полученные в ходе проектирования результаты; логично объяснять, доказывать, уметь аргументировано защищать свои новые идеи и решения, корректировать свою проектную деятельность, собственный исследовательский поиск и социальное поведение на основе полученных сведений.

Изложенное выше позволяет понять, что исследовательские и проектные метапредметные компетенции схожи, но не идентичны, а следовательно, требуют разных методических инструментов для диагностики и развития. При этом диагностика большинства выделенных компетенций возможна лишь методом экспертов (с оценкой по методу «полярных баллов»), для объективности дополненного методами расчета средних значений. Кроме того, важными инструментами диагностики метапредметных компетенций могут быть праксиметрические методы, предполагающие оценивание продуктов когнитивного творчества обучающихся: результатов исследования и проектов.

Формирование и развитие культуры мышления, метапредметных, исследовательских и проектных компетенций, обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе, предполагает создание

специальной педагогической системы, которая с необходимостью должна включать в себя следующие элементы: закономерности, принципы, содержание, формы организации, методы и средства.

Как известно, закономерность обычно определяется как постоянная, существенная, объективная, систематически повторяющаяся связь между событиями, явлениями и процессами, характеризующая их развитие. Связь эта может быть, как внешней, так и внутренней. К числу внешних закономерностей (связей), определяющих процесс формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе можно отнести:

- процесс формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе обусловлен широкими когнитивными и социальными инновационными процессами в обществе, он закономерно зависит от внешних условий, в которых протекает;
- содержание процесса формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе зависит от его задач, отражающих потребности общества, уровень и логику развития науки и сложившейся массовой образовательной практики;

К числу внутренних закономерностей (связей), определяющих процесс формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе относятся:

- процесс формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе закономерно связан с процессами основного обучения, воспитания и развития;
- процесс формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе закономерно зависит от возрастных и индивидуальных особенностей, обучающихся;

Важнейшим компонентом целостной системы формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе являются принципы целостного воспитательного процесса, ориентированные на общее формирование и развитие культуры мышления обучающихся:

Принцип первоочередного учета и направленности воспитательной работы на познавательные интересы обучающегося. Исследование и проектирование требуют творческого отношения, рождающегося только из собственных интересов и на основе внутренних потребностей.

Принцип свободы выбора ответственности за собственные действия в ходе исследования и проектирования. Образовательные усилия обучающегося в процессе формирования и развития метапредметных компетенций

(исследовательских, проектных и др.) в рамках воспитательной работы в современной школе с необходимостью требуют свободы выбора и сопутствующей этому ответственности.

Принцип единства поиска нового знания в единстве со способами его получения. Поскольку в основе процесса формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе лежат принципиальные подходы, принятые в современной науке, новое знание неотделимо от способов его получения. Необходимо формировать у обучающихся стремление объяснять каким и насколько надежным путем получено нового знания.

Принцип опоры обучающихся на постоянное совершенствование собственных навыков поиска истины. К числу важнейших задач формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе, как всего образования в целом – развитие способностей по поиску и добыче новых знаний.

Принцип разумного сочетания исследовательских, проектных и репродуктивных методов формирования и развития метапредметных компетенций, обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе.

Принцип формирования у обучающихся адекватных представлений о динамично меняющейся научной картине мира. Обучающие должны понять, что известные сведения о мире – не догма, они дополняются, обновляются постоянно меняясь.

Следующая важная часть системы формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе – содержание этого процесса. В основе содержания воспитательной работы по формированию и развитию метапредметных компетенций обучающихся концепция развития исследовательского обучения А.И. Савенкова, предложившего систему, состоящую из трех основных элементов: «исследовательская практика», «тренинг развития исследовательских и проектных способностей» и «мониторинг исследовательской и проектной деятельности обучающихся» (Савенков, 2008).

По замыслу разработки содержания процесса формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе каждый ребенок имеет возможность (и право) проводить собственные исследования и выполнять по своему желанию творческие проекты. Для того, что этот процесс был результативным в рамках воспитательной работы по развитию культуры мышления обучающихся необходимы специальные, краткосрочные тренинги по развитию исследовательских способностей. Для сохранения и развития позитивной мотивации обучающихся необходим третий элемент концепции разработки содержания процесса формирования и развития метапредметных

компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе - мониторинг исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

Значимым элементом общей системы формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся, в рамках воспитательной работы в современной школе являются формы организации этой деятельности. Детские исследования и создание творческих проектов требуют неограниченного времени, свободного перемещения в пространстве, большого количества всевозможных средств и оборудования, что делает невозможным реализацию их в рамках основного образовательного процесса. Необходимые в основном обучении, строгие образовательные стандарты, наиболее результативная для достижения классно-урочная система организации учебной деятельности затрудняют исследовательскую и проектную работу детей. Напротив, в условиях воспитательной работы для этой работы открывается широкий простор. Обучающиеся не ограничены ни в тематике, ни во времени, ни в средствах исследовательского поиска и творческого проектирования.

Методы, способы формирования и развития культуры мышления также являются неотъемлемым элементом общей системы воспитательной работы по формированию и развитию метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе. В этой части считаем важным отметить, что наряду с продуктивными: проблемными, проектными, частично-поисковыми и исследовательскими методами в данной работе необходимы методы репродуктивные. Поскольку многие сведения о логике познания окружающего мира, способах освоения и развития собственных метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) значительно результативней освоить в репродуктивном режиме. Репродуктивные методы более экономичны и разработанные на их основе методики делают их очень результативными.

Завершающий элемент общей системы формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе – средства реализации воспитательного процесса. Исследовательская и проектная деятельность обучающихся требует большого разнообразия доступных детям средств обучения. Поэтому во многих общеобразовательных учебных учреждениях создаются «центры обогащения содержания образования». В них хранится все, что может пригодиться в исследовании или проектировании детям, та же находят место своего сбережения детские исследовательские работы и творческие проекты, выполненные ранее. Часто эти помещения сочетаются со школьными библиотеками.

К числу важнейших задач современного образования относится задача развития культуры мышления ребенка, и прежде всего совершенствования его метапредметных (исследовательских и проектных) компетенций, позволяющих рационально и эффективно познавать окружающую

действительность, события, явления и процессы, принимать на этой основе рациональные, приводящие к позитивным результатам решения. Создание условий для всесторонней поддержки детских инициатив по исследованию окружающего мира и творческому проектированию является необходимым фундаментом для развития у школьников навыков XXI века.

Глава 4. Концепция формирования и развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе

Актуальность разработки концепции формирования и развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе (далее Концепция) обусловлена целевой ориентацией современных Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на развитие личности обучающихся и достижение ими личностных результатов освоения образовательных программ.

Цель разработки и реализации Концепции – содействие позитивной социализации обучающихся посредством диагностики, формирования и развития в процессе воспитательной работы в современной школе личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в соответствии с требованиями ФГОС к личностным результатам освоения обучающимися образовательных программ и целевыми ориентирами результатов воспитания и развития личности (Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, 2022).

Задачи концепции:

- разработка комплекта методического инструментария для диагностики уровней развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе;
- разработка методики формирования и развития в рамках воспитательной работы современной школы личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических).

Положительная динамика в развитии личностных качеств обучающихся в каждом классе является основным индикатором достижений ими результатов освоения образовательных программ и критерием эффективности воспитательной работы в школе.

Концепция разработана на основе анализа и обобщения зарубежных и отечественных психолого-педагогических концепций, международных и отечественных передовых практик реализации процессов формирования и развития личностных качеств, обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях, а также актуальных отечественных нормативно-правовых документов в области образования и воспитания обучающихся.

1. Общие положения

1.1 Нормативно-правовые основания концепции

Федеральный закон от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», гарантирующий обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением, но осуществляемой также в форме самостоятельной деятельности;

Федеральный закон от 31. 07. 2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся»;

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29. 05. 2015 № 996-р.;

План мероприятий по реализации в 2021–2025 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 12. 11. 2020 № 2945-р;

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286;

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден Приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286;

Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 "О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413";

Письмо Министерства просвещения РФ от 17.06.2022 № 03–871 «Об организации занятий «Разговоры о важном»»;

Письмо Министерства просвещения РФ от 18 июля 2022 г. N АБ-1951/06 "Об актуализации примерной рабочей программы воспитания";

Примерная рабочая программа воспитания: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (от 23.06. 2022, № 3/22);

Государственная программа города Москвы «Развитие образования города Москвы («Столичное образование») в редакции постановления Правительства Москвы от 30.03. 2021. № 387-ПП.

1.2 Научно-методологические основания концепции

Научно-методологические основания концепции образует комплекс методологических подходов, теоретических положений и принципов, включающий:

- *системно-деятельностный подход*, обеспечивающий интеграцию системного подхода к организации воспитательного процесса в общеобразовательной школе с его деятельностной интерпретацией, предполагающей осуществлять воспитательную работу по формированию и развитию личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в единстве урочной и внеурочной деятельности, реализуемой школой совместно с семьей и другими институтами воспитания;

- *субъектный подход*, ориентирующий на формирование субъектной позиции обучающегося как основы личностных результатов освоения образовательных программ, и развитие субъектности - интегрального качества личности, проявляющегося в ценностно-смысловой самоорганизации действий, осознанной саморегуляции и активно-преобразующей деятельности;

- *личностно-ориентированный подход*, согласно которому воспитательная работа по формированию и развитию личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) выстраивается с учетом данных диагностики уровня развития личностных качеств и их особенностей у каждого обучающегося, проводимой в процессе педагогического мониторинга;

- *компетентностный подход*, ориентирующий на формирование и развитие личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) с позиции овладения ими ключевыми компетенциями, обеспечивающими приобретение опыта самостоятельного решения проблем посредством участия в совместной деятельности, школьных делах и мероприятиях различной направленности (патриотической, волонтерской, трудовой, экологической и др.);

- *аксиологический подход*, в соответствии с которым воспитательная работа по формированию и развитию личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) осуществляется с опорой на актуальные российские общественные ценности (базовые, национальные, гражданские) и ориентацией на активную жизненную позицию;

- *социокультурный подход*, направляющий на формирование у обучающихся бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации;

- *социодинамический подход*, обуславливающий рассматривать процесс развития личности как формирование индивидуально типичных форм социального поведения;

- *средовой подход*, ориентирующий на создание условий (материальные, социокультурные, психолого-педагогические) для формирования и развития личностных качеств, обучающихся;

- положения отечественных и зарубежных психолого-педагогических концепций формирования и развития личностных качеств обучающихся.

Концепция основывается на следующих принципах:

социальной направленности – формирование и развитие личностных качеств, обучающихся на всех ступенях общего образования, осуществляется в соответствии национальным воспитательным идеалом гражданина России и системой отечественных базовых (гражданских, национальных) и традиционных духовно-нравственных ценностей;

гуманизации – ненасильственное формирование качеств личности, уважение прав и свобод обучающихся, создание максимально благоприятных условий для реализации потенциала личности обучающихся;

возрастной сообразности – соответствие педагогических методов, форм и технологий, направленных на формирование и развитие личностных качеств, возрастным особенностям развития обучающихся;

преемственности и непрерывности – систематическое, последовательное, с опорой на предшествующий социальный опыт обучающихся, усложнение требований к уровню развития качеств личности, сохранение взаимосвязи целей, задач и педагогических технологий формирования личностных качеств на всех ступенях общего образования;

индивидуализации – ориентация в процессе формирования и развития личностных качеств, обучающихся на их индивидуальный опыт, активизацию самостоятельности в принятии решений и организации деятельности;

дифференциации – учет в процессе формирования и развития личностных качеств социально-психологических особенностей отдельных групп воспитанников, существующих в сообществе обучающихся и образующих группу со схожими личностными характеристиками;

субъектной активности – направленность процесса формирования и развития личностных качеств, обучающихся на становление их субъектной позиции, обеспечивающей целостность процесса социально-личностного становления, проявляющейся в способности личности осознанно осуществлять жизненный выбор, самостоятельно ставить цели, проявлять активность в их достижении, осуществлять рефлексию деятельности;

интеграции - рациональное сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм воспитательной работы, позволяющей использовать потенциал каждой из них в процессе формирования и развития личностных качеств, обучающихся;

сотрудничества – конструктивное взаимодействие участников образовательных отношений (обучающиеся, педагоги, родители, администрация школы), установление между ними гуманных, доверительных, основанных на взаимном уважении, партнерских отношений, позволяющих объединять усилия, интегрировать ресурсы, координировать совместные действия для достижения общих целей в процессе формирования и развития личностных качеств, обучающихся;

инклюзивности – включение групп, обучающихся с особыми образовательными потребностями в различные формы организации совместной деятельности, общешкольные мероприятия и др., «на основе признания ценностей разнообразия, уникальности каждого для развития всех».

1.3 Ключевые понятия концепции

Воспитательная работа в современной школе – целенаправленная педагогическая деятельность, осуществляемая в различных организационных формах (мероприятия, школьные дела, акции и др.) по указанным во ФГОС

направлениям воспитания с целью формирования личности обучающихся в соответствии с российским национальным воспитательным идеалом гражданина России и системой отечественных базовых (гражданских, национальных) и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Концепция – система взглядов, идей, теоретических положений для интерпретации сущности педагогических явлений и процессов.

Личность – совокупность внутренних качеств человека, определяющих его социальную сущность, способность быть субъектом деятельности, совершать выбор, планировать свою жизнь, координировать поведение и деятельность в системе социальных отношений.

Личностные качества обучающихся – развивающиеся в процессе воспитательной работы возрастные характеристики личности (когнитивные, психосоциальные, психофизические).

Когнитивные качества личности обучающихся: социально-значимые знания о базовых национальных и духовно-нравственных ценностях российского общества, нормах и правилах общественного поведения; ценностные отношения личности к социально-значимым знаниям (социально-значимые установки), проявляющиеся в осознании важности следования им в поведении и деятельности.

Психосоциальные качества личности обучающихся: мотивация к самореализации и достижениям в социально-значимой деятельности, позитивная самооценка, готовность к саморазвитию, самоопределению, ответственность, самостоятельность, социальная инициативность, социально-коммуникативные навыки.

Психофизические качества личности обучающихся: установка на здоровый и безопасный для себя и других людей образ жизни; саморегуляция.

(тип высшей нервной деятельности, темперамент, быстрота реакции, зрительно-двигательная координация, сила, выносливость, ловкость).

Личностные результаты - совокупность сформированные в урочной и внеурочной деятельности социально-значимых знаний и позитивных личностных отношений к ним обучающихся, проявляющихся в уровне развития их личностных качеств, обеспечивающих овладение ими опытом социально-значимой деятельности.

Педагогический мониторинг – постоянное наблюдение и отслеживание изменений в состоянии развития личностных качеств, обучающихся с целью выявления его соответствия указанным во ФГОС начального, основного и среднего общего образования результатам освоения обучающимися основных образовательных программ.

Позитивная социализация обучающихся – педагогически направленный процесс и результат формирования идентичности личности: гендерной (самоощущение принадлежности к определенному биологическому полу), этнической (осознание принадлежности к определенной этнической общности), гражданской (осознание единства с народом своей страны), обеспечивающий психологическое благополучие, формирование ключевых компетенций, успешную социальную адаптацию, включение обучающихся в

социально-значимую деятельность (ученическое самоуправление, волонтерское, военно-патриотическое движение и др.).

Развитие личности обучающихся - процесс и результат социокультурного развития обучающихся под влиянием природных задатков (физиологические особенности, тип высшей нервной деятельности, темперамент и др.) и факторов социальной среды, среди которых ведущее положение занимают целенаправленное обучение и воспитание. Процесс позитивного развития личности обучающихся характеризуется положительной динамикой в развитии их когнитивных, психосоциальных и психофизических личностных качеств.

Российская гражданская идентичность личности - элемент самосознания, определяющий содержание ценностно-смысловых установок обучающихся, проявляется в осознании ими принадлежности к народу страны, чувстве сопричастности к российской государственности, уважения к истории, культуре и традициям народов России, готовности к выполнению своих гражданских обязанностей, участию в социально-значимой деятельности класса, школы, города, края.

Социально-значимая деятельность обучающихся – совокупность действий обучающихся под руководством взрослых, направленных на благо социума и сопровождающихся положительными изменениями в развитии личности (формирование социальной компетентности, приобретение индивидуальных просоциальных моделей поведения и навыков их применения в реальных социокультурных ситуациях, потребности в самореализации и др.).

2. Основные идеи концепции

2.1 Психологическая основа развития личностных качеств

В развитии личностных качеств задействованы психологические механизмы *идентификации, самопринятия, самопрогнозирования и рефлексии*. Основу приобретения индивидом желаемого качества составляет механизм *идентификации* – отождествление себя с другими людьми – носителями необходимых качеств, сравнение себя с ними, подражание им, выявление собственных личностных особенностей в процессе деятельности и взаимоотношений с окружающими. *Самопринятие* как психологический механизм проявляется в актах самопознания и признании индивидом своих личностных качеств (как позитивных, так и негативных) и соответствующих этому эмоциональных переживаний. На данной основе разворачивается деятельность по саморегулированию и самопрогнозированию себя в будущем. Механизм *самопрогнозирования* предоставляет возможность создать модель реального «образа Я» («само модель») и на ее основе строить прогнозы, жизненные планы, предвосхищать события и свою реакцию на них, формировать стратегии поведения. Данный механизм основан на сравнении образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» с последующей постановкой целей саморазвития и самореализации (Маралов, 2002. Сараева, 2006. Скибо, 2022). *Рефлексия* представляет механизм самоанализа и самооценки с целью

формирования адекватного представления о себе и своих возможностях, на этой основе выявляются успешные для достижения цели поведенческие реакции и действия, и неуспешные, требующие коррекции.

На основе действия выделенных психологических механизмов под влиянием факторов социальной среды осуществляется развитие личностных качеств индивида, проявляющихся в определенных поступках и действиях.

2.2 Психолого-педагогические факторы формирования и развития личностных качеств обучающихся

На формирование и развитие личностных качеств обучающихся в общеобразовательной школе определяющее влияние оказывают основные психолого-педагогические факторы: среда образовательной организации, деятельность обучающихся, педагогическая оценка.

Образовательную среду школы образуют специально созданные условия (материальные, социокультурные, психолого-педагогические), в результате их совокупного влияния происходит формирование и развитие личности. На сознание обучающихся воздействует не только предметно-пространственный компонент образовательной среды, но и весь уклад жизни школы (традиции, ритуалы, события, проводимые мероприятия и др.), формирующий систему ценностных ориентаций личности.

Приоритетным направлением воспитательной работы на всех уровнях общего образования является развитие мотивационно-ценностной сферы обучающихся, обеспечивающей формирование личностно значимых ценных идеалов, взглядов и стремлений личности к саморазвитию и самореализации в учебной и внеучебной деятельности. Основным показателем развития личности – способность быть субъектом деятельности, которая проявляется в произвольности психических процессов, умении обучающихся осознавать цели своей деятельности, владении способами самоорганизации, саморегуляции поведения, рефлексии, адекватной самооценке результатов своей деятельности и поведения, а также деятельности и поведения других.

Анализ исследований (В. М. Коротов, А. С. Макаренко, И. С. Марьенко, Л.И. Новикова, С.Д. Поляков, Н.Е. Щуркина и др.) позволяет выделить алгоритм действий педагога в процессе воспитания личностных качеств, обучающихся:

- формирование потребности в овладении качеством посредством ознакомления с поступками героев художественных произведений и окружающих людей – носителей социально-значимых личностных качеств, беседы педагога о содержании качеств с тем, чтобы вызвать положительный эмоциональный отклик, сформировать представления обучающихся о сущности качеств и убеждений в необходимости выработать у себя соответствующие личностные качества;
- включение обучающихся в интересную, эмоционально-насыщенную, творческую, социально-значимую деятельность со взрослыми различной предметной направленности (исследовательская, проектная, волонтерская и др.) с целью освоения способов проявления личностных

качеств, формирования умений и навыков конструктивного социального поведения;

- формирование привычки к волевому усилию, обеспечивающей преодоление трудностей в процессе овладения личностными качествами через создание ситуаций, требующих систематического воспроизведения обучающимися определенных действий, свидетельствующих о проявлении необходимого качества, в результате процесса интериоризации вырабатывается устойчивость качества и его закрепление в структуре личности (Новикова, 2010. Поляков, 2004, Щуркова, 2011).

Роль оценки педагога заключается в стимулировании, корректировке или блокировке нежелательных действий (поведения), метод педагогической оценки влияет на формирование самооценки, самоконтроля и саморегуляции деятельности обучающихся. Для психологического благополучия личности необходимо, чтобы внешняя оценка педагога совпадала с внутренней оценкой (самооценкой) обучающегося. Включение обучающихся в социально-значимые виды деятельности способствуют формированию позитивных стратегий поведения и развитию желаемых личностных качеств, их рефлексия и положительная самооценка, совпадающая с положительной внешней оценкой педагога, приводят к единству сознания и поведения обучающихся, закреплению способов действий и сформированности личностного качества. В настоящее время в качестве внешней оценки используется система поощрений (награждений) социальной успешности обучающихся, проявивших активную жизненную позицию, как со стороны администрации школы, так и организаций – социальных партнеров школы, родительской общественности (Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, 2022).

Таким образом, воспитание личностных качеств, обучающихся предполагает последовательность действий педагога по формированию знаний о содержании качеств, личностно-значимого отношения к ним, активизации мотивации к овладению качествами и закрепившегося способа поведения посредством включения обучающихся в совместную, творческую, эмоционально-насыщенную и социально-значимую деятельность. Педагог использует методы: формирования сознания (убеждение, беседа), воздействия на эмоциональную сферу (чтение и экранизация художественных произведений, где в поступках героев проявляются необходимые качества личности), а также встречи и общение с людьми-носителями социально-значимых качеств; формирования навыков и привычек поведения (упражнения); стимулирования и коррекции сознания и поведения (оценка). Для успешности воспитательного воздействия и сформированности у обучающихся желаемых качеств личности следует комплексно использовать все группы методов воспитания с опорой на методы формирования навыков и привычек поведения.

2.3. Совместная социально-значимая деятельность обучающихся со взрослыми как основа формирования и развития их личностных качеств

В рамках воспитательной работы формирование и развитие личностных качеств, обучающихся осуществляется в совместной социально-значимой деятельности с взрослыми (педагогами, родителями, представителями общественных объединений, организаций – социальных партнеров школы), в процессе которой образуются воспитывающие детско-взрослые общности. Внутри них создаются доверительные взаимоотношения, атмосфера сотрудничества, сотворчества, эмоционально-психологического комфорта в сочетании с ответственным отношением к делу, благоприятные условия для приобретения обучающимися «социально значимых знаний и опыта социально значимых действий» (Поляков, 2016).

Обучающиеся привлекаются к планированию, организации, проведению и оценке коллективных школьных дел, школьных и внешкольных мероприятий, в том числе, организуемых классным руководителем при участии родителей. Чем старше становятся обучающиеся, тем больше полномочий им делегируют взрослые в процессе организации и проведении школьных дел и мероприятий, что приводит к развитию у них самостоятельности и ответственности. В качестве главной цели социально-значимой деятельности выступает формирование у школьников просоциального поведения, характеризующегося бескорыстной самоотдачей, приоритетом интересов других над собственными, стремлением принести пользу обществу. Обучающиеся получают возможность на практике развить сформированные в процессе учебной деятельности представления о социальной ответственности, сотрудничестве, патриотизме, гражданской идентичности и др.

На ступени начального образования используются такие формы организации социальной деятельности, как школьные дела и участие младших школьников в различных мероприятиях. Например, изготовление кормушек для птиц, поздравительных открыток и подарков (для близких, одиноких пожилых людей, ветеранов и участников боевых действий и др.), ремонт книг в школьной библиотеке, участие в уборке территории школы, патриотических, экологических, волонтерских акциях, мероприятиях культурно-развлекательного характера (школьных концертах, театральных постановках и пр.). Основные задачи – удовлетворение потребности младших школьников в социальном взаимодействии с взрослыми, стремления к участию в жизни школы, своего района, города, развитие инициативы, самостоятельности, формирование начал гражданской идентичности.

На ступени основного общего образования широко применяется метод включения обучающихся в деятельность по социальному проектированию и реализации социальных проектов (исследовательских, творческих, краеведческих, экологических и др.). Под руководством взрослых обучающиеся осваивают все этапы работы над проектом, основу которого составляет решение актуальной, интересной и значимой для улучшения жизни людей проблемы. Они учатся видеть социальные проблемы вокруг себя, начиная с внутришкольных, анализируют собственные ресурсы для их решения, составляют план действий, развивают умения работать в команде и

т.д. Также школьники привлекаются к работе органов ученического самоуправления, организации и проведению социальных акций (волонтерских, патриотических, экологических и др.), школьных и внешкольных мероприятий (творческих конкурсов, предметных недель, выставок, тематических вечеров, экскурсий, походов и др.).

На ступени среднего общего образования социально-значимая деятельность старшеклассников осуществляется посредством их активной работы в органах ученического самоуправления, общественных объединениях, участии в волонтерском движении, городских и районных социальных проектах, программах, мероприятиях, акциях. В силу интенсивного психофизического и социального развития старшеклассники становятся способными руководствоваться в деятельности, поведении и взаимоотношениях с окружающими людьми системой духовно-нравственных ценностей, общественных норм и правил, усвоенных ими в процессе обучения.

В процессе реализации социально-значимой деятельности важными педагогическими задачами являются: обоснование ценности для социума той формы деятельности, в которой предлагается участвовать школьникам; привлечение их к совместному со взрослыми планированию, организации и проведению деятельности; создание условий для проявления лидерских качеств обучающимися, их стремления к самореализации в социальной деятельности. Широкий перечень видов и направлений социально-значимой деятельности предоставляет возможность выбрать те из них, которые более всего соотносятся с целями и задачами воспитания на каждом возрастном этапе, индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся, их интересами и потребностями, имеющимися в школе ресурсами, характером взаимодействия с социальными партнерами школы и актуальными потребностями социума. Таким образом, основные требования по привлечению обучающихся к социально-значимой деятельности для успешности формирования желаемых качеств личности заключаются в следующем:

- соответствие деятельности возрастным возможностям обучающихся, их интересам и потребностям;
- создание условий для систематического участия обучающихся в различных видах социально-значимой деятельности;
- постепенном делегировании обучающимся от взрослых полномочий по организации и проведению мероприятий социально-значимой деятельности.

2.4. Результаты диагностики развития личностных качеств, обучающихся как показатель эффективности воспитательной работы в современной школе

В соответствии с требованиями к воспитательной работе, указанными в Примерной программе воспитательной работы для общеобразовательных организаций, одним из важнейших критериев ее результативности выступает

положительная динамика личностного развития обучающихся в каждом классе школы.

В процессе разработки методического инструментария для диагностики уровня развития личностных качеств, обучающихся следует опираться на целевые ориентиры результатов воспитания и развития личности обучающихся, которые определены в соответствии с инвариантным содержанием воспитания по всем семи направлениям (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное и др.) на каждой ступени общего образования (Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций, 2022).

Диагностика развития личностных качеств, обучающихся в рамках воспитательной работы школы основывается на принципах:

- *комплексности*, ориентирующего на сочетание стандартизированных методик (опрос, тестирование, анкетирование и др.) с нестандартизированными методиками (игровые, наблюдения, анализ продуктов деятельности, беседы и др.);
- *непрерывности*, позволяющего отслеживать динамику в развитии личностных качеств обучающихся;
- *уровневости*, направленного на определение степени проявления личностного качества;
- *технологичности*, предполагающего диагностичность поставленных целей и задач;
- *коммуникативности*, включающего контакт с обучающимися;
- *доступности*, ориентирующего на ясность описания содержания методик, их доступность для понимания педагогов (классных руководителей, учителей, администрации школы);
- *эффективности*, подразумевающий отбор методик, ориентированных на получение как можно больше полезной информации при минимальных временных затратах на ее получение, обработку результатов и их интерпретацию.

Алгоритм изучения уровня развития личностных качеств, обучающихся:

- выделение изучаемого качества в структуре личности;
- определение критериев и показателей его оценки;
- выбор методов диагностики и методик изучения;
- подготовка диагностического инструментария (бланки, анкеты, протоколы изучения и др.);
- применение методов диагностики;
- обработка и интерпретация полученных результатов;
- анализ, учет и фиксирование результатов с целью обсуждения с коллегами, родителями, обучающимися, корректировки и планирования дальнейшей воспитательной работы.

Ведущим методом диагностики личностного развития обучающихся в процессе воспитательной работы является педагогическое наблюдение за их поведением в специально создаваемых педагогических ситуациях, во время

организации и проведения различных форм урочной и внеурочной деятельности, школьных дел, школьных и внешкольных мероприятий. Остальные методы диагностики служат дополнением к педагогическому наблюдению, позволяющим уточнить отдельные аспекты в развитии личностных качеств. Результаты диагностики личностного развития обучающихся в каждом классе школы предоставляют данные для проведения педагогического мониторинга оценки качества воспитательной работы в школе с последующей корректировкой содержания, педагогических условий реализации и прогнозом развития.

Глава 5. Методический инструментарий для диагностики уровней развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе

В настоящей главе представлены разработанные методические материалы для диагностики уровней развития метапредметных компетенций, обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе. Разработка методического комплекта базируется на концепции А. И. Савенкова (Савенков, 2005). Сегодня парадигма диагностики и развития когнитивных, универсальных компетенций все больше смещается в сторону диагностики и развития метапредметных компетенций. Согласно описанной во втором пункте концепции, среди основных метапредметных компетенций обучающихся всех уровней образования выделяют исследовательские и проектные компетенции. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом нового поколения, под понятием «метапредметные компетенции» следует понимать как измеряемые способы действий, умения и навыки, необходимые для становления субъектной роли обучающихся. Возможность обрести в ходе образования опыт самостоятельности крайне важен для дальнейшей личностной и профессиональной самореализации.

Метапредметные компетенции обеспечивают целостность общекультурного личностного и познавательного развития ребенка, охватывают отработку соответствующих компетенций на всех образовательных ступенях, как на основных учебных дисциплинах, так и в процессе внеурочной воспитательной работы. Развитые метапредметные компетенции позволяют ребенку не просто получать знания о разных сферах жизни, но и все больше становиться субъектом своего образования и жизни, самостоятельно осуществлять поиск необходимых сведений. Следовательно, развитие метапредметных компетенций предполагает рефлекссию действий на каждом из образовательных этапов. Предлагаемый нами диагностический комплект материалов составлен с опорой на рефлексивно-деятельностный подход (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, D.A. Shon, C.A. Wolter и др.). Комплекты диагностического инструментария для обучающихся и для педагогов предполагают наличие рефлексивного блока. Это является одной из особенностей диагностики метапредметных компетенций.

Кроме того, в отдельный диагностический блок следует добавить так называемые управляющие компетенции обучающихся. Для успешного завершения полного учебного цикла по подготовке и представлению исследования и проекта, обучающемуся необходимо демонстрировать определенный уровень стрессоустойчивости, выносливости, самообладания, эмоциональной зрелости и прочие личностные некогнитивные качества. Подробнее этот материал рассматривается в пункте № 6.

Рассмотрим составляющие метакогнитивных компетенций, выделим своеобразие диагностики исследовательских и проектных компетенций. К метакогнитивным исследовательским компетенциям, согласно предложенной А.И. Савенковым (Савенков, 2015), модели относятся три группы, тесно связанных между собой, исследовательских способностей:

- *метапредметные компетенции, позволяющие работать с получаемой информацией (информационные)*. Что проявляется через умение анализировать и синтезировать факты, явления, события и процессы; умение видеть проблемы и постановку нетривиальных вопросов; умение выдвигать верифицируемые гипотезы; владение эмпирическими методами (наблюдения и проведения экспериментов); работу с информационными источниками (текстами специальной и научно-популярной литературы, электронными статьями и видеофрагментами, и др.).

- *метапредметные компетенции по обработке теоретических и эмпирических данных (аналитические)*. К данным компетенциям относятся умение собирать, систематизировать, обобщать факты, проводить анализ; объяснять полученные результаты, делать умозаключения и выводы; выполнять классификации по разным основаниям; определять понятия и уметь оперировать ими.

- *метапредметные компетенции по презентации результатов исследования (презентационные)*: развитые рефлексивные способности, позволяющие адекватно оценивать идеи; компетенции в сфере структурирования материалов, собранных в исследованиях; способность логично и последовательно излагать, и разъяснять полученную исследовательскую информацию; уметь последовательно и аргументированно защищать свои идеи и выводы, корректировать дальнейший ход своей работы на основе полученного исследовательского опыта.

- *применение полученных исследовательских результатов на практике (внедрение)*.

Наличие конкретной реальной цели в начале работы – основное отличие проектирования от выполнения исследовательской работы, в которой цель постепенно уточняется. Смысл реализации проекта заключается в применении действия, направленных на достижение поставленной цели. При этом, при выполнении исследовательской работы и творческих проектов решается множество идентичных процессуальных задач. Причем, важно помнить, что в качественном проекте всегда присутствует исследовательская часть.

Таким образом, диагностику исследовательских и проектных компетенций необходимо понимать, как схожие, но своеобразные задачи. Следовательно, для успешного осуществления проектирования у обучающихся важно сформировать следующие показатели метапредметных проективных компетенций:

- *целеполагание* проявляется через анализ фактов, умение видеть проблемы и ставить вопросы, формулировать цель и определять задачи, необходимые для ее достижения, осуществлять планирование работы.

- *метапредметные компетенции, позволяющие работать с получаемой информацией (информационные).* Что проявляется через умение анализировать и синтезировать факты, явления, события и процессы; умение видеть проблемы и постановку нетривиальных вопросов; умение выдвигать верифицируемые гипотезы; владение эмпирическими методами (наблюдения и проведения экспериментов); работу с теоретическим материалом источниками (научно-популярные издания и видеоматериалы, словари и энциклопедии и др.).

- *метапредметные компетенции по обработке теоретических сведений и эмпирических данных (аналитические).* Данный набор компетенций на практике проявляется в умении собирать, анализировать, обобщать, систематизировать полученную информацию; интерпретировать полученные результаты, делать на их основе умозаключения и выводы; составлять классификации по разным основаниям; определять понятия и применять их в своей работе.

- *метапредметные компетенции по презентации результатов исследования (презентационные):* развитые рефлексивные способности, позволяющие адекватно оценивать идеи; компетенции в сфере структурирования материалов, собранных в исследованиях; развитая способность излагать логично и последовательно полученные в ходе исследования сведения; логично объяснять, доказывать, уметь аргументировано защищать свои новые идеи, вносить корректировки в дальнейший ход исследования в зависимости от полученных результатов.

- *внедрение в практику полученного в ходе выполнения проекта продукта.*

Сопоставление выделенных компетенций демонстрирует частичное сходство и специфику теоретических моделей и определяет своеобразие диагностического инструментария для каждой из них.

Рассмотрим последовательно диагностические критерии и показатели в каждой из групп.

Таблица № 2. Основные критерии и показатели развития метапредметных компетенций.

Уровень развития	метапредметные компетенции/ основные показатели развития компетенций		Диагностический инструментарий
метапредметной компетенции	Исследовательские:	Проектные:	Рефлексивные отчеты;

ни сре выс
зк дн оки
ий ий й

Целеполагание

анализировать факты,
видеть проблемы и ставить
вопросы;
ясно ставить цель и
определять задачи;
планировать свою работу.

Рефлексивные
дневники;
Эссе,
Самооценка
метапредметных
компетенций

Информационные (работа с информацией):

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

Лонгитюдное
наблюдение;
Экспертная оценка
по полярным
баллам;

Праксиметрически
е методы

Аналитические (обработка полученных данных):
ассоциировать и дифференцировать факты;
интерпретировать данные, делать умозаключения и
выводы;

формулировать суждения; классифицировать; давать
определения понятиям.

*Презентационные (качество презентации результатов
исследования/проекта):*

способность оценивать идеи;

структурировать собранный в исследовании /проекте
материал;

способность логично и последовательно излагать
результаты исследований;

объяснять, доказывать и защищать свои идеи,
корректировать собственное поведение на основе
полученных сведений.

применение полученных Внедрение в практику Лонгитюдное
путем собственных полученного в ходе наблюдение
исследований сведений выполнения проекта
на практике. продукта.

В научных подходах к идентификации метапредметных компетенций зарубежных ученых отмечается практика применения различных форм рефлексивных самоотчетов, наблюдения, экспертного оценивания. Согласно описанной во втором пункте концепции формирования и развития метапредметных компетенций, исследовательские и проектные компетенции

схожи, но не идентичны, а, следовательно, требуют разных методических инструментов для диагностики и развития. При этом диагностика большинства выделенных компетенций возможна лишь методом экспертов (с оценкой по методу «полярных баллов»), для объективности дополненного методами расчета средних значений. Кроме того, важными инструментами диагностики метапредметных компетенций могут быть праксиметрические методы, предполагающие оценивание продуктов когнитивного творчества обучающихся: результатов исследования и проектов.

Таким образом, предлагаемый нами диагностический инструментарий включает в себя измерительные материалы для следующих субъектов образовательного процесса: обучающихся и педагогов.

1. Диагностический инструментарий для обучающихся:

- диагностика целеполагания обучающихся.

1). Диагностика умения обучающихся ставить разные цели на определенный период. Целесообразно проводить для обучающихся 4 -11 классов в рамках воспитательной работы (например, на классных часах в начале учебного года);

2) Нарративные и рисуночные психологические диагностические практики разного уровня сложности (заполнение рефлексивного отчета сразу после представления исследования или проекта для обучающихся 3–10 классов); ведение рефлексивного дневника в течение года, эссе «Мое будущее» - для обучающихся с 8-11 классы);

3). Рефлексивная самооценка метапредметных компетенций (для обучающихся 8–11 классов). Целесообразно проводить в начале и в конце воспитательной работы по развитию метапредметных компетенций. Бланк самооценки составлен с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А. И. Савенковым (Савенков, 2005); второй вариант бланка рефлексивной самооценки предложен с опорой на модифицированный опросник Д. Джонсона (Jonson, 1979).

2. Диагностический инструментарий для педагогов

1). Практические методы: оценивание продуктов когнитивного творчества обучающихся: результатов исследования и проектов. Оценка участия, обучающегося в стендовых сессиях, фестивалях, конкурсах (для обучающихся всех образовательных ступеней). Примерные бланки для оценки исследовательской и проектной работы обучающихся разных возрастов представлены ниже;

2). Включенное наблюдение за динамикой метапредметных компетенций обучающихся;

3). Экспертное оценивание по методу «полярных баллов» уровня развития метапредметных компетенций обучающихся;

В качестве экспертов могут выступать педагоги-предметники, классные руководители, представители администрации, ученые, педагоги-психологи.

Данные диагностические процедуры целесообразно проводить с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А.И. Савенковым, а также применять опросник креативных характеристик личности, разработанный Д. Джонсоном.

Рассмотрим подробнее каждый пункт предложенного диагностического инструментария для оценки уровня развития метапредметных компетенций обучающихся.

1. *Диагностический инструментарий для обучающихся*

1). Диагностический инструментарий по определению целей обучающегося на определенный период (для обучающихся 4–11 классов). С 9–10 лет обучающимся становится доступным выдвижение собственных целей. Цели могут быть личными, учебными, спортивными, проектными и пр. Задача взрослого здесь заключается в помощи по уточнению доступных ребенку сейчас учебных и личных целей, знакомстве ребенка с возможными формами фиксации своих целей и помощи в отслеживании их выполнения до конца. Постепенно с помощью взрослого обучающиеся осваивают одну из наиболее важных метапредметных компетенций. Диагностика в этом направлении может проводиться с помощью различных форм воспитательной работы: классные часы, заполнение рефлексивного отчета сразу после представления исследования или проекта, ведение рефлексивного дневника в течение года.

Одна из диагностических методик, которая может быть применена – «Мои цели». Обучающимся предлагается сформулировать для себя на ближайший учебный год (модуль, семестр и пр.) разные цели. Предварительно стоит объяснить, что такое «цель» и каких видов может быть (жизненная, личная, спортивная, учебная, профессиональная и пр.). Далее детей знакомят с простейшим алгоритмом (шагами и задачами) по достижению целей и видами ресурсов, которые могут понадобиться для их достижения (временные, человеческие, внутриличностные, интеллектуальные и пр.). Важно, чтобы обучающиеся смогли сформулировать для себя несколько целей. В конце учебного периода обязательно проведение рефлексии.

Удобно использовать для диагностической работы бланки табличного типа:

Таблица № 3. Примерный табличный бланк для диагностической и воспитательной работы с обучающимися по развитию компетенций по постановке и достижению целей. В начале учебного периода:

Моя цель	
Сроки достижения	
Шаги по достижению цели	1) 2) 3) 4) 5)

Необходимые ресурсы 1)
 2)
 3)
 4)
 5)

Рефлексия достижения каждой цели в конце учебного периода:

Цель достигнута

Цель частично достигнута (что
 осталось сделать?)

Цель не достигнута – Почему?

Перестала быть важной

Отложена на какой срок?

.....

При анализе полученной диагностической информации педагогу следует обратить внимание, на сколько легко каждый из обучающихся мог формулировать цели, понимал, как выделить конкретные шаги, направленные на ее достижение и пр. И главное – на сколько удалось достигнуть или переформулировать каждую из поставленных в начале учебного периода целей.

2). Нарративные и графические психологические диагностические практики разного уровня сложности (заполнение рефлексивного отчета сразу после представления исследования или проекта для обучающихся 3-10 классов); ведение рефлексивного дневника в течение года, эссе «Мое будущее» - для обучающихся с 8-11 классы);

Примерный пункты рефлексивного отчета после представления исследования или проекта для обучающихся 3–10 классов:

Какова была цель моего исследования/ проекта?

На какие вопросы я нашёл(а) ответы, проводя исследование/проект?

Как менялся мой интерес во время выполнения исследования/проекта?

Что нового я попробовал(а) делать в этом исследовании/проекте?

На что мне важно в дальнейшем обращать своё внимание?

Что было в ходе выполнения проекта/исследования наиболее сложным для меня?

Что было в ходе выполнения проекта/исследования наиболее простым для меня?

Таблица 4. Примерные опорные пункты рефлексивного дневника для заполнения обучающимися в ходе выполнения исследования/проекта.

На какие вопросы мне будет интересно искать ответы?
Почему мне интересно именно это?
С какой целью я буду делать исследование/проект?

Где и когда я сталкивался с изучаемыми вопросами?
Где (у кого) я могу получить уточнения по интересующей меня проблеме?
На какие свои прошлые знания и ресурсы я могу опираться, проводя это исследование/проект?
Каким образом продукт моего проекта можно будет использовать на практике?
Что неожиданного обнаружилось в ходе выполнения исследования/проекта (что меня удивило)?
чему я научился, выполняя исследование/проект в группе?
чему я научился, выполняя исследование/проект самостоятельно?.....

Эссе «Мое будущее» – для обучающихся с 8–11 классы. Разбор письменных работ проводится методом семантического анализа смысловых единиц текста. Примерные категории, которые следует выделить для проведения анализа: отношение к будущему, умение протраивать перспективу, наличие конкретных целей и задач, реалистичность, ресурсы, разнонаправленность целей и пр.

Один из вариантов диагностической методики «Мое будущее» - графическая форма. Особенно удачно находит применение в группах младших подростков, хотя даже обучающиеся студенческого возраста с удовольствием принимают данный формат работы и педагогам удается получить для анализа дополнительный диагностический материал. Кроме того, учитывая привычную форму работы для современных подростков с цифровыми ресурсами, возможно предложить им выполнить данного задания с помощью электронных ресурсов, позволяющих конструировать графические и текстовые информационные единицы. Например, интеллектуальные карты. Перечень некоторых цифровых платформ, которые могут быть задействованы для конструирования и выполнения диагностического задания: mindmaster, mentimeter.com, miro, learning.apps.org и прочие.

3). Рефлексивная самооценка метапредметных компетенций (в начале и в конце воспитательной работы по развитию метапредметных компетенций);

Диагностический бланк самооценки составлен с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А.И. Савенковым; рефлексивная самооценка с опорой на модифицированный опросник Д. Джонсона (для обучающихся 8-11 классов).

Бланк самооценки метакогнитивных компетенций обучающихся по методу полярных баллов:

Каждую характеристику надо оценить по пяти бальной шкале.

5 – компетенция развита хорошо, четко выражена, проявляется часто в различных видах деятельности и поведении.

4 – компетенция заметна, но проявляется непостоянно, противоположное ее поведение проявляется очень редко.

3 – оцениваемая и противоположная компетенция выражены нечетко, в поведении и деятельности уравниваются друг друга.

2 – более ярко выражено и чаще проявляется свойство противоположное оцениваемому.

1 – четко выражена и часто проявляется во всех видах деятельности компетенция, противоположная оцениваемой.

0 – данные для оценки компетенции отсутствуют.

Таблица 5. Бланк самооценки метакогнитивных компетенций обучающихся по методу полярных баллов.

Критерии развития метапредметных компетенций
(исследовательских, проектных)

Начало	Окончание
воспитательной	воспитательной
работы	работы

выделять научную проблему
формулировать гипотезы (оригинальные и проверяемые предположения)

давать определения научным понятиям;
сравнивать, различать, обобщать позиции представителей разных научных школ по исследуемой проблематике

классифицировать (по существенным и второстепенным признакам)

наблюдать (способен выделять существенные признаки исследуемых объектов и явлений)

разрабатывать и осуществлять программу (педагогического) эксперимента

делать выводы и умозаключения

структурировать материал (выстраивать логическую структуру, организовывать материалы исследования/проекта, выделять главное)

объяснять, доказывать и защищать свои идеи (аргументированно отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссий; логично излагать результаты своего исследования/проекта; уверенно отвечать на вопросы по теме исследования/проекта)

Таблица 6. Бланк модифицированной методики Д. Джонсона для самооценки метакогнитивных компетенций (в адаптации Е. Туник).

Оцените на сколько Вам свойственны следующие характеристики (на данный момент и в какой степени хотелось бы	Оценка по 5-балльной шкале: 1 — никогда, 2 — редко, 3 — иногда, 4 — часто, 5 — постоянно.
---	---

развить каждую из них в ближайшем будущем)	На данный момент	Хочу и планирую развить в будущем
1.Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, способность ощущать тонкие, неопределенные, сложные, противоречивые особенности окружающего мира.		
2.Способность выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов.		
3.Использование различных стратегий решения проблемы, способность предлагать разные виды, типы, категории идей.		
4.Способность дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ.		
5.Оригинальность, нестандартность мышления и поведения, уникальность результатов деятельности, индивидуальный стиль.		
6.Способность к преобразованиям, развитию образов и идей, динамичность, изобретательность, способность структурировать.		
7.Эмоциональная заинтересованность в творческой деятельности, чувство юмора, интерес, потребность, творческая мотивация.		
8.Независимость мышления, оценок, поведения, ответственность за нестандартную позицию, стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение.		
Ключ: 40–34 – очень высокий; 33–27 – высокий; 26–20 – средний; 19-15 – низкий; 14-0 – очень низкий		

3. Диагностический инструментарий для педагогов

1. Праксиметрические методы: оценивание продуктов когнитивного творчества обучающихся: результатов исследования и проектов. Оценка участия, обучающегося в подготовленном исследованием или проектом в стендовых сессиях, фестивалях, конкурсах (для обучающихся всех образовательных ступеней).

Как было описано выше, любая исследовательская или проектная работа включает в себя несколько этапов: замысел, процесс выполнения, презентация работы, рефлексия. Качество конкретного исследования или проекта и, соответственно, проявленных в ходе их выполнения метакогнитивных компетенций (исследовательских и проектных), возможно оценить по уровню исполнения каждого из осуществленных этапов. Например, На Всероссийском

конкурсе исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я-исследователь» в качестве критериев выделены следующие: выбор темы (способность видеть проблемы, познавательная ценность темы), исследовательское мастерство (наблюдения, эксперименты, умозаключения и выводы), представление работы (структура и логика работы, язык и стиль изложения, ответы на вопросы). Выставленные баллы по каждому из критериев суммируются и на основе оценок нескольких экспертов составляется рейтинг. Шкалы для оценки исследовательских и проектных работ обучающихся более старшего возраста содержат более расширенные и подробные критерии.

2. Включенное наблюдение за динамикой метапредметных компетенций обучающихся;

Педагогам и воспитателям, работающим с детьми по развитию их исследовательских и проектных компетенций очень важно освоить схемы проведения лонгитюдных наблюдений. Именно длительное наблюдение дает обширный материал педагогу для рефлексии и построения дальнейшей диагностической и развивающей работы с обучающимися.

Таблица 7. Наблюдений за динамикой метапредметных компетенций обучающихся.

Критерии диагностики метапредметных компетенций (исследовательских, проектных)	Период наблюдения
...	...
Для лонгитюдного наблюдения	
выделять научную проблему	
формулировать гипотезы (оригинальные и проверяемые предположения)	
давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать позиции представителей разных научных школ по исследуемой проблематике	
классифицировать (по существенным и второстепенным признакам)	
наблюдать (способен выделять существенные признаки исследуемых объектов и явлений)	
разрабатывать и осуществлять программу (педагогического) эксперимента	
делать выводы и умозаключения	
структурировать материал (выстраивать логическую структуру, организовывать	

материалы исследования/проекта, выделять главное)

объяснять, доказывать и защищать свои идеи (аргументированно отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссий; логично излагать результаты своего исследования/проекта; уверенно отвечать на вопросы по теме исследования/проекта)

В свободных ячейках можно фиксировать словесные характеристики, отражающие изменения в динамике исследовательских и проектных компетенций, или шифровать в баллах (от 0-3 или от 0-5, где 5 –компетенция хорошо развита, четко выражено, проявляется часто в различных видах деятельности и поведении; 4 – заметно выражена, но проявляется непостоянно; 3 – оцениваемая компетенция проявляется редко; 2 – более ярко выражена и чаще проявляется; 1 – четко выражена и часто проявляется компетенция во всех видах деятельности; 0 – сведений для оценки данного качества нет.

3. Экспертное оценивание по методу «полярных баллов» уровня развития метапредметных компетенций обучающихся;

В качестве экспертов могут выступать педагоги-предметники, классные руководители, представители администрации, ученые, педагоги-психологи.

Данные диагностические процедуры целесообразно проводить с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А.И. Савенковым (Савенков, Афанасьева, Богданова, Серебренникова, Смирнова, 2020.) а также применять опросник креативных характеристик личности, разработанный Д. Джонсоном (Jonson, 1979), адаптированный Е. Туник (Туник, 2000).

Таблица № 8. Матрица оценки метапредметных (исследовательских, проектных) компетенций группы, обучающихся для экспертного оценивания.

Фамилия, имя, отчество эксперта _____

№ п/п	ФИО обучающегося	Исследовательские и проектные компетенции									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
	я	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
1.											
2.											
3.											
4.											
5.	...										

А – оценки первого эксперта; Б – оценка второго эксперта; В качестве экспертов могут выступать классный руководитель и один из педагогов, работающих с классом во второй половине дня, психолог и пр.

К экспертной оценке прилагается инструкция следующего содержания. Каждую характеристику надо оценить по пятибалльной шкале:

5 – оцениваемая компетенция развита хорошо, четко выражена, проявляется часто в различных видах деятельности и поведении.

4 – оцениваемая компетенция заметно выражена, но проявляется непостоянно.

3 – компетенция проявляется редко в поведении и деятельности.

2 – компетенция проявляется крайне редко.

1 – проявляется скорее противоположное качество.

0 – сведений для оценки данной компетенции нет.

Таблица 9. Бланк опросника креативных характеристик личности, предложенный Д. Джонсоном (в адаптации Е. Туник (Туник Е., 2000)).

Характеристики

Оценка по 5-балльной шкале:

1 — никогда, 2 — редко, 3 — иногда, 4 — часто, 5 — постоянно.

1.Чувствительность к проблеме, предпочтение сложностей, способность ощущать тонкие, неопределенные, сложные, противоречивые особенности окружающего мира.

2.Способность выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, гипотез, вариантов.

3.Использование различных стратегий решения проблемы, способность предлагать разные виды, типы, категории идей.

4.Способность дополнять идею различными деталями, разрабатывать, усовершенствовать идею-образ.

5.Оригинальность, нестандартность мышления и поведения, уникальность результатов деятельности, индивидуальный стиль.

6.Способность к преобразованиям, развитию образов и идей, динамичность, изобретательность, способность структурировать.

7.Эмоциональная заинтересованность в творческой деятельности, чувство юмора, интерес, потребность, творческая мотивация.

8.Независимость мышления, оценок, поведения, ответственность за нестандартную позицию, стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение.

Ключ: 40–34 – очень высокий; 33–27 – высокий; сумма
26–20 – средний; 19–15 – низкий; 14–0 – очень
низкий

Рассмотренные выше диагностические материалы позволят педагогам, развивающим у обучающихся метапредметные компетенции (исследовательские, проектные и пр.) в рамках воспитательной работы в современной школе самостоятельно определить уровень развития метапредметных компетенций детей на разных этапах образования.

Глава 6. Описание комплекта методического инструментария для диагностики уровней развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе

Актуальность разработки комплекта методического инструментария для диагностики уровней развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе обусловлена необходимостью проведения анализа воспитательного процесса с целью определения его результативности как соответствия требованиям ФГОС общего образования к личностному развитию обучающихся на всех ступенях общего образования. Основным критерием, свидетельствующим об эффективности воспитательного процесса, является положительная динамика в уровне развития личностных качеств обучающихся, определяемая посредством диагностики, проводимой в каждом классе школы классным руководителем совместно со школьным психологом, социальным педагогом (при наличии) и при необходимости с привлечением других специалистов.

Описание комплекта методического инструментария для диагностики уровней развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе.

Цель – разработать методический инструментарий для изучения уровней развития личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в соответствии с требованиями ФГОС к личностным результатам освоения образовательных программ на каждой ступени общего образования и целевыми ориентирами результатов воспитания и развития личности обучающихся, представленных в Примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций [21].

Задачи:

1. Определить содержательные характеристики личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических), целенаправленное формирование и развитие которых в процессе воспитательной работы современной школы обеспечит достижение целевых ориентиров в воспитании и развитии личности.
2. Выявить критерии и показатели, характеризующие уровни развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) на каждой ступени общего образования.
3. Сформировать комплект диагностических методик для определения степени проявления личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) на каждой ступени общего образования. Регулярное применение диагностических процедур позволит выявить динамику в личностном развитии обучающихся.

Разработчики Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций ориентируют классного руководителя на

изучение личности обучающихся посредством использования педагогического наблюдения за их поведением в ситуациях подготовки, проведения и анализа школьных и внешкольных мероприятий, отношениями со сверстниками, старшими и младшими обучающимися, педагогами и другими взрослыми, а также беседы по нравственным проблемам. Данные наблюдения рекомендуется сверять с результатами бесед с родителями, учителями и со школьным психологом.

В соответствии с этими рекомендациями сформулированы требования к методическому инструментарию для проведения диагностики уровня развития личностных качеств обучающихся:

- лаконичность содержания (ясность и краткость инструкции, доступность для восприятия описание методик; четкость системы обработки результатов для их анализа), предполагающая получение максимум полезной информации и небольшие временные затраты на проведение исследования;
- воспитательная направленность диагностических методик, означающая реализацию ими не только основной своей функции -определение степени выраженности личностного качества, но и активизацию мышления обучающихся с целью более глубокого осознания социально-значимых понятий и своего к ним отношения;
- согласованность методик диагностики с содержанием урочной и внеурочной деятельности, педагогических ситуаций, проводимых школьных и внешкольных мероприятий, что позволяет провести диагностику, не нарушая естественного хода образовательного процесса.

Диагностика уровней развития личностных качеств, обучающихся в рамках воспитательной работы ориентирована на выявление динамики в их личностном развитии, проявляющейся:

- в осознанном усвоении социально-значимых знаний, содержание и объем которых представлены во ФГОС и Примерной основной образовательной программе на каждой ступени общего образования;
- в развитии ценностных отношений, обучающихся к социально-значимым знаниям, нормам и правилам общественного поведения, проявляющихся в готовности следовать им в различных жизненных ситуациях;
- в овладении навыками поведения, соответствующим принятым в российском обществе социокультурным и нравственными ценностям, правилам и нормам.

Выявление динамики личностного развития обучающихся на каждой ступени общего образования служит основой для:

- обнаружения проблем на уровне класса и школы, их анализа и обсуждения с последующей разработкой способов решения, в том числе, посредством выбора и применения методов и методик, оказывающих корректирующее воспитательное воздействие на обучающихся с целью достижения целевых ориентиров в воспитании и развитии личности;

- заключения об общих результатах воспитательной работы в школе, ее соответствии требованиям ФГОС к личностному развитию обучающихся;
- совершенствования системы управления воспитательной работой в школе.

Для решения поставленных задач были соотнесены содержательные характеристики личностных качеств, обучающихся (когнитивные, психосоциальные, психофизические) с требованиями ФГОС на каждой ступени общего образования к личностным результатам освоения образовательных программ и целевыми ориентирами в воспитании и развитии личности. Полученные данные стали основой для определения основных критериев и показателей оценки личностных качеств, обучающихся на каждой ступени общего образования, а также методов и методик диагностики (таблица 1).

Таблица 9. Характеристика личностных качеств обучающихся, критерии и показатели их оценки, методы и методики диагностики.

Личностные качества	Критерии оценки
Начальное общее образование	
Когнитивные	
<i>Социально-значимые знания:</i>	
- представления младших школьников о базовых ценностях российского общества (семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек), соответствующих им нормам и правилах общественного поведения.	
<i>Социально-значимые отношения:</i>	
- ценностные отношения личности к социально-значимым знаниям.	
<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- соответствие содержания и объема знаний школьников о базовых ценностях российского общества в виде понятий и представлений требованиям ФГОС НОО и ООП НОО; осознанность социально-значимых знаний;	- эмоционально-положительное ценностное отношение к социально-значимым знаниям, понимание важности следования им в деятельности и поведении;
- наличие осознанных мотивов к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности.	- обоснованная мотивация к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности.
<i>Методы и методики диагностики</i>	
<i>Методы: беседа, наблюдение, проективные методы, анкетирование, тестирование, экспертных оценок.</i>	
Методика индивидуальной беседы с обучающимся «Беседа о школе» (модифицированная методика Т. А. Нежной, А. Л. Венгера, Д.Б.Эльконина).	
Методика наблюдения за поведением детей на различных этапах организации школьных дел (Л.В. Байбородова, А.В. Репина).	
Проективная методика «Рисунок семьи» (интерпретация В.К. Лосевой).	
Анкета «С чего начинается Родина» (В.М. Хлыстова).	
Методика экспертной оценки развития ценностных отношений у младших школьников (С.В. Александрова и др.).	

Психосоциальные

Мотивация к самореализации и достижениям в учебной и социально-значимой деятельности.

Критерии

- социальная активность;
- осознание ценности сотрудничества со взрослыми;
- мотивация на взаимодействие с другими;
- осознанное выполнение моральных норм, прав и обязанностей обучающегося, требований близкого социального окружения.

Показатели

- осознание важности включения в учебную и социально-значимую деятельность;
- готовность к сотрудничеству со взрослыми, достижению высоких результатов в урочной и внеурочной деятельности;
- участие в классных и внеклассных мероприятиях;
- положительные привычки поведения.

Методы и методики диагностики

Методы: наблюдение, проективные методы, анкетирование, тестирование, Анкета изучения мотивации к обучению младших школьников (Н.Лусканова).

Тест «Мотивационная готовность» (А.Л. Венгер).

Тест мотивации достижения (Н. Афанасьева).

Наблюдение «Карта наблюдений Стотта».

Проективная рисуночная методика «Мой класс» (В.А. Лабунская).

Позитивная самооценка, ответственность, самостоятельность.

Критерии

- рефлексивные умения;
- готовность к постановке целей и задач, поиску правильных путей решения и их реализации.

Показатели

- интеллектуальное принятие себя, своих положительных и негативных качеств;
- положительная «я-концепция» как ценностное отношение к себе, своим возможностям.
- способность к объективной оценке собственной деятельности и деятельности других.

Методы и методики диагностики

Методы: беседа, опрос

Индивидуальная беседа «Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна (адаптированная для младших школьников А.М. Прихожан).

Фронтальный письменный опросник «Кто Я?» (модификация методики Куна).

Социально-коммуникативные навыки

Критерии

- коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника, на организацию и реализацию сотрудничества;
- коммуникативные речевые действия, направленные на передачу информации и реализацию продуктивного взаимодействия.

Показатели

- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- умение договариваться в ситуации столкновения интересов и находить общее решение.

Методы и методики диагностики

Методы: беседа, опрос, анкетирование

Графическая беседа «Мой круг общения» (Т.Ю. Андрющенко).

Методика выявления коммуникативных склонностей учащихся (Р.В. Овчарова);

Опросник «Определение стратегии поведения детей и подростков в различных ситуациях взаимодействия» (Л. Михельсон, модификация Ю.З. Гильбуха).

Опросник «Невербальные характеристики общения» (В.А. Лабунская).

Психофизические

Саморегуляция:

- определение своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей; сознательное управление своим эмоциональным состоянием;
- волевая регуляция поведения.

Критерии

- эмоциональное благополучие;
- волевые усилия как выражение личностной установки.

Показатели

- положительный эмоциональный фон;
- способность к преодолению трудностей в решении значимых познавательных и практических задач.

Методы и методики диагностики

Методы: проективная методика, наблюдение, опрос

Проективная методика для диагностики субъектной саморегуляции произвольной активности» (С.В. Хусаинова, Г.С. Прыгин).

Опросник «автономности» и «зависимости» для младших школьников (Г.С. Прыгин).

Установка личности на здоровый образ жизни:

- ведение здорового образа жизни;
- адаптация к изменению условий среды.

Критерии

- бережное отношение к своему физическому здоровью;
- соблюдение основных правил здорового и безопасного для себя и других людей образа жизни, в том числе, в информационной среде.

Показатели

- соблюдение режима дня, владение навыками личной и общественной гигиены, безопасного поведения в быту, природе, обществе; ориентация на занятия физкультурой и спортом с учетом возможностей здоровья;
- отсутствие вредных привычек.

Методы и методики диагностики

Методы: беседа, опрос,

Методика «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша);

Методика «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин);

Методика «Гармоничность образа жизни» (Н.С. Гаркуша).

Основное общее образование

Когнитивные

Социально-значимые знания:

- представления школьников о базовых ценностях российского общества (семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек), о соответствующих им нормах и правилах общественного поведения.

Социально-значимые отношения:

- ценностные отношения личности к социально-значимым знаниям.

Критерии

- соответствие содержания и объема знаний школьников ФГОС ООО и ООП ООО;
- осознанность социально-значимых знаний;
- наличие осознанных мотивов к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности.

Показатели

- эмоционально-положительное отношение к социально-значимым знаниям, устойчивая заинтересованность, понимание важности следования им в деятельности и поведении;
- ценностное отношение и обоснованная мотивация к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности.

Методы и методики диагностики

Методы: экспертных оценок, опрос, наблюдение.

Методика экспертной оценки развития ценностных отношений у школьников 5-9 классов (Н.А. Алексеева, Е.И. Баранова, Е.Н. Степанов).

Анкета изучения гражданской идентичности школьников (М.В. Шакурова);

Методика наблюдения за поведением детей на различных этапах организации дел (Л.В. Байбородова, А.В. Репина).

Мотивация к самореализации и достижениям в учебной и социально-значимой деятельности.

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- социальная активность,	- наличие широко социальных мотивов
- выполнение моральных норм, прав и обязанностей обучающегося;	- учебной и деятельности; наличие положительных эмоциональных
- выполнение требований близкого социального окружения.	переживаний от выполнения деятельности; включенность (характер участия) в школьных и внешкольных мероприятиях различной социальной направленности;
	- положительные привычки поведения.

Методы и методики диагностики

Методы: анкетирование, опрос

Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н.Лусканова).

Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы (для учащихся 9-го класса) (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова).

Позитивная самооценка, ответственность, самостоятельность

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- рефлексивные умения;	- интеллектуальное принятие себя, своих
- готовность к постановке целей и задач, поиску правильных путей решения и их реализации.	положительных и негативных качеств; способность к объективной оценке собственной деятельности и деятельности других.

Методы и методики диагностики

Методы: беседа, опрос, анкетирование

Методика изучения ответственности (М.В. Матюхина, С.Г. Ярикова).

Дифференциально-диагностический опросник «Профессиональное самоопределение» (Е.А. Климов).

Социально-коммуникативные навыки.

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника, на организацию и реализацию сотрудничества;	- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- коммуникативные речевые действия, направленные на передачу информации и реализацию продуктивного взаимодействия.	- умение договариваться в ситуации столкновения интересов и находить общее решение.

Методы и методики диагностики

Методы: беседа, анкетирование, опрос, тестирование

Графическая беседа «Мой круг общения» (Т.Ю. Андрющенко).

Методика «Коммуникативная компетентность» (модификация теста Л. Михельсона);

Опросник для подросткового и юношеского возраста «Определение стратегии поведения в различных ситуациях взаимодействия» (Л. Михельсон, модификация Ю.З. Гильбуха).

Методика диагностики интерактивной направленности и социализации личности у современных школьников (Н.Е. Щуркова, мотивация Н.П. Фетискина).

Психофизические

Саморегуляция:

- определение своих эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей;
- сознательное управление своим эмоциональным состоянием;
- волевая регуляция поведения.

Критерии

- эмоциональное благополучие;
- волевые усилия как выражение личностной установки.

Показатели

- положительный эмоциональный фон;
- способность к преодолению трудностей в решении значимых познавательных и практических задач.

Методы и методики диагностики

Методики: тестирование, опрос,

Тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов).

Опросник «автономности» и «зависимости» для подростков (12-15 лет) (Г.С. Прыгин);

Методика самооценки эмоциональных состояний (А. Уэссман, Д. Рикс).

Методика изучения произвольного самоконтроля (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.Ф. Фирсова).

Методика «Выявление упорства школьников в умственной деятельности» (А.И. Высоцкий).

Установка на здоровый образ жизни

- ведение здорового образа жизни;
- адаптация к изменению условий среды, стрессовым ситуациям.

Критерии

- осознание ценности жизни, здоровья и безопасности;
- отсутствие вредных привычек;
- выражение на практике установки на здоровый образ жизни.

Показатели

- соблюдение режима дня, правил гигиены, безопасного поведения, сознательное и обоснованное проявление неприятия вредных привычек (курение, употребления наркотических средств, игровой и других форм зависимостей);
- регулярная физическая активность;
- участие в мероприятиях, пропагандирующих здоровый образ жизни.

Методы и методики диагностики

Методы: опрос, анкетирование

Анкета «Как я оцениваю свое здоровье» (Н.С. Гаркуша).

Методика «Уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья» (Н.С. Гаркуша).

Опросник «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях» (Н.С. Гаркуша).

Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, модифицированный вариант Т.В.Снегирёвой).

Среднее общее образование

Когнитивные

Социально-значимые знания:

- представления школьников о базовых ценностях российского общества (семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек), о соответствующих им нормах и правилах общественного поведения.

Социально-значимые отношения:

ценностные отношения личности к социально-значимым знаниям.

Критерии

Показатели

- | | |
|---|--|
| - соответствие содержания и объема знаний школьников ФГОС СОО и ООП СОО; | - ценностное отношение и обоснованная мотивация к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности; |
| осознанность | - наличие осознанных мотивов к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности. |
| эмоционально-положительное отношение к социально-значимым знаниям, устойчивая заинтересованность; | |
| - обоснованная мотивация к учебно-познавательной и социально-значимой деятельности. | |

Методы и методики диагностики

Методы: анкетирование, опрос

Методика «Гражданская идентичность» (Дж. Винни, адаптация М. В. Шакуровой) [16];
Методика определения социальной направленности школьника В. М. Минияров) [17].

Психосоциальные

Мотивация к самореализации и достижениям в учебной и социально-значимой деятельности.

Критерии

Показатели

- | | |
|--|---|
| - социальная активность, | - участие в школьных и внешкольных |
| - выполнение моральных норм, прав и обязанностей обучающегося; требований социального окружения. | мероприятиях различной социальной направленности; |
| | - положительные привычки поведения. |

Методы и методики диагностики

Методы: опрос, анкетирование, экспертных оценок

Методика определения общественной активности учащихся (Е.Н. Степанов);
Методика изучения мотивации обучения старшеклассников (для учащихся 11-го класса) (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова).
Опросник «Мотивация к участию в социально-значимой деятельности» (М. И. Рожков).

Позитивная самооценка, ответственность, самостоятельность

Критерии

Показатели

- | | |
|---|--|
| - рефлексивные умения; | - интеллектуальное принятие себя, своих |
| - готовность к постановке целей и задач, поиску правильных путей решения и их реализации. | положительных и негативных качеств; |
| | способность к объективной оценке собственной деятельности и деятельности других; |
| | - мотивы выбора профессии. |

Методы и методики диагностики

Методы: тестирование, опрос

Методика самооценки эмоциональных состояний (А. Уэссман, Д. Рикс).
Тест «Самооценка силы воли» (Н.Н. Обозов).
Методика определения основных мотивов выбора профессии (Е.М. Павлютенков).
Методика «Самоанализ личности» (О.И. Мотков, адаптация Т.А. Мироновой);

Дифференциально-диагностический опросник «Профессиональное самоопределение» (Е.А. Климов).

Социально-коммуникативные навыки.

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника, на организацию и реализацию сотрудничества; коммуникативные речевые действия, направленные на передачу информации и реализацию продуктивного взаимодействия.	- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать; умение договариваться в ситуации столкновения интересов и находить общее решение.

Методы и методики диагностики

Методы: анкетирование, опрос

Методика диагностики интерактивной направленности и социализации личности у современных школьников (Н.Е. Щуркова, мотивация Н.П. Фетискина).

Методика изучения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин);

Тест «Понимаете ли вы язык мимики и жестов?».

Психофизические

Саморегуляция:

- определение своего состояния (физического, эмоционального, психологического) и состояния других людей; сознательное управление своим эмоциональным состоянием; волевая регуляция поведения.

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- рефлексия своего состояния и состояния других людей с позиции безопасности и сознательного управления своим эмоциональным состоянием;	- демонстрация навыков рефлексии собственного состояния (физического, эмоционального, психологического) и состояния других людей
- эмоциональное благополучие;	- положительный эмоциональный фон;
- волевые усилия как выражение личностной установки.	- способность к преодолению трудностей в решении значимых познавательных и практических задач.

Методы и методики диагностики

Методы: опрос, тестирование

Методика изучения произвольного самоконтроля (Г.С. Никифоров, В.К. Васильев, С.Ф. Фирсова);

Методика «Стиль саморегуляции» (В. И. Моросанова);

Опросник «автономности – зависимости для юношеского возраста» (Г.С. Прыгин).

Тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев).

Осознание ценности жизни, здоровья и безопасности:

- ведение здорового образа жизни.
- адаптация к изменению природных и социальных условий, стрессовым ситуациям.

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
- выражение на практике установки на здоровый образ жизни.	- соблюдение режима дня, правил гигиены, безопасное поведение, регулярная физическая активность; сознательное и обоснованное проявление неприятия

вредных привычек (курение, употребления наркотических средств, игровой и других форм зависимостей).

Методы и методики диагностики

Методы: опрос, анкетирование

Методика «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясвин).

Методика «Гармоничность образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша).

Анкета для старшеклассников «Что вы знаете о здоровом образе жизни?» (Н.С. Гаркуша).

Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд, (модифицированный вариант Т.В. Снегирёвой).

Опросник «Участие школьников в здоровьесберегающих и пропагандирующих здоровый образ жизни мероприятиях» (Н.С. Гаркуша).

Характеристики диагностических инструментов

Педагогическое наблюдение - преднамеренное, целенаправленное, систематическое восприятие поведения и эмоционально-нравственного состояния обучающихся, является ведущим методом педагогической диагностики, позволяющим выявить как актуальное (текущее) состояние исследуемого объекта, так и его изменения с течением времени, проявляющееся в определенной динамике развития личностных качеств обучающихся. Результаты наблюдения за поведением обучающихся в различных ситуациях выбора свидетельствуют о характере актуальных, действующих духовно-нравственных ценностях, которыми они руководствуются. Организация наблюдения включает выбор объекта, определение цели, составление плана, подготовка документов (протоколы, карты, дневники, инструкции наблюдателю), обработка и оформление результатов, их анализ и выводы. В документах наблюдения указываются: дата наблюдения, «Ф.И.О.» обучающегося и педагога, цель наблюдения, наблюдаемые объекты; содержание и характер наблюдаемых действий; критерии их оценки.

Анкетирование – письменный способ получения информации с помощью анкет, представляющей собой бумажный или электронный формат бланка, включающего серию тематически взаимосвязанных вопросов с целью выявления состояния исследуемого объекта посредством высказывания о нем мнения респондентов – участников анкетирования. Количество вопросов анкеты зависит от возраста обучающихся. Структура анкеты включает *вводную часть* (информация о респонденте - «Ф.И.О.», номер учебной группы, класса), если анкета анонимная – указание на пол и возраст респондента; *инструкцию для респондента*; *основную часть* (перечень вопросов к респонденту); *заключительную часть* (благодарность за ответы на вопросы анкеты).

Тестирование - стандартизированная психологическая методика, направленная на измерение степени выраженности изучаемых характеристик личности посредством решения серии практических заданий. За каждое выполненное задание начисляется определенное количество баллов.

Личностный опросник – психодиагностическая методика для выявления отношений обучающегося к конкретным проблемам и явлениям, реализуется посредством высказывания респондентом собственных определенных ответов и суждений на перечень предлагаемых вопросов. За каждый ответ начисляется определенное количество баллов.

Беседа – диалог педагога с обучающимися по заранее составленным вопросам с целью получения необходимой информации об изучаемых характеристиках личности. Виды беседы:

- по характеру: репродуктивная (включает вопросы на воспроизведение знаний и ответы на них); проблемная (начинается с проблемного вопроса); дискуссионная (начинается с демонстрации противоположных позиций);
- по способу организации: индивидуальная, фронтальная, групповая (вопросы обсуждаются в группах), коллективная.

Основное требование: фиксация во время беседы качественных показателей, характеризующих высказывания обучающихся.

Метод экспертных оценок – оценка степени выраженности личностного качества посредством оценочного суждения о нем экспертов (компетентных специалистов), включает формулирование индивидуальных суждений, обработку полученных результатов с целью определения коллективной оценки.

Проективные методы – способы психодиагностического исследования личности, которые направлены на выявление скрытых (неосознанных) потребностей, мотивов, отношений, внешних и внутренних конфликтов, уровня самооценки, восприятия прошлого и будущего.

Представленные в таблице критерии, показатели и методики диагностики позволяют педагогам (классным руководителям, учителям, социальным педагогам) и школьным психологам выбрать необходимые методики и провести оценку личностных качеств, обучающихся на каждой ступени общего образования в контексте решения задач воспитательной работы в школе.

Глава 7. Описание методики формирования и развития метапредметных исследовательских и проектных компетенций обучающихся в рамках воспитательной работы в начальной школе

Формирование и развитие метапредметных компетенций у учащихся начальной школы осуществляется как во время учебной, так и во время внеучебной деятельности и воспитательных мероприятий. Учитель планирует учебную и внеучебную деятельность таким образом, чтобы внеучебные мероприятия дополняли и расширяли знания, полученные на уроке. Формат внеучебных дополнительных занятий и мероприятий дает больше возможностей для формирования исследовательских и проектных умений, так как характеризуется менее строгими правилами поведения и не всегда четко очерченными временными рамками. С точки зрения психологии образования такая обстановка способствует более успешному усвоению информации.

Как правило, информация, которую дают учителя во время внеучебных занятий, является занимательной, и это также привлекает обучающихся, способствуя повышению успешности в обучении, формируя адекватные копинг-стратегии, повышая мотивацию и уровень притязаний в обучении. Разнообразные нестандартные задания формируют интерес к обучению в целом.

Однако при этой относительной свободе формата внеучебной деятельности учитель должен тщательно продумывать уместность педагогических средств и приемов, а также набор дидактических средств обучения.

Обозначим дескрипторы (краеугольные камни, основные положения) процесса формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся в рамках воспитательной работы в школе, актуальные на данный момент развития современного образования.

1. В первую очередь речь будет идти об использовании достижений современного научно-технического прогресса в сфере образовательных коммуникаций, так как это является особой приметой всей мировой системы образования на данном этапе: возможности всеобщей цифровизации сегодняшним младшим школьникам доступны намного больше, чем их сверстникам одно-два десятилетия назад.

1.1 Как выдающее достижение современного школьного образования в мегаполисе явилось создание МЭШ – «Московской электронной школы». Проект направлен на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах города Москвы, является в России пилотным, в дальнейшем этот прогрессивный опыт будет распространен на другие города и поселения при условии стабильного цифрового покрытия территории. Внедрение МЭШ сделало современное образование еще более динамичным: всей информацией, касающейся организации учебного процесса и успеваемости школьников, владеют одновременно и учителя, и родители, и дети. Наличие в МЭШ «электронных сценариев уроков» и «электронных учебных пособий» делает

максимально эффективным использование современной ИТ-инфраструктуры для улучшения качества школьного образования.

С точки зрения воспитания внедрение МЭШ способствует положительной социализации школьников, воспитывает чувство ответственности детей за свои результаты и достижения в освоении школьной программы.

1.2 Преподаватель математики стремится использовать в работе все современные возможности научно-технического прогресса. В этом отношении большие возможности для повышения успеваемости и формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) младших школьников во внеурочной деятельности дает научно-обоснованное использование образовательной платформы Яндекс-Учебник в качестве дополнительного дидактического источника.

1.3 Особой приметой современного образования является также внедрение достижений игровой индустрии, материально выраженной и электронной, в образовательно-воспитательный школьный процесс, особенно в его внеурочную и воспитательную части. В начальной школе стало возможным введение дополнительных образовательных программ «Робототехника», «Инженерия» и под., на которых используется продукция таких компаний, как LEGO® Education WeDo™, Mindstorms NXT, Arduino, Crickets и других. Эти компании сопровождают свою продукцию программным обеспечением, пособиями для учителей и справочниками и рабочими тетрадями для школьников. Занятия по дополнительным образовательным программам такого рода направлены на формирование и развитие проектных метапредметных компетенций, могут оказать существенную помощь в определении жизненной цели обучающегося – будущей профессии.

1.4 Неоднозначно отношение учителей и родителей к игре “Minecraft”, которая уже более десяти лет существует в электронном игровом пространстве и привлекает своей необычностью практически всех детей от пяти до шестнадцати лет, заставляя проводить долгое время за компьютерами. Есть опыты использования игры в образовательном процессе в зарубежных и отечественных школах, но эта тема требует особого изучения: с одной стороны, именно эта игра способствует развитию креативности, оттачиванию исследовательских и проектных умений, командной работе; с другой стороны, в игре есть пугающие элементы и пропагандируется культ силы.

2. Для того, чтобы работа по формированию и развитию метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в школе была эффективной, используются различные методы и средства: игры, развивающие логическое мышление, решение задач с использованием краеведческого материала, разыгрывание сценариев задач и др.

Использование краеведческого материала – традиционный способ привлечь внимание обучающихся к учебному процессу, метод воспитания

чувства патриотизма, принадлежности к большой стране и гордости за свою малую родину.

3. При разработке методики формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в школе использовались как традиционные методы обучения и воспитания в начальной школе, так и современные, обоснованные главной приметой современного мира – его стремительностью и динамичностью: активные, интерактивные, инновационные и методы интенсивного обучения. При этом предпочтение отдается нетрадиционным методам, средствам и приемам обучения и воспитания. писал: Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра – эта мысль, высказанная еще в XX веке американским философом и педагогом Джоном Дьюи, стала девизом современного образования и воспитания в соответствии с деятельностным характером федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения, особенно в плане формирования и развития метапредметных компетенций обучающихся.

Определив основные подходы к созданию методики формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в школе, приведем примеры работы над конкретными исследовательскими и проектными компетенциями учащихся младших классов, опираясь на их типологию, представленную А. И. Савенковым в Концепции формирования и развития метапредметных компетенций, обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе. К первой группе метапредметных компетенций ученый относит исследовательские компетенции.

1. Формирование и развитие информационных исследовательских компетенций

А. И. Савенков квалифицирует исследовательские способности в соответствии с традициями отечественной науки как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности (Савенков, 2013)

Каждый учебный год начинается с праздника «День знаний». Главное воспитательная цель этого мероприятия – усиление мотивации к обучению.

Предлагая детям викторину «Школы мира от древности до наших дней» (см. Приложение), учитель способствует формированию информационных исследовательских компетенций, так как для поиска ответа на вопросы викторины дети должны не только логически мыслить, но и находить ответы во внешних источниках: специальной литературе или поисковых системах интернета.

В школах разных стран есть свои традиции на День Знаний. Школьники этой страны пишут свои желания на шариках и отпускают их в небо. Выбери число, в котором 9 сотен и 3 десятка, и узнаешь, в какой в День Знаний в небо поднимаются тысячи шариков.

903 – Испания
930 – Израиль
93 – Германия
390 – Ирландия

После того, как ученики найдут ответ на вопрос математическим путем, учитель предлагает найти на карте мира страну, в которой существует традиция запуска шариков в небо в День знаний.

Предлагая детям мысленно запустить в небо шарик со своим желанием, учитель стимулирует мотивацию к обучению.

У многих писателей математика была любимым предметом в школе. Они посвящали этой науке стихи, писали рассказы и сказки о математике.

Расположи величины 1 м, 4 дм, 65 см в порядке возрастания. Выбери верный ответ – и узнаешь, кто написал сказку - «Любовь циркуля и линейки»?

4 дм, 65 см, 1 м – Ш. Перро

1 м, 4 дм, 65 см – Д. Родари

65 см, 4 дм, 1 м – Г. Андерсен

1 м, 65 см, 4 дм – А. Линдгрен

Несомненно, после того, как ученик найдет ответ на вопрос викторины с помощью математического рассуждения, он захочет прочитать сказку «Любовь циркуля и линейки» Ш. Перро. Во время выполнения этого задания учитель реализует межпредметные связи, вызвав интерес обучающихся к литературному произведению.

2. Формирование и развитие аналитических исследовательских компетенций

В последнее воскресенье мая в России отмечается День химика. В некоторых школах традиционно проходит Неделя химии. В младших классах химия не изучается как предмет, но многие сведения о химических элементах и законах даются на уроках по предмету «Окружающий мир» и на воспитательных мероприятиях: конкурсах мастер-классах «Бери и делай», «Вещества и их чудесные свойства», «Юный химик», «Веселые научные опыты». Вопросы, задания и задачи с химическим содержанием побуждают учеников глубже изучать свойства того или иного предмета, сравнивать их, находить в своем бытовом окружении.

В химической лаборатории профессор Пробиркин хочет получить серу. Для этого он взял 195 г цинка и залил 392 граммами серной кислоты. В результате опыта цинк* растворился, и кислоты тоже не осталось. Зато получились новые вещества: 483 грамма соли, 72 грамма воды и хлопья серы. Известно, что общая масса получившихся веществ вместе такая же, как масса цинка и серной кислоты. Сколько граммов серы получил профессор Пробиркин?

$195 + 392 = 587$ (г) – масса цинка и серной кислоты.

$483 + 72 = 555$ (г) – масса соли и воды.

$587 - 555 = 32$ (г)

Ответ: получилось 32 грамма серы.

Комментарий учителя: Цинк – хрупкий металл голубовато-белого цвета. Цинковое покрытие используют для защиты стальных и железных изделий. Он входит в состав крема от загара и детской присыпки.

Один из красивых химических опытов — это реакция мела с кислотой. 100 граммов мела залили 73 граммами кислоты. В результате опыта мел растворился, и кислоты тоже не осталось. Зато получились новые вещества: 111 граммов соли кальция, 18 граммов воды и углекислый газ. Известно, что все получившиеся вещества весят вместе столько же, сколько весили мел и кислота. Сколько граммов газа получилось?

1) + = (г) — масса до опыта.

2) + = (г) — масса после опыта.

3) - = (г)

Ответ: газа получилось.

В химической лаборатории провели опыт по растворению меди. Для этого в колбу с 252 г кислоты поместили кусочек медной проволоочки, массой 63 г. В результате опыта медная проволоочка растворилась, и кислоты тоже не осталось. Зато получились новые вещества: 187 граммов соли, 36 граммов воды и газ. Известно, что масса всех получившихся веществ вместе такая же, как масса медной проволоочки и кислоты. Сколько граммов газа получилось?

$$63 + 252 = 315 \text{ (г)} - \text{масса медной проволоки и кислоты.}$$

$$187 + 36 = 223 \text{ (г)} - \text{масса соли и воды.}$$

$$315 - 223 = 92 \text{ (г)}$$

Ответ: получилось 92 грамма газа.

В химической лаборатории провели опыт по растворению железа. Для этого в колбу с 588 г кислоты поместили несколько гвоздей, массой 38 г. В результате опыта гвозди растворились, и кислоты тоже не осталось. Зато получились новые вещества: 326 граммов соли желтоватого цвета, 108 граммов воды и газ. Известно, что общая масса получившихся веществ вместе такая же, как масса гвоздей и кислоты. Сколько граммов газа получилось?

$$38 + 588 = 626 \text{ (г)} - \text{масса гвоздей и кислоты.}$$

$$326 + 108 = 434 \text{ (г)} - \text{масса соли и воды.}$$

$$626 - 434 = 192 \text{ (г)}$$

Ответ: получилось 192 грамма газа.

Один из химических опытов похож на фокус с исчезновением алюминиевой ложки. Чтобы алюминиевая ложка, масса которой 54 грамма исчезла, нужно её залить 588 граммами кислоты. В результате опыта ложка растворится, и кислоты тоже не останется. Зато получатся новые вещества: 342

грамма соли, 108 граммов воды и газ. Сколько граммов газа получится, если общая масса получившихся веществ вместе такая же, как масса ложки и кислоты?

$$54 + 588 = 642 \text{ (г)} - \text{масса ложки и кислоты.}$$

$$342 + 108 = 450 \text{ (г)} - \text{масса соли и воды.}$$

$$642 - 450 = 192 \text{ (г)}$$

Ответ: получилось 192 грамма газа.

На занятии в кружке «Юный химик» Марк уронил своего оловянного солдатика массой 119 г в колбу со 252 г кислоты. Через некоторое время солдатик растворился, и кислоты тоже не осталось. Марк узнал, что получились новые вещества: 169 граммов оловянной кислоты, 18 граммов воды и газ. Сколько граммов газа получится, если общая масса получившихся веществ вместе такая же, как масса оловянного солдатика и кислоты?

$$119 + 252 = 371 \text{ (г)} - \text{масса оловянного солдатика и кислоты.}$$

$$169 + 18 = 187 \text{ (г)} - \text{масса оловянной кислоты и воды.}$$

$$371 - 187 = 184 \text{ (г)}$$

Ответ: получилось 184 грамма газа.

На мероприятиях подобного рода обучающиеся должны применять логические способности, смекалку, сообразительность, в процессе их выполнения формируются и развиваются аналитические исследовательские компетенции. Кроме того, формируется важное умение работы в команде – неотъемлемая часть процесса позитивной социализации детей.

3. Формирование и развитие исследовательских компетенций по презентации результатов исследования

В процессе воспитания личности ребенка особое значение придается формированию патриотизма. В День города, в День народного единства в школах проводятся мероприятия, в процессе которых школьники пополняют свои знания о родной стране, о мете, в котором они родились и растут. Одним из методов работы является презентации результатов исследований истории, природы, достопримечательностей края, городов и поселений.

Учитель перед таким воспитательным мероприятием обычно предлагает детям подготовить сообщения о достопримечательностях города, о природе родного края и под. Эти сообщения могут быть подготовлены школьниками индивидуально или в команде. Если презентация готовится командой, то ученики должны справиться с задачей распределения обязанностей по подготовке частей материала и его представления. Для закрепления материала учитель предлагает ответить на вопросы викторины или решить математические задачи на основе краеведческого материала.

Города России в задачах и числах

1. Запиши числом год основания города.

Южно-Сахалинск – один из динамично-развивающихся городов России. Это город, который расположен на острове Сахалин. Здесь можно подняться в горы, не покидая пределов города.

Южно-Сахалинск был основан как село Владимировка в одна тысяча восемьсот восемьдесят втором году.

Ответ: 1882

2. Одно из главных украшений Южно-Сахалинска – горнолыжный курорт «Горный воздух». Протяжённость трасс для новичков – 5650 м, для опытных лыжников – 10 750 м, а для профессионалов 4900 м. Какова общая длина трасс горнолыжного курорта «Горный воздух»?

Ответ запиши в указанных единицах измерения.

1) $5600 + 10\,750 = 16\,350$ (м) – длина трасс для новичков и опытных лыжников.

2) $16\,350 + 4\,900 = 21\,250$ (м)

Ответ: общая длина трасс горнолыжного курорта «Горный воздух» 21 км 250 м.

3. Одно из главных украшений Южно-Сахалинска – горнолыжный курорт «Горный воздух». Верхнюю смотровую площадку с городом соединяет современная гондольно-кресельная канатная дорога длиной около 2340 м. Эта дорога – одна из самых быстрых в мире. Скорость движения гондол – 6 м/с. Сколько времени потребуется, чтобы добраться до смотровой площадки и полюбоваться видами Южно-Сахалинска.

Ответ запиши в указанных единицах измерения.

2340: 6 = 390 (с)

Ответ: потребуется 6 минут 30 секунд.

1. В Зарайском кремле находилась «зелёная» (пороховая) и свинцовая «казна», в которых было 12 пудов пороха, свинца на 31 пуд больше. Сколько пудов пороха и свинца находилось в «казне» Зарайского кремля?

2. Самой мощной в Астраханском кремле является Крымская башня. Башня имеет пять ярусов, на четырёх сторонах которой по 20 бойниц (отверстия для стрельбы). Сколько бойниц на Крымской башне Астраханского кремля? Ни время, ни люди не могли сломить Крымскую башню, она до сих пор сохранилась в первоначальном виде.

3. Высота башни Красные ворота Астраханского кремля примерно 14 м, а высота главной проездной башни на 66 м больше. Какова высота Главной проездной башни Астраханского кремля?

4. Архиерейская башня Астраханского кремля квадратная. Одна сторона равна 8 метрам. Найди периметр Архиерейской башни Астраханского кремля.

5. Реши задачу про башни и колокольню Астраханского кремля. Высота башни Красные ворота примерно 14 м, высота колокольни на 66 м больше, чем высота башни Красные ворота, а высота Архиерейской башни на 65 м меньше, чем высота колокольни. Найди высоту Архиерейской башни.

6. Зарайский кремль – самый маленький кремль в России. В плане представляет собой вытянутый с востока на запад прямоугольник. По данным Википедии его длина – 190 метров, а ширина 134 метра. По данным историка-краеведа Ивана Перлова, длина кремля – 199 метров, а ширина - 138 метров. Вычисли площадь кремля по данным Википедии и по данным историка-краеведа Перлова. Определи, на сколько отличаются эти полученные тобой данные.

7. Астраханская крепость располагалась на острове и имела форму треугольника. Протяженность по длинной стороне составляет 665 метров, по короткой 295 метров. Вычисли длину северо-западного участка стены, если известно, что протяженность стен Астраханского Кремля 1487 метра.

8. Строительство Зарайского кремля было начато по указу Государя и Великого князя Московского Василия III в 1528 году. В каком году можно будет отметить 500-летие со дня этого события?

При такой организации воспитательной работы краеведческий материал сначала презентуется в выступлениях детей, а затем закрепляется с помощью поиска ответов на вопросы викторины или задачи, стимулируя компетенции поисковой деятельности обучающихся.

А. И. Савенков в Концепции формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе делает акцент на дифференциации понятий «исследование» и «проектирование», выделяя проектные умения в отдельную группу метапредметных компетенций.

4. Формирование и развитие проектных компетенций по целеполаганию

Для того, чтобы ребенок был успешен в любой своей деятельности, он должен учиться ставить перед собой цели, планировать этапы ее достижения, отбирать конкретные действия и инструменты, определять промежуточные сроки и окончательный срок реализации цели.

После прохождения темы «Последовательность чисел» учитель может провести внеклассное мероприятие «Его величество Число». Праздник начинается с игры. Класс разбивается на команды, каждая из команд выбирает капитана, который и будет выполнять роль Его величества Числа, остальные члены команды будут его свитой. С помощью небольших плакатов с цифрами школьники должны выстроиться таким образом, чтобы образовать ту или иную последовательность чисел.

В следующем конкурсе учащимся предлагается смоделировать ситуацию, когда им необходимо придумать какой-то пароль таким образом, чтобы его было легко запомнить.

Максим: Я придумал пароль из последовательности чисел, кратных 5, всего пять чисел: 5, 10, 15, 20, 25. Мой пароль: 510152025. Я не забуду этот пароль, так как моей сестре 5 лет.

Стас: Мой пароль: 80726658 – каждое число на 8 меньше предыдущего. Я запомню этот пароль, потому что мне 8 лет. В пароле я использовал четыре цифры, потому что сижу на четвертой парте.

Дети ставят перед собой цель придумать пароль и выбирают средства ее достижения: используют свои знания о последовательности чисел и мнемоническую технику.

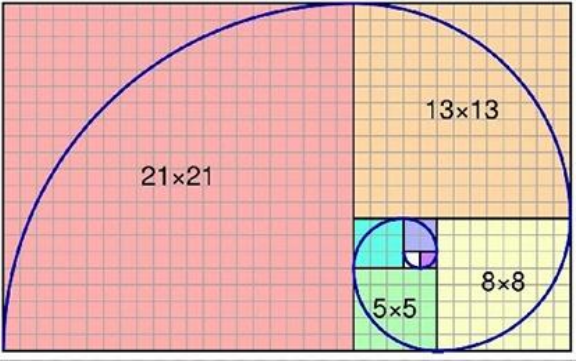
Учитель: Пароль моего Wi-Fi – 0112358132134. Я использовала числа 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34 до числа 34, потому что мне 34 года. Как вы думаете, ребята, что это за последовательность?

Последовательность чисел Фибоначчи в школьной программе изучается в старших классах, но первоначальные сведения об этом математическом феномене учитель может дать и в начальной школе, особенно в классах с углубленным изучением математики.

(0), 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233....
каждый член является суммой двух предыдущих

Эта числовая последовательность была получена Фибоначчи при решении знаменитой «задачи о размножении кроликов».

Представление чисел Фибоначчи в виде квадратов со стороной соответствующего размера



1170 – 1250 г.

Затем учитель предлагает ряд картинок, в которых юные исследователи могут найти примеры «золотого сечения».



Выполнить данное задание для современных младших школьников будет сложно, но возможно, так как дети уже привыкли к большому объему информации. Но подобные интересные факты из математики повышают интерес к предмету, так как дети видят, что математика – это не только примеры и задачи в учебниках, существование всего земного подчинено законам математики, и доказательства этого встречаются повсеместно.

5. Формирование и развитие компетенций по обработке относящейся к проекту информации

Разберем, как можно добиться формирования этих компетенций в процессе воспитательной работы на примере мероприятий, связанных с литературным творчеством и сказкой, всегда привлекательных для младших школьников, так как в этом возрасте все дети еще верят в Деда Мороза, в чудеса и волшебство.

Сказка как литературный жанр сопровождает ребенка с самых первых дней его жизни, дети на интуитивном уровне трепетно относятся к сказке, так как в их сознании сказка всегда связана с материнской любовью, заботой отца, домашним теплом и уютом.

На конкурсе «Сказка стала былью» учитель предлагает детям найти прототипы предметов, которые сейчас являются обыденными, а когда-то описывались только в сказках. Дети вспоминают различные чудеса из народных и литературных сказок и называют предметы, которые выполняют те же действия, что и сказочные, но в современной жизни (путеводная нить – навигатор, горшочек, который сам варит кашу – мультиварка, ковер-самолет – самолет, чудо-зеркальце – телевизор, видеотелефон, золотой петушок – радиолокатор, перо Жар-птицы – прожектор, и др.).

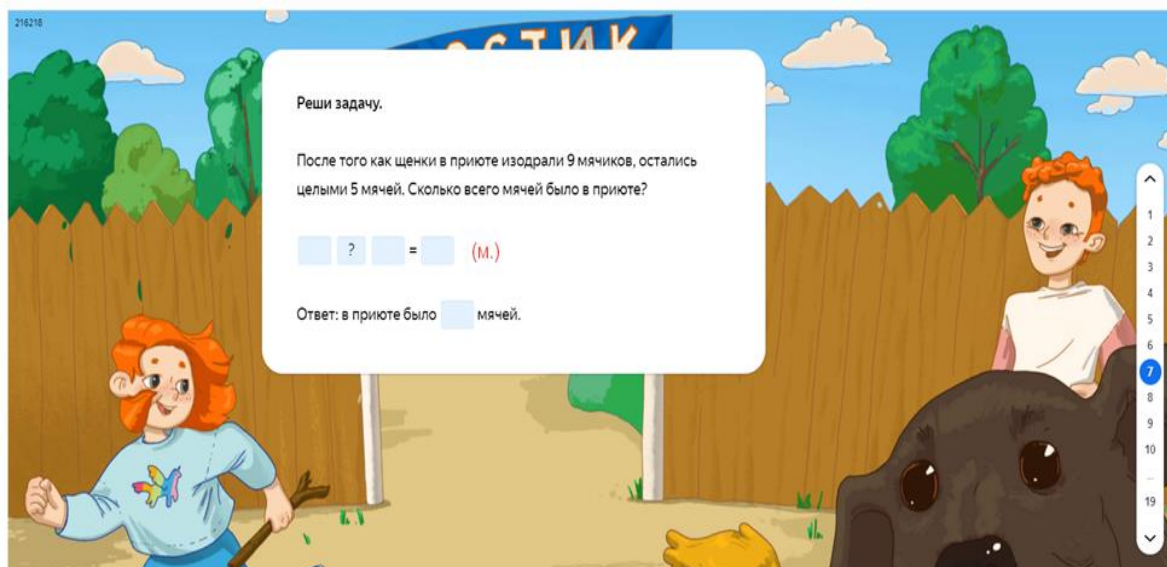
Составляя логические цепочки «чудо из сказки – соответствующее ему современное изобретение», учащиеся отвечают на вопросы: о чем мечтал человек в старину, когда сочинял сказки? Сбылась ли его мечта? Прототипом какого предмета или явления является сказочное чудо? То есть выполняют логические операции сравнения и анализа, выстраивают доказательную базу в подтверждение своего тезиса.

6. *Формирование и развитие аналитических метапредметных проектных компетенций*

Одно из направлений воспитательной работы в начальной школе связано с отношением к животным. Воспитание любви к животным способствует улучшению коммуникативных навыков, формированию толерантности, развивает эмпатию, чувство сострадания.

Экскурсии в зоопарк, в приют животных всегда интересны детям. Учитель во время или после такой экскурсии может предложить детям создать свой проект, связанный с жизнью животных. Младшеклассники придумывают проект помощи зимующим птицам или бездомным животным, решают, какие существуют способы воплощения проекта в жизнь, анализируют, реально ли оказать действенную помощь. Результатом такого обсуждения может стать решение провести конкурс рисунков в защиту бездомных животных или строительство скворечников.

Помочь придумать такой проект могут задания по математике на тему «Приют».



214222

Выбери подходящую схему к задаче и реши ее.

Ребята решили сделать из ленты ошейники для щенков. Когда от мотка отрезали кусок длиной 9 дм, то в мотке осталось 4 дм ленты. Какой была длина ленты в мотке?

☐ 9 дм ?

отрезали осталось

12

☐ 9 дм 3 дм

отрезали осталось

?

☐ ? 3 дм

отрезали осталось

9

☐ 9 дм 4 дм

отрезали осталось

?

? = (дм)

Ответ: длина ленты была дм.



Выбери нужную краску и покрась будку.

Для покраски будок использовали 14 л краски. Неиспользованными остались 3 л. Определи, какую краску использовали для будок?

17



11



18



12





7. Формирование и развитие метапредметных проектных компетенций по презентации результатов проектирования

Дни здоровья и различные спортивные мероприятия также могут сопровождать презентации, например, о детских играх, в которые играют дети в других странах мира. Учитель накануне мероприятия разбивает класс на команды и дает им названия по наименованию какой-нибудь спортивной игры или вида спорта, не известных им ранее. Школьники должны найти описание игры, рассказать, как в ней определяется победитель, в какой стране она популярна, показать, какие действия выполняют игроки во время игры.

Юкигассен – командная игра в снежки, появившаяся в конце 1980-х в Японии. В настоящее время ежегодные соревнования проводятся в Японии, Швеции, Финляндии, Армении, России и Норвегии.

Команда «Юкигассен» готовит сообщение об игре и ее правилах, проводит сеанс игры на стадионе или имитирует соревнование в помещении, используя вместо снежков мягкие бумажные шарики.

Телемарк – одна из разновидностей лыжного спорта, особый стиль катания на специальных лыжах, похожий на естественное для человека движение – шаг с переменной ведущей ноги. Как вид спорта появился в Норвегии в XIX веке, может быть введен в зимние олимпийские игры.

Команда «Телемарк» показывает, как грациозно и красиво, словно в танце, лыжники скатываются с гор и восхищаются красотой зимней природы.

Айсшток – забавный командный вид спорта на ледяной площадке. Играющие по очереди бросают на лед шток таким образом, чтобы шток скользил по льду в заданном направлении. Игра требует специального оборудования, становится все более популярной в странах с холодным климатом (Германия, Швейцария, Австрия), известен и в России.

Команда «Айсшток» рассказывает о правилах игры, показывает с помощью приспособленных предметов, как игроки движутся к цели.

Такие мероприятия очень нравятся детям, кроме того, что укрепляется физическое здоровье, подобные задания способствуют развитию познавательного интереса, любознательности.

Творческие и креативные способности развивают мероприятия, приуроченные к Дню защиты природы. Как и в предыдущем примере, класс делится на команды «крупных млекопитающих» (современных или вымерших), «хищных животных» и под. Дети проявляют фантазию, имитируя звуки и движения представителей фауны, подготавливая рисунки и сообщения. Такие приемы способствуют оптимальному закреплению знаний о живой природе.

Формируя и развивая культуру мышления, метапредметные исследовательские и проектные компетенции, учитель ведет последовательную методичную работу на уроках, во внеурочной деятельности и на воспитательных мероприятиях, ориентируясь на современное состояние информационного и высокотехнологичного общества. Педагогическое сообщество на данном этапе развития образования во главу угла ставит не просто обучение и образование подрастающего поколения, а воспитание личности, обладающей способностями применять эти знания для успешности своей профессиональной карьеры, личностного роста, успешности в жизни в целом.

Глава 8. Описание методики формирования и развития личностных качеств (когнитивных, психосоциальных, психофизических) компетенций в рамках воспитательной работы в современной школе

Методика формирования и развития личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе разработана с учетом требований ФГОС общего образования к личностному развитию обучающихся на основе сознательного усвоения ими российских социокультурных и духовно-нравственных ценностей, общественных норм и правил поведения, обеспечивающих формирование гражданского мировоззрения, общероссийской идентичности, готовности к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению. Воспитательная работа в современной школе – целенаправленная педагогическая деятельность, осуществляемая в различных организационных формах (мероприятия, школьные дела, акции и др.) по указанным во ФГОС направлениям воспитания с целью формирования личности обучающихся в соответствии с российским национальным воспитательным идеалом гражданина России и системой отечественных базовых (гражданских, национальных) и традиционных духовно-нравственных ценностей.

Методика описывает основные методы и формы организации деятельности педагога по формированию и развитию личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках решения воспитательных задач на каждой ступени общего образования, включающих:

- осознанное усвоение обучающимися социально-значимых знаний (российские традиционные социокультурные и духовно-нравственные ценности, общественные нормы и правила поведения);
- развитие личностных ценностных отношений, обучающихся к социально-значимым знаниям, их принятие, обеспечивающее формирование ценностных ориентаций личности, детерминирующих ее поведение и деятельность;
- построение обучающимися собственного социокультурного опыта поведения и межличностных отношений посредством включения в совместную, творческую, эмоционально-насыщенную и социально-значимую деятельность с взрослыми (педагогами, родителями, представителями организаций – социальных партнеров школы).

1. Характеристика основных методов формирования и развития личностных качеств, обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе

В методике формирования и развития личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе используются основные три группы **методов**: методы формирования сознания (методы убеждения), методы формирования

поведения (методы упражнения) и методы стимулирования и коррекции сознания и поведения (методы оценки и самооценки).

Методы формирования сознания (методы убеждения: рассказ, беседа, внушение, доказательство, пример и др.), призваны воздействовать на когнитивную сферу обучающихся с целью формирования системы взглядов, суждений, ценностных ориентаций. Успешность реализации методов обеспечивается такими условиями, как: авторитетность педагога, логичность изложения им своей позиции; опора на личный опыт обучающихся, эмоциональное подкрепление (эмоциональный отклик).

Методы формирования поведения (требование, упражнение, поручения, показ образцов и примеров и др.), ориентированы на развитие психофизических и психосоциальных качеств личности, обеспечивающих формирование навыков и привычек поведения на основе многократного повторения определенных действий, приводящих к формированию желаемого качества и его закреплению в структуре личности. Данная группа методов связана с различными видами деятельности и применяется в единстве с методами убеждения.

Методы стимулирования и коррекции сознания и поведения (оценка, самооценка, поощрение, осуждение, создание ситуаций доверия, успеха, контроля и самоконтроля), используются для развития навыков саморегуляции, рефлексии, контроля деятельности.

Условия эффективности применения методов: обоснованность их использования, в том числе, ясность применения методов для воспитанников; дифференцированный подход к выбору методов, основанный на учете типа личности обучающегося и его ведущих потребностей; стремление к совпадению внутренней самооценки обучающегося и внешней оценки (педагогов, родителей). Данная группа методов связана с моральными и материальными стимулами и средствами порицания.

Синергетический эффект педагогического воздействия на обучающихся с целью развития желаемых качеств личности обеспечивается комплексным использованием всех групп методов при опоре на методы формирования поведения, которые в наибольшей степени способствуют выработке устойчивости качеств и закреплению их в структуре личности.

2. Основные формы организации деятельности педагога по формированию и развитию личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе

2.1. Урок

Класно-урочная форма организации учебной деятельности как основная форма организации обучения является доминирующим средством формирования и развития когнитивных качеств личности обучающихся, обеспечивающих осознанное усвоение социально-значимых знаний, что предполагает включение в урок воспитывающего содержания, которое побуждает школьников к размышлению о его сущности и высказыванию своего мнения. На уроках необходимо не только сформировать представления

школьников о содержании базовых ценностей (семья, труд, отечество, природа и др.), нормах и правилах общественного поведения, но и эмоционально-положительное отношение к базовым ценностям российского общества, их принятия обучающимися, проявляющимся в готовности следовать социальным нормам и правилам в различных жизненных ситуациях. Для решения этой задачи приоритетными являются *методы формирования сознания* (рассказ, объяснение, беседа и др.), ориентированные на становление системы взглядов, суждений, которые, при условии их органического слияния с эмоциями и чувствами приобретают социальную ценность, становятся ценностными ориентациями личности, детерминирующими ее поведение.

Основными условиями реализации методов формирования сознания являются: владение педагогом умением логично и убедительно излагать свою позицию с учетом личного опыта и возрастных возможностей обучающихся; умение сочетать методы убеждения с наглядными методами и художественными средствами для оказания более глубокого воздействия на эмоционально-чувственную сферу (экранизация художественных фильмов, прослушивание музыкальных произведений и др.).

Эффективным педагогическим приемом является предоставление школьникам на уроке с последующим обсуждением актуальной информации в области социальных проблем, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни (политическая и экономическая ситуации, межконфессиональные отношения, вредные для здоровья привычки и др.) и к которым у них должны выработаться позитивные взгляды, суждения и отношения. Реализации данной цели способствует включение в урок интерактивных форм работы, способствующих проявлению личностной позиции обучающихся к содержанию учебной информации, например, таких как: *учебная дискуссия, диспут, ролевая игра* и др.

Дискуссия как наиболее применяемый в образовательной практике метод обсуждения проблемных вопросов широко используется для формирования социально-значимых знаний обучающихся. Основные задачи организации и проведения дискуссии: формирование интереса обучающихся к обсуждаемым вопросам, их способности к всестороннему анализу проблемы, коммуникативных умений, дискуссионной культуры (умения высказывать и обосновывать свое мнение, уважительно относиться ко мнению других участников дискуссии, вести конструктивный диалог и т. д.).

Подготовка учителя к дискуссии включает:

- подбор материала для обсуждения, затрагивающего общественные ценности, но который должен быть в области возрастных интересов обучающихся;
- выбор вида дискуссии, который должен соответствовать цели ее проведения, предмету обсуждения и опыту участия в дискуссиях, обучающихся (ролевой диалог, дебаты, аквариум и др.);
- составление дополнительных вопросов для обсуждения разных сторон темы дискуссии с целью более глубокого ее понимания обучающимися;

- применение в ходе дискуссии специальных приемов ее активизации (уточняющие вопросы, демонстрация непонимания, сомнения, парафраз, альтернативный тезис и др.);
- акцентирование внимания обучающихся на наиболее интересные суждения участников дискуссии с просьбой высказывания своего мнения и отношения к ним;
- использование в качестве результата дискуссии не формулирование общего мнения (вывода) по обсуждаемой проблеме, а итоговой рефлексии с предложением участникам высказать свою точку зрения по окончании дискуссии.

Во время дискуссии следует побуждать обучающихся не только к высказыванию собственного мнения, но и его обоснованию, аргументации. А чтобы дискуссия не трансформировалась в хаотичное многоголосное обсуждение, следует установить определенные правила, например, как: «правило поднятой руки», «правило свободы мнения», «правило уважительного слушания», «правило краткости высказывания», «правило корректности высказывания», «правило аргументированности высказывания».

Диспут - публичный спор на важную тему с целью формирования суждений, оценок, требует достаточно серьезной подготовки не только со стороны учителя, но обучающихся. Проведение диспута включает три этапа:

- подготовительный этап, предполагающий выбор актуальной темы, формулировку цели, определение состава участников, организационной группы и ведущего, составление перечня проблемных вопросов, на основе которых будет происходить обсуждение темы;
- основной этап, на котором происходит обсуждение, включающее перечень выступлений, обучающихся с изложением своей точки зрения на обсуждаемую проблему;
- заключительный этап содержит краткий итоговый анализ мероприятия, определения дальнейших путей решения обсуждаемой темы.

Диспуты целесообразно использовать в средних и старших классах школы, чтобы школьники научились отстаивать свои взгляды и убеждать в них других. Во время подготовки к диспуту выступающие изучают дополнительные источники информации в области обсуждаемой темы, это способствует большему осознанию таких трудных понятий, как национальные и духовно-нравственные ценности.

Ролевая игра позволяет моделировать различные социальные ситуации, включить школьника в мир взрослых социальных отношений посредством игрового сюжета и исполнения различных ролей, что активизирует воображение и развивает способности к всестороннему анализу изучаемой проблемы.

Включение в урок интерактивных форм работы требует тщательной предварительной подготовки, они одержат высокий потенциал для личностного развития обучающихся, их критического мышления, умения

работать с литературными источниками, социально-коммуникативных навыков, дискуссионной культуры, саморегуляции поведения и др.

2.2. Мини-курсы во внеурочной деятельности

Высокий потенциал для формирования и развития личностных качеств, обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) содержит внеурочная деятельность. Согласно ФГОС общего образования курсы внеурочной деятельности организуются в соответствии с направлениями:

- информационно-просветительское (занятия гражданской и военно-патриотической, краеведческой, историко-культурной, познавательной, научно-исследовательской, экологической, художественно-эстетической, физкультурно-оздоровительной направленности);
- функциональная грамотность (интегрированные курсы, метапредметные кружки, или факультативы);
- профориентационное (беседы, профессиональные пробы, ярмарки вакансий и др.).

Содержание курсов, может быть, не привязано жестко к определенному направлению, каждый курс внеурочной деятельности имеет комплексный характер, ориентированный на разнонаправленное развитие личности обучающихся, в соответствии с этим содержит возможности для развития когнитивных, психосоциальных и психофизических качеств личности. Основными условиями эффективности курсов внеурочной деятельности для формирования и развития личностных качеств обучающихся являются:

- внутренняя готовность обучающихся, проявляющаяся в наличии мотивации к занятиям, что предполагает разработку интересного, актуального, соответствующего потребностям разных возрастных категорий обучающихся содержания курсов внеурочной деятельности;
- профессиональное мастерство педагога, позволяющее разработать содержание интересных для каждой возрастной категории обучающихся курсов внеурочной деятельности.

Широкий перечень форм организации внеурочной деятельности позволяет педагогу выбрать те из них, которые обладают наибольшими возможностями для формирования и развития личностных качеств обучающихся в соответствии с достижением целевых ориентиров воспитания и решения воспитательных задач, например:

- усвоения знаний о содержании основных социальных норм и духовно-нравственных ценностей (лекции, игры, праздники, экскурсии, посещение выставок, театральных спектаклей и др.);
- развитие положительных отношений, обучающихся к социально-значимым знаниям (дискуссии, исследовательские проекты, деловые игры, школьные кино клубы, театры и др.);
- приобретение социального опыта в деятельности (участие школьников в мероприятиях социальной направленности: гражданско-

патриотические, волонтерские, благотворительные и др. акции, социальные проекты).

Педагог привносит личностно-развивающее, воспитывающее содержание в каждую форму организации внеурочной деятельности. Все программы курсов внеурочной деятельности имеют воспитательную направленность и связаны с рабочей программой воспитания школы.

Являясь неотъемлемой частью образовательного процесса, внеурочная деятельность расширяет образовательное и социальное пространство школьников, способствует приобретению и обогащению их социального опыта, ориентации в социокультурной среде посредством привлечения учреждений культуры, дополнительного образования детей, общественных организаций, участия школьников в социально-ориентированных программах и проектах.

Основанная на свободе выбора школьниками направлений деятельности в соответствии со своими интересами, склонностями и предпочтениями, в условиях разнообразия форм организации и отсутствия внешнего оценивания результатов, внеурочная деятельность активизирует внутреннюю мотивацию на проявление познавательной и социальной инициативы, самостоятельности и ответственности; стремление к конструктивному межличностному взаимодействию и достижению успеха.

Таким образом, внеурочная деятельность имеет выраженную воспитательную направленность и содержит высокий потенциал для комплексного формирования и развития личностных качеств обучающихся.

2. Формирование и развитие личностных качеств обучающихся в социально-значимой деятельности

Социально-значимая деятельность является ведущим средством формирования и развития личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в школе. Систематическое включение обучающихся в совместную социально-значимую деятельность позволяет каждому школьнику на практике развить сформированные в процессе учебной деятельности представления о социальной ответственности, сотрудничестве, патриотизме, гражданской идентичности и др., приобрести собственный социокультурный опыт поведения и межличностных отношений в соответствии с отечественной системой гражданских, национальных и духовно-нравственных ценностей.

Основными видами социально-значимой деятельности являются:

- общественно-полезная, предусматривающая добровольное участие обучающихся совместно с взрослыми в решении социально-педагогической проблемы;
- культурно-досуговая, ориентированная на приобщение к культурным ценностям посредством организации и проведения культурно-досуговых мероприятий;
- социальное служение, включающее добровольное оказание помощи социально нуждающимся гражданам;

- благотворительная, направленная на безвозмездное оказание помощи и поддержки нуждающимся физическим и юридическим лицам (детским домам, приютам для животных и др.).

Участие обучающихся под руководством взрослых в социально-значимой деятельности способствует формированию социальной рефлексии, обеспечивающей доминирование ценностно-смысловых механизмов над гносеологическими. Результатом является более глубокое, в сравнении с урочной деятельностью, осознание школьниками значимости социальных мотивов и целей, то есть осуществляется перенос акцента с когнитивных аспектов на социальные, духовно-нравственные, определяющие ценностную направленность личности.

Систематическое участие обучающихся в школьных и внешкольных мероприятиях социальной направленности обеспечивает поступательное развитие личностных качеств, характеризующееся сначала эпизодическим проявлением качеств в наиболее благоприятных для их актуализации условиях, затем более частым проявлением качеств (в большинстве ситуаций), и затем проявление качества становится внутренней потребностью личности.

Таким образом, формирование социально-значимых знаний и представлений происходит в процессе учебной деятельности, а их дальнейшее развитие – в практической деятельности социальной направленности. Основными требованиями, обеспечивающими успешность формирования желаемых качеств личности в процессе участия школьников в социально-значимой деятельности, являются:

- соответствие деятельности возрастным возможностям обучающихся, их интересам и потребностям;
- создание условий для систематического участия обучающихся в различных видах социально-значимой деятельности;
- постепенное делегирование обучающимся от взрослых полномочий по организации и проведению мероприятий социально-значимой деятельности.

Основной целью педагога является максимальное использование потенциала различных видов и форм организации социально-значимой деятельности для комплексного формирования и развития личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических).

2.1. Особенности формирования и развития личностных качеств обучающихся в социально-значимой деятельности на разных ступенях общего образования

На ступени начального общего образования следует включать обучающихся в соответствующую их возрастным возможностям практическую деятельность по решению конкретных социальных проблем школы, города, поселка, района. Для осознания важности участия в мероприятиях социальной направленности используется метод беседы с младшими школьниками, в процессе которой учитель объясняет и убеждает, что любовь к Родине и своему родному краю подтверждается не словами, а

конкретными делами и поступками, помогающими решить актуальные для школы, города, района проблемы. Если в урочной деятельности акцентируется внимание на формирование и развитие *когнитивных качеств личности*, то в мероприятиях социально-значимой деятельности происходит активное формирование и развитие *психосоциальных и психофизических личностных качеств*.

Наиболее распространенными являются такие формы организации социальной деятельности, как школьные дела и участие младших школьников в различных школьных мероприятиях, позволяющих освоить способы проявления личностных качеств (в процессе оказания помощи взрослым в организации и проведении мероприятия, его оформлении и др.). Например: участие в уборке территории школы, патриотических, экологических акциях, мероприятиях культурно-развлекательного характера (школьных концертах, театральных постановках и пр.); изготовление кормушек для птиц, поздравительных открыток и подарков (для близких, одиноких пожилых людей, ветеранов и участников боевых действий и др.); оформление классной комнаты к праздничным датам, ремонт книг в школьной библиотеке. С целью закрепления формируемого качества в структуре личности необходимо обратить внимание на внешнюю оценку результатов участия обучающихся в социально-значимой деятельности, которая выражается в официальном общественном одобрении поведения и результатов деятельности школьников, способствующей развитию такого значимого *психосоциального качества*, как *мотивация к самореализации и достижениям в деятельности*. Кроме оценки классного руководителя используется разработанная в школе система поощрений (награждений) социальной успешности обучающихся, проявивших активную жизненную позицию, как со стороны администрации школы, так и организаций – социальных партнеров школы, родительской общественности. Ко времени окончания начальной школы обучающиеся должны приобрести первоначальный опыт социально-значимой деятельности.

Основные задачи включения младших школьников в социально-значимую деятельность: удовлетворение потребности в социальном взаимодействии с взрослыми, стремления к участию в жизни школы, своего района, города; развитие социальной инициативы, самостоятельности; формирование начал гражданской идентичности. Следует отметить, что для детей в этом возрасте является важным участие родителей в школьных и внешкольных мероприятиях социальной направленности. Уже на ступени начального общего образования в процессе социально-значимой деятельности начинают образовываться групповые *детско-взрослые общности*, где взрослые являются значимыми для школьников, демонстрирующими образцы просоциального поведения, основанного на эмпатии, сочувствии, добровольной действенной помощи другим. Поэтому особенно важно, чтобы образ родителей для ребенка ассоциировался с позитивным образом значимого взрослого, разделяющего интересы ребенка, участвующего в качестве партнера в совместной деятельности и демонстрирующего примеры социально одобряемого поведения.

На ступени основного общего образования расширяется объем социально-значимых знаний, что предполагает повышение уровня их осознания школьниками и проявления к ним личностных ценностных отношений. Целевые ориентиры воспитания и развития личности на данном этапе включают обладание школьниками «опытом гражданской социально значимой деятельности (в ученическом самоуправлении, волонтерском движении, экологических, военно-патриотических и др. объединениях, акциях, программах); участие в социально значимой трудовой деятельности разного вида в семье, общеобразовательной организации, своей местности и т.д.» (Примерная образовательная программа воспитания для образовательных организаций, 2022). Таким образом значительно расширяется содержание социально-значимой деятельности. На ступени основного общего образования широко применяется метод включения обучающихся в деятельность по социальному проектированию и реализации социальных проектов (исследовательских, творческих, краеведческих, экологических и др.). Под руководством взрослых обучающиеся осваивают все этапы работы над проектом, основу которого составляет решение актуальной, интересной и значимой для улучшения жизни людей проблемы. Они учатся видеть социальные проблемы вокруг себя, начиная с внутришкольных, анализируют собственные ресурсы для их решения, составляют план действий, развивают умения работать в команде с целью получения социально-значимого продукта. Подростки становятся субъектами социально-значимой деятельности, приобретающими личный опыт заботы о людях, с которыми они проживают, что способствует активному развитию *психосоциальных личностных качеств* (социальной активности, ответственности, самостоятельности). В процессе работы над социальными проектами формируются детско-взрослые общества, включающие не только обучающихся и педагогов, но и родителей, представителей общественных объединений, организаций – социальных партнеров школы. Внутри них создаются доверительные взаимоотношения, атмосфера сотрудничества, сотворчества, эмоционально-психологического комфорта в сочетании с ответственным отношением к делу, благоприятные условия для приобретения обучающимися «социально значимых знаний и опыта социально значимых действий» (Поляков, 2016). Взрослые выступают в роли наставников и проводников в социальный мир, науки, культуры и творчества.

Обучающиеся 5–9 классов активно привлекаются к работе органов ученического самоуправления, организации и проведению социальных акций (волонтерских, патриотических, экологических и др.), школьных и внешкольных мероприятий (творческих конкурсов, предметных недель, выставок, тематических вечеров, экскурсий, походов и др.).

Школьное самоуправление предоставляет возможность каждому обучающемуся проявить свою активную жизненную позицию, развить инициативу, организаторские способности, ответственность и др., то есть приобрести социальный опыт (социально-значимых отношений и социально-значимых дел). Методические рекомендации в области организации

школьного самоуправления содержат ценный совет: начинать работу не с выборов органов самоуправления, а с выбора нужных для школы дел с последующими поручениями школьникам и их персональной ответственностью за результаты выполнения. Поручения на первых порах не должны быть долговременными с отсроченным результатом, а достаточно быстро реализуемые, например, подготовка к празднику, награждение участников конкурсных мероприятий и др., чтобы школьники могли успешно справиться с заданием. Затем, постепенно увеличивать срок выполнения и сложность поручений (Степанов, 2020). На основе внимательного наблюдения за обучающимися педагог (классный руководитель) подбирает для каждого воспитанника и советует конкретное дело с учетом характера его мотивации, умений и навыков выполнения.

Используются комплексно все группы методов формирования и развития личностных качеств обучающихся (убеждения, упражнения, оценки). Особая роль принадлежит методу создания ситуации успеха, поскольку участие в деятельности органов самоуправления не является обязательным, а осуществляется исключительно на добровольной основе, поэтому педагог, принимая во внимание самооценку школьников, подбирает содержание поручения и ненавязчиво сопровождает его выполнение для достижения успешного результата. Этим он стимулирует мотивацию к достижениям и саморазвитию обучающихся. Для эффективности деятельности школьного самоуправления следует использовать регулярные *коллективные обсуждения* ключевых вопросов с последующим принятием всеми участниками решений, связанных с выполнением конкретных школьных дел. Во время обсуждения педагогу надо стимулировать школьников к высказыванию своего мнения, соблюдая правила ведения дискуссии (диспута) и не демонстрировать собственную авторитарную позицию.

Примерная программа воспитания ориентирует на постепенное делегирование обучающимся от взрослых полномочий по организации и проведению мероприятий социально-значимой деятельности. Обучающиеся привлекаются к планированию, организации, проведению и оценке (подведению итогов) коллективных школьных дел, школьных и внешкольных мероприятий, в том числе, организуемых классным руководителем при участии родителей. Педагогу следует уделить должное внимание, не только вопросам организации и проведения мероприятия, но и коллективному анализу и обсуждению его итогов. Чтобы обсуждение не являлось формальным, необходимо фиксировать результаты анализа с целью избежать ошибок при дальнейшем планировании и проведении мероприятий.

Чем старше становятся обучающиеся, тем больше полномочий им делегируют взрослые, что активизирует развитие *психосоциальных и психофизических качеств личности* (саморегуляции, социальной инициативы, самостоятельности, ответственности и др.).

В качестве главной цели социально-значимой деятельности выступает формирование у школьников просоциального поведения,

характеризующегося бескорыстной самоотдачей, приоритетом интересов других над собственными, стремлением принести пользу обществу. Обучающиеся получают возможность на практике развить сформированные в процессе учебной деятельности представления о социальной ответственности, сотрудничестве, патриотизме, гражданской идентичности и др.

Широкими воспитательными возможностями для формирования и развития личностных качеств подростков, осознанного усвоения ими социальных норм и духовно-нравственных ценностей обладают детско-юношеские добровольческие объединения в общеобразовательной организации, осуществляющие волонтерскую деятельность. Они могут быть образованы как волонтерская группа (подразделение) внутри класса и реализующее одно, или два направления волонтерской деятельности; как волонтерский отряд – объединяющий несколько внутришкольных групп и реализующий большее количество направлений добровольческой деятельности; волонтерский центр, объединяющий волонтерские отряды школы и осуществляющий взаимодействие с социальными партнерами школы. Волонтерская деятельность школы интегрирована в образовательный процесс, что в отличие от аналогичной деятельности, реализуемой вне школы, способствует целенаправленному решению задач и достижению целевых ориентиров в воспитании и развитии личности.

Наиболее распространенными являются такие формы волонтерской деятельности, как: пропаганда ценностей здорового жизни, физической культуры и массового спорта; безопасности в цифровой среде; организация культурно-досуговых мероприятий для жителей города; социальное патронирование домов престарелых; участие в социальных проектах (экологических, гражданско-патриотических, краеведческих и др.).

Деятельность детских общественных организаций также ориентирована на формирование активной гражданской позиции обучающихся, усвоение духовно-нравственных ценностей в процессе участия в социально-значимых мероприятиях, программа и проектах. Самой массовой детской общественной организацией Советского периода была Всесоюзная пионерская организация, деятельность которой была направлена на воспитание гражданской идентичности, патриотизма, любви к Родине и других социально-значимых качеств личности подрастающего поколения. В начале 1990-х годов она была преобразована в Союз пионерских организаций – Федерацию детских организаций (СПО-ФДО) - «международный добровольный независимый союз, объединяющий детские общественные организации, ассоциации и другие общественные объединения, образованные с участием детей и в их интересах» (Лобанова, 2022). Эта организация была заявлена как добровольная, самоуправляемая, независимая от каких-либо партий, в которой с учетом опыта пионерской организации, разработана Концепция социализации детей в условиях деятельности организации и созданы вариативные программы воспитания: «Каникулы», «Алые паруса» «Школа демократической культуры» (движение юных парламентариев), «Детский орден милосердия» и др., направленные на формирование гражданской

позиции, патриотизма и любви к своему Отечеству. В 2015 году Указом Президента была создана Общероссийская общественно-государственная детско-юношеская организация «Российское движение школьников» (РДШ) (Указ Президента РФ от 29.10.2015. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»)), ориентированная на гражданское становление личности детей и молодежи через систему предлагаемых мероприятий (военно-спортивные игры, соревнования, встречи с героями России и др.), ставшая центром гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания в стране. В рамках направления «Личностное развитие» реализуются различные по тематике всероссийские проекты, такие как: «Я познаю Россию», «Прогулки по стране», «Школьный музей» и др., всероссийские акции и конкурсы.

Детские общественные объединения создают необходимые условия для самореализации и самоутверждения личности, апробации приобретенных знаний в реальных отношениях, формировании активной гражданской позиции. С целью стимулирования личностного развития обучающихся их мотивации к достижениям в детских общественных организациях используются ступени роста, отражающие степень активности и результаты участия школьников в деятельности организации, например: «участник», «активист», «лидер» и др., для каждой из них разработан перечень требований, критериев и показателей. Активное включение подростков в различные виды социально-значимой деятельности снижает риски их попадания в подростковые и молодежные группы, практикующие асоциальные практики поведения (употребление алкоголя, наркотиков и пр.).

На ступени среднего общего образования происходит обогащение содержания социально-значимой деятельности, призванной способствовать формированию у старшеклассников устойчивых ценностных ориентаций и установок на проявление гражданской идентичности, готовности к защите Родины, активного гражданского участия в жизни общества и др. Успешность участия старшеклассников в мероприятиях социальной направленности обусловлена их субъектной активностью, инициативой и самостоятельностью. Старшеклассникам следует предложить инициировать организацию и проведение гражданско-патриотических, экологических, волонтерских акций, в рамках которых предоставляется возможность проявить свои способности (организаторские, творческие, предпринимательские и др.). В настоящее время в стране реализуются актуальные практики социально-значимой деятельности школьников различной направленности, разработаны и изданы научно и учебно-методические материалы, и рекомендации по организации деятельности детских и юношеских общественных организаций, развития волонтерского движения школьников и др.

В процессе социально-значимой деятельности важными педагогическими задачами являются: обоснование ценности для социума той формы деятельности, в которой предлагается участвовать школьникам; привлечение их к совместному с взрослыми планированию, организации и

проведению деятельности; создание условий для проявления лидерских качеств обучающимися, их стремления к самореализации в социальной деятельности. Широкий перечень видов и направлений социально-значимой деятельности предоставляет возможность выбрать те из них, которые более всего соотносятся с целями и задачами воспитания на каждом возрастном этапе, индивидуальными и возрастными особенностями обучающихся, их интересами и потребностями, имеющимися в школе ресурсами, характером взаимодействия с социальными партнерами школы и актуальными потребностями социума.

С целью формирования и развития личностных качеств обучающихся в условиях социально-значимой деятельности комплексно применяются все группы методов:

- на этапе подготовки к мероприятиям приоритетными являются методы убеждения, воздействующие на когнитивную сферу обучающихся: объяснение содержания мероприятия, обоснование его социальной значимости, смысла участия в нем для формирования интереса к предстоящей деятельности, активизации желания школьников к проявлению инициативы, организаторских и творческих способностей и т.д.;
- на этапе реализации мероприятия используются методы формирования стимулирования и коррекции сознания и поведения (требование, упражнение, поручения, показ образцов и примеров, педагогическая оценка и др.) обеспечивающие развитие психосоциальных и психофизических качеств личности (саморегуляции и контроля деятельности, социально-коммуникативных навыков, самостоятельности, ответственности и др.);
- на заключительном этапе, во время подведения итогов используются методы педагогической оценки, в том числе, включающие официальное поощрение школьников за результаты участия в мероприятиях, стимулирующие мотивацию к самореализации и достижениям в социально-значимой деятельности.

3. Особенности формирования и развития личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе на ступенях начального, основного и среднего общего образования

На ступени начального общего образования формирование и развитие личностных качеств обучающихся осуществляется в рамках приоритетного направления воспитательной работы в младшем школьном возрасте – создание благоприятных условий для осознанного усвоения обучающимися социально-значимых знаний (базовых российских ценностей, социальных норм и традиций, понимание важности социальных норм и установок).

Определение данного целевого приоритета воспитания связано с реализацией потребности младших школьников в самоутверждении в новом социальном статусе обучающегося, включая требования к выполнению социальных норм и правил поведения. В процессе решения выделенных в

Примерной ООП НОО таких задач, как: «привлечение внимания обучающихся к ценностному аспекту изучаемых на уроках явлений»; «использование воспитательных возможностей содержания учебного предмета через демонстрацию обучающимися примеров ответственного, гражданского поведения, проявления человеколюбия и добросердечности» (Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, 2022), следует опираться на особенности формирования нравственных ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте – эмоциональное восприятие и личностное переживание ребенком содержания ценностей на основе актуализации сложившегося личного опыта.

В младшем школьном возрасте дети демонстрируют избирательное отношение к социально-значимым знаниям, основывающееся на личностно-значимых для них ценностей, созвучных личному опыту, и усвоение моральных норм и ценностей происходит на когнитивно-эмоциональном уровне. Поэтому следует обращать внимание младших школьников на осознание своих чувств, мотивов поведения и опыта деятельности посредством рефлексивных заданий, бесед на темы дружбы, любви к семье, ситуаций нравственного выбора, нравственно-ориентированных игр, заданий на оценивание своих поступков и поступков других с опорой на усвоенные общественные нормы и правила поведения. Реализация этого направления осуществляется в урочной и внеурочной деятельности, например, на уроках дисциплины «Окружающий мир», курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном», где нравственные ценности являются предметом обсуждения, а также в рамках дополнительных (вариативных) модулей рабочей программы воспитания.

На ступени основного общего образования целевым приоритетом воспитания является создание условий для развития социально-значимых ценностных отношений обучающихся к семье, отечеству, труду, природе, знаниям, здоровью и др., что связано с возрастными особенностями подростков, их стремлением войти во взрослый мир и проявить себя как личность (Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, 2022).

Достижению данной цели во многом способствует участие обучающихся в деятельности школьного самоуправления и детских общественных объединений, созданных на базе школы, позволяющей приобрести опыт социально-значимый опыт деятельности, межличностных отношений, гражданского поведения.

Подростковый возраст является сензитивным для развития личностной рефлексии как механизма самопознания и саморазвития, в силу этого развитие ценностных отношений к социально-значимым знаниям осуществляется посредством рефлексии деятельности, самопознания и самоанализа. Наиболее эффективными методами и формами организации деятельности школьников являются: проблемные, проектные, участие в дискуссиях, исследовательских и социальных проектах, групповые творческие задания и др., способствующие развитию умений школьников анализировать и обобщать информацию,

формулировать и аргументировать свое мнение, умений продуктивно работать в команде и др.

На ступени среднего общего образования целевым приоритетом воспитания является «создание условий приобретения опыта социально значимых дел» (Федеральная образовательная программа среднего общего образования, 2023).

Накопленный старшеклассниками опыт участия в различных видах социально-значимой деятельности в период обучения в школе, способствует осознанию ими собственной позиции в отношении трудовой и профессиональной деятельности, адекватной оценке личностных качеств, потребностей и возможностей, способствующей правильному профессиональному самоопределению. Используются: проблемные методы (профориентационные проблемные ситуации); игровые (профориентационные игры); посещение выставок («Образование и карьера» и др.), ярмарок профессий; экскурсии на предприятия города; изучение и анализ интернет-сайтов, содержащих информацию по выбору профессий и реализации профессиональных образовательных программ; консультации психолога; онлайн-тестирование и др.

Основной целью деятельности педагога является помощь старшеклассникам в осмысленном поиске будущей профессиональной деятельности на основе самоанализа своего опыта, личностных качеств и возможностей. В соответствии с целевыми приоритетами воспитательной работы определены задачи, методы и формы организации педагогической деятельности по формированию и развитию личностных качеств обучающихся (табл.1).

Таблица 9. Задачи, методы и формы организации педагогической деятельности по формированию и развитию личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических).

Личностные качества обучающихся	Задачи воспитания	Методы	Формы организации
---------------------------------------	-------------------	--------	----------------------

Когнитивные: - <i>социально-значимые знания</i> (представления младших школьников о базовых ценностях российского общества; о нормах и правилах общественного поведения); - <i>социально-значимые отношения</i> (ценностные отношения личности к социально-значимым знаниям).	Формирование знаний школьников: - о содержании базовых ценностей (семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек); - о нормах и правилах общественного поведения. Формирование эмоционально-положительного отношения к базовым ценностям российского общества, их принятия; - осознания важности социальных норм и установок.	Методы формирования сознания (убеждение, рассказ, беседа, дискуссия, анализ ситуаций); просмотр с последующим обсуждением образовательных роликов, мультипликационных и художественных фильмов; чтение художественных произведений, прослушивание музыкальных произведений.	Урочная деятельность («Окружающий мир», «Основы религиозных культур и светской этики», «История», «Обществознание», «Экономика», «Право» и др.), тематические классные часы; занятия в рамках курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном»; занятия в рамках исследовательской и проектной деятельности.
Психосоциальные: - <i>мотивация к самореализации и достижениям в социально-значимой деятельности;</i> - <i>позитивная самооценка, ответственность, самостоятельность;</i> - <i>социально-коммуникативные навыки.</i>	Становление гражданско-патриотических чувств; формирование начал гражданской идентичности. удовлетворение потребности в социальном взаимодействии со взрослыми, стремления к участию в жизни школы, своего района, города; развитие социальной инициативы, самостоятельности, ответственности, рефлексии деятельности; формирование социальных умений (коммуникативных,	Методы формирования опыта поведения (упражнения, ситуации выбора, творческие задания, поручение). Методы оценки и самооценки (создание ситуации доверия, ситуации успеха, ситуации контроля и самоконтроля). Игровые методы (сюжетно-ролевые, коммуникативные, интеллектуальные игры, деловые, профориентационные).	Школьные дела, школьные и внешкольные мероприятия культурно-досуговой, экологической, благотворительной направленности; внеурочные занятия младших школьников по Всероссийской Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов "Орлята России"; рефлексивные тренинги, занятия по развитию эмоционального и социального

	организаторских, рефлексивных);		интеллекта; тренинги профорирования. Физкультурно- оздоровительные мероприятия; тематические классные часы; динамические паузы; внеурочные занятия в секциях и клубах, организация спортивных турниров и соревнований.
Психофизические: - саморегуляция; - установка личности на здоровый образ жизни.	Развитие эмоционально- волевой регуляции поведения; формирование бережного отношения к своему физическому здоровью, стремления к соблюдению основных правил здорового и безопасного для себя и других людей образа жизни, в том числе, в информационной среде; воспитание устойчивого интереса к занятиям физической культурой и спортом; приобретение опыта здоровьесберегающи х действий.	Методы формирования сознания (убеждение, рассказ, беседа, дискуссия, анализ ситуаций). Методы формирования опыта поведения (упражнения, творческие поручения и др.). Игровые методы (народные подвижные и спортивные игры).	

Глава 9. Эмпирическая проверка результативности разработанных концепций и методик формирования и развития метапредметных компетенций и личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях

С целью определения эффективности разработанных концепций и методик формирования и развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях, представленных в п.5 «Описание комплекта методического инструментария для диагностики уровней развития метапредметных компетенции исследовательских проектных и других обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе» настоящего отчета, была проведена эмпирическая проверка уровня сформированности метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) обучающихся начальной и средней школы с помощью специально разработанных диагностик, описанных в упомянутом пункте данного отчёта.

В исследовании приняли участие 143 обучающихся начальной школы (2-4 классы), 93 обучающихся средней школы (5-6 классы) а также 16 педагогов-тьюторов исследовательской деятельности школьников, т.к. диагностический инструментарий включал в себя измерительные материалы как для обучающихся, так и для педагогов. В работе принимали участие московские школы: ГБОУ Школа № 1501, Университетская Школа ГАОУ ВО МГПУ, ОАНО Школа «Ника». Раскроем характеристику образовательных организаций. Университетская Школа ГАОУ ВО МГПУ находится в Северо-Восточном административном округе города Москвы. Школа имеет статус «учебное заведение при вузе». Учащиеся школы учатся полный день. Занятия во второй половине учебного дня – кружки, секции, студии, дополнительные занятия - являются неотъемлемой частью учебного процесса. В каждом классе кроме учителя еще работает тьютор, который руководит внеурочной деятельностью детей. Учебный год разбит на пять модулей: 7 недель обучения и не менее 2 недель каникулы. Домашних заданий не предусмотрено, все уроки готовятся во второй половине учебного дня. Официальная наполняемость класса не превышает 20 обучающихся. В школе дети углубленно изучают иностранный язык.

ГБОУ Школа № 1501 находится в Центральном округе города Москвы. Образована путем слияния двух московских технических лицеев: МГТУ «Станкин» и МАДИ. На протяжении многих лет школа признается одной из лучших образовательных организаций города Москвы. Школа входит в ТОП-20 лучших школ столицы. Образовательная организация имеет 7 школьных корпусов и 3 дошкольных, организовано обучение детей с особыми образовательными потребностями. Ежегодно не менее 5 обучающихся набирают 100 баллов по ЕГЭ по одному из предметов.

ОАНО Школа «Ника» находится в Юго-западном округе города Москвы и входит в рейтинг лучших частных школ столицы. Школа имеет 5 отделений,

в которых реализуется непрерывный цикл образования с 1 по 11 класс. Школа имеет статус сертифицированного центра Департамента Экзаменов Кембриджского Университета, а с 2019 года ОАНО Школа "НИКА" становится ассоциированной школой «ЮНЕСКО». Ученики «Ники» регулярно участвуют в российских и международных конкурсах, олимпиадах, фестивалях и конференциях.

Для проверки уровня сформированности метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.) были использованы следующие рекомендованные методики:

Для обучающихся использовался следующий инструментарий:

1. *Заполнение рефлексивного отчета сразу после представления исследования или проекта, ведение рефлексивного дневника в течение года.* Примерные пункты вопросов для заполнявшихся обучаемыми в течение года рефлексивного дневника и отчёта после защиты исследования были обобщены нами, модифицированы для электронного опроса ССЫЛКА? и имели следующий вид:

Диагностика уровней развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных и др.).

1. Какова была цель моего исследования/ проекта? *(открытый ответ)*

2. Достигнута ли цель моего исследования/ проекта?

- *Достигнута / Частично достигнута / Не достигнута*

- *Указать, почему не достигнута*

3. На какие вопросы я нашёл(а) ответы, проводя исследование/проект? *(открытый ответ)*

4. Почему мне интересна именно эта тема? *(открытый ответ)*

5. Как менялся мой интерес во время выполнения исследования/проекта?

- *Интерес был устойчивым на протяжении всей работы*

- *Интерес изменялся*

- *Указать как: был сильнее в начале работы / в середине / в конце*

6. Где и когда я сталкивался с изучаемыми вопросами? *(открытый ответ)*

7. Где (у кого) я могу получить уточнения по интересующей меня проблеме? *(открытый ответ)*

8. На какие свои прошлые знания и ресурсы я могу опираться, проводя это исследование/проект? *(открытый ответ)*

9. Каким образом продукт моего проекта можно будет использовать на практике? *(открытый ответ)*

10. Что нового я попробовал(а) делать в этом исследовании/проекте? *(открытый ответ)*

11. Что было в ходе выполнения проекта/исследования наиболее сложным для меня? *(открытый ответ)*

12. Что было в ходе выполнения проекта/исследования наиболее простым для меня? *(открытый ответ)*

13. Что неожиданного обнаружилось в ходе выполнения исследования/проекта (что меня удивило)? *(открытый ответ)*

14. На что мне важно в дальнейшем обращать своё внимание? *(открытый ответ)*

2. Рефлексивная самооценка метапредметных компетенций (в начале и в конце воспитательной работы по развитию метапредметных компетенций), которая проводится путём заполнения обучаемыми диагностического бланка самооценки, составленного с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А.И. Савенковым: *Бланк самооценки метапредметных компетенций обучающихся по методу полярных баллов* (каждую характеристику надо оценить по пяти бальной шкале):

5 – компетенция развита хорошо, четко выражена, проявляется часто в различных видах деятельности и поведении.

4 – компетенция заметна, но проявляется непостоянно, противоположное ее поведение проявляется очень редко.

3 – оцениваемая и противоположная компетенция выражены нечетко, в поведении и деятельности уравнивают друг друга.

2 – более ярко выражено и чаще проявляется свойство противоположное оцениваемому.

1 – четко выражена и часто проявляется во всех видах деятельности компетенция, противоположная оцениваемой.

0 – данные для оценки компетенции отсутствуют.

Таблица 10. Бланк самооценки метапредметных компетенций обучающихся по методу полярных баллов.

Критерии развития метапредметных компетенций

(исследовательских, проектных)

Начало

Окончание

воспитательной

воспитательной

работы

работы

выделять научную проблему

формулировать гипотезы (оригинальные и проверяемые предположения)

давать определения научным понятиям;

сравнивать, различать, обобщать позиции

представителей разных научных школ по

исследуемой проблематике

классифицировать (по существенным и

второстепенным признакам)

наблюдать (способен выделять существенные признаки исследуемых объектов и явлений)

разрабатывать и осуществлять программу (педагогического) эксперимента

делать выводы и умозаключения

структурировать материал (выстраивать логическую структуру, организовывать материалы исследования/проекта, выделять главное)

объяснять, доказывать и защищать свои идеи (аргументированно отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссий; логично излагать результаты своего исследования/проекта; уверенно отвечать на вопросы по теме исследования/проекта)

Для педагогов использовался следующий рекомендованный инструментарий:

1) оценивание продуктов когнитивного творчества обучающихся: результатов исследования и проектов. Данная оценка осуществлялась в ходе текущих и итоговых защит исследовательских и проектных работ детей в течение года 2022-23 учебного года – на внутриклассных, внутришкольных и городских конкурсах, стендовых сессиях, фестивалях;

2) включенное наблюдение за динамикой метапредметных компетенций обучающихся и 3) экспертное оценивание по методу «полярных баллов» уровня развития метапредметных компетенций обучающихся проводились также с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А.И. Савенковым (см. выше, п. 2 - «диагностический инструментарий для обучающихся»), именно для отслеживания сформированности рефлексивных способностей обучающихся, что является принципиальной особенностью реализуемой в данном проекте диагностики метапредметных компетенций.

Опишем подробнее результаты обучающихся начальных классов.

Результаты анализа рефлексивных отчетов и рефлексивных дневников младших школьников

На первый вопрос анкеты «Какова была цель моего исследования/проекта?» подавляющее большинство детей (89 %) смогли ответить самостоятельно, однако 11 % детей обозначили не цель, а тему своего исследования (например: «Моя будущая профессия: предприниматель», «Оригами», «Богатыри» и т.п.). К этой же группе мы отнесли ответы типа

«Узнать больше о космосе / моей бабушке (бабушка – известный врач, прим. авт.) / о мотоспорте / про Плутон и пр.», *«Познакомится с профессией дизайнера» и т.п.*, т.к. они слишком общие, не конкретизированные, не задают направление поиска. Наиболее ярко отличия в формулировках целей видны при сопоставлении ответов разных детей, работавших над одним проектом: ср.: *«Узнать о гетерохромии»* и *«Выявить особенности гетерохромии и узнать её причины»* (тема проекта – «Красивая мутация, или что такое гетерохромия?»); *«Узнать про свет»* и *«Узнать о том, можно ли сломать световой луч и как мы видим цвета»* (тема проекта – «Тайны света. Световые спектры и лучи»); *«Узнать, как солнце влияет на человека»* и *«Узнать, как солнце влияет на человека, на его здоровье и кожу»* (тема проекта – «Влияние Солнца на человека»); *«Узнать о богатырях»* и *«Узнать о богатырях, их противниках и их сражениях»* (тема проекта – «Три богатыря и их противники»).

Так как целеполагание проявляется через анализ фактов, умение видеть проблемы и ставить вопросы, формулировать цель и определять задачи, необходимые для ее достижения, осуществлять планирование работы, то наиболее удачными можно считать формулировки целей подобного типа:

«Узнать сходства и различия экипировки и инвентаря в спортивной гимнастике и фигурном катании. Узнать, какие особенности и требования к спортивной форме в спортивной гимнастике и фигурном катании. Определить, какими свойствами, качествами и из какого материала должна быть создана спортивная форма в данных видах спорта»;

«Узнать, чем вакуум полезен и вреден для людей. Провести эксперименты и ознакомиться с ним»;

«Узнать, какое сообщение содержит флеш-диск, кто его нашёл, как именно расшифровывают»;

«Узнать, какая профессия мне подходит, спланировать свои дальнейшие действия для её получения»;

«Побольше узнать о профессии папы и рассказать о нём и его профессии другим ребятам, понять зачем нужна эта профессия, потому что раньше казалась ненужной»;

«Выявить особенности и возможность прогнозирования цунами» и др.

Ответов такого типа было 44%, что можно считать достаточным уровнем для начальной школы.

Анализ формулировок целей также позволил выявить две группы целей:

- интеллектуальные, познавательные цели (*«Узнать, как Венерина мухоловка определяет муху»*; *«От чего зависит окрас рыб»*, *«узнать о различных природных аномалиях и выявить реальные причины их возникновения»* и т. п. – 88 %;

- цели практические, подразумевающие реализацию какого-то действия или создание какого-то продукта (*«Разработать рекомендации для младших школьников по предотвращению попадания животных в красную книгу»*; *«Создать настольную образовательную игру "Вопросы вселенной»*, *«Создать сборник подводных мифических существ»* и т.п. – 12 %.

Особо хотелось бы отметить цель *«Научиться работать в паре и узнать, как можно больше о гелии и элегазе»*. Такой ответ был единичным, но, на наш взгляд, свидетельствует как раз о значимости для данного ребёнка не только когнитивных (метапредметных) компетенций, но личностных качеств; возможно, это зависит от склада личности или степени взросления.

На второй вопрос анкеты «Достигнута ли цель исследования?», 85 % младших школьников ответили утвердительно, 15 % - «частично достигнута». Уточняя, чего именно не удалось достичь, дети указывали следующие причины:

- не до конца изучен вопрос («не хватило времени»)
- в ходе работы выявились новые аспекты, которые требуют дальнейшего изучения;
- выявили причины, закономерности, правила, но не успели применить знания на практике, как хотелось бы.

Такие ответы свидетельствуют о хорошей степени рефлексии младших школьников, а также об умении наметить перспективы своей деятельности.

Анализ ответов на третий вопрос анкеты «На какие вопросы я нашёл(а) ответы, проводя исследование/проект?» обнаружил корреляцию с первым вопросом анкеты о целях. Те дети, которые формулировали цели подробно и чётко, отвечали *«На все вопросы, которые были поставлены/ которые были интересны / которые планировались и возникали в процессе исследования»*. Ответы же тех детей, которые ранее вместо цели указывали общую тему, теперь отличались подробностью, указанием частных: *«Какие есть национальные животные-символы, для чего они нужны, как их выбирают»* (ранее указана цель *«Изучить животных как символы разных стран»*); *«Кто такой дизайнер одежды, чем он занимается, где обучиться, как создать свою линейку одежды»* (ранее указана цель *«Дизайнер одежды»*); *«Почему гелий меняет голос, безопасно ли вдыхать гелий, почему элегаз меняет голос»* и т.д.

Таким образом, мы видим, что вопросы подобного типа помогают младшим школьникам в ретроспективе осознать реализованные задачи.

Результаты анализа ответов на четвертый вопрос «Почему мне интересна именно эта тема?» позволяют выявить определённые закономерности выбора темы для исследований и проектов и выделить следующие причины:

- 1) влияние внешних факторов:
 - наблюдение интересного явления (опыта), возникновение желания понять, разобраться в его причинах;
 - посещение экскурсии, которая произвела большое впечатление;
 - актуальность темы («Влияние Солнца на человека»);
 - необычность, оригинальность темы (тема «Агроном-гидропоник», «Необычные профессии», «Гетерохромия» и др.);
 - эстетическое воздействие внешнего мира («Потому что северное сияние красивое»;

- деятельность тьютора исследований и проектов (*«Мне предложили эту тему, и она мне очень понравилась»*);
- «интеллектуальная красота» самой темы (*«Потому что это очень редкая тема и красивая»* (тема о гетерохромии – прим. наше));

2) влияние внутренних факторов:

- личный интерес к какому-то вопросу (история, археология, мифы, современное искусство, дизайн, животный мир, окружающий мир, космос, математика, программирование, новые технологии, и т.п.);
- хобби (рисование, оригами, футбол, балет и пр.);
- частично сформированный поисковый интерес (*«Во дворе люблю находить всякие камни, исследовать их», «Интересно исследовать то, что ещё неизвестно»*).

Все описанные сведения информативны и полезны, т.к. позволяют ещё раз подтвердить правильность и ценность методов и приёмов стимулирования поисковой активности младших школьников, а также рекомендаций по выбору темы исследований и проектов, описанных А.И. Савенковым (Савенков, 2015).

Считаем необходимым в рамках нашего исследования особо выделить темы, в которых ярко проявляется воспитательный аспект: *«Потому что я хочу стать ортопедом и помогать людям», «Я хотела в радость добавить учебу», «Мне нравится спасать людей», «Я люблю детей»*.

Анализ ответов на пятый вопрос «Как менялся мой интерес во время выполнения исследования/проекта?» демонстрирует следующие тенденции:

- интерес был устойчивым на протяжении всей работы у 59 % обучающихся;

Из оставшихся 41 % детей с неустойчивым интересом

- интерес был сильнее в начале работы у 8 % учеников,
- интерес был сильнее в середине работы у 53 % учеников,
- интерес был сильнее в конце работы у 39 % учеников.

Полученные данные позволяют утверждать, что у большинства младших школьников уже сформирована способность удерживать устойчивый интерес к исследованию на протяжении всей работы, у остальных же детей этот интерес надо поддерживать, особенно в начале и в конце исследования.

Результаты анализа ответов на 6 вопрос *«Где и когда я сталкивался с изучаемыми вопросами?»* показывают, что только 21 % младших школьников считают, что нигде ещё не сталкивались с выбранными для исследования вопросами. 79 % детей находят области, в которых изучаемые явления им уже встречались. Полученные данные нельзя трактовать однозначно. Часть тех школьников, которые не могут соотнести свой опыт познания окружающего мира с приводящимся исследованием, обладает узким кругозором, но другая часть действительно рефлексировать, делает вывод об абсолютной новизне исследуемого явления и именно в этом видит особый интерес (что в любом случае способствует исследовательской работе). В то же время те дети,

которые могут соотнести свой интеллектуальный и жизненный опыт с вопросами исследования, действительно демонстрируют способность к дивергентному мышлению, способность видеть проблемы, о чем свидетельствуют ответы такого типа: *«Во время чистки зубов я видел преломление света в раковине»; «Во время наблюдения за своей собакой / хомяком»; «На море обратила внимание на различную окраску рыб» и т.д.*

Ответы на 7 вопрос *«Где (у кого) я могу получить уточнения по интересующей меня проблеме?»* демонстрируют способность младших школьников осознавать пути получения необходимой для исследования информации. Ровно треть детей (33 %) видят 2 и более источника информации. Как правило, это интернет и учитель / книга / родители / специалист в исследуемой области. Из остальных 67 % подавляющее большинство учеников – 31 % в качестве источника информации называют интернет, ещё 30 % - учителя, 16 % - родителей, 14 % - специалиста в исследуемой области; 9 % - книги. Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: 1) надо усиливать внимание к обучению детей поиску и анализу интернет-источников; 2) расширять представления младших школьников об источниках информации, а также стараться обеспечивать возможность общения со специалистами.

Результаты анализа ответов на 8 вопрос *«На какие свои прошлые знания и ресурсы я могу опираться, проводя это исследование/проект?»* представляют следующее:

Только 16 % детей указали «ни на какие».

Подавляющее большинство младших школьников – 84 % уверенно называют уже имеющиеся в их распоряжении знания, навыки, ресурсы, которые могут быть опорой в предстоящей работе. Особо подчеркнём, что это как сама информация (книги, интернет, родители и специалисты в различных областях знания – указали 74 %), так и способы деятельности: 10 % детей указали именно их (*«Умение выделять главное, анализировать и собирать информацию, помогли прошедшие исследования», «Умение анализировать информацию», «На опыт выступления и подготовки проекта в прошлом семестре», «Прошрое исследование про английский язык помогло понять важность языка в этой профессии и прошлый исследовательский опыт также помог»* и др.). Считаем, что данные факты говорят о достаточном развитии метапредметных когнитивных умений, в частности, о способности переносить старые навыки на новую деятельность.

Анализ ответов на 9 вопрос *«Каким образом продукт моего проекта можно будет использовать на практике?»* показал следующее:

Всего лишь 5 % детей ответили «не знаю».

95 % младших школьников указали разнообразные способы использования результатов проделанной работы на практике (приведём в порядке убывания):

- практическое (причём здесь варианты колеблются от *«могу сделать интересную игрушку-фонтан»* до *«Я могу основать бизнес»*; от реальных *«Смогу мотивировать себя, если интерес к профессии угаснет»*,

«Пригодится, когда я заведу собаку», «Когда я сам буду работать тренером с учениками» до фантастических «Смогу использовать, если придут мифические существа»);

- использовать в повседневной жизни (*«Могу попробовать провести вакуумный массаж», «Не умереть от шаровой молнии», «Как правильно защититься от негативных факторов солнца», «Полезны знания правил безопасности», «Вырастить лук для своей семьи», «Знания признаков приближения цунами», «Избавиться от мух летом на даче»);*

- большое место занимали ответы о популяризации полученных знаний (*«Устроить презентацию для своей семьи», «О преимуществах профессии можно будет рассказать другим», «Проводить выступления», «Демонстрировать одноклассникам», «Рассказать семье и друзьям», «Сделать мини-энциклопедию о тюленях для всех», «В будущем смогу показать его своим детям»);*

- использовать в обучении (*«для работы над будущими проектами», «для дальнейших исследований», «полученные знания можно использовать на уроках географии», «в проекте на уроке окружающего мира»);*

- использовать для дальнейшего изучения исследовавшегося вопроса (перспектива исследования) (*«В других экспериментах о свете», «Можно использовать с целью провести дальнейшее исследование на похожую тему», «Дальше наблюдать за животными и их глазами», «Изучать кошек и хомяков»).*

Такое разнообразие ответов и большая доля высказываний, связанных с непосредственно исследовательской деятельностью (последние три варианта о популяризации полученных знаний, использовании в обучении и дальнейших исследованиях), говорят о достаточной степени развития метапредметных навыков младших школьников.

Также в особую группу выделим ответы, в которых ярко прослеживается социальная, альтруистическая направленность использования полученных знаний и навыков не только для личной пользы, но и на благо окружающих, общества: *«Эта информация поможет нам в дальнейшем исследовании генетики», «Сможем лечить астму»),* что, на наш взгляд, говорит о сформированности высоких личностных качеств у детей-авторов данных высказываний.

Анализ ответов на десятый вопрос *«Что нового я попробовал(а) делать в этом исследовании/проекте?»* отразил способность детей видеть объективно и субъективно новое в выполняемой деятельности. Степень новизны исследовательской деятельности как таковой для второклассников и четвероклассников, конечно, же, разная: если для второклассника брать интервью, составлять опросы, наблюдать за животными – это действительно новые виды деятельности, то для ученика 4 класса они в большинстве случаев уже привычны. В то же время способность видеть новое в уже привычном – это один из высоких уровней метапредметных компетенций. На данный момент эту способность можно зафиксировать у 89 % младших школьников.

Приведем примеры интересных ответов: *«Проводить эксперименты с вакуумом», «Проводить опыты с слоями и плотностью», «Наблюдать за своей кошкой с точки зрения исследования», «Сравнивать зрение человека и животных», «Расшифровывать диск», «Анализировать услышанное», «Самой составлять информацию, а не только читать в интернете», «Задавать вопросы книге и находить в ней ответы», «Создавать сайты», «Быть ученым и художником», «Импровизировать на выступлении, рассказывать своими словами», «Работать в команде» и др.).*

Здесь считаем необходимым обратить внимание на обнаруженную нами интересную корреляцию: при анализе ответов на *тринадцатый вопрос «Что неожиданного обнаружилось в ходе выполнения исследования/проекта (что меня удивило)?»* подавляющее большинство детей – 73 % из ответивших, что ничего нового они не узнали, здесь давали содержательны ответы, приводили конкретные факты: *«Что у Венераиной мухоловки нет глаз вообще», «Информация о том, что роботов можно научить танцевать», «То, что Тугарин Змей тоже богатырь»* и др. Безусловно, эта информация для детей была новой, но при ответе на соответствующий вопрос они это не поняли, не отрефлексировали.

Можно высказать предположение о том, что, очевидно, для детей младшего школьного возраста большое значение имеет формулировка вопроса, так как навыки рефлексии развиты ещё не очень хорошо. Поэтому для продуцирования окончательных выводов необходимо учитывать описанные факторы.

Ответы на 11 (*«Что было в ходе выполнения проекта/исследования наиболее сложным для меня?»*) и 12 (*«Что было в ходе выполнения проекта/исследования наиболее простым для меня?»*) вопросы удобно привести в сопоставлении.

Самым *сложным* для большинства детей – 38 % является подготовка и заучивание речи, выступление. (Для объективности отметим, что для 11 % детей этот же вид работы был самым лёгким).

Несмотря на то, что тьюторами проводится большая соответствующая работа по составлению и написанию речи, очевидно, сказывается нехватка времени, маленький опыт выступления перед публикой (многие дети пишут про волнение).

Также в этом вопросе дети указывали работу с терминами, сложной для понимания литературой, поиск информации, выбор темы исследования.

Самым *простым* для большей части детей – 36 % стала подготовка плаката для выступления. Также среди вариантов ответов были сбор информации, просмотр образовательных видео, творческие задания.

Анализ ответов на последний, *четырнадцатый вопрос «На что мне важно в дальнейшем обращать своё внимание?»* демонстрирует степень развития у младших школьников навыков рефлексии относительно перспектив саморазвития. Все ответы детей можно разделить на две группы:

- относящиеся к изучаемому вопросу в частности (более узкий характер рекомендаций) 24 %: *«Внимательнее относиться к животным,*

чтобы они не попадали в красную книгу», «На то, что гелий опасен в больших количествах», «На признаки приближения цунами», «Не пугаться, когда у кошки светятся глаза», «Надо провести исследование, когда мухоловка не в спячке» и др.;

- относящиеся к исследовательской деятельности вообще – 76 %: здесь преобладали саморекомендации по работе над самым сложным для большинства детей аспектом – подготовке речи (46 %). Также указывались варианты «распределять время», «На способность анализировать и сопоставлять факты», «на работу в команде», «учитывать мнение других людей», «На то, как информация часто оказывается фейковой».

Подводя промежуточный итог анализа степени сформированности метапредметных компетенций у детей младшего школьного возраста, можно сказать, что данная методика является содержательной и информативной, так как позволяет не только получить количественные данные, представленные выше, но и выявить различные нюансы, определить интересные корреляции.

Результаты анализа рефлексивной самооценки метапредметных компетенций младших школьников

Анализ рефлексивной самооценки метапредметных компетенций младших школьников проводилась в начале и в конце воспитательной работы по развитию метапредметных компетенций путём заполнения самими обучаемыми (143 человека) и их педагогами-тьюторами (8 человек) диагностического бланка самооценки и оценки, составленного с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А.И. Савенковым (см. выше).

Для удобства представления и восприятия данных приведём результаты по каждому из *девяти показателей* в сопоставлении: сначала под буквой А будут приводиться сведения о самооценке развития компетенций самими детьми, затем, под буквой Б – сведения об оценке развития компетенций педагогами-тьюторами.

1. *Умение выделять научную проблему.* Анализ данных по этому параметру представлен на рис. 1 А и 1 Б.

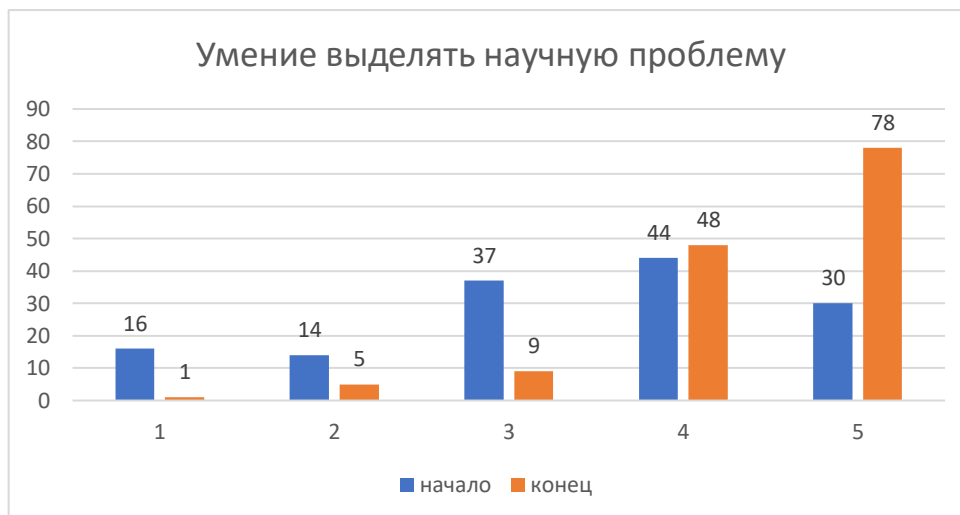


Рисунок 1 А. Уровень сформированности умения выделять научную проблему (самооценка детей).

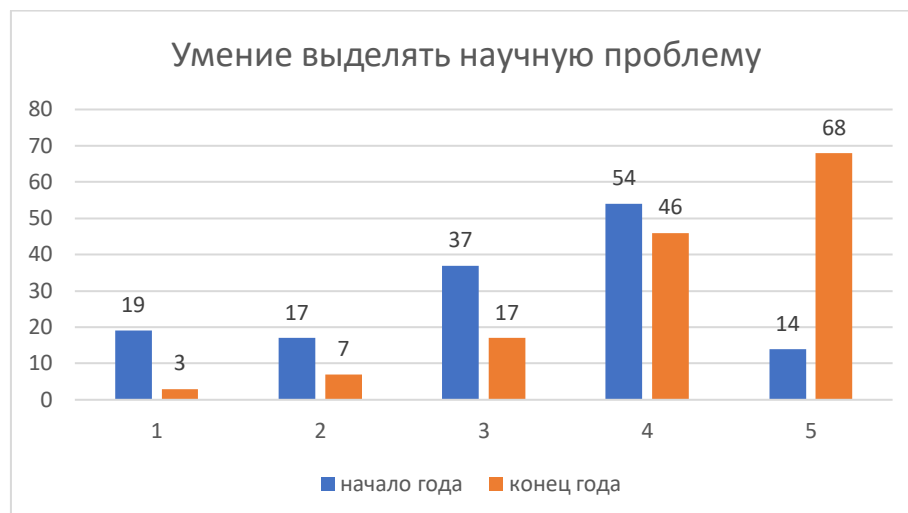


Рисунок 1 Б. Уровень сформированности умения выделять научную проблему (оценка педагогов-тьюторов).

Комментируя представленные данные, необходимо отметить, что средняя оценка уровня развития данной компетенции возросла как с точки зрения детей (3, 4 на начало года и 4, 4 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (3,2 и 4,2 соответственно), причем на одинаково количество – на 1. При этом педагоги оценивают сформированность данной компетенции ниже, чем дети, но всё же данные говорят о повышении уровня умения видеть проблемы.

2. Умение формулировать гипотезы (оригинальные и проверяемые предположения) анализ данных по этому параметру представлен на рис. 2А и 2Б.

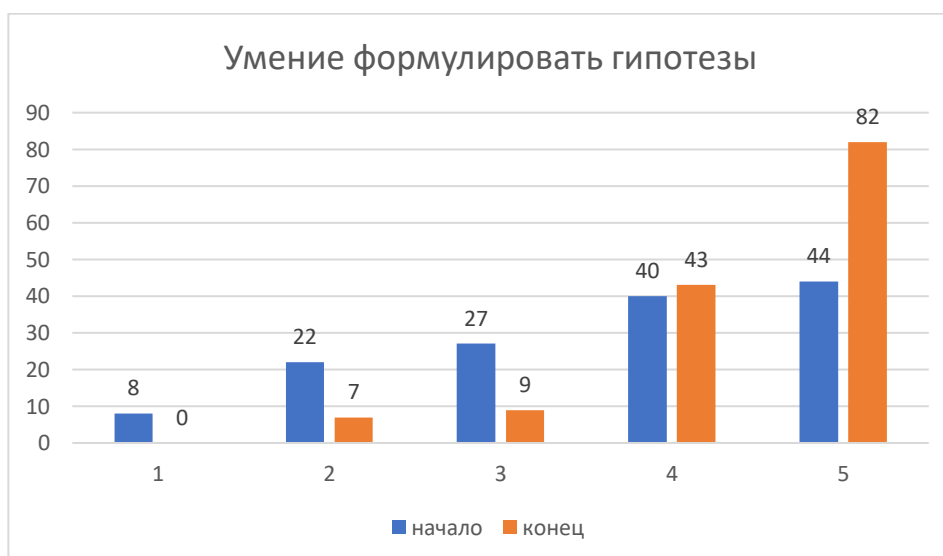


Рисунок 2 А. Уровень сформированности умения формулировать гипотезы (самооценка детей).

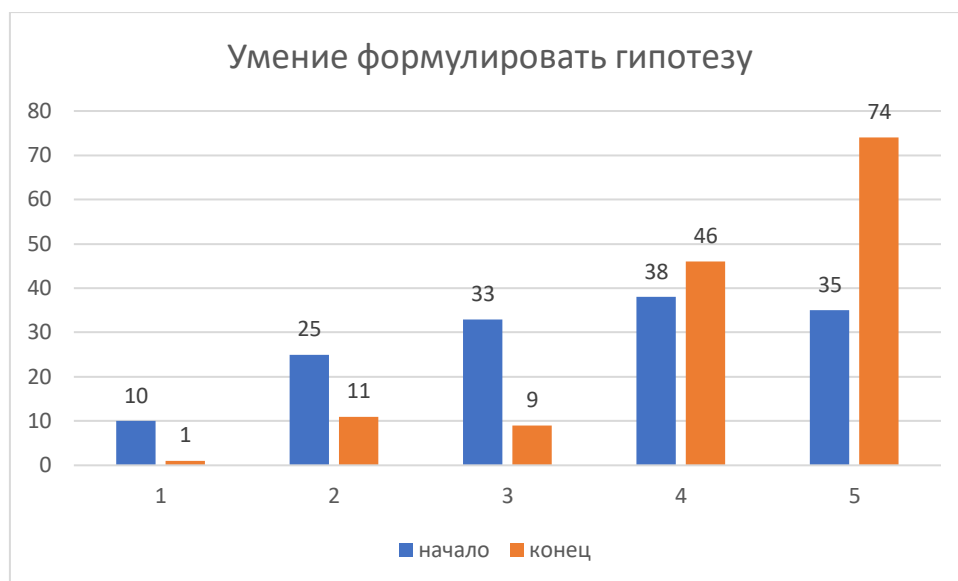


Рисунок 2 Б. Уровень сформированности умения формулировать гипотезы (оценка педагогов-тьюторов)

Средняя оценка уровня развития данной компетенции возросла как с точки зрения детей (3,4 на начало года и 4,3 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (3,6 и 4,1 соответственно). Однако дети оценивают прирост на 0,9, а преподаватели – только на 0,5, что более объективно, т.к. данная компетенция сложна для детей и работа по формулированию гипотез в непосредственном исследовании ведётся только с помощью педагога.

3. Умение давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать. Анализ данных по этому параметру представлен на рисунки 3 А и 3 Б.

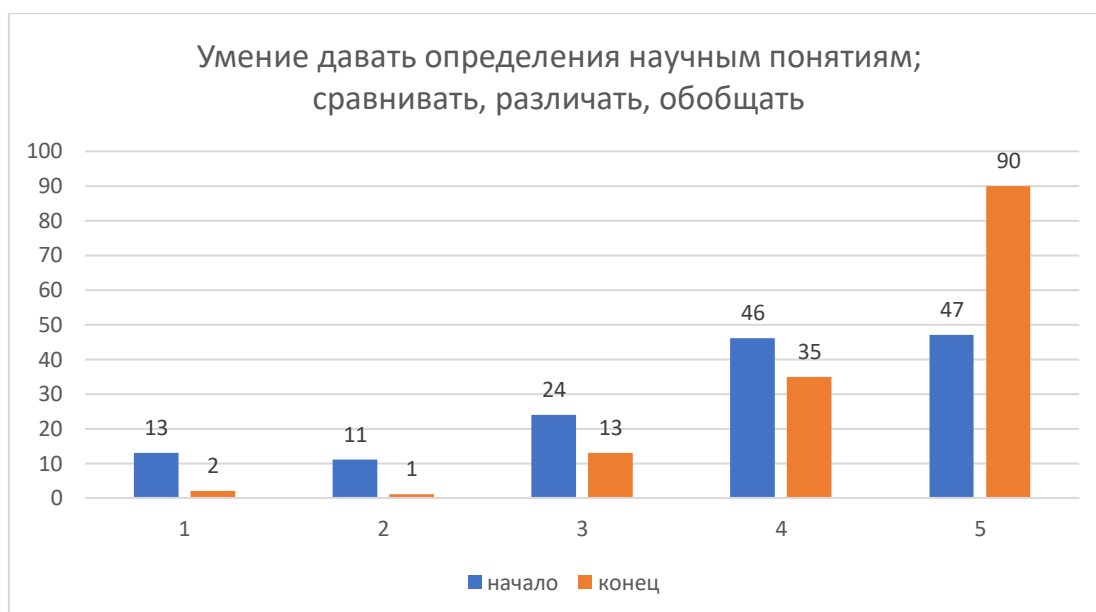


Рисунок 3 А. Уровень сформированности умения давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать (самооценка детей).

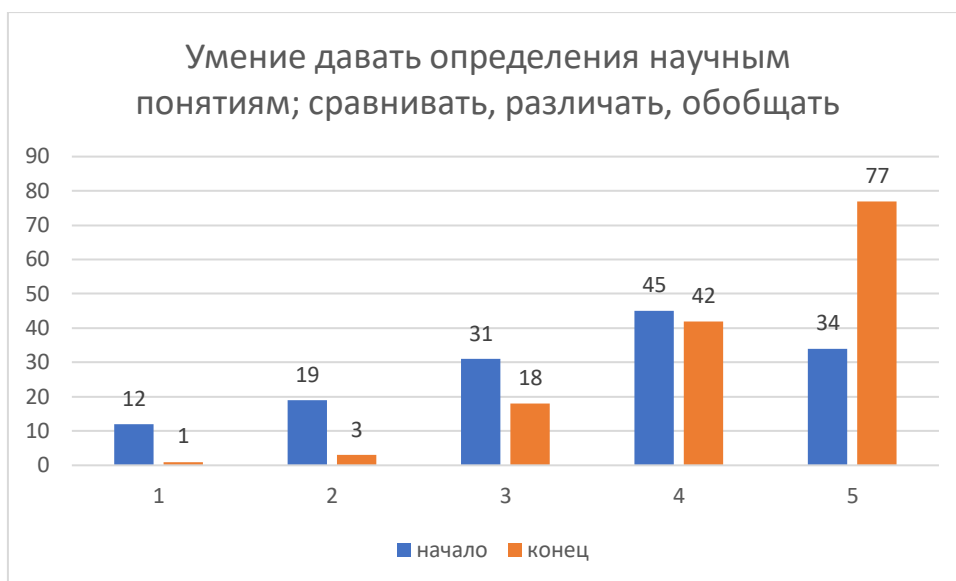


Рисунок 3 Б. Уровень сформированности умения давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции также возросла как с точки зрения детей (3,7 на начало года и 4,5 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (3,5 и 4,4 соответственно). И дети, и педагоги оценивают прирост примерно одинаково: на 0,8 и на 0,9, но в целом преподаватели оценивают итоговый уровень сформированности умения чуть ниже, чем обучаемые.

4. Умение классифицировать (по существенным и второстепенным признакам). Анализ данных по этому параметру представлен на рисунках 4 А и 4 Б.

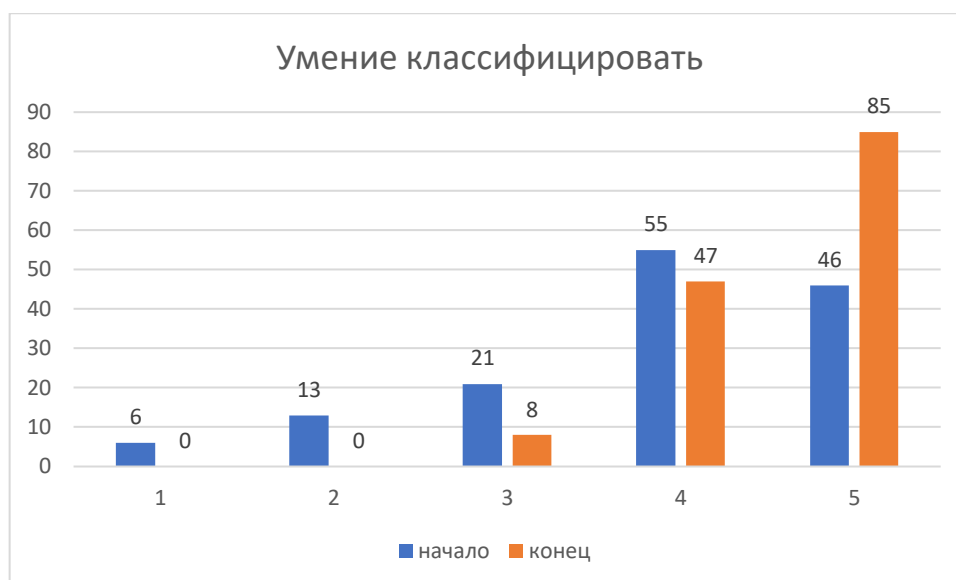


Рисунок 4 А. Уровень сформированности умения классифицировать (самооценка детей).

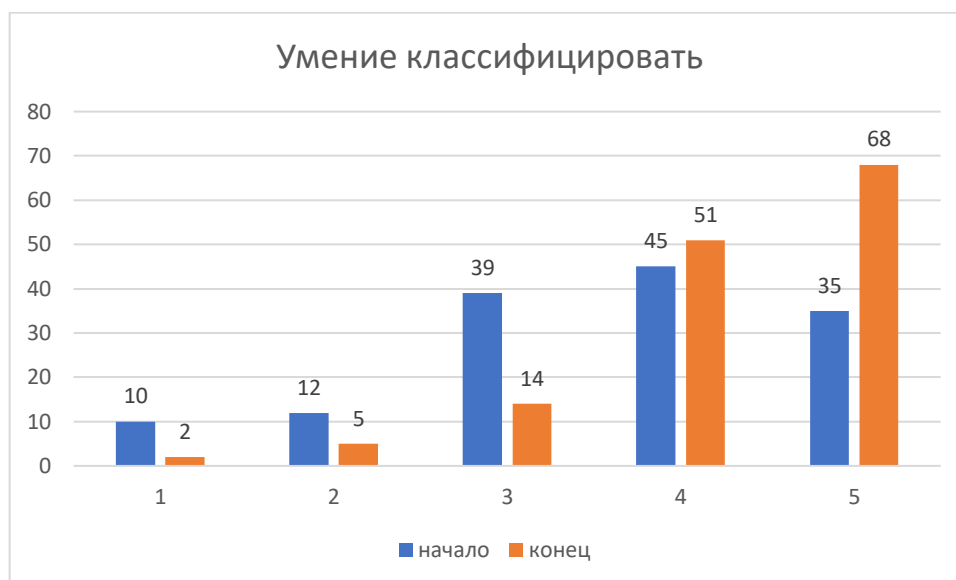


Рисунок 4 Б. Уровень сформированности умения классифицировать (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции также возросла как с точки зрения детей (3,9 на начало года и 4,5 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (3,6 и 4,3 соответственно). И дети, и педагоги оценивают прирост примерно одинаково: на 0,6 и на 0,7, но в целом преподаватели сдержаннее в оценке итогового уровня сформированности умения классифицировать.

5. Умение наблюдать (способен выделять существенные признаки исследуемых объектов и явлений). Анализ данных по этому параметру представлен на рис. 5 А и 5 Б.

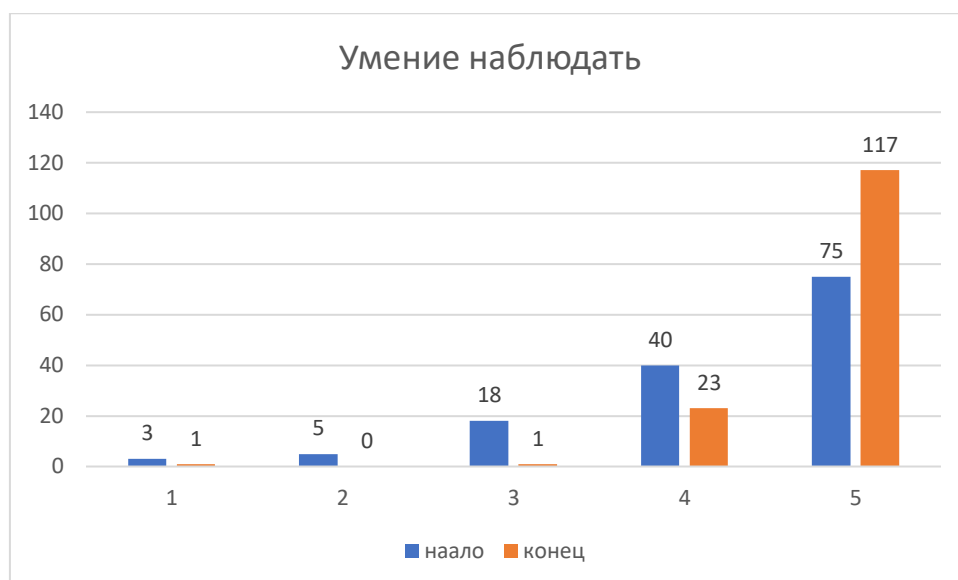


Рисунок 5 А. Уровень сформированности умения наблюдать (самооценка детей).

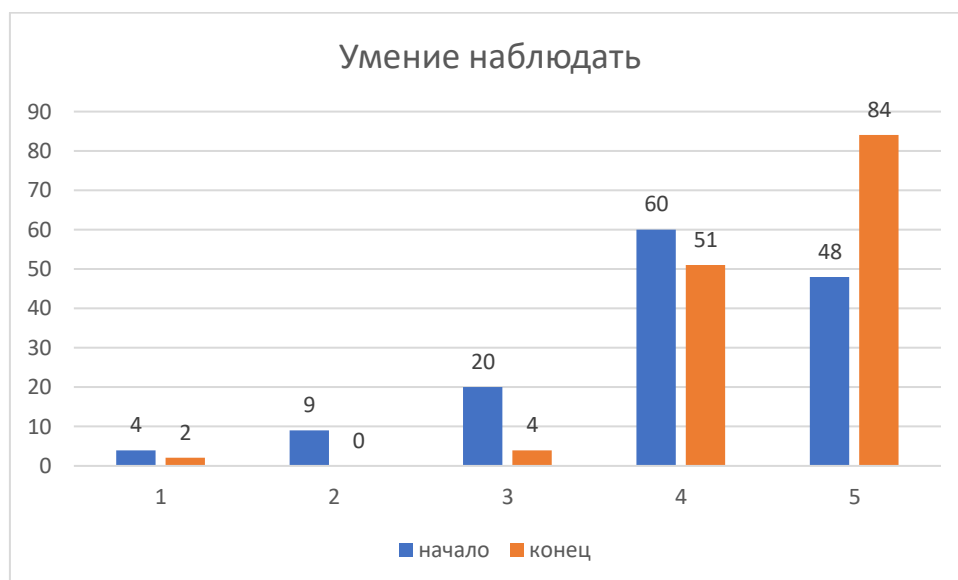


Рисунок 5 Б. Уровень сформированности умения наблюдать (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции возросла, по мнению и детей, и педагогов, на 0,5 (4,3 на начало года и 4,8 на конец года (дети)), (с 4,0 до 4,5 соответственно (педагоги)). Как и в предыдущих компетенциях, оценка педагогов ниже, но в целом компетенция сформирована.

6. Умение разрабатывать и осуществлять программу эксперимента.
Анализ данных по этому параметру представлен на рис. 6 А и 6 Б.

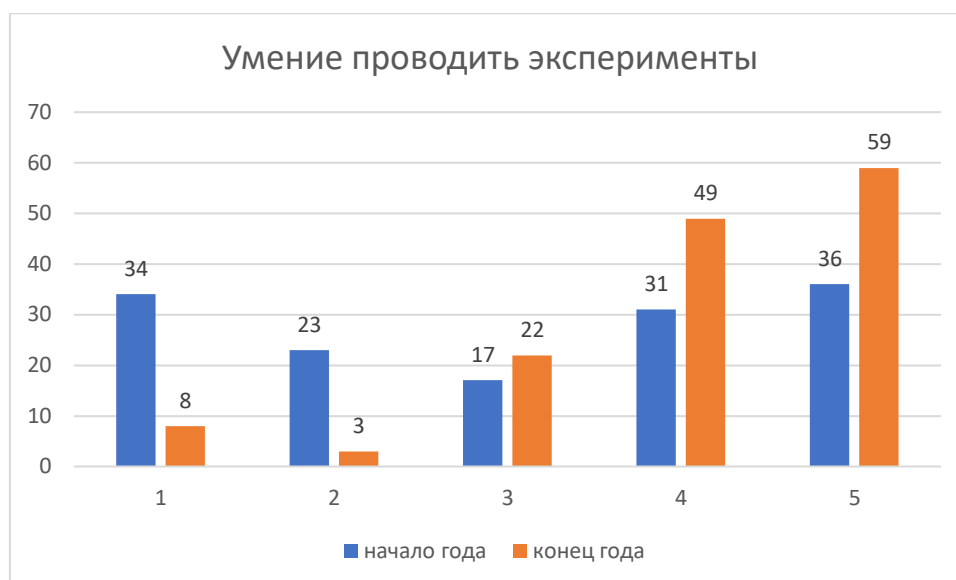


Рисунок 6 А. Уровень сформированности умения разрабатывать и осуществлять программу эксперимента (самооценка детей).

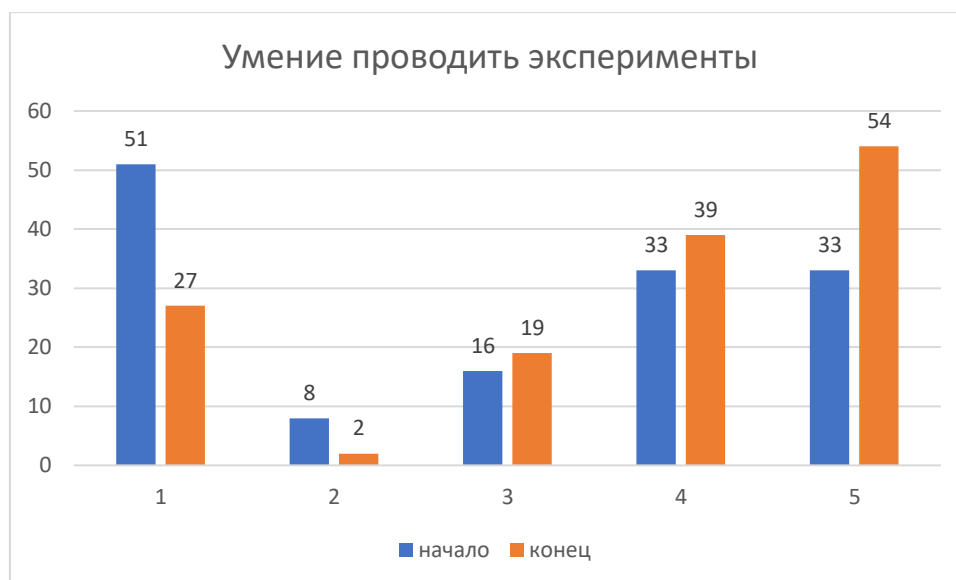


Рисунок 6 Б. Уровень сформированности умения разрабатывать и осуществлять программу эксперимента (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции также возросла как с точки зрения детей (3,0 на начало года и 4,0 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (2,9 и 3,6 соответственно). Но если дети оценивают свой уровень и прирост выше (на 1), то педагоги и исходный уровень, и прирост (0,7), и конечный уровень умения проводить эксперименты оценивают ниже.

8. **Умение делать выводы и умозаключения.** Анализ данных по этому параметру представлен на рисунках 7 А и 7 Б.

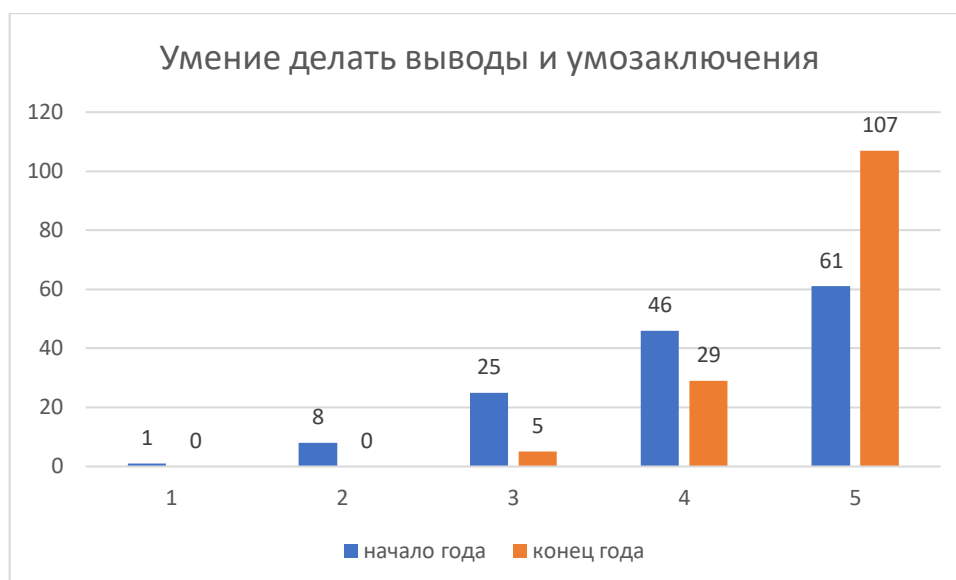


Рисунок 7 А. Уровень сформированности умения делать выводы и умозаключения (самооценка детей).

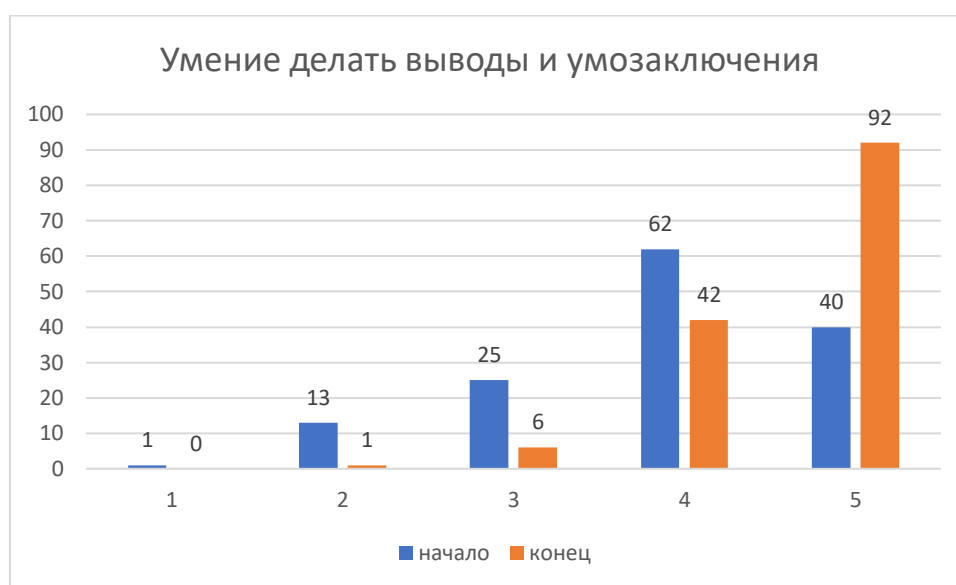


Рисунок 7 Б. Уровень сформированности умения делать выводы и умозаключения (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции также возросла как с точки зрения детей (4,1 на начало года и 4,7 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (3,9 и 4,6 соответственно). И дети, и педагоги оценивают прирост примерно одинаково: на 0,6 и на 0,7, но в целом преподаватели сдержаннее в оценке итогового уровня сформированности умения делать выводы и умозаключения.

8. Умение структурировать материал (выстраивать логическую структуру, организовывать материалы исследования/проекта, выделять

главное). Анализ данных по этому параметру представлен на рисунках 8 А и 8 Б.

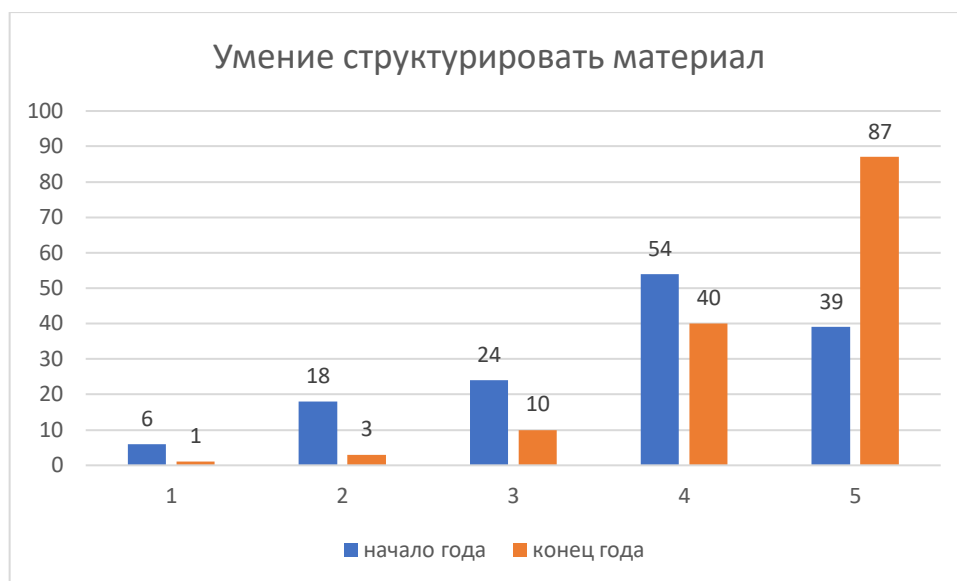


Рисунок 8 А. Уровень сформированности умения структурировать материал (самооценка детей).

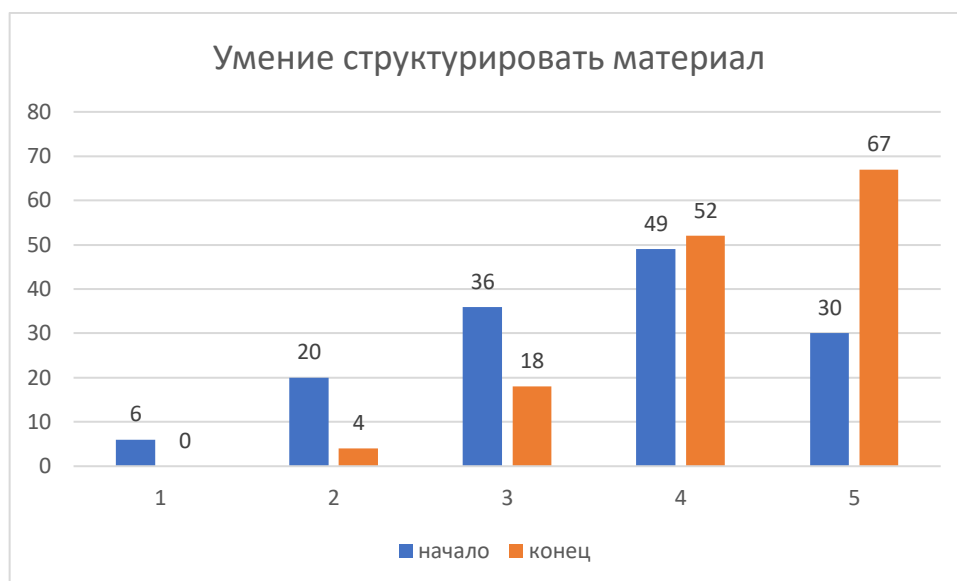


Рисунок 8 Б. Уровень сформированности умения структурировать материал (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции также возросла как с точки зрения детей (3,7 на начало года и 4,5 на конец года), так и с точки зрения преподавателей (3,5 и 4,3 соответственно). И дети, и педагоги оценивают прирост одинаково: на 0,8, но в целом преподаватели оценивают ниже итоговый уровень сформированности умения структурировать материал.

9. Умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи (аргументированно отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссий;

логично излагать результаты своего исследования/проекта; уверенно отвечать на вопросы по теме исследования/проекта). Анализ данных по этому параметру представлен на рисунках 9 А и 9 Б.

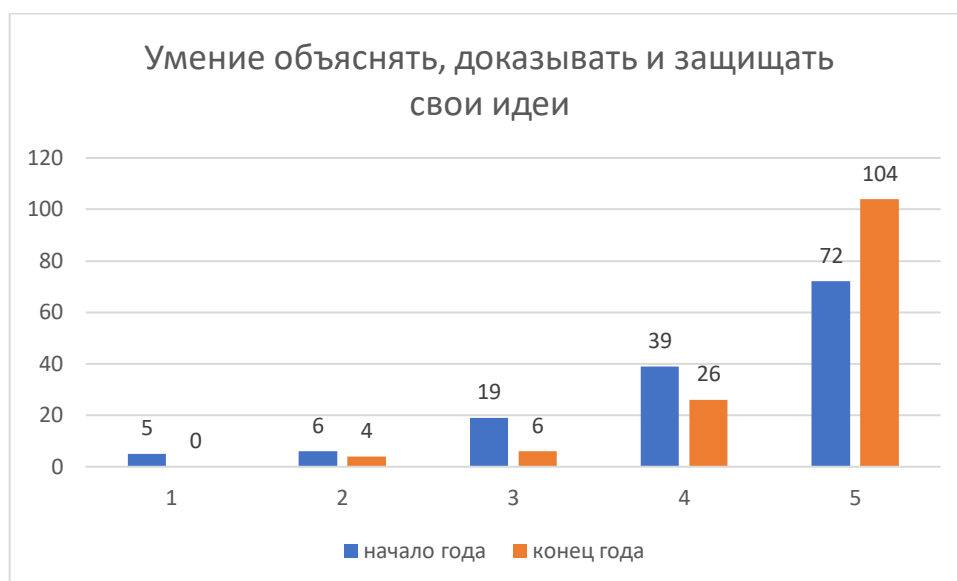


Рисунок 9 А. – Уровень сформированности умения объяснять, доказывать и защищать свои идеи (самооценка детей).

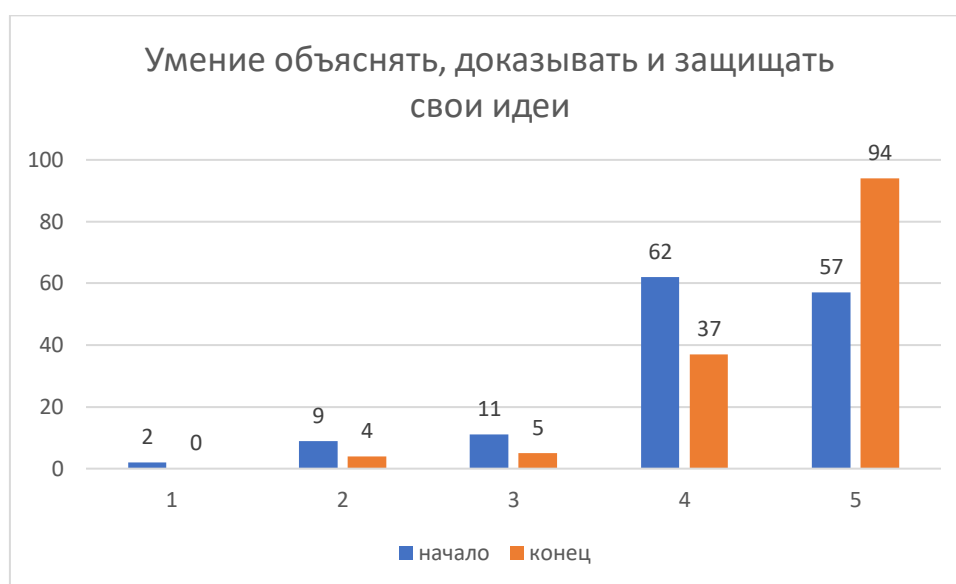


Рисунок 9 Б. Уровень сформированности умения объяснять, доказывать и защищать свои идеи (оценка педагогов-тьюторов).

Средняя оценка уровня развития данной компетенции также возросла как с точки зрения детей, так и с точки зрения преподавателей. Причем это единственная компетенция, которую и дети, и педагоги оценивают одинаково: средняя оценка 4,2 на начало года и 4,6 на конец года, прирост на 0,4. Отметим, что по результатам анкетирования именно этот вид деятельности – публичное

выступление с результатами исследования – вызвал у детей наибольшие трудности, оценивался ими как самый сложный вид работы.

Для полноты анализируемой информации представим сводные данные по динамике всех метапредметных исследовательских и проектных компетенций в таблице (Таблица 11).

Таблица 11. Динамика всех метапредметных исследовательских и проектных компетенций.

Название компетенции	Средний балл по самооценке детей		Средний балл по оценке педагогов		Прирост по самооценке детей	Прирост по оценке педагогов	Разница
	начало	конец	начало	конец			
	года	года	года	года			
1. Выделять научную проблему	3,4	4,4	3,2	4,2	1	1	-
2. Формулировать гипотезы	3,4	4,3	3,6	4,1	0,9	0,5	- 0,4
3. Давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать	3,7	4,5	3,5	4,4	0,8	0,9	+ 0,1
4. Классифицировать (по существенным и второстепенным признакам)	3,9	4,5	3,6	4,3	0,6	0,7	+ 0,1
5. Наблюдать	4,3	4,8	4,0	4,5	0,5	0,5	-
6. Проводить эксперименты	3,0	4,0	2,9	3,6	1	0,7	- 0,3
7. Делать выводы и умозаключения	4,1	4,7	3,9	4,6	0,6	0,7	- 0,1
8. Структурировать	3,7	4,5	3,5	4,3	0,8	0,8	-

материалы									
9. Объяснять,									
доказывать и	4,2	4,6	4,2	4,6	0,4	0,4	-		
защищать свои идеи									

Приведём также рейтинг компетенций по степени уровня сформированности с точки зрения детей и педагогов (Таблица 12). В Таблице 3 серой заливкой выделены те места и компетенции, в оценке которых мнения детей и педагогов совпали.

Таблица 12. Рейтинг компетенций по степени уровня сформированности (сравнительные данные самооценки детей и оценки педагогов, на конец года).

	Уровень развития компетенции (по самооценке детей)	Уровень развития компетенции (по оценке педагогов)
1 место	Наблюдать (4,8)	Делать выводы и умозаключения (4,6), Объяснять, доказывать и защищать свои идеи (4,6)
2 место	Делать выводы и умозаключения (4,7)	Наблюдать (4,5)
3 место	Объяснять, доказывать и защищать свои идеи (4,6)	Давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать (4,4)
4 место	Давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать (4,5), Классифицировать (4,5), Структурировать материалы (4,5)	Классифицировать (4,3), Структурировать материалы (4,3)

5 место	Выделять научную проблему (4,4)	Выделять научную проблему (4,2)
6 место	Формулировать гипотезы (4,3)	Формулировать гипотезы (4,1)
7 место	Проводить эксперименты (4,0)	Проводить эксперименты (3,6)

Мы видим, что данные самооценки детей и оценки педагогов расходятся очень незначительно: по распределению мест (Таблица 12) совпадение идёт по 5 компетенциям из 9, это больше половины; по баллам (Таблица 11) в 4 компетенциях расхождений нет, в трёх компетенциях расхождение 0,1, в двух – 0,3 и 0,4. Можно сделать вывод о высокой степени сформированности у младших школьников рефлексивных умений.

Наиболее развитыми компетенциями, по мнению и детей, и педагогов, являются умения наблюдать, давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать делать выводы и умозаключения; объяснять, доказывать и защищать свои идеи. Ещё раз подчеркнём, что последний два умения оцениваются самими детьми как самые сложные, но тем не менее обучающиеся чувствуют себя успешными в данной компетенции.

Наиболее дефицитными умениями, также, по единодушной оценке, младших школьников и педагогов, являются умения выделять научную проблему, формулировать гипотезы; проводить эксперименты. Наша многолетняя практика работы по руководству исследованиями и проектами школьников, участие в работе жюри конкурсов исследовательских и проектных работ позволяют утверждать, что именно эти умения являются наиболее трудными для освоения, особенно для учеников начальной школы.

Анализ данных, обобщённых в таблице, позволяет сделать следующие вывод о степени сформированности метапредметных компетенций:

1. Данные самооценки детей и оценки педагогов расходятся очень незначительно, что говорит о высокой степени сформированности у младших школьников рефлексивных умений. Мы объясняем этот факт целенаправленной систематической организацией работы по исследовательской и проектной деятельности по методике А.И. Савенкова.

2. Наиболее развитыми компетенциями, по мнению и детей, и педагогов, являются умения наблюдать, давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать делать выводы и умозаключения; объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

3. Наименее развитыми умениями являются умения выделять научную проблему, формулировать гипотезы; проводить эксперименты.

4. Общий уровень оценки метапредметных (исследовательских и проектных) компетенций младших школьников позволяет говорить о достижении уровня «компетенция заметна, противоположное ее поведение

проявляется очень редко», следовательно, дальнейшая систематическая работа будет способствовать повышению уровня её сформированности.

Результаты анализа рефлексивной самооценки метапредметных компетенций, обучающихся 5–6 классов

Рефлексивная самооценка метапредметных компетенций проводилась в начале и в конце воспитательной работы по развитию метапредметных компетенций. Бланк самооценки составлен с опорой на матрицу оценки исследовательских способностей, предложенную А. И. Савенковым. Наблюдения по приведённым параметрам осуществлялись педагогами-тьюторами. Диагностика выделенных компетенций проводилась методом экспертов (с оценкой по методу «полярных баллов»), для объективности дополненная методами расчета средних значений.

Диагностика педагогам-тьюторам была предложена в форме электронного опроса в форме Microsoft Forms по методу полярных баллов:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PA3pxjyeOkCD-Gs-Wsto8eNYMIDhbEdGkqR0i4KN0f1UOFgwWkVYWlpaQlE0TzFRWFIwTEJVR EUwSy4u>

Для объективности результатов мы провели данную диагностику с самими обучающимися и сопоставили полученные данные с результатами оценки педагогов-тьюторов.

Каждую характеристику необходимо было оценить по пяти бальной шкале: 5 – компетенция развита хорошо, четко выражена, проявляется часто в различных видах деятельности и поведении; 4 – компетенция заметна, но проявляется непостоянно, противоположное ее поведение проявляется очень редко; 3 – оцениваемая и противоположная компетенция выражены нечетко, в поведении и деятельности уравнивают друг друга; 2 – более ярко выражено и чаще проявляется свойство противоположное оцениваемому; 1 – четко выражена и часто проявляется во всех видах деятельности компетенция, противоположная оцениваемой.

Рассмотрим подробно каждый пункт предложенного диагностического инструментария для оценки уровня развития метапредметных компетенций обучающихся.

Первый критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) – умение выделять научную проблему. На начало учебного года, по мнению педагогов-тьюторов, компетенция была хорошо развита у 11% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 44%. Компетенция была заметна в начале года у 23% обучающихся, в конце – у 32%. Нечетко выражена данная компетенция у 34% в начале года и у 11% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 22% и в конце года этот показатель понизился до 9%. Противоположная компетенция была сформирована у 11% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 4% в конце учебного года.

Для объективности был применен метод средних расчетов. В начале учебного года средний показатель критерия умение выделять научную проблему составлял 3,01. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,03, что дало прирост на 1,02. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,08 на начало учебного года и 4,5 на конец учебного соответственно.

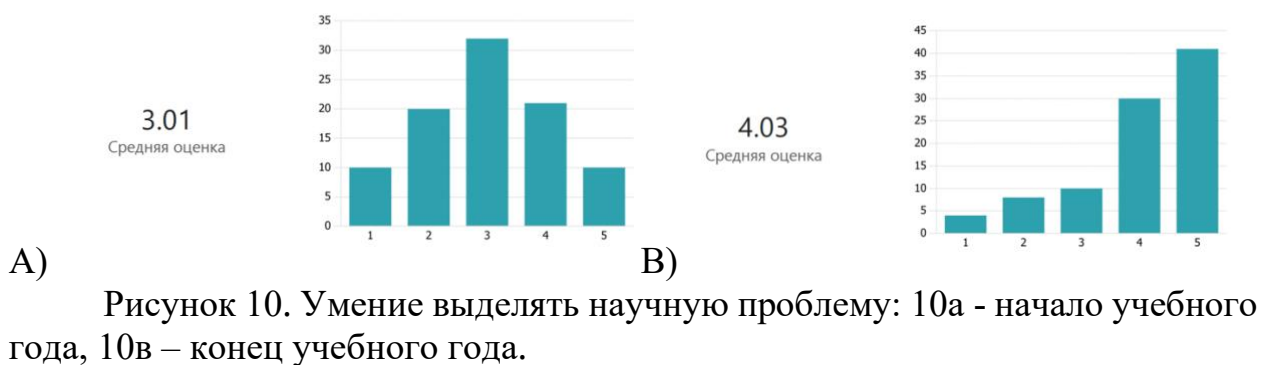


Рисунок 10. Умение выделять научную проблему: 10а - начало учебного года, 10в – конец учебного года.

Рассмотрим критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) формулировать гипотезы (оригинальные и проверяемые предположения). В начале учебного года компетенция была хорошо развита у 15% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 54%. Компетенция была заметна в начале года у 24% обучающихся, в конце – у 23%. Нечетко выражена данная компетенция у 33% в начале года и у 18% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 17% и в конце года этот показатель понизился до 1%. Противоположная компетенция была сформирована у 11% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 4% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия умения формулировать гипотезы 3,15. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,20, что дало прирост на 1,05. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,3 на начало учебного года и 4,6 на конец учебного года.

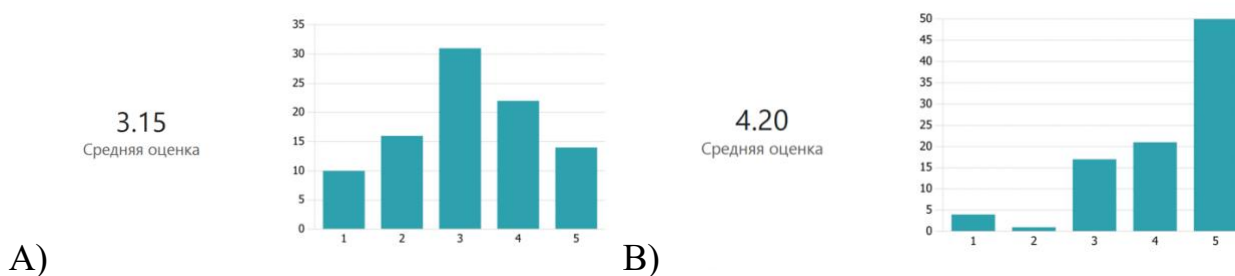


Рисунок 11. Умение формулировать гипотезы: 11а - начало учебного года, 11в – конец учебного года.

Критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать позиции представителей разных научных школ по исследуемой проблематике в начале учебного года был хорошо развит у 15% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 41%. Компетенция была заметна в начале года у 27% обучающихся, в конце – у 28%. Нечетко выражена данная компетенция у 20% в начале года и у 19% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 24% и в конце года этот показатель понизился до 10%. Противоположная компетенция была сформирована у 14% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 2% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия давать определения научным понятиям 3,05. К концу учебного года средняя оценка составляла 3,96, что дало прирост на 0,91. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,7 на начало учебного года и 4,3 на конец учебного года соответственно.

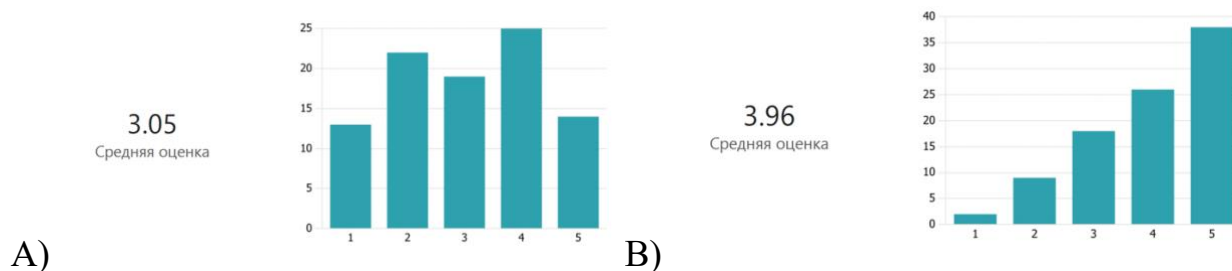


Рисунок 12. Умение давать определения научным понятиям; сравнивать, различать, обобщать: 12 а - начало учебного года, 12 в – конец учебного года.

Рассматривая критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) умения классифицировать (по существенным и второстепенным признакам) мы получили следующие результаты. В начале учебного года был хорошо развит у 17% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 44%. Компетенция была заметна в начале года у 34% обучающихся, в конце – у 32%. Нечетко выражена данная компетенция у 30% в начале года и у 17% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 13% и в конце года этот показатель понизился до 3%. Противоположная компетенция была сформирована у 5% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 3% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия умения классифицировать (по существенным и второстепенным признакам) 3,45. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,11, что дало прирост на 0,66. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,65 на начало учебного года и 4,7 на конец учебного года.

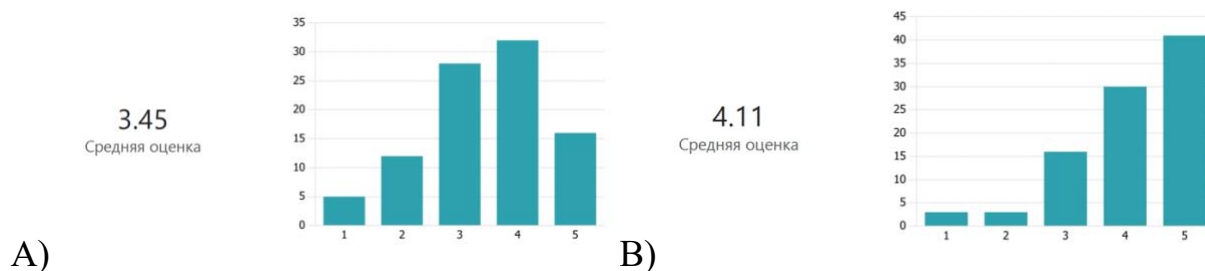


Рисунок 13. Умение классифицировать: 13 а - начало учебного года, 13 в – конец учебного года.

Анализируя критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) наблюдать (способен выделять существенные признаки исследуемых объектов и явлений) мы выявили, что в начале учебного года он был хорошо развит у 31% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 61%. Компетенция была заметна в начале года у 28% обучающихся, в конце – у 23%. Нечетко выражена данная компетенция у 24% в начале года и у 13% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 15% и в конце года этот показатель понизился до 2%. Противоположная компетенция была сформирована у 2% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 1% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) наблюдать - 3,71. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,41, что дало прирост на 0,7. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 4,02 на начало учебного года и 4,8 на конец учебного года соответственно.

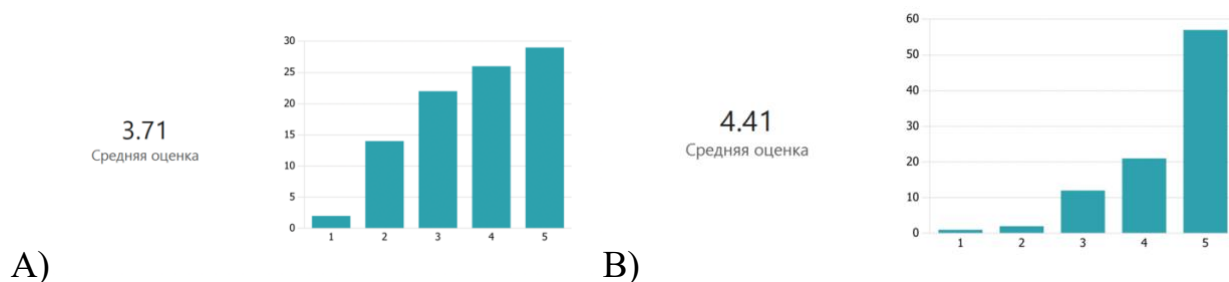


Рисунок 14. Умение наблюдать: 14 а - начало учебного года, 14 в – конец учебного года.

Критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) разрабатывать и осуществлять программу эксперимента в начале учебного года был хорошо развит у 19% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 47%. Компетенция была заметна в начале года у 28% обучающихся, в конце – у 23%. Нечетко выражена данная компетенция у 19% в начале года и у 23% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 18% и в конце года этот показатель понизился до 4%. Противоположная компетенция была сформирована у 15% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 3% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия развития метапредметных компетенций разрабатывать и осуществлять программу эксперимента - 3,18. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,06, что дало прирост на 0,88. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,4 на начало учебного года и 4,4 на конец учебного года соответственно.

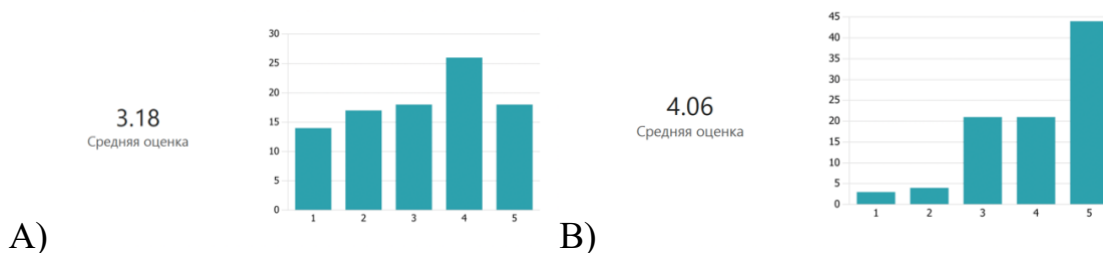


Рисунок 15. Умение разрабатывать и осуществлять программу эксперимента: 15 а - начало учебного года, 15 в – конец учебного года.

Критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) делать выводы и умозаключения в начале учебного года был хорошо развит у 28% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 55%. Компетенция была заметна в начале года у 29% обучающихся, в конце – у 30%. Нечетко выражена данная компетенция у 18% в начале года и у 10% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 17% и в конце года этот показатель понизился до 4%. Противоположная компетенция была сформирована у 9% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 1% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия развития метапредметных компетенций делать выводы и умозаключения - 3,53. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,33, что дало прирост на 0,8. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,8 на начало учебного года и 4,7 на конец учебного года.

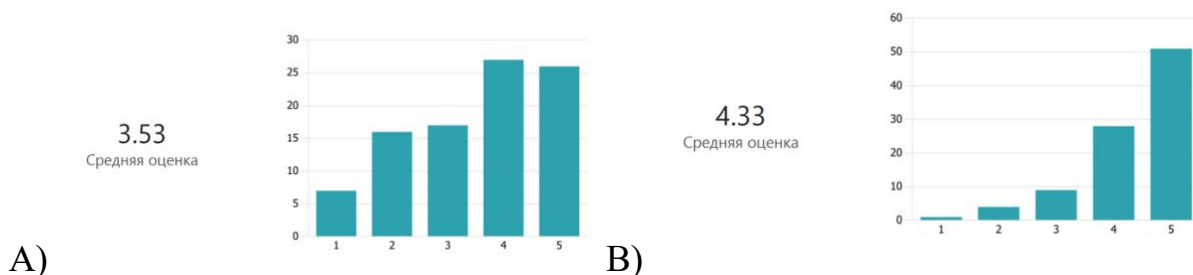


Рисунок 16. Умение делать выводы и умозаключения: 16 а - начало учебного года, 16 в – конец учебного года.

Оценивая критерий развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) структурировать материал (выстраивать

логическую структуру, организовывать материалы исследования/проекта, выделять главное) мы получили следующие результаты. В начале учебного года показатель был хорошо развит у 12% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 39%. Компетенция была заметна в начале года у 25% обучающихся, в конце – у 34%. Нечетко выражена данная компетенция у 34% в начале года и у 14% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 16% и в конце года этот показатель понизился до 10%. Противоположная компетенция была сформирована у 13% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 3% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия умения структурировать материал (выстраивать логическую структуру, организовывать материалы исследования/проекта, выделять главное) составлял 3,06. К концу учебного года средняя оценка составляла 3,96. Средний показатель повысился на 0,9. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,4 на начало учебного года и 4,3 на конец учебного года.

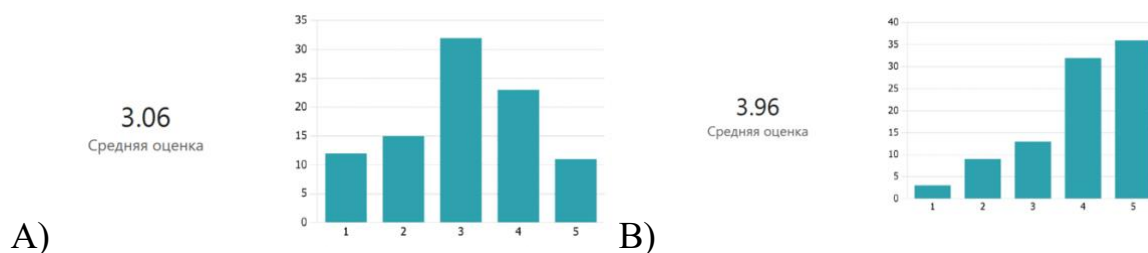


Рисунок 17. Умение структурировать материал: 17 а - начало учебного года, 17 в – конец учебного года.

Сравнивая показатели критерия развития метапредметных компетенций (исследовательских, проектных) объяснять, доказывать и защищать свои идеи (аргументированно отстаивать свою точку зрения в ходе дискуссий; логично излагать результаты своего исследования/проекта; уверенно отвечать на вопросы по теме исследования/проекта) мы выявили следующие результаты. В начале учебного года показатель был хорошо развит у 25% обучающихся, в конце учебного года этот повысился до 54%. Компетенция была заметна в начале года у 32% обучающихся, в конце – у 27%. Нечетко выражена данная компетенция у 19% в начале года и у 11% в конце года. Больше проявлялось противоположное свойство у 16% и в конце года этот показатель понизился до 6%. Противоположная компетенция была сформирована у 8% обучающихся в начале года и данный показатель понизился до 2% в конце учебного года.

Применяя метод средних расчетов, мы получили в начале учебного года средний показатель критерия умения объяснять, доказывать и защищать свои идеи составлял 3,51. К концу учебного года средняя оценка составляла 4,24. Средний показатель повысился на 0,73. Среднее значение данного критерия самооценки обучающихся составляло 3,9 на начало учебного года и 4,7 на конец учебного года.

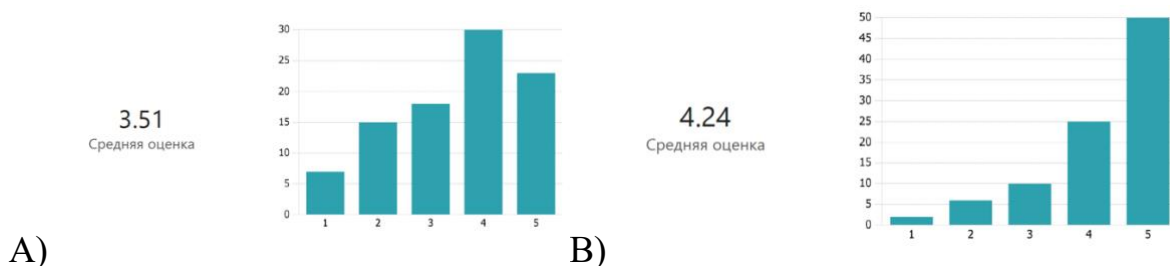


Рисунок 18. 18 а - начало учебного года, 18 в – конец учебного года.

Расхождения в полученных результатах оценки метапредметных компетенций педагогами-тьюторами и самооценки обучающихся обусловлены степенью сформированности рефлексивных умений. Данные расхождения незначительны, что говорит о высокой степени сформированности у обучающихся 5-6 классов рефлексивных умений. Мы объясняем этот факт целенаправленной систематической организацией работы по исследовательской и проектной деятельности по методике А.И. Савенкова. Общий уровень оценки метапредметных (исследовательских и проектных) компетенций обучающихся 5-6 классов позволяет говорить о достижении уровня «компетенция заметна, противоположное ее поведение проявляется очень редко», следовательно, дальнейшая систематическая работа будет способствовать повышению уровня её сформированности.

Эмпирическая проверка результативности разработанных концепций и методик формирования и развития личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в общеобразовательных организациях 2–4 класс

Высокий потенциал для комплексного формирования и развития личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) содержит внеурочная деятельность. В нашем эксперименте работа с детьми проводилась студентами по программе «Исследовательская деятельность школьников» А.И. Савенкова. В программе исследовательской деятельности выделен ряд блоков, в которые сгруппированы задания («блок заданий на развитие умений видеть проблемы»; «блок заданий на развитие умений вырабатывать гипотезы» и т. п.). При подготовке отдельных занятий, исходя из особенностей развития детей, педагоги для каждой группы составляли свой индивидуальный сценарий.

Организация педагогами самостоятельных детских исследований и выполнение учащимися творческих проектов – центральная работа внеурочной деятельности по исследовательской практике.

Курируя работу своих подопечных, педагоги помогали обучающимся пройти весь путь исследователя – от постановки проблемы до защиты выполненной работы. Итоговую работу школьники представляли на внутришкольном мероприятии.

Как было указано в концепции формирования и развития личностных качеств обучающихся (когнитивных, психосоциальных, психофизических) в рамках воспитательной работы в современной школе (глава 4), ведущим методом диагностики личностного развития обучающихся в процессе воспитательной работы является *педагогическое наблюдение* за их поведением в специально создаваемых педагогических ситуациях, во время организации и проведения внеурочной деятельности и внешкольных мероприятий. Остальные методы диагностики служат дополнением к педагогическому наблюдению, позволяющим уточнить отдельные аспекты в развитии личностных качеств. *Педагогическое наблюдение* - преднамеренное, целенаправленное, систематическое восприятие поведения и эмоционально-нравственного состояния обучающихся, является ведущим методом педагогической диагностики, позволяющим выявить как актуальное (текущее) состояние исследуемого объекта, так и его изменения с течением времени, проявляющееся в определенной динамике развития личностных качеств обучающихся. Результаты наблюдения за поведением обучающихся в различных ситуациях выбора свидетельствуют о характере актуальных, действующих духовно-нравственных ценностях, которыми они руководствуются. Организация наблюдения включает выбор объекта, определение цели, составление плана, подготовка документов (протоколы, карты, дневники, инструкции наблюдателю), обработка и оформление результатов, их анализ и выводы. В документах наблюдения указываются: дата наблюдения, ФИО обучающегося и педагога, цель наблюдения, наблюдаемые объекты; содержание и характер наблюдаемых действий; критерии их оценки.

Анализ результатов диагностики - карты наблюдений за особенностями личностного развития ребенка – младшего школьника

1. Особенности самовыражения, обучающегося (поведение): оценивается активность, яркость, инициатива в выборе деятельности и партнера, открытость, любопытство; пассивность, безразличие, замкнутость; беспокойство, возбудимость. Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунок 19.

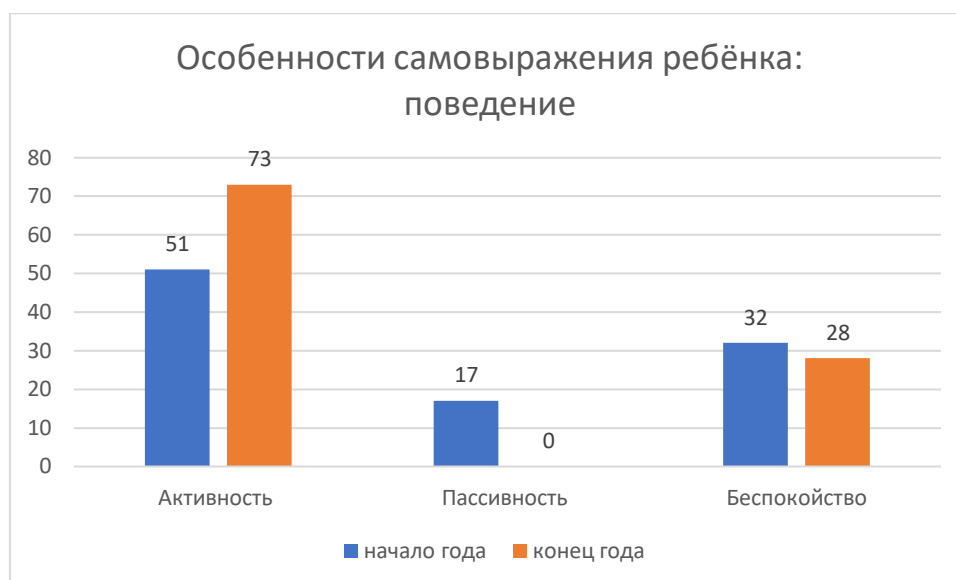


Рисунок 19. Особенности самовыражения обучающегося (поведение)

По данным диаграммы видно, что активность детей возросла до полного исчезновения пассивности; количество детей, характеризующихся беспокойством, тоже снизилось.

2. *Особенности самовыражения ребенка (эмоции):* положительно окрашенные, негативные (тревога, печаль, агрессия и др.), частая смена эмоций. Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунке 20.

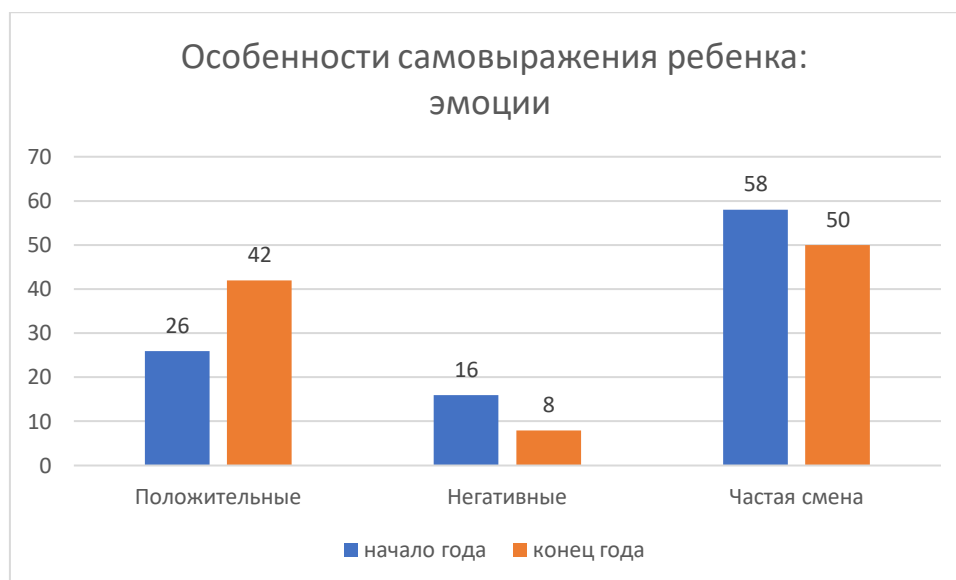


Рисунок 20. Особенности самовыражения обучающегося (эмоции).

3. *Особенности общения со взрослыми:* непосредственность, искренность, эмоциональная близость; ощущение дистанции, понимание условной роли воспитателя, послушание; неприятие роли воспитателя, отсутствие дистанции, негативизм, агрессивность. Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунке 21.

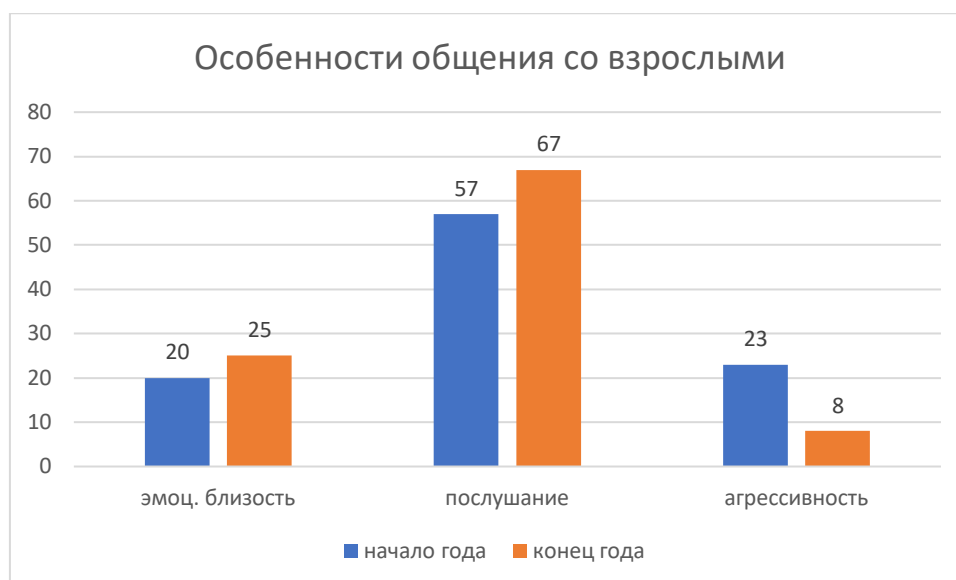


Рисунок 21. Особенности общения со взрослыми.

4. Особенности общения со сверстниками (личностное общение): заинтересованность в сверстнике, контактность, доброжелательное отношение, личные симпатии, дружба; трудности в установлении контактов, конфликтность, агрессивность; неуверенность в себе, застенчивость, обидчивость, тревожность, трудности в установлении контактов. Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунок 22.

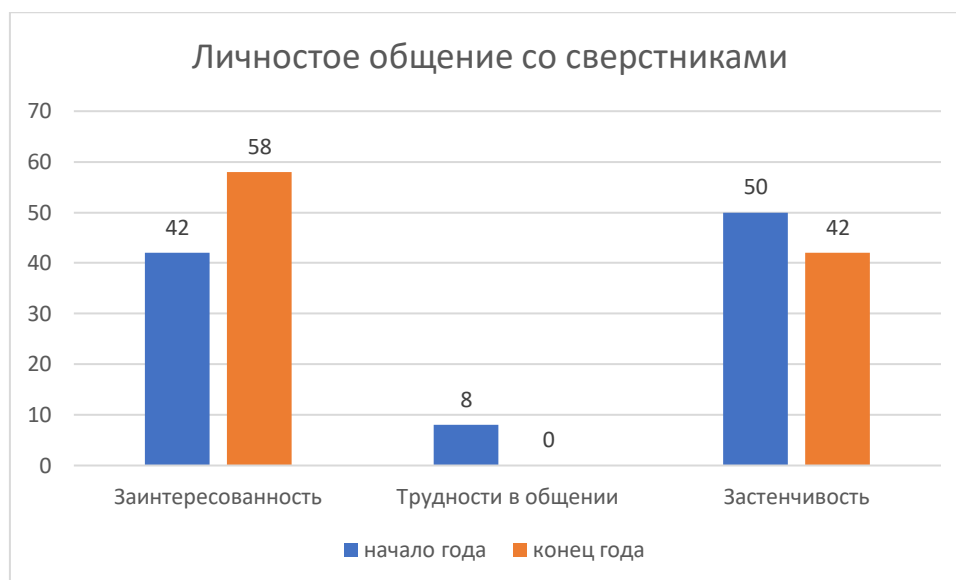


Рисунок 22. Личностное общение со сверстниками.

5. Особенности общения со сверстниками (деловое общение): установление деловых контактов, понимание общей задачи совместной деятельности, наличие децентрации, адекватная реакция на успех или неудачу другого ребенка; непонимание смысла делового общения и своей роли в нем,

отсутствие децентрации, неадекватная реакция на успех или неудачу другого ребенка. Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунок 23.

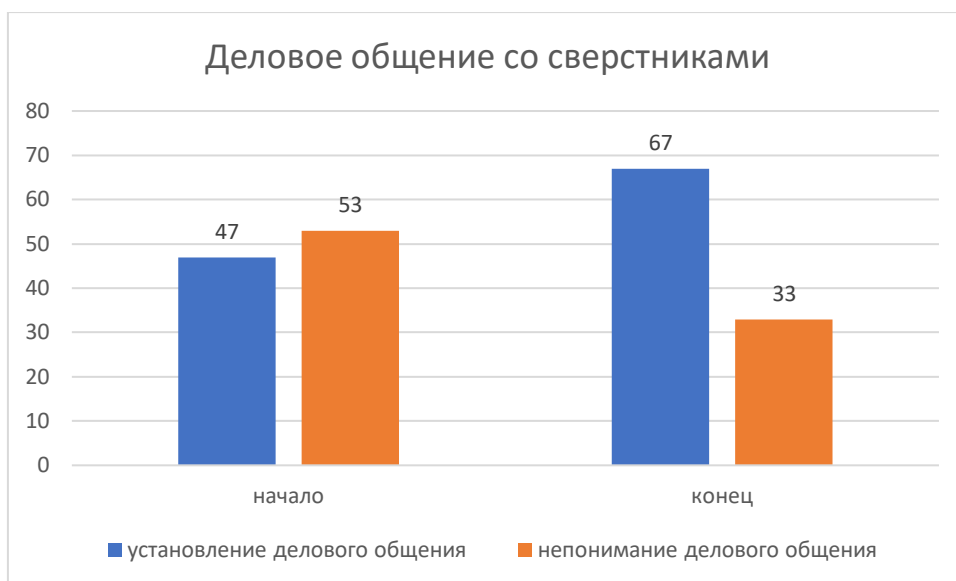


Рисунок 23. Деловое общение со сверстниками.

6. *Сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности (мотивация).* Оценивается заинтересованность:

1) содержательной стороной деятельности (интерес к фактам, закономерностям, способам деятельности, дополнительным источникам знаний);

2) эмоциональной, игровой стороной деятельности (активность проявляется при использовании разнообразных видов деятельности, игр);

3) социальной стороной деятельности (эмоционально насыщенным личностным общением со сверстниками и взрослым, желание получить одобрение и оценку учителя, занять определенное место в группе детей);

4) внешней стороной деятельности (новизной, наглядностью);

5) отсутствие интереса к учению (познавательная пассивность, отсутствие любознательности).

Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунке 24.

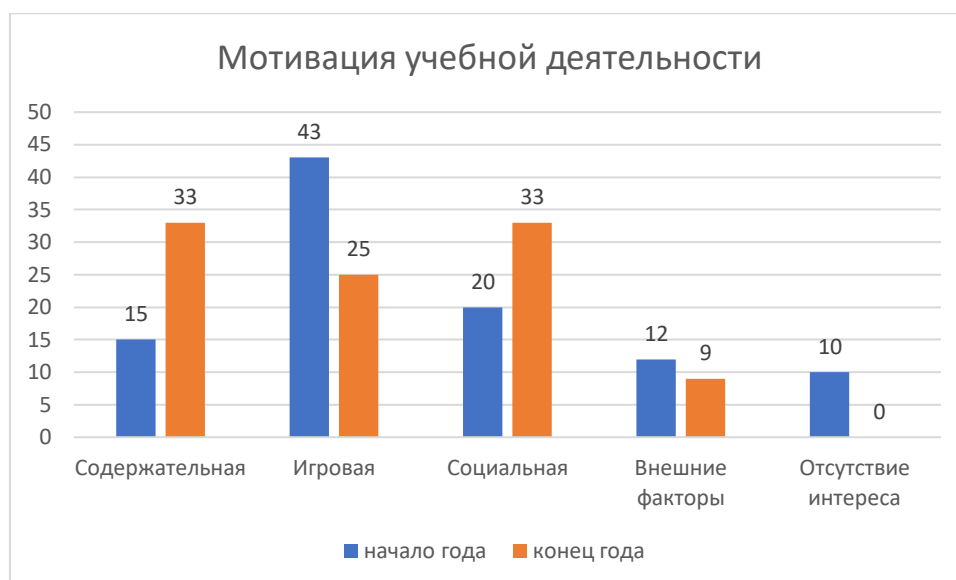


Рисунок 24. Мотивация учебной деятельности.

7. *Сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности (виды мотивов):* мотивы достижения успеха, мотивы избегания неудач, мотивы не связанные с учением (альтернативные мотивы). Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунок 25.

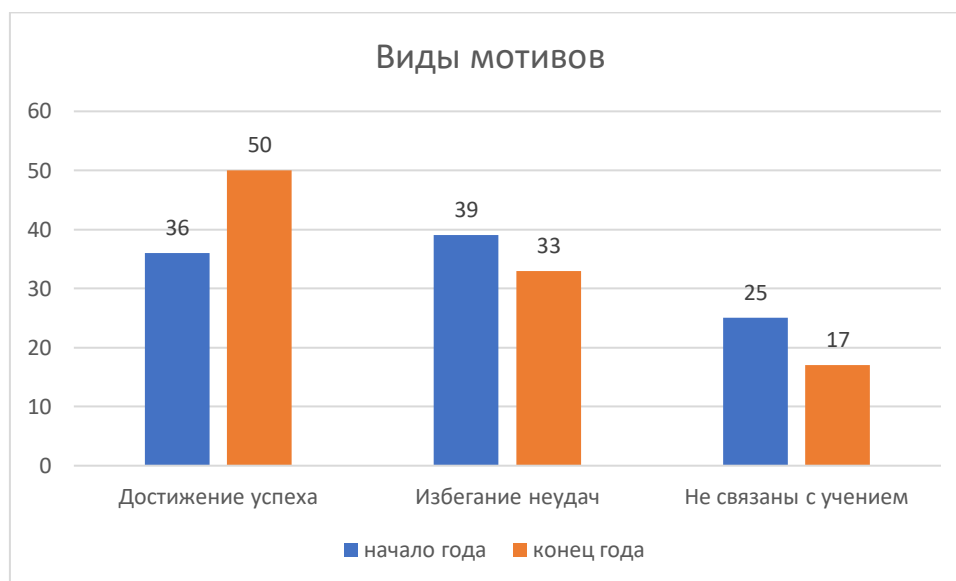


Рисунок 25. Виды мотивов учебной деятельности.

8. *Произвольность: особенности восприятия образца и правила*
 1) способен «услышать» инструкцию, данную на слух или зрительно;
 2) испытывает трудности с восприятием задания, с анализом и воспроизведением образца. Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунке 26.

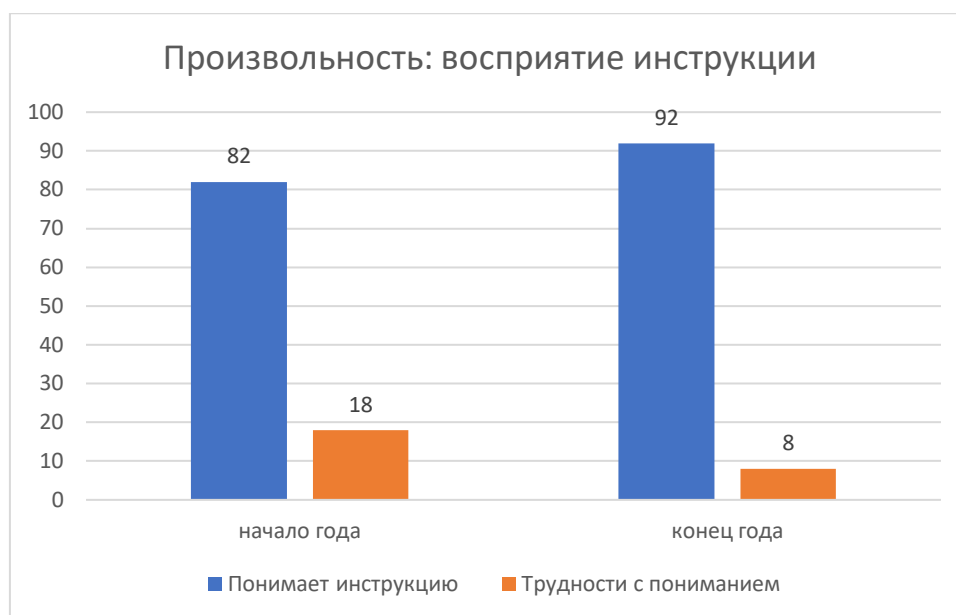


Рисунок 26. Произвольность: особенности восприятия образца и правила.

9. *Произвольность: особенности решения учебной задачи.* Оцениваются следующие показатели:

- 1) способен объяснить своими словами цель работы и этапы ее достижения;
- 2) принимает и удерживает учебную задачу;
- 3) принимает, но не удерживает учебную задачу;
- 4) не принимает учебную задачу.

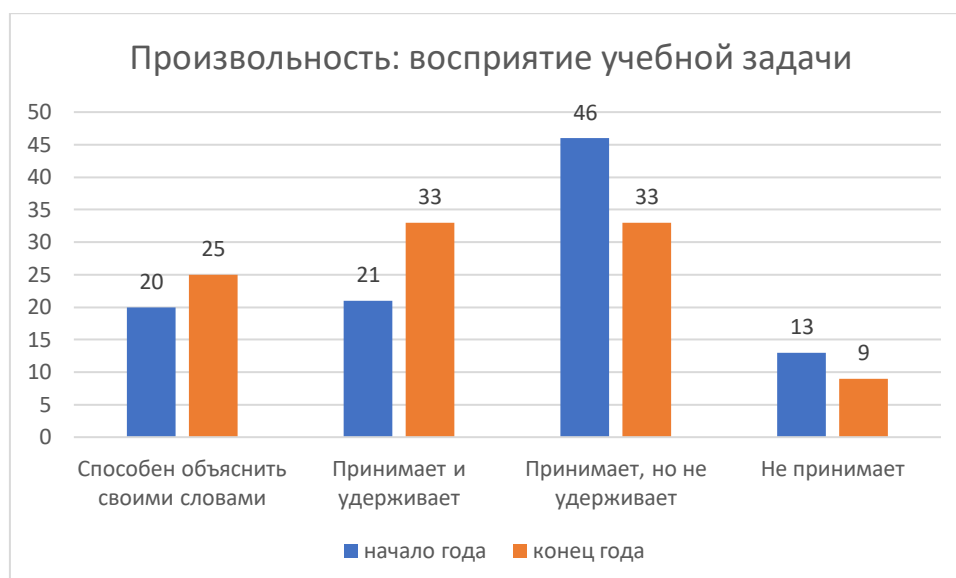


Рисунок 27. Произвольность: особенности решения учебной задачи.

10. *Произвольность: степень самостоятельности.* Оцениваются следующие показатели:

1) самостоятельно выполняет задание, изредка обращаясь за уточнением (работа в зоне актуального развития)

2) требуется частичная, но регулярная помощь взрослого (работа в зоне ближайшего развития)

3) требуется постоянная помощь взрослого.

Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунке 28.

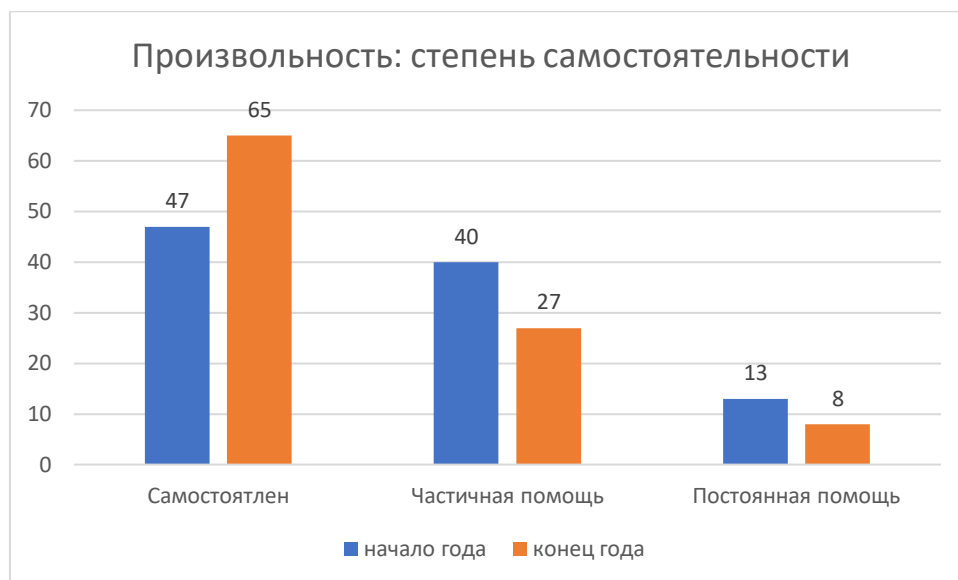


Рисунок. 28 - Произвольность: степень самостоятельности.

11. Произвольность: саморегуляция (способен подчинить свое поведение требованиям взрослого; испытывает трудности подчинения своего поведения требованиям взрослого). Анализ данных на начало и конец года представлен на рисунке 29.

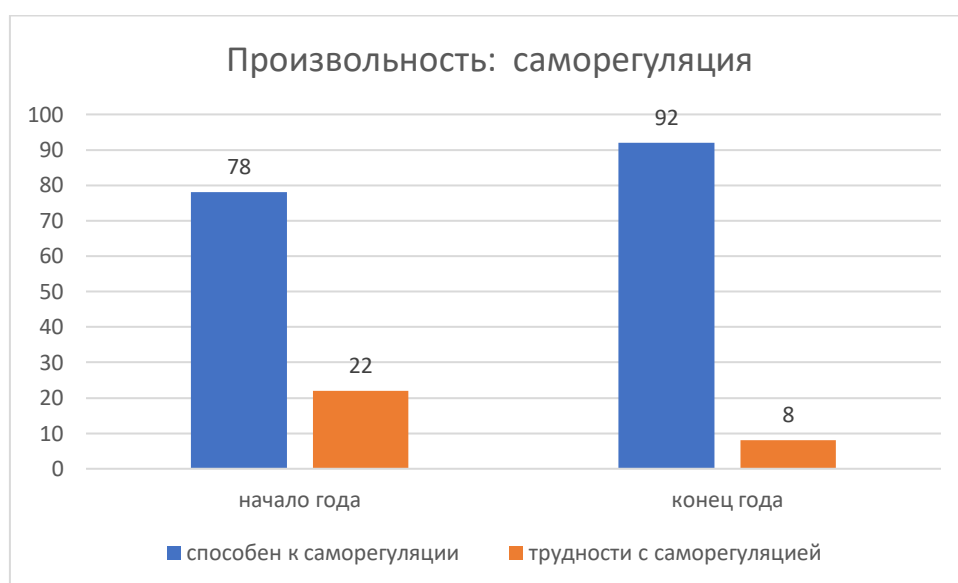


Рисунок 29. Произвольность: степень самостоятельности.

12. *Отношение к помощи со стороны педагога:* принимает / не принимает помощь педагога.

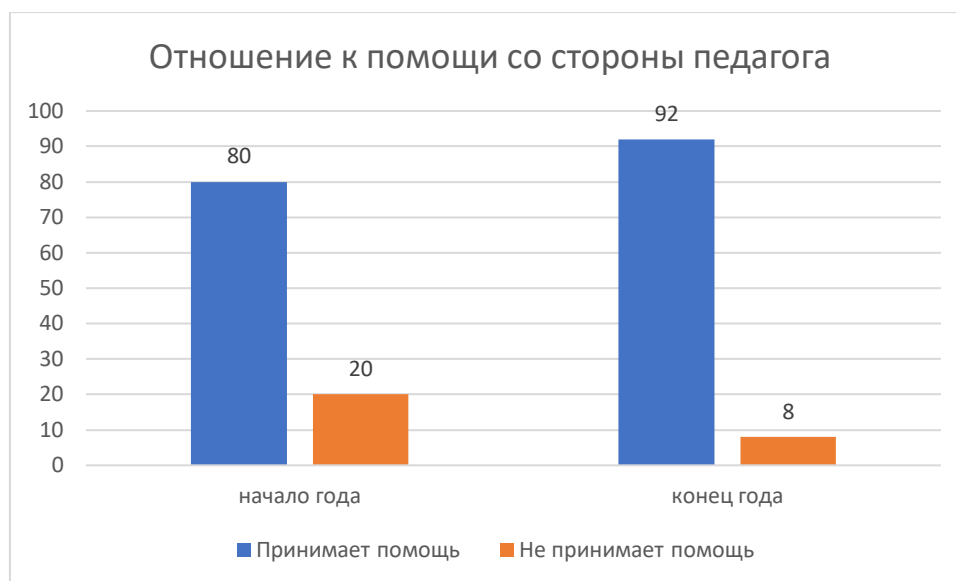


Рисунок 30. Отношение к помощи со стороны педагога.

Анализ результатов личностных качеств обучающихся позволил сделать следующие выводы:

1. В целом данные по всем показателям улучшились: снизились (в некоторых случаях до нуля) данные по «отрицательным» показателям пассивности, агрессивности, неприятия учебной задачи или помощи учителя, трудности с пониманием материала или сотрудничеством и т.д., соответственно, увеличились проценты по «положительным» показателям. Эти факты могут свидетельствовать о положительном влиянии систематических занятий исследовательской и проектной деятельностью на воспитание личностных качеств младших школьников.

2. Наибольшая динамика проявилась в следующих личностных характеристиках:

- особенности самовыражения (поведение): повышение показателя активности на 20 %;
- особенности общения со взрослыми: уменьшение агрессивности на 15%,
- особенности общения со сверстниками (деловое общение) – показатель установления делового общения увеличился на 20 %;
- в мотивации учебной деятельности к концу года увеличились показатели содержательной факторов на 18 %, социальных факторов – на 13 %, мотив достижения успеха превысил мотив избегания неудач; отсутствие интереса исчезло;
- степень самостоятельности младших школьников увеличилась на 18%.

3. Можно сделать вывод о том, что систематическая работа с детьми в области исследовательской и проектной деятельности способствует

совершенствованию таких личностных характеристик, как учебная мотивация, деловое общение, увеличение активной познавательной позиции обучающихся, снижению агрессивности и укреплению сотрудиических отношений между младшими школьниками.

5-6 класс. Анализ результатов диагностики - карты наблюдений за особенностями личностного развития обучающегося 5-6 классов

В нашем эксперименте педагог заполнял карты наблюдений за особенностями личностного развития ребенка на каждого подопечного. Диагностика педагогам-тьюторам была предложена в форме электронного опроса в форме Microsoft Forms:

<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=PA3pxjyeOkCD-Gs-Wsto8eNYMIDhbEdGkqR0i4KN0f1URUhYTzhLRUtONkpLREFOVUMyNkpKWjlDRC4u>

Представим характеристику предложенных обучающимся вопросов и проанализируем полученные результаты.

Первый блок вопросов затрагивал особенности самовыражения обучающегося, в частности его поведение. Педагог-тьютор должен был отметить степень активности ребенка в деятельности: инициативность в выборе деятельности и партнера, открытость, любопытство/ пассивность, безразличие, замкнутость/ возбудимость, беспокойство. Большая часть опрошенных (74%) проявляли активность в деятельности, часть обучающихся (20%) при работе над исследованиями проявляли возбудимость, суетливость. Небольшой процент обучающихся (6%) были пассивны и замкнуты.



Рисунок 31. Особенности самовыражения, обучающегося: поведение.

Второй вопрос данного блока касался эмоциональной сферы школьника. Педагогу-тьютору необходимо было отметить, какие эмоции чаще испытывает ребенок: положительно окрашенные, негативные или происходит частая смена эмоций. Большая часть опрошенных (74%) испытывали положительно окрашенные эмоции при работе над проектами. Часть школьников (20%) подвергалась частой смене эмоций и 6% были тревожны на занятиях.



Рисунок 32. Особенности самовыражения обучающегося: эмоции.

Следующий блок затрагивал особенности общения обучающихся со взрослыми. Результаты диагностики показали, что 67% опрошенных искренне и эмоционально общаются со взрослыми. Но у 6% обучающихся были проблемы с установлением контакта с педагогом-тьютором, они испытывали негативизм, иногда вели себя агрессивно. Небольшая часть обучающихся (27%) дистанцировались от взрослого, но при этом были исполнительны и послушны в выполнении заданий.



Рисунок 33. Особенности общения со взрослыми.

Следующий блок наблюдений педагога-тьютора затрагивал особенности общения детей со сверстниками. Первый вопрос касался личностного общения, который показал, что 80% обучающихся испытывают заинтересованность в контакте со сверстниками, доброжелательно к ним относятся, испытывают личные симпатии, дружат с одноклассниками. 20% школьников испытывают трудности в установлении контактов, иногда конфликтуют.



Рисунок 34. Особенности общения со сверстниками: Личностное общение.

Второй вопрос данного блока затрагивал особенности делового общения со сверстниками. 80% обучающихся испытывают легкость в установлении деловых контактов, понимание общей задачи совместной деятельности, умеют выслушать одноклассника, понимают его точку зрения, адекватно реагируют

на успех или неудачу другого ребенка. И 20% школьников не понимают смысла делового общения и своей роли в нем, неадекватно реагируют на успех или неудачу другого ребенка.

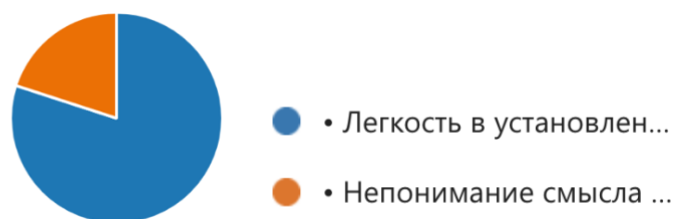


Рисунок 35. Особенности общения со сверстниками: Деловое общение.

Далее блок вопросов затрагивал сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности. Первый вопрос касался мотивации, который показал, что 40% обучающихся, по мнению педагога-тьютора, заинтересованы содержательной стороной деятельности, испытывают интерес к фактам, закономерностям, способам деятельности, дополнительным источникам знаний, имеют высокую познавательную активность, любознательны. 27% школьников заинтересованы эмоциональной, игровой стороной деятельности, их познавательная активность проявляется при наполнении учебного процесса разнообразными видами деятельности и игрой. По 13% обучающихся заинтересованы социальной стороной деятельности, т.е. эмоционально насыщенным личностным общением со сверстниками взрослым, желанием получать одобрение и оценку учителя, и внешней стороной деятельности, новизной и наглядностью. 6% детей испытывают познавательную пассивность, у них отсутствует любознательность.

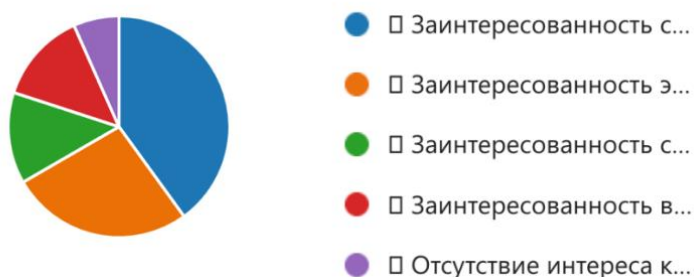


Рисунок 36. Сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности: Мотивация.

Анализируя виды мотивов, мы выявили, что при выполнении деятельности 67% имеют мотивы достижения успеха, 20% - мотивы избегания неудач и у 13% мотивы не связаны с учением (альтернативные мотивы).

Следующий вопрос исследуемого блока касался произвольности: особенности восприятия образца и правила. Мы выяснили, что 87% обучающихся способны «услышать» инструкцию, воспринять задание, данное на слух или зрительно, умеют анализировать образец и сравнивать его с

выполняемым заданием. У 13% были трудности с восприятием заданий, данных на слух или зрительно, трудности с анализом и воспроизведением образцов.

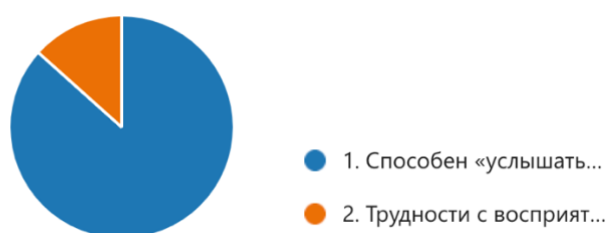


Рисунок 37. Сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности: Произвольность: особенности восприятия образца и правила.

Следующий вопрос данного блока также касался произвольности, в частности особенностей решения учебной задачи. Мы выяснили, что 74% принимают и удерживают учебную задачу, 20% принимают, но не удерживают учебную задачу, 6% способны объяснить своими словами цель работы и этапы ее достижения. Обучающихся, которые не принимают учебную задачу, не оказалось.



Рисунок 38. Сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности: Произвольность: особенности решения учебной задачи.

Далее вопрос касался степень самостоятельности в выполнении учебной деятельности. 54% обучающихся могут самостоятельно выполнять задание, данное взрослым, изредка обращаясь за помощью с целью уточнения, 40% школьников требуется частичная, но регулярная помощь взрослого и 6% детей требуется постоянная помощь взрослого, они беспомощны в выполнении заданий.



Рисунок 39. Сформированность предпосылок к освоению учебной деятельности: Произвольность: степень самостоятельности.

Заключительный вопрос данного блока касался саморегуляции. Мы получили результат, что 100% обучающихся способны подчинить свое поведение требованиям взрослого. Такой же результат получен нами при выявлении отношения обучающихся к помощи со стороны педагога: все школьники готовы принять помощь педагога.

Анализ результатов личностных качеств обучающихся позволил сделать выводы о том, что систематическая работа с детьми в области исследовательской и проектной деятельности способствует совершенствованию таких личностных характеристик, как учебная мотивация, деловое общение, увеличение активной познавательной позиции обучающихся, снижению агрессивности и укреплению сотруднических отношений между младшими школьниками.

Заключение

В результате научно-аналитических и эмпирических исследований проблем развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе были получены следующие результаты:

1. Федеральные государственные стандарты общего образования и воспитательная работа в современной школе ориентированы на развитие личностного потенциала обучающихся, образуемого совокупностью личностных качеств: когнитивных, психосоциальных и психофизических, уровень развития которых влияет на саморазвитие, самоопределение личности, ее позитивную социализацию в современном обществе.

Воспитательная работа в современной школе на всех ступенях общего образования включает:

- создание условий для осознанного усвоения обучающимися российских базовых (гражданских, национальных) и традиционных духовно-нравственных ценностей, общественных норм и правил поведения;
- создание условий для развития личностных ценностных отношений обучающихся к социально-значимым знаниям (человек, отечество, знания, семья и др.), обеспечивающих формирование ценностных ориентаций личности, детерминирующих ее поведение и деятельность;
- создание условий для построения обучающимися собственного социокультурного опыта поведения и межличностных отношений в соответствии с отечественной системой гражданских, национальных и духовно-нравственных ценностей посредством включения в совместную, творческую, эмоционально-насыщенную и социально-значимую деятельность с взрослыми (педагогами, родителями, представителями организаций – социальных партнеров школы).

2. Межпредметные компетенции в исследованиях зарубежных ученых концептуализированы как один из уровней междисциплинарности, который базируется на развитых предметных компетенциях как минимум в двух областях, что дает возможность переносить и использовать принципы и методологию одной области в другую и способствует развитию нового понимания основной предметной области. Современные модели расширяют базовые представления о межпредметных компетенциях за счет включения измерений, связанных с когнитивными, социальными и межличностными компетенциями.

3. Формирование межпредметных компетенций является приоритетным направлением для современных наук об образовании. Исследования демонстрируют, что основная роль в развитии межпредметных компетенций отводится высшему образованию, а среднее образование призвано обеспечить фундамент в виде сформированных предметных знаний и когнитивных компетенций. Основные методы, на которых сделан упор, это методы, реализуемые в рамках учебной работы: объединение разностороннего опыта учащихся; моделирование различных точек зрения посредством группового

обучения; привлечение преподавателей из разных предметных областей, диалог между командами учителей; использование ролевых игр; диалог между командами учителей; проведение итоговых семинаров; концептуальные(когнитивные) карты; панельные дискуссии с приглашенными экспертами.

4. В традициях зарубежных образовательных систем не выявлено четкого разделения видов работ на учебную, воспитательную в общеобразовательных учреждениях, что находит отражение в языковых обозначениях данных видов работы. Основными подходами являются к воспитательной работе являются концепции свободного воспитания, гуманистический подход, прагматический подход, что определяет выбор мишеней воспитательной работы. Наиболее частыми мишенями собственно воспитательной работы выступают мотивационная сфера личности и специфические мотивы учения, личностные качества, такие как ответственность, милосердие, открытость опыту. Межпредметные компетенции становятся мишенями целенаправленного формирования и развития в тех традициях, когда междисциплинарность является фундаментом образовательной системы (пример, Финляндии).

5. Основными методами, способствующими развитию межпредметных компетенций в рамках воспитательной (образовательной) работы выступают совместное обучение (с разными по возрасту группами учащихся); создание сбалансированной школьной программы, сочетающей академические предметы с искусством, музыкой, ремеслами и физкультурой; экологическое воспитание в сочетании с изучением естественно-научных предметов; создание постоянных общин (домов, команд) на базе учебных заведений; соревновательные практики и церемонии публичного награждения и признания достижений учеников, талант-шоу и культурное воспитание.

6. Основными методами, способствующими развитию личностных качеств учащихся, выступают экологическое, физическое, трудовое воспитание, «осознанное потребление»; школьное самоуправление и практики академической свободы; практики осознанности (mindfulness); воспитание искусством и школьная театральная педагогика; участие в благотворительности. Фундаментом развития целого комплекса личностных качеств (мотивационных, морально-нравственных, зрелых качеств личности) зачастую становятся не целенаправленные методы и приемы, а создание условий, способствующих актуализации творческого потенциала личности. Такими условиями являются: свобода, вера в позитивное начало в человеке (ученике), безусловное позитивное отношение, эмпатичность, собственная зрелость и благополучие учителей, их личное «свидетельство» счастья, что обеспечивает трансляцию общечеловеческих гуманистических ценностей и выступает механизмом формирования соответствующих личностных качеств у учащихся.

7. Положительная динамика в развитии личностных качеств обучающихся, выявляемая в процессе диагностики, проводимой в каждом классе школы классным руководителем совместно со школьным психологом,

социальным педагогом (при наличии), является основным критерием, свидетельствующим об эффективности воспитательной работы в школе.

8. Методика формирования и развития личностных качеств обучающихся в рамках воспитательной работы в современной школе ориентирована на достижение целевых результатов воспитания и решение воспитательных задач (усвоение школьниками содержания социально-значимых знаний, формирование социально-значимых отношений, овладение социально-значимым опытом).

На основе действия психологических механизмов (идентификации, самопринятия, самопрогнозирования, рефлексии), образующих основу приобретения индивидом желаемых личностных качеств, выделены и описаны основные методы и формы организации педагогической деятельности по формированию и развитию личностных качеств обучающихся.

Ведущими методами формирования и развития личностных качеств обучающихся являются:

- *методы формирования сознания* (методы убеждения: рассказ, беседа, внушение, доказательство, пример и др.), призванные воздействовать на когнитивную сферу обучающихся с целью формирования системы взглядов, суждений, ценностных ориентаций;

- *методы формирования поведения* (требование, упражнение, поручения, показ образцов и примеров и др.), ориентированные на развитие психофизических и психосоциальных качеств личности, обеспечивающих формирование навыков и привычек поведения на основе многократного повторения определенных действий, приводящих к формированию желаемого качества и его закреплению в структуре личности;

- *методы стимулирования и коррекции сознания и поведения* (оценка, самооценка, поощрение, осуждение, создание ситуаций доверия, успеха, контроля и самоконтроля), направленные на развитие саморегуляции. Педагогическая эффективность данных групп методов обеспечивается их комплексным применением в процессе воспитательной работы с обучающимися при опоре на методы формирования поведения, в наибольшей степени способствующих выработке устойчивости качеств и закреплению их в структуре личности.

Совместная социально-значимая деятельность обучающихся с взрослыми (педагогами, родителями, представителями общественных объединений, организаций – социальных партнеров школы) определяется в качестве основного средства формирования и развития их личностных качеств.

Систематическое включение обучающихся в совместную социально-значимую деятельность позволяет каждому школьнику на практике развить сформированные в процессе учебной деятельности представления о социальной ответственности, сотрудничестве, патриотизме, гражданской идентичности и др., приобрести собственный социокультурный опыт

поведения и межличностных отношений в соответствии с отечественной системой гражданских, национальных и духовно-нравственных ценностей.

Исследования проблем развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе имеет чрезвычайную важность в современных условиях. Одной из базовых функций процессов обучения и воспитания в современной школе является развивающая, предполагающая развитие интеллекта, креативности и других познавательных процессов. Исследовательская и проектная работа детей, разворачивающаяся преимущественно во второй половине школьного дня призвана воспитывать культуру мышления. Дальнейшие исследования, разработки концептуальных моделей и методик развития метапредметных компетенций и когнитивных способностей обучающихся в рамках воспитательной работы в школе должны охватывать весь спектр направлений педагогической работы.

Список литературы:

1. Акулов В.А. Сборник проективных методик/В.А. Акулов, Т.А. Кудренко. М.: PDF generated at: Wed, 2017. – 210 с.
2. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / МПГУ. -М., 2002.
3. Андрющенко Т.Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Т. Ю. Андрющенко. - М.: Академия, 2002.- 75 с.
4. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника/Т.В. Артемьева. – Казань: Отечество, 2013. – 157с.
5. Афанасьева Н.В. Тест мотивации достижения детей 9-11 лет. МД-решетка Шмальта : практическое руководство / Н. В. Афанасьева. - [2-е изд., испр.]. - Москва : Когито-Центр, 2008. – 37 с.
6. Баранова О. Рисунок семьи. Диагностика межличностных отношений детей в семье/О.Баранова//Школьный психолог. 2001. - № 29. - С. 7-10.
7. Бейбородова Л.В, Воспитание гражданской идентичности сельских школьников: опыт региональной инновационной площадки: Учебно-метод. пособ. / Под ред. Л.В. Байбородовой, А.В. Репиной. Ярославль, 2013. С. 261–268.
8. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе/ М.Р. Битянова, Н.Л. Васильева, Е.И. Афанасьева. - М.: Изд-во «Совершенство», 1998 г. - 352 с.
9. Бодалева А.А., Общая психодиагностика: уч. пособие/ под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. СПб: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
10. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко. -СПб.; ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2003. С. -310.
11. В какой стране мира больше всего людей с высшим образованием? (2020) <https://smapse.ru/v-kakoj-strane-mira-bolshe-vsego-lyudej-s-vysshim-obrazovaniem/>
12. Величковский Б. М., Князев Г. Г. Валуева Е. А., Ушаков Д. В., Новые подходы в исследованиях творческого мышления: От феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям / Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 3-16.
13. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. Ч. 2 / А. Л. Венгер. - М.: Генезис, 2001. - 128 с
14. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А. Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 104–112.
15. Волкова Е.Н. К определению понятия позитивной социализации молодежи/ Е.Н. Волкова, Т.В. Вереитинова, И.В. Волкова, О.С. Михалюк//Вестник Мининского университета. 2016. – Т. 15. - № 2. – С. 25-34.

16. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. – М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020. – 119 с.
17. Грек С. Управление, основанное на цифрах: эффект PISA в Европе. Журнал Образовательной Политики, 2009. 24(1), 23-37.
18. Гуторова Г.Д. Метапредметные компетенции и оценка уровня их сформированности у обучающихся основной школы // Филология и культура. Philology and Culture. – 2021. №2(64). – С.239-245.
19. Двойнин А. М., Савенков А. И., Поставнев В. М., Троцкая Е. С., Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / Двойнин А. М., Савенков А. И., Поставнев В. М., Троцкая Е. С. Вопросы психологии. 2020. № 6. С. 106–116.
20. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / [И. В. Дубровина и др.]; Под ред. И. В. Дубровиной. - М. : Просвещение, 1991. - 303 с.
21. Журавлева Л.А., Ковтюх И.В., Пышнограев С.В. О способах формирования метапредметных компетенций //Актуальные задачи педагогики: Материалы VII Междунар.науч.конференции (Чита, апрель 2016). – Чита, 2016. С.78-81.
22. Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В., Островерх О.С., Тихомирова А.В., Федоренко Е.Ю. Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения системы развивающего обучения и рефлексивно- деятельностного подхода) // Психолого-педагогические исследования. 2020. – Том 12. – No 4. – С. 3–18. DOI: <http://doi:10.17759/psyedu.2020120401>
23. Князева Т.Г. Система подготовки учителя к реализации метапредметного подхода в условиях общеобразовательной организации // Международный научно-исследовательский журнал. International research journal. Ч. 3. Екатеринбург. 2017. № 08 (62). С. 81–84.
24. Колесова О. В. Исследование ценностного отношения к родине у детей младшего школьного возраста/О.В. Колесова, Е. Г. Гуцу, Н. Н., Деменева, С. А. Зайцева Т. В. Маясова, Е. В. Кочетова // Перспективы науки и образования. 2021. - № Т. 52. №4. - С. 280-296.
25. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие/Под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013. – 96с.
26. Коршунова О. В. Метапредметность в современном обучении: сущность, признаки, проблемы и варианты реализации // Образование личности. 2016. № 4. С. 171–179.
27. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, К). А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 288 с.
28. Ленин В. И., Философские тетради, Госполитиздат, 1947, стр. 146–147.

29. Лобанова Н.В. Роль детской общественной организации в формировании гражданской идентичности обучающихся/Н.В. Лобанова, О.Т. Черкасских// Материалы V практической конференции старших вожатых, педагогов-организаторов «Роль детской организации в формировании гражданской идентичности обучающихся» – Старый Оскол: МБУ ДО «ЦДО «Одаренность», 2022 – 68 с. - С. 6-10.

30. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учеб.-метод. пособие / Н. Г. Лусканова. - М. : Фолиум, 1999. – 130с.

31. Луцикова К. С., Почерней И. Н. Метапредметность как условие восприятия целостной картины мира // Magister Dixit : науч.-пед. журн. Восточной Сибири. 2013. № 4 (12). URL: <http://md.islu.ru>

32. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития/В.Г. Маралов. М.: Академия, 2002.- 256с.

33. Машарова Т. В., Малова Т. В., Пивоваров А. А. Метапредметность: возможности ее реализации в образовательной деятельности: колл. моногр. М.: КНОРУС, 2020. 182 с.

34. Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС/Под ред. Е.Н. Степанова. - ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», 2014. - 63 с.

35. Минияров В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) М.: МПСИ; Воронеж: НПО Модэк, 2000.

36. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

37. Муштавинская И.В., Сизова М.Б. Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций и методических объединений учителей по организации проектной деятельности в рамках реализации ФГОС среднего общего образования. 2020. URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/12/MP_Проектная-деятельность.pdf

38. Николаева Е.И., Котова С.А. Метапредметные результаты в начальной школе и методы их оценки // Школьные технологии. № 5. 2015 С.150-153.; Николаева Е.И., Котова С.А. Как оценить метапредметность? // Народное образование. № 7. 2015. С.170-174.

39. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды/Л.И. Новикова. М.: Изд-во «ПЕР-СЭ», 2010. – 335 с.

40. Овсянникова С.К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: Учебно-методическое пособие/С.К. Овсянникова. - Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. — 243 с.

41. Периссинотто Л. Италия и Россия: встреча в два голоса (итальянский дневник второго международного симпозиума МГПУ «Образование и город: практики соучаствующего проектирования// Образование и город: практики соучаствующего проектирования Сборник статей по итогам Второго ежегодного международного симпозиума. Под редакцией С. Н. Вачковой. Москва, 2020 Издательство: Общество с

ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ" (Москва) 270–277

42. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. — 176 с.

43. Пономаренко Л.П. Психология для старшеклассников : Пособие для педагога : В 2. ч. / Л.П. Пономаренко, Р.В. Белоусова. - М. : ВЛАДОС, 2001. Ч. 2. Психология общения.

44. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций: одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (от 23.06. 2022, № 3/22) [Электронный ресурс]. URL: [fgosreestr.ru>uploads/files/](https://fgosreestr.ru/uploads/files/) (дата обращения: 17.12.2022)

45. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности : монография / Г.С. Прыгин. - Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. - 565 с.

46. Психологический практикум - методики, тесты, опросники, бланки анкеты [Электронный ресурс]/ URL: <https://psylist.net/praktikum> (дата обращения: 10.01.2023).

47. Ратикова И. Н. Метапредметный подход в практике образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 15–18.

48. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы : пер. с англ. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. — 512 с. — (Золотой фонд психотерапии).

49. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников. -М., 2006. 479 с.

50. Савенков А.И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 76-82.

51. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности младших школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. — М.: Известия ИППО, 2020. — 180 с. // <http://izvestia-ippo.ru/izvestia/smirnova-p-v- osobennosti-kognitivnog/>.

52. Савенков, А. И. Развитие метакогнитивных компетенций студентов в процессе конструирования математических задач для младших школьников / А. И. Савенков, М. А. Романова, П. В. Смирнова // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). — 2022. — Т. 7. — № 2. — С. 223–232. — DOI 10.29413/ABS.2022-7.2.23. — EDN JBDKOW.

53. Савенкова, Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников : Учебное пособие / Т. Д. Савенкова. — 1-е изд.. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 1 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13640-1. — EDN ZFFPOK.Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика

развития младшего школьника/Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова. - М., МГППУ, 2006. - 210 с.

54. Сараева Е.В. Самопрогнозирование как механизм саморазвития/Е.В. Сараева // Вестник Вятского государственного университета. 2006. С.90-95.

55. Селиванова О. Г. Метапредметные результаты образовательной деятельности школьника и способы их достижения // Ученые записки ПетрГУ. 2014. № 7 (144). С. 36–39.;

56. Селиванова О. Г., Князева Т. Г. Деятельность учителя по реализации метапредметного подхода на уроке // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. 2017. Т. 29. С. 192–195.

57. Селиванова О. Г., Князева Т. Г. Метапредметность как характеристика современного образовательного процесса // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2016. Т.28. С. 197–199.

58. Селиванова О.Г., Гасникова Н.В. Управление процессом достижения школьниками метапредметных результатов образовательной деятельности // Вестник Вятского государственного университета, 2018, № 4. С.119-129.

59. Серебренникова, Ю. А. Использование карт Проппа при обучении сторителлингу детей младшего возраста / Ю. А. Серебренникова // Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольном образовании: союз теории и практики : сборник научных статей / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2021. – С. 300-303. – EDN LJTECL.

60. Скибо Т.Ю. Психолого-педагогические основы формирования и развития качеств личности в педагогическом процессе/Т.Ю. Скибо, Е.И. Мещерякова, Г.В. Берестович // Воздушно-космические силы. Теория и практика. - 2022.- № 22. - С.53-63.

61. Смирнова, П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения / П. В. Смирнова // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 года. – Москва, 2020. – С. 160-163.

62. Степанов Е.Н., Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС/Под ред. Е.Н. Степанова. - ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», 2014. - 63 с.

63. Степанов П.В. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / под ред. П. В. Степанова. – М. : ФГБНУ «ИСРО РАО», 2020. – 119 с.

64. Степанова Е.Н., Методические советы по изучению личностных результатов учащихся в соответствии с требованиями ФГОС/Под ред. Е.Н. Степанова. - ГБОУ ДПО «Псковский областной институт повышения квалификации работников образования», 2014. - 63 с.

65. Судакова Н.Е. Инклюзия в системе универсальной культуры: самоценность другого в становлении соучастного бытия/Н.Е. Судакова//Человек, общество, инклюзия. 2018. – Т.35.- № 3. –С. 32-38.
66. Тихомирова О.В., Бородкина Н.В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. 160 с.
67. Туник Е. Опросник креативности Джонсона // Школьный психолог. - №47.- 2000 // (<http://psy.1september.ru/article.php?ID=200004708>)
68. Указ Президента РФ от 29.10.2015. № 536 «О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» [Электронный ресурс]/URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения 14.01.2023).
69. Утемов В.В., Горев П.М. Оценивание метапредметных результатов освоения программ общего образования на основе коэффициента интеллектуальности // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2014. № 4. С. 1–5.
70. Фаликман М. Как правильно использовать знания о своих способностях. // <https://vbudushee.ru/library/metapoznanie-kak-pravilno-ispolzovat-znaniya-o-svoikh-sposobnostyakh/> (дата доступа: 23.11.2021)
71. Федеральная образовательная программа среднего общего образования: утверждена Приказом Министерства просвещения РФ (от 23.11. 2022, № 1014) [Электронный ресурс]. URL: garant.ru (дата обращения: 07.01.2023).
72. Фетискин Н.П., Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: Учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 488 с.
73. Ходусов А.Н. Генезис теории, методологии, практики отечественного воспитания XX начала XXI вв.: от институциональной монометодологии социального идеала к субъектно-ментальной идентичности личности как детерминанте смысло-ориентированного воспитания школьников/А.Н. Ходусов//Вестник Костромского университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. Т.18. № 1. С. 26-32.
74. Хуторской А. В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 7–23.
75. Шевченко Н.И., Шалашова М.М., Махотин Д.А. Развитие метапредметных компетенций у обучающихся начальной школы. Монография. М.: МГПУ, 2015. – 192 с.
76. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? М.: Национальное образование, 2019. – 336 с.
77. Щуркова Н.Е. Воспитательный процесс в школе [в 3 ч.] / Н.Е. Щуркова Н. Е. - Москва : Центр "Пед. поиск", 2011.
78. Abdelrahman R. M. Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students // Heliyon.

– Sep. 2020. – Vol. 6, Issue 9, Art. e04192. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>;

79. Agnoli S. and others. The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 53. № 5. Pp. 660-665.

80. AUCD (2010) *Interdisciplinary Training Guide* 4th Edition. Association of University Centers on Disabilities (AUCD)

81. Bramwell-Dicks A. (2019) Putting theory into practice: The value of an interdisciplinary approach to teaching https://my.chartered.college/impact_article/putting-theory-into-practice-the-value-of-an-interdisciplinary-approach-to-teaching/.

82. Brown A. L. *Metacognition, Executive control, Self-regulation, and Other more mysterious mechanisms* // Hillsdale. – NJ: Lawrence Erlbaum. – 1987.

83. Bruner J.S. *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge 1962. -p. 81.

84. Cardiff Sixth Form College (2023) <https://www.ccoex.com/>

85. Claus & Weise (2019) Development and test of a model of interdisciplinary competencies. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(2), 191-205

86. Courtnage L.H. (1984) Interdisciplinary team training a competency- and procedure-based approach // *TEASE* 1984, 7 (1)

87. Finegold D. & Spencer N. A. (2010) 21st-century competencies and their impact: an interdisciplinary literature review // <http://hdl.voced.edu.au/10707/202272>.

88. Flavell J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American psychologist*. – 1979. – 34(10). –P. 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

89. FNAE (2014). *National core curriculum for basic education 2014*. Finnish National Agency of Education. Publications 2016:5.

90. Grigorenko E. L. *Creativity: A Challenge for contemporary education*. *Comparative Education*. 2019. T. 55. № 1. C. 116-132.

91. Hautamäki, J. & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. In R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (eds.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (s. 170–194). London: Routledge.

92. IGS Buchholz, Niedersachsen (2023) <https://igsbuchholz.com/>

93. Johnson D.L. *Creativity checklist (Cch)* Cat No. 33780 M, 1979.

94. Khuziakhmetova A., Naumova M. Diagnostics of Pupils' Meta-Subject Competence During Lessons on Mathematics in Secondary Schools. *International Journal of environmental & science education*. 2016. Vol. 11. № 9. P. 2333–2342.

95. Kyllönen M. (January 25, 2020) Teaching skills for the future: How Helsinki and Finland are leading the way with #PBL <https://www.fenews.co.uk/exclusive/teaching-skills-for-the-future-how-helsinki-and-finland-are-leading-the-way/>

96. La traccia (2022) <https://latracciabg.it/>

97. Liessmann K. P. (2008) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay 2006 (17. Aufl. 2008; Taschenbuchausgabe bei Piper 2008) 175 s.
98. Nbina J.B. The effect of instruction in metacognitive self-assessment strategy on chemistry self-efficacy and achievement of senior secondary school students in Rivers State, Nigeria. // Journal Res. Education. – 2012. – 3 (2). – P. 83-94. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Effect-of-Instruction-in-Metacognitive-Strategy-on-Nbina-Viko/6cdc8e9a81b9f1718ded2583d129f53cb180b458>
99. Nembrini F. El arte del educar, de padres a hijos. – Madrid: Ediciones Encuentro, 2014 – 255 p.
100. New Nordic School (2023) <https://www.newnordic.school/future-proof>.
101. Newell W. & Luckie D. (2019) Pedagogy for Interdisciplinary Habits of Mind. Journal of Interdisciplinary Studies in Education 8(1):6-20 DOI:10.32674/jise.v8i1.584.
102. Popandopulo A., Fominykh N., Kudesheva A. Do educators need metacognitive skills in today's educational environment? // <https://www.sciencedirect.com/science/journal/18711871> <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100878>
103. Purpura D.J., Schmitt S.A. Cross-domain development of early academic and cognitive skills // Early Childhood Research Quarterly. 2019. Vol. 46. Pp. 1-4.
104. Regionales Berufliches Bildungszentrum Müritz, Waren, Mecklenburg-Vorpommern (2023) <https://rbb-waren.de/>
105. Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in finland? / Pasi Sahlberg; foreword by Diane Ravitch; afterword by Sir Ken Robinson. — Second edition. Teachers College Press, NY. 212 p.
106. Shon D.A. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. N.Y.: Basic Books, 1st ed, 1987. – 376 p.
107. Stein Z. (2007) Modelling the demands of interdisciplinarity: toward a framework for evaluating interdisciplinary endeavours. Integral Review, 4(1): 91-107).
108. Tarricone P. The taxonomy of metacognition // Psychology press. – 2011. DOI: 10.4324/9780203830529 // URL: https://www.researchgate.net/publication/281198052_The_Taxonomy_of_Metacognition
109. Teaching climate change in primary schools: an interdisciplinary approach (2022) Edited by: Anne M. Dolan, England, U.K.: Taylor & Francis, 2022
110. The Perse School (2023) <https://www.perse.co.uk/>

111. Tripp B. & Shortlidge E. (2019) A Framework to Guide Undergraduate Education in Interdisciplinary Science. CBE—Life Sciences Education Vol. 18, No. 2 <https://doi.org/10.1187/cbe.18-11-0226>

112. Vainikainen, M.-P., Oinas, S., Ahtiainen, R., et al. (2021). School-level variation of distance learning practices during the COVID-19 pandemic in Finland. <https://www.semanticscholar.org/paper/School-level-variation-in-distance-learning-during-Vainikainen-Oinas/1fb1e727cba912314994aef3dc512994fd12ea01>

113. Wolters C.A. Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning // Educational Psychology. – 2003. – 38 (4). – P. 189-205. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1

114. Yang C., Bai L. The use of metacognitive strategies by Chinese PhD students of social sciences in Australian universities // International Journal of Education Research. – 2019. – Vol. 97. – P. 43-52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.007>



**А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, С.И. Карпова,
М.А. Романова, А.Н. Рыжов, Т.Д. Савенкова, Ю.А. Серебренникова,
П.В. Смирнова, Е.В. Фролова**

**РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И
КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ**
Коллективная монография

Под редакцией члена-корреспондента
Российской академии образования
А.И. Савенкова

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано в печать 21.03.2024. Формат 60×90/16.
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 10,25. Тираж 500 экз. Заказ 301.