

Департамент образования и науки города Москвы
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Дирекция образовательных программ

Королева Александра Николаевна

**Организационно-педагогическая модель развития творческой
самостоятельности подростков в условиях частной школы**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Направление подготовки/специальность
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Управление школой и образовательная политика

(очная форма обучения)

Москва, 2026

АННОТАЦИЯ

Ключевые слова: творческая самостоятельность, креативность, подростки, образовательная среда, проектная деятельность, межпредметная интеграция.

Проблема проектной работы определяется противоречием между наличием общественного запроса на формирование творческой самостоятельной личности и отсутствием системности в вопросе развития творческой самостоятельности в образовательном процессе школы.

Проектная идея: разработка и внедрение в образовательный процесс частной школы организационно-педагогической модели, обеспечивающей условия для освоения учащимися приемов и способов творческой деятельности в рамках межпредметного курса, выбора содержания обучения, форм и методов его освоения во внеурочной деятельности и обеспечение соответствующей подготовки педагогов по поддержке креативности учащихся в рамках деятельности педагогического сообщества будет способствовать развитию творческой самостоятельности подростков.

Для решения поставленных **задач** использовались:

- *теоретические методы:* анализ научно-методической, профильной и специализированной литературы по проблеме организации образовательной среды, способствующей развитию творческой самостоятельности подростков;

- *эмпирические методы:* теоретическое моделирование и педагогическое проектирование, экспериментальная педагогическая деятельность, анкетирование, тестирование, наблюдение за ходом и результатами образовательного процесса, статистические – математическая обработка данных, полученных в ходе проведения экспериментальной работы.

Описание продукта проекта: разработана организационно-педагогическая модель развития творческой самостоятельности подростков и система диагностики для оценки эффективности спроектированной модели.

Рекомендации целевой группе по использованию результатов проекта: для коллектива ОАНО «Школа «Унисон» – интегрировать

организационно-педагогическую модель и цикл её применения в образовательный процесс школы, ввести творческие задания как компонент внутришкольных контрольно-измерительных материалов для мониторинга динамики изменения уровня творческой самостоятельности обучающихся. Для других частных школ и образовательных организаций модель может послужить основой для проектирования образовательной среды, ориентированной на развитие творческой самостоятельности обучающихся.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	7
1.1 Онтология понятия «творческая самостоятельность»	7
1.2 Сущность творческой самостоятельности	20
1.3 Подходы к формированию творческой самостоятельности	24
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	29
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ	31
2.1 Анализ существующих в организации практик развития творческой самостоятельности обучающихся	31
2.2 Описание организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности	35
2.3 Оценка эффективности организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности	52
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	76
ПРИЛОЖЕНИЯ 1	86
ПРИЛОЖЕНИЯ 2	96
ПРИЛОЖЕНИЯ 3	98

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная парадигма претерпевает значительные изменения, смещая фокус с простой трансляции знаний на развитие личностного потенциала учащегося. Согласно опросу ВЦИОМ (август 2019 г.), более трети жителей России среди приоритетов школьного образования, помимо передачи знаний по предметам и формирования широкого кругозора (48%), выделяют развитие аналитического мышления и умения рассуждать (41%), а также развитие индивидуальных способностей и талантов (39%) [75]. Опросы, проведенные в июне 2021 г. и декабре 2022 г. (Международная образовательная компания «ЯКласс» [12], Агентство культурно-социальных исследований общества), подтвердили устойчивый общественный запрос на индивидуализацию образования, особенно выраженный среди молодежи 18–29 лет. Крупные российские компании (Сбербанк, Газпром) включают инновационность и креативность в топ-5 ключевых компетенций, которыми должны обладать их сотрудники. Креативность, оригинальность и инициативность также входят в топ-10 навыков WEF (согласно Future of Jobs Report 2025 креативность выбирают 57% работодателей [97]).

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (2021 г. [49]) законодательно закрепили необходимость освоения базовых когнитивных навыков, развития личностных качеств для решения повседневных и нетиповых задач. Ключевым качеством, отвечающим вызовам информационного общества и инновационной экономики, выступает творческая самостоятельность. Вслед за Д. В. Харичевой [69] мы понимаем под этим интегративное свойство личности, обеспечивающее высокий уровень успешности в практической реализуемости замыслов без внешнего вмешательства.

Понятие творческая самостоятельность было предметом исследования ряда отечественных и зарубежных ученых. Психологи (А. Г. Асмолов [46], А. Б. Ительсон) ассоциируют это понятие со способностью человека выполнять определенную деятельность, педагоги (Е. А. Мирелян) со способностью

человека достигать определенной цели и (В. А. Бухвалов) с качеством личности. Вопросы развития творческой самостоятельности в образовательном процессе рассматривали Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, А. М. Матюшкин, А. В. Москвина, А. И. Савенков, Д. Б. Эльконин, А. В. Качалов и др. [цит. по 39].

Несмотря на весомый вклад отечественных и зарубежных ученых в изучение феномена творческой самостоятельности, анализ практики показывает ряд системных недостатков: слабая включенность учащихся в ситуации, моделирующие жизненные задачи; недостаточная подготовка учителей к развитию данного качества; несоответствие традиционных форм организации учебно-познавательной деятельности задачам формирования творческой самостоятельности.

Указанные факторы порождают **противоречие** между повышением общественного и государственного запроса на индивидуализацию образовательных результатов учащихся (развитие их талантов и способности к самостоятельным нестандартным действиям) и отсутствием системного, организационно-оформленного подхода к развитию творческой самостоятельности обучающихся в массовой и частной образовательной практике.

Возникла необходимость разработки такой организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности обучающихся, которая позволит образовательной организации не только соответствовать запросу родителей на индивидуализацию результатов, но и интенсифицировать образовательный процесс, усилив свои конкурентные преимущества.

Сфера деятельности: образовательный процесс в частной школе, направленный на развитие творческой самостоятельности подростков.

Предмет деятельности: организационно-педагогическая модель развития творческой самостоятельности подростков в условиях частной школы.

Цель проектирования: разработать, теоретически обосновать и оценить эффективность организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности обучающихся в условиях частной школы.

Проектная идея: разработка и внедрение в образовательный процесс частной школы организационно-педагогической модели, обеспечивающей условия для освоения учащимися приемов и способов творческой деятельности в рамках межпредметного курса, выбора содержания обучения, форм и методов его освоения во внеурочной деятельности и обеспечение соответствующей подготовки педагогов по поддержке креативности учащихся в рамках деятельности педагогического сообщества, будет способствовать развитию творческой самостоятельности подростков.

Задачи проектирования:

1. Провести анализ научной литературы и актуальной образовательной практики по проблеме формирования, развития и диагностики творческой самостоятельности обучающихся.

2. Разработать и апробировать организационно-педагогическую модель развития творческой самостоятельности подростков на базе ОАНО «Школа «Унисон».

3. Оценить эффективность разработанной модели на основе выделенных критериев и показателей, проанализировать динамику развития творческой самостоятельности обучающихся.

Целевая (адресная группа): обучающиеся подросткового возраста (5–9 классы) ОАНО «Школа «Унисон», а также педагогический коллектив и администрация школы, включенные в реализацию модели.

Новизна проектного решения заключается в рассмотрении и обосновании образовательной среды частной школы как пространства для обеспечения условий развития творческой самостоятельности подростков, их успешной социализации в современном обществе.

Практическая значимость проекта заключается в возможности использования его результатов при разработке моделей, ориентированных на развитие творческой самостоятельности подростков.

База проектирования: ОАНО «Школа «Унисон» (частное общеобразовательное учреждение, расположенное в Центральном районе Санкт-Петербурга).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1 Онтология понятия «творческая самостоятельность»

Творческая «гениальность» ценилась в обществе на протяжении сотен лет, однако возможность влиять на творческий потенциал человека признавалась не всегда. Духовные искания человечества с древнейших времен развивались по двум магистральным путям, взаимодополняющим друг друга в межкультурном диалоге. Восточная традиция (даосизм, буддизм, индуизм) рассматривает творчество как спонтанное проявление внутренней природы мастера, но не в качестве акта воли, а в результате гармонии и слиянии с Дао. По словам исследователей креативности Альберта и Рунко, в этих философиях и религиях творческий акт рассматривается как раскрытие того, что уже существует, или как подражание и адаптация существующих идей [91]. Восточный взгляд на творчество подчеркивает самореализацию личности, её ценность и выражение «внутренней сущности или конечной реальности» [80]. Предпочтение отдается творческому человеку, который стремится найти свою внутреннюю реальность и стать единым целым с ней посредством медитации и самореализации [36]. Восточная точка зрения, долгое время существовавшая на периферии западного дискурса, не может быть оставлена без внимания, поскольку в настоящее время она активно инкорпорируется в современные концепции творчества.

В отличие от оставшегося практически неизменным и в XXI веке восточного взгляда на творчество как способа самореализации личности [36], в западной традиции, начиная с греческой и римской культуры и вплоть до позднего Ренессанса, творчество было связано с божественным началом и рассматривалось как нечто внешнее по отношению к человеку, дарованное ему свыше. Так, теоцентричная концепция творчества наиболее полно раскрыта

в диалоге «Ион» греческого философа Платона: вдохновленные верховными богами Зевсом или Аполлоном музы передавали знание поэту, который доносил их до публики, осуществляя роль посредника или проводника божественного замысла. По мнению исследователей креативности Альберта и Рунко [91], в греческой, а затем и в римской культурах было известно понятие «внешнего творческого «демона» (греч.) или «гения» (лат.), связанного со священным началом». Римляне трансформировали греческую концепцию «демона» в понятие «гения» как мужской жизненной силы человека, его «второго Я». Однако и эта категория воспринималась в качестве внешней по отношению к сознанию человека надстройкой. Творческая «гениальность» на протяжении сотен лет ассоциировалась с такими личными качествами, как «безумие и неистовое вдохновение» [91].

Первые существенные исследования творческих процессов были проведены в эпоху Просвещения. Так, шотландский философ и писатель Уильям Дафф в своем труде «Эссе о подлинном гении» [79] ввел категорию «самобытного гения», отличительными чертами которого, в его представлении, являются мощное творческое воображение, спонтанность и непреднамеренность, сила восприятия и живость ума, страсть и энтузиазм, независимость от правил, универсальность изобретения и склонность к возвышенному. Таким образом, творческая самостоятельность впервые была переосмыслена в качестве онтологической способности к порождению новой реальности посредством воображения, что ознаменовало сдвиг от мимезиса (подражание природе или античным образцам, регулируемое правилами) к психологии творца.

Появление теории эволюции Чарльза Дарвина, изложенной в «Происхождении видов» [20], радикально изменило взгляд на место человека в природе, подчеркнув ценность индивидуальных различий. Новый научный подход глубоко проник во все сферы мысли, включая педагогику – концепция творческой самостоятельности получила мощное обоснование как естественное и необходимое качество человека, ключ к его адаптации и прогрессу. Эти идеи

получили развитие в трудах двоюродного брата Ч. Р. Дарвина Ф. Гальтона, который сменил акцент с групповой эволюции на индивидуальные различия и их наследственную природу [81]. Понятие «свободной ассоциации», введенное Гальтоном, стало краеугольным камнем экспериментального изучения мышления, легитимизовав субъективный опыт индивида. Несмотря на то, что сам автор попытался заключить механизм творческой самостоятельности (спонтанное, идущее из глубин личности ассоциативное мышление) в рамки биологического детерминизма, его исследования дали мощный толчок для развития дискурса о природе человеческой креативности.

В начале XX века британский социальный психолог и политолог Г. Уоллес разработал одну из первых моделей процесса творческого мышления («Искусство мысли» [99]), предположив, что творчество – это не внезапное вдохновение, а структурированный нелинейный процесс. Так, в его представлении, творец проживает четыре ключевых стадии: подготовка, инкубация, озарение, проверка. Это модель напрямую повлияла на практическую педагогику, доказав, что творчество – это дисциплинированный процесс, который можно возвращать в образовательной среде, тем самым развивая способность учеников к независимому, продуктивному мышлению и решению сложных задач.

Важным, хотя и менее известным, этапом в истории развития концепции креативности является исследование американского психолога Джоэла Чассела (около 1916 г.), который превратил оригинальность в объективную, измеримую единицу (однако он также продемонстрировал пропасть между оригинальностью и творческой самостоятельностью). Его модель легла в основу ставших известными тестов Дж. Гилфорда и Э. Торренса. В 1920-х гг. в Лондонской школе психологии был проведен ряд психометрических исследований с целью измерить творческие способности. Статистический анализ привел к признанию креативности в качестве отдельного аспекта человеческого познания, отличного от интеллекта типа IQ, с которым она ранее была связана. Несмотря на то, что результаты этих исследований оказались во

многим разочаровывающими для их авторов (общий фактор креативности не был выявлен), тема творческой самостоятельности стала вызывать интерес научного и педагогического сообщества. Хотелось бы отметить, что в начале XX века лишь 2% научных работ в сфере психологии упоминали термин «креативность», но к 1950-м гг. ситуация изменилась и психология стала основной областью, в которой изучалась творческая самостоятельность [84].

Тектонический сдвиг в истории исследования природы творчества произвели исследования американского психолога Дж. Гилфорда, который вывел тему из тупика психометрических неудач 1920-х гг. и задал новую повестку на десятилетия вперед. В разработанной им модели структуры интеллекта [83] вводится дихотомия конвергентного и дивергентного мышления. Согласно исследованиям ученого, последнее определяется как мыслительный процесс/метод, используемый для генерирования творческих идей путем поиска множества возможных решений и, таким образом, представляет собой основу для творчества. Дж. Гилфорд также известен разработкой тестов на креативность, основанных на измерении дивергентного мышления. Выведенные им четыре параметра (беглость, гибкость, оригинальность и разработанность) стали золотым стандартом оценки творческой самостоятельности на десятилетия вперед. Концепция Гилфорда позволила перейти от восприятия креативности как атрибута исключительной личности к ее изучению как способности, поддающейся диагностике и развитию, что оказало решающее влияние на формирование современных образовательных моделей. Вследствие сделанных ученым выводов были созданы конкретные педагогические инструменты, направленные на развитие дивергентного мышления: мозговой штурм (техника, направленная на разделение процесса генерации идей и их критики, автор А. Осборн [87]), синектика (использование аналогий и ассоциаций для поиска неочевидных решений, автор У. Гордон [82]), задачи открытого типа (задачи, не имеющие единственного правильного ответа). Кроме того, развитие креативности трансформировалось в отдельную учебную дисциплину.

Первые систематические программы и курсы были разработаны учеником Дж. П. Гилфорда психологом Эллисом Торрансом. Наиболее известны Тесты творческого мышления Торранса [76], которые позволяют оценить не только уровень развития креативности по параметрам Гилфорда, но и индивидуальный творческий потенциал обучающегося. Беглость измеряет, сколько различных идей человек может развить в ответе на один вопрос, независимо от практической целесообразности. Оригинальность заключается в создании уникальных идей. Наконец, проработка подразумевает способность адаптировать идеи, возникшие в результате беглости и оригинальности [84]. Вслед за этим было разработано множество вариаций и адаптаций теста, однако в последние годы наблюдается постоянный рост критики в адрес ТТСТ, причем «самой серьезной критикой является вопрос о том, может ли тест на дивергентное мышление измерить все аспекты креативности» [84].

Исследования в области творческой самостоятельности в 70-х гг. XX века сместили фокус с когнитивного подхода в сторону системного, социального и личностного подходов. Так, широко известна компонентная теория креативности американского профессора Т. М. Амабайл, которая продемонстрировала зависимость творческой самостоятельности от среды, социального окружения индивида [цит. по 74]. По ее мнению, креативность является функцией от экспертизы в соответствующей предметной области, когнитивных и личностных творческих процессов, а также внутренней мотивации к решению задач. Последний компонент (интерес, удовольствие, личный вызов, погружение в состояние «потока») в теории Амабайл является центральным элементом творческой самостоятельности. При этом внешняя мотивация (награды, оценки, признание, давление) могут как подрывать креативность, так и поддерживать, но только в том случае, если она информативна и поддерживает компетентность, а не является сугубо контролирующей. Внешняя среда (рабочая или учебная) оказывает влияние на творческую самостоятельность, воздействуя на мотивационный компонент.

В то же время американский психолог А. Маслоу предложил разработанную им иерархию потребностей человека, в которой творчество (в его терминологии «потребность в самоактуализации») представляет собой высшую человеческую потребность. Вклад Маслоу заключается в демократизации понятия креативности, которую он распространил на повседневную жизнедеятельность индивида. По его мнению, творчество как спонтанное и естественное свойство человеческой природы может и должно проявляться в бытовой сфере (т.н. «первичное творчество») – в подходе к решению обыденных задач, в межличностных отношениях, в восприятии мира и выборе жизненного пути. То есть с позиции гуманистической психологии, способность к творческому восприятию и поведению в повседневности является одной из ключевых характеристик самоактуализирующейся личности [40].

Кроме того, важной вехой в развитии научной мысли послужила теория самодетерминации, разработанная Р. М. Райаном и Э. Л. Деси [цит. по 43]. В ее основе лежит представление о том, что психологическое благополучие и устойчивая мотивация являются не продуктом поощрений и наказаний, а результатом создания условий для удовлетворения базовых потребностей человека в компетентности, автономии (потребность чувствовать себя источником и инициатором своего поведения, действовать в соответствии со своими интересами и ценностями) и привязанности (потребность быть значимым для других, чувствовать заботу, принадлежность к социальной группе). Центральным постулатом теории является положение о том, что человек по своей природе является активным и стремится к росту и познанию. Многочисленные исследования в русле теории самодетерминации показывают, что поддерживающая автономия среда (в отличие от контролирующей) усиливает внутреннюю мотивацию, любознательность, и, как следствие, проявление творческой инициативы.

Венгерский психолог М. Чиксентмихайи обобщил 30-летнее исследование 90 креативных людей XX века (художники, писатели, главы крупных корпораций, ученые), сдвинув фокус с изучения творческой личности

на анализ взаимодействия между индивидом, культурным и социальным контекстом [цит. по 74]. Системная модель креативности понимает креативность как системный феномен, возникающий на точке пересечения трех компонентов: культура (совокупность знаний по отдельно взятому домену культуры (физика, музыка, живопись, литература и т. д.)), человек с его индивидуальными параметрами, а также социальное поле (сообщество экспертов, которые оценивают и отбирают новшества). Таким образом, творческий акт завершается не в момент озарения, а в момент социокультурного признания новаторской идеи. Кроме того, в рамках изучения внутренней мотивации творческих людей Чиксентмихайи сформулировал теорию потока – психического состояния полного погружения в деятельность, которое является ключевым для творческого процесса и общего благополучия [цит. по 74].

Свою лепту в развитие научной мысли о природе творческой самостоятельности внесли исследователи в области когнитивной психологии. Так, профессор Р. Вайсберг продемонстрировал, что творчество часто является результатом постепенного углубления экспертизы, а не внезапного озарения [цит. по 3]. В своих исследованиях он утверждает, что, например, Пикассо при создании картины «Герника» или Дж. Уотсон и Ф.Крик при открытии структуры ДНК задействовали «стандартные» когнитивные процессы, такие как память, воображение, планирование и оценку (сравнение альтернатив). Таким образом, творчество – комбинация обычных мыслительных операций, приводящая к новому и полезному результату. Практическое приложение выводов Р. Вайсберга в педагогической практике выглядит как развитие когнитивных способностей и углубление экспертизы.

В 1990-х гг. XX века широкую известность приобрела инвестиционная теория креативности, разработанная Р. Стенбергом [94] и Т. Любартом [36]. По мнению авторов, творчество подразумевает конвергенцию шести различных, но вместе с тем взаимосвязанных друг с другом ресурсов: интеллектуальных способностей, знаний, стиля мышления, личности, мотивации и окружения.

Используя экономическую метафору, Стенберг и Любарт называют креативными людей, которые «покупают дешево, продают дорого», то есть занимаются разработкой непопулярных, не признанных в данный момент идей, обладающих потенциалом, преодолевают сопротивление и убеждают общество в их ценности [36, 94]. Кроме того, Стернберг разработал Тест триархических способностей [95], предназначенный для измерения трех различных аспектов интеллекта: аналитический, творческий и практический интеллект. Таким образом он попытался выйти за пределы восприятия IQ как исключительно академической способности, предоставив возможность выделить учеников с сильным практическим или творческим интеллектом. Несмотря на обвинения в субъективной оценке творческих и практических ответов, а также критику надежности теста в целом, STAT остается важным инструментом в арсенале современных психологов и педагогов.

С середины XX века по настоящее время исследование креативности стало междисциплинарной областью, объединяющей психологию, нейронауки, образование и социокультурные исследования. Среди других выдающихся исследователей этой эпохи – американский психолог Г. Гарднер [16], педагог и реформатор образования К. Робинсон [51], исследователь А. Финк [цит. по 58], исследователь, психолог Т. Б. Уорд [100], психолог-педагог, автор трудов о креативности Д. А. Плакер [89], М. Ранко [91], Д. К. Кауфман [84], Д. К. Симонтон [93], Г. Грубер [цит. по 26].

Развитие отечественной – советской и российской – мысли о творческой самостоятельности шло параллельно западному дискурсу. Во многом пересекающееся с западным мейнстримом, оно отделилось в отдельную ветвь научных исследований, что было обусловлено культурными и политическими процессами в нашей стране. Истоки отечественной мысли прослеживаются в трудах классики русской педагогики XIX века. Так, К. Д. Ушинский обосновал принцип самостоятельности усвоения знаний, утверждая, что ребенок должен не просто получать знания, но «приобретать» их через собственный труд [67]. Великий русский писатель Л. Н. Толстой в своей школе в Ясной Поляне

реализовывал принцип свободы и ненасилия в обучении. По его мнению, задача учителя заключается в создании среды, в которой естественная творческая любознательность ребенка разовьется сама [63]. Это прямая аналогия с идеями Жан-Жака Руссо, изложенными в трактате «Эмиль, или О воспитании» [53] и позднее Джона Дьюи, но с глубоким религиозным и нравственным подтекстом [22].

Краеугольным камнем исследования природы творчества человека стали фундаментальные труды выдающегося советского психолога и ученого Л. Н. Выготского, которые на долгие годы были преданы забвению в связи с наложенным в 1936 г. в СССР запретом на изучение феноменов творчества и одаренности вследствие Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» [48]. Только в начале 2000-х годов учения его школы стали общедоступными и получили заслуженную оценку. В основе теории Выготского лежит конструкт «зоны ближайшего развития», который характеризуется теми задачами, которые не могут быть выполнены ребенком самостоятельно, но могут быть освоены при помощи, руководстве или в сотрудничестве со взрослым [14]. По мнению ученого, высшие психические функции, включая творческое мышление, формируются в процессе освоения культурных знаков (язык, письмо) через сотрудничество со взрослым. Таким образом, подчеркивается социальная природа творчества и идея о том, что обучение должно быть нацелено на потенциальные возможности, а не достигнутый уровень развития ребенка. В контексте творческой самостоятельности можно говорить о том, что креативность по Выготскому – это не спонтанный всплеск, а переработка накопленного культурного опыта.

Важной вехой стала разработанная советским изобретателем Г. Альтшуллером теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Вопреки господствующим идеям о «творческой интуиции» он заявил, что творчество можно алгоритмизировать [2]. Философско-педагогический потенциал ТРИЗ заключается в её инструментарии, поскольку она предлагает учащемуся

не набор хаотичных приемов «мозгового штурма», а систему методов и изобретательских приемов, которые структурируют процесс познания и преодоления проблем. Таким образом творческая деятельность из спонтанного акта озарения трансформируется в осознанный процесс, где самостоятельность базируется не на интуитивной догадке, а на способности применять универсальные законы развития систем для генерации нестандартных решений. Интеграция ТРИЗ-педагогике в образовательный процесс способствует отходу от решения задач по образцу и формированию у ученика самостоятельного мышления и продуктивного творчества.

В рамках исследования творческой самостоятельности невозможно обойти опыт педагогов 1960–1980-х гг. Так, В. А. Сухомлинский в «Школе радости» доказывал, что самостоятельное исследование окружающего мира пробуждает ум и совесть ребенка [57].

Яркой вехой стал феномен педагогики сотрудничества 1980-х гг, ставшей ответом на авторитаризм и чрезмерную регламентацию школы. Важнейший вклад направления, вдохновленного идеями С. Л. Соловейчика [55] и разработанного такими педагогами-новаторами, как Ш. А. Амонашвили [4], В. Ф. Шаталов [61], С. Н. Лысенкова [35], Е. Н. Ильин [24], заключается в принципиальном переосмыслении роли ученика: из пассивного объекта он превращается в субъект совместной творческой деятельности с педагогом. Ключевой парадокс педагогики сотрудничества состоит в том, что подлинная самостоятельность рождается не в условиях принуждения и контроля, а в атмосфере доверия, диалога и совместного поиска. Такие основные принципы. Как опережение, свободный выбор, подача материала крупными блоками без контроля по мелочам, совместное творческое осмысление проблем создают «зону безопасности» для эксперимента, риска и ошибок, что является необходимым условием для пробуждения инициативы и нестандартного мышления учащегося.

Таким образом, отечественная педагогическая традиция, пройдя путь от гуманистических идей до поисков в условиях формализованной системы,

заложили прочный фундамент для понимания творческой самостоятельности как ключевого условия развития личности.

На современном этапе наука рассматривает креативность как междисциплинарную область на стыке психологии, нейробиологии, социологии, экономики и педагогики. В современных исследованиях креативности существует от четырех до семи подходов (модель 4P + 2P + 1P), где P – это английская буква, с которой начинаются все слова, которые характеризуют этот подход).

Первый подход – это person («личность»). С точки зрения этого подхода рассматриваются личностные качества человека, вовлеченного в творческую деятельность. Исследования отошли от поиска «черт креативности» к изучению ментальных установок (мышление роста или фиксированное мышление), внутренней мотивации и экспертизы.

Второй подход – это process, то есть процессы, которые лежат в основе креативной деятельности. Здесь изучаются разные когнитивные процессы и механизмы, ведущие к творческому мышлению.

Третий подход называется press – «нажимать», но прямой перевод здесь не связан с подходом. Здесь рассматривается контекст, в котором происходит креативная деятельность. Исследования показывают, как популярность творчества в обществе, поддержка творческого развития в образовательной системе влияют на разную степень креативности.

Четвертый подход – это product, продукт человеческой деятельности. В соответствии с этим подходом оценивают не процессы, лежащие в основе креативной деятельности, не личностные качества творческого человека, а итоговый продукт, его эффективность, ценность и соответствие поставленной задаче. Это четыре основных подхода. Однако на сегодняшний день исследователи предлагают расширение этой модели.

Первый из двух дополнительных подходов – это persuasion («убеждение»): насколько человек, вовлеченный в творческую деятельность, способен убедить окружающих, что это действительно творческий продукт.

Последний подход предложил известный ученый в области креативности М. Ранко [91], в нем творческая деятельность рассматривается с точки зрения потенциала. Это важный аспект позволяет оценивать образовательные практики с точки зрения их влияния на проявление творческих способностей детей.

Современные исследователи (профессор ВШЭ А. Хархурин [70]) предлагают также такой подход, как креативная перцепция. Эта перспектива показывает отличие творческих людей от нетворческих с точки зрения их способности замечать в окружающей среде то, на что не обращают внимание другие.

Современное состояние науки сталкивается с новыми вызовами. Одним из них является взаимодействие с Искусственным Интеллектом, ставя перед исследователями вопрос о том, является ли генерация идей ИИ креативностью и как изменяется в этой связи роль человека-творца. В связи с глобализацией и распространением информации по всему миру встает вопрос о кросс-культурных аспектах творчества. Так, в западном мире продукт креативной деятельности определяется такими критериями как новизна, полезность, эстетика и аутентичность, однако в восточном мировоззрении эти факторы не являются основополагающими. Например, в традиционных восточных странах новизна часто сопровождается выходом за пределы традиции. В этих странах человек, создающий новое, рискует показаться человеком, который не хочет соблюдать традиции, поэтому люди в восточных культурах не рассматривают новизну как важный критерий креативности, заменяя её эстетикой.

Отдельно хотелось бы остановиться на таком факторе развития креативности учащихся, как социальный капитал учебного заведения. Так, результаты российских учащихся в международном исследовании PISA продемонстрировали зависимость образовательных результатов от кадрового состава школы [44]. Следовательно, важным фактором достижения высоких результатов обучающимися является непрерывное профессиональное развитие педагога [13]. Об этом говорят и работы западных коллег. Так, профессор

Гарвардского университета Э. Эдмондсон провела исследования о психологической безопасности в командах, которое в равной степени может быть применимо к школьным классам [78]. Она пришла к выводу, что при наличии доверия, отсутствия страха наказания или насмешек, творческий потенциал раскрывается наиболее полно, участники чаще высказывают нестандартные идеи и экспериментируют. Исследование маркетологов Нахапиев и Гошал продемонстрировало, как социальный капитал обеспечивает обмен знаниями и комбинирование различных идей, которые представляют собой ключевые идеи для генерации новых смыслов и идей [цит. по 15]. В контексте образования можно утверждать, что в школах с развитыми социальными сетями учащиеся имеют больше возможностей для кросс-предметных коллабораций, обсуждения идей и получения обратной связи.

Новозеландский педагог Дж. Хэтти [72] в своих исследованиях также определяет коллективную эффективность учителей (Collective Teacher Efficacy, КТЭ, социальный капитал) в качестве наиболее значимого критерия, влияющего на эффективность образовательного процесса (по данным метаанализа, величина размера статистического эффекта Коэна (Cohen's d) оценивается как «большой эффект» и составляет 1.57 (Hattie, 2018)) [цит. по 45]. КТЭ влияет на снижение страха ошибки, создает единые ожидания к мышлению и самостоятельности (не только к дисциплине) для всех, обеспечивает последовательность и поддержку на каждом уроке, представляет собой ролевую модель творческого командного подхода для учащихся, а также позволяет школе сфокусироваться на глубоких процессах обучения, то обеспечит обратную связь, направленную на развитие, а не на оценку, что, в свою очередь, является ключевым элементом для развития самостоятельности.

1.2 Сущность творческой самостоятельности

Анализ научной литературы показывает, что понятие творческой самостоятельности носит интегративный характер и отражает сложное единство личностных, когнитивных и деятельностных характеристик субъекта.

Л. С. Выготский [14], А. Н. Леонтьев [34], С. Л. Рубинштейн [52] рассматривают ее как *личностное качество*, выражающееся в способности субъекта самостоятельно ставить цели, выбирать средства их достижения и проявлять инициативу в деятельности. В данном подходе подчеркивается активная позиция личности и ее готовность к принятию решений в условиях неопределенности.

Б. Г. Ананьев [5], Р. С. Немов [42], Б. М. Теплов [62] трактуют творческую самостоятельность как *способность мышления*, связанную с умением выходить за пределы заданных условий, находить новые способы решения задач и осуществлять перенос знаний в новые ситуации. В этом случае акцент делается на когнитивных механизмах, обеспечивающих продуктивность деятельности.

В. С. Кузин [31], Т. С. Комарова [29] рассматривают творческую самостоятельность как *способность к деятельности* в новых условиях, предполагающую не только воспроизведение усвоенных способов действий, но и их преобразование в соответствии с изменяющимися требованиями. При этом подчеркивается переход от репродуктивной деятельности к творческой.

В работах Я. А. Пономарева [47], Д. Б. Богоявленской [9], Л. Б. Ермолаевой-Томиной [23] творческая самостоятельность рассматривается как *форма субъектной позиции личности*, проявляющаяся в стремлении к самореализации, самовыражению и преобразованию окружающей действительности. В этом контексте она выступает как показатель зрелости личности и ее способности к саморазвитию.

А. П. Тряпицына определяла творческую самостоятельность как *способ бытия человека* в качестве самостоятельного субъекта деятельности, проявляющего творческую активность [65].

Исследования отечественных психологов и педагогов (А. Н. Леонтьев [34], Л. С. Выготский [14], С. Л. Рубинштейн [52], Б. Г. Ананьев [5] и др.) заложили теоретическую основу для понимания творческой деятельности как специфической формы активности личности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что реализация творческого замысла предполагает длительное накопление и осмысление опыта, а Я. А. Пономарев рассматривал творчество как многоуровневый процесс, в котором потребность в новом знании возникает на высшем уровне организации деятельности, а средства ее реализации формируются на нижележащих уровнях [47]. В концепции Я. А. Пономарева творческий акт включает три этапа: на этапе постановки проблемы задействовано активное сознание, на этапе решения — бессознательное, а на этапе отбора и проверки правильности решения вновь активизируется сознание. Таким образом, создание творческого продукта предполагает включение интуиции (роль бессознательного) и не может основываться только на логических выводах [47].

Базовой категорией, лежащей в основе понятия творческой самостоятельности, выступает творчество. А. Г. Спиркин характеризует его как духовную деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей и установление новых закономерностей [56]. Д. Б. Богоявленская [9] и Л. Б. Ермолаева-Томина [23] рассматривают творчество как высшую стадию развития деятельности, предполагающую способность к постановке проблемы, прогнозированию и поиску оригинальных решений. Большинство авторов рассматривают творчество как деятельность, направленную на создание нового. Соотношение творческих способностей и интеллекта на сегодняшний день рассматривается в трех основных подходах.

Первый подход представлен в работах Дж. П. Гилфорда [18], К. Тейлора [60], Г. Грубера [19], Я. А. Пономарева [47] и заключается в рассмотрении

креативности как самостоятельного фактора, не зависящего от интеллекта. В рамках данного направления в «теории интеллектуального порога» Э. П. Торренса предполагается, что при уровне IQ выше 120 творческие способности становятся относительно независимой характеристикой, при этом отмечается отсутствие творческих людей с низким интеллектом, но наличие интеллектуалов с низкой креативностью [64].

Второй подход (А. Танненбаум [96], Д. Б. Богоявленская [9], А. Г. Маслоу [40]) исходит из того, что высокий уровень интеллекта является необходимым, но недостаточным условием творческой активности. Главная роль в детерминации творческого поведения при этом отводится мотивации, ценностям и личностным чертам. К числу значимых характеристик творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам и независимость в неопределенных ситуациях.

Третий подход, представленный в работах А. Векслера [49], М. Уайсберга [73] и Г. Айзенка [1], отрицает наличие самостоятельных творческих способностей, рассматривая процесс решения творческих задач как результат взаимодействия базовых когнитивных процессов (мышления, памяти и др.), модифицированных в определенных условиях.

Самостоятельность как вторая категория, лежащая в основе творческой самостоятельности, определяется как личностное качество, связанное со способностью к саморегуляции и самоорганизации деятельности. Она трактуется как достижение такого уровня саморегуляции, при котором обучающийся способен самостоятельно ставить цели, планировать, осуществлять и контролировать свою деятельность [54]. При этом подчеркивается, что самостоятельность тесно связана с активностью: активность отражает степень участия субъекта в деятельности, тогда как самостоятельность характеризует способ этого участия – опору на собственные решения.

В значительной группе определений самостоятельности утверждается, что без развития самостоятельности нет творчества (П. П. Блонский [8], А. М. Матюшкин [18], Н. А. Менчинская [11], С. Н. Дворяткина [21] и др.).

Творческая самостоятельность возникает на пересечении указанных понятий и рассматривается как их синтез. По мнению В. С. Кузина, творческая деятельность представляет собой совокупность психических свойств и качеств личности, необходимых для выполнения деятельности, что позволяет рассматривать творческую самостоятельность как интеграцию этих свойств. В научно-педагогической литературе она определяется как стремление к применению новых приемов, поиск способов преодоления затруднений и внесение элементов новизны в учебную и профессиональную деятельность [цит. по 77].

Содержательно творческая самостоятельность включает ряд взаимосвязанных компонентов:

- мотивационно-ценностный, включающий рефлексию учащимся собственной системы ценностей, творческое отношение и интерес к предмету обучения, ориентацию на достижение высоких результатов в нём;
- когнитивный, в основе которого лежат интеллектуально-познавательные качества личности ученика, развитое мышление и воображение, механизмы понимания, осмысления и рефлексии;
- коммуникативный, в состав которого входят коммуникативные функции личности, готовность к сотрудничеству, к гибкому и конструктивному ведению диалога;
- креативно-деятельностный, включающий разнообразные способы творческой деятельности в различных сферах [32].

Важной характеристикой творческой самостоятельности является ее процессуальный и развивающийся характер. Она формируется поэтапно в процессе обучения, что проявляется в постепенном переходе от заданий репродуктивного характера к творческим, сопровождающемся сокращением участия преподавателя и расширением самостоятельной деятельности

обучающихся по принципу «постепенно убывающей помощи» (Б. М. Бим-Бад [7], А. В. Петровский [цит. по 38]).

Анализ исследований показывает, что творческая самостоятельность формируется в специально организованных педагогических условиях. Ее развитие связано с использованием активных методов обучения, а также с созданием образовательной среды, стимулирующей инициативу и креативность обучающихся [54]. Существенную роль играет позиция преподавателя, поощряющего самостоятельное мышление и творческую активность учащихся.

Таким образом, в концептуальную основу работы могут быть положены следующие положения:

- творческая способность является самостоятельным фактором, не сводимым к интеллекту, но непосредственно связанным с ним (Дж. П. Гилфорд [18], К.В. Тейлор [60], Г. Грубер [19], Я. А. Пономарев [47]).
- определяющую роль в проявлении творческого поведения играют мотивация, ценности и личностные особенности субъекта (А. Танненбаум [96], Д. Б. Богоявленская [9], А. Г. Маслоу [40]).

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно заключить, что творческая самостоятельность представляет собой интегративное качество личности, включающее интеллектуальный, мотивационный и волевой компоненты, проявляющееся в личностно-ориентированной, социально-преобразующей деятельности, направленной на создание нового. Она выступает важным фактором профессионального становления и самореализации личности, а ее развитие возможно в условиях целенаправленного педагогического воздействия.

1.3 Подходы к формированию творческой самостоятельности

Формирование творческой самостоятельности обучающихся рассматривается в современной педагогике как комплексный процесс,

включающий организацию разнообразных видов учебной деятельности, направленных на развитие познавательной активности, способности к самостоятельному поиску знаний и созданию нового образовательного продукта. Анализ работ А. В. Качалова [25], Д. В. Матюховой [39], Л. Ю. Кругловой [30], а также исследований В. И. Андреева [6], И. Я. Лернера [10], А.В. Хуторского [71] и других авторов позволяет выделить системный подход к формированию творческой самостоятельности, основанный на сочетании методических принципов, педагогических технологий и специально организованных видов деятельности.

В качестве одного из базовых условий формирования творческой самостоятельности А. В. Качалов выделяет насыщение образовательного процесса разнообразными видами самостоятельной творческой деятельности. К ним относятся деятельность по образцу, реконструктивная, эвристическая и проектно-творческая деятельность [25]. Особое значение придается включению обучающихся в проблемные ситуации, требующие определения известного и неизвестного, а также переноса ранее усвоенных способов решения в новые условия. В качестве примеров таких форм работы автор приводит эвристические задачи, требующие комбинирования нескольких способов решения, а также использование приемов творческой провокации, импровизации, педагогических аналогий и проектирования. Важным является и применение внутри- и межпредметных творческих работ, позволяющих отказаться от готовых образцов и стимулирующих самостоятельную разработку способов решения.

Существенным направлением формирования творческой самостоятельности выступает организация самостоятельной учебной деятельности, о чем пишут Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин. В данном контексте самостоятельная работа рассматривается не только как форма закрепления знаний, но и как средство их преобразования. Эффективными являются задания, предполагающие переход от репродуктивной деятельности к творческой, например, задания, в которых учащимся предлагается сначала

воспроизвести способ решения, а затем модифицировать его, предложить альтернативный вариант или применить в новой ситуации. Таким образом, реализуется положение о том, что творческая деятельность формируется на основе репродуктивной [цит. по 30]. При этом учебный материал, используемый для развития активности и самостоятельности в процессе обучения, должен быть проблематизирован не только по способам предъявления, но и по содержанию. Причем полученные знания должны иметь личностную ценность для обучающихся, т. е. важно научить их извлекать из массива информации личностно-значимые знания. Большая роль отводится здесь системе организационных форм (уроков-погружений, вопросно-развивающие беседы, внеаудиторная самостоятельная работа, исследовательская работа учащихся и т. д.)

Одним из ключевых способов развития творческой самостоятельности является использование задач открытого типа. Такие задачи, имеющие несколько правильных решений, способствуют развитию гибкости, беглости и оригинальности мышления. Их применение позволяет уйти от шаблонных способов решения и стимулирует самостоятельный выбор стратегии. Дополняют их проблемные задачи, требующие выявления противоречий и самостоятельного открытия нового знания (И. И. Ильясов [86], Ю. Н. Кулюткин [33]). А. Ю. Козырева подчеркивает значимость целенаправленного создания познавательных противоречий как условия активизации мыслительной деятельности обучающихся [28].

Для развития творческой самостоятельности важна система познавательных задач. Д. В. Матюхова предлагает использовать широкий спектр нестандартных задач: логические, занимательные, задачи на конструирование, а также текстовые задачи с неполными или избыточными данными, либо с не сформулированным вопросом [39]. Такие задания требуют от учащихся самостоятельной интерпретации условия, постановки проблемы и выбора способа решения. Например, задача с избыточными данными предполагает умение выделить существенную информацию, а задача без вопроса - сформулировать цель

решения. Кроме того, используются задания на сравнение, классификацию и анализ отношений, формирующие мыслительные операции как основу творческой деятельности. Как примеры заданий такого типа могут быть использованы в том числе и задания на формирование функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной).

Важным направлением является развитие творческой самостоятельности через проектную деятельность. Метод проектов предполагает самостоятельный выбор обучающимся темы, планирование деятельности и создание конечного продукта. Особенность данной технологии заключается в том, что учащийся изначально представляет результат своей деятельности («конечный продукт в уме») и в процессе работы преобразует знания в практическое владение ими [17]. Проектная деятельность способствует развитию внутренней мотивации, логического мышления, коммуникативных навыков и способности к самообразованию. При этом эффективной формой реализации проектов является коллективная деятельность, в рамках которой учащиеся совместно планируют, выполняют и анализируют результаты работы.

Важную роль в развитии творческой самостоятельности играют и коллективные формы деятельности. Т. В. Гиззатуллина отмечает, что в условиях коллективной творческой деятельности задачи могут задаваться неявно, а процесс поиска решения осуществляется в ходе взаимодействия участников [17]. К таким формам относятся коллективные творческие дела, совместное планирование, коллективный анализ, сюжетно-ролевые игры. В ходе коллективной деятельности обучающиеся имеют возможность выбирать разные роли, учатся искать различные способы решения, сравнивать их и выбирать наиболее эффективные, что способствует развитию самостоятельности и критического мышления.

Не менее значимым является использование игровых технологий. Выделяют различные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические, интеллектуальные, конструкторские. Игровая деятельность создает условия для свободного самовыражения, развития воображения и познавательной

активности. Например, сюжетно-ролевые игры позволяют моделировать реальные ситуации и находить нестандартные решения, а дидактические игры с правилами развивают логическое мышление [17].

Современные подходы включают также использование информационно-коммуникационных технологий. В частности, Т. В. Гиззатуллина приводит примеры использования QR-кодов для организации квестов и самопроверки, а также создание интеллект-карт, позволяющих визуализировать и структурировать знания [17]. Эти средства способствуют не только усвоению материала, но и его творческой переработке, систематизации.

Существенную роль в формировании творческой самостоятельности играет исследовательская деятельность. Особенно значимы совместные исследования, в которых ответ на задачу неизвестен ни обучающемуся, ни преподавателю (В. Я. Ляудис [37]). Такая деятельность превращает учебную задачу в реальную проблему, усиливая мотивацию и вовлеченность учащихся. Данный подход реализуется через исследовательские задания, требующие постановки гипотез, поиска информации, анализа данных и формулирования выводов.

Важным компонентом является также развитие у обучающихся навыков самообучения. Самообучение тесно связано с творческой активностью и включает развитие познавательных, организационных и регулятивных действий. В этой связи особое значение приобретают задания, направленные на планирование деятельности, выбор способов решения и оценку результатов. Л. Ю. Круглова дополняет это положение необходимостью формирования навыков самоконтроля и самооценки, что реализуется через включение рефлексивных заданий [30].

Обобщая представленные подходы, можно выделить основные виды деятельности, способствующие формированию творческой самостоятельности:

- самостоятельная учебно-познавательная деятельность;
- проблемно-поисковая деятельность;
- исследовательская и проектная деятельность;
- творческая деятельность по созданию нового продукта;

- рефлексивная и коллективная деятельность.

Их системное сочетание, опора на мотивацию обучающихся и создание условий для самостоятельного выбора и ответственности за результат обеспечивают эффективное развитие творческой самостоятельности.

Таким образом, формирование творческой самостоятельности требует целенаправленной организации образовательного процесса, включающего разнообразные методы, технологии и типы заданий. Важнейшими среди них являются проектная деятельность, использование задач открытого типа, проблемные и эвристические задания, организация самостоятельной и коллективной работы, а также включение обучающихся в исследовательскую деятельность. Именно их комплексное применение позволяет сформировать у обучающихся способность к самостоятельному мышлению, поиску и созданию нового знания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Проведенный в первой главе теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

Творческая самостоятельность является сложным, междисциплинарным конструктом, эволюционировавшим в науке от представлений о божественном даре или врожденной «гениальности» до понимания ее как развиваемого интегративного качества личности. Современные исследования (Дж. Гилфорд, Т. Амабайл, М. Чиксентмихайи) убедительно доказывают, что креативность не сводится к высокому интеллекту (IQ), а определяется конвергенцией когнитивных способностей (дивергентное мышление), личностных характеристик (внутренняя мотивация, готовность к риску) и факторов среды (социальный капитал, психологическая безопасность).

Сущностное содержание творческой самостоятельности раскрывается через ее компонентный состав: мотивационно-ценностный (интерес, ценность

творчества), когнитивный (гибкость, беглость, оригинальность мышления) и деятельностный (способность к целеполаганию, планированию и реализации замысла без внешнего вмешательства). Ключевым условием ее формирования является переход обучающегося от позиции пассивного объекта обучения к субъекту собственной творческой деятельности.

Формирование творческой самостоятельности требует системного отказа от репродуктивной парадигмы. Эффективными педагогическими инструментами выступают: проектная и исследовательская деятельность, задачи открытого (неопределенного) типа, проблемные и эвристические методы, коллективные творческие дела и рефлексивные практики. При этом решающее значение имеет специально организованная образовательная среда, поддерживающая автономию учащегося, допускающая право на ошибку и стимулирующая внутреннюю, а не внешнюю мотивацию.

Теоретический анализ выявил ряд значимых для проектирования положений:

- творческая самостоятельность не возникает спонтанно, она является результатом целенаправленного педагогического воздействия.
- важнейшим ресурсом развития этого качества выступает социальный капитал школы (коллективная эффективность учителей, психологический климат), что напрямую указывает на необходимость включения педагогов в деятельность по взаимообучению и методической поддержке.
- требуется специальный диагностический аппарат, фиксирующий не только продуктивный результат (продукт творческой деятельности), но и процессуальные характеристики (беглость, гибкость, оригинальность), а также мотивационно-ценностные сдвиги личности подростка.

Таким образом, теоретическая база, заложенная в первой главе, позволяет перейти к решению практической задачи – разработке организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков, которая должна системно объединить содержательные, процессуальные и управленческие аспекты деятельности частной школы.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Анализ существующих в организации практик развития творческой самостоятельности обучающихся

Базой проектирования организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков выступает Общеобразовательная автономная некоммерческая организация ОАНО «Школа «Унисон» города Санкт-Петербурга, представляющая собой частную школу с устойчивой гуманитарной направленностью, инновационной образовательной культурой и ориентацией на построение среды, способствующей личностному развитию учащихся. ОАНО «Школа «Унисон» имеет лицензию на право ведения образовательной деятельности и свидетельство о государственной аккредитации, что позволяет рассматривать школу как институционально устойчивую площадку для проектирования и апробации организационно-педагогических решений.

Миссия школы «Унисон» состоит в личностном и социокультурном становлении воспитанников как субъектов собственной образовательной деятельности; школа стремится формировать у обучающихся способность к самоорганизации, к осознанному конструированию собственной образовательной программы, к развитию культуры человеческих отношений и способности к диалогу, формируя тем самым атмосферу свободы творчества.

ОАНО «Школа «Унисон» – петербургская школа, органично включенная в культурно-образовательное пространство города, расположение которой в историческом центре Санкт-Петербурга рассматривается не только как географическое преимущество, но и как образовательный ресурс: музеи, памятники культуры, библиотеки, архитектурные ансамбли и иные объекты

городской среды становятся естественным продолжением школьного пространства и включаются в образовательный процесс. Понимание среды как образовательного ресурса расширяет возможности педагогического коллектива школы для развития творческой самостоятельности, поскольку она формируется не только в учебном кабинете, но и в ситуациях культурного выбора, интерпретации, исследования и продуктивного взаимодействия с реальностью.

Существенной характеристикой школы является ее малый контингент: численность учащихся составляет не более 110 человек. С одной стороны, данный фактор создает условия для индивидуализации, гибкости управления, выстраивания доверительных отношений между участниками образовательного процесса и адресной педагогической поддержки. С другой стороны, именно в малокомплектной школе особенно отчетливо становится видимой необходимость системной координации образовательных влияний: при наличии большого числа содержательно ценных практик отсутствие единой педагогической рамки может приводить к фрагментарности развития отдельных качеств личности, в том числе творческой самостоятельности.

Педагогический коллектив школы ориентирован на инновационную деятельность и профессиональное взаимодействие с внешним экспертным сообществом. Школа сотрудничает с Институтом проблем образовательной политики «Эврика» (Москва), участвует в конференциях и педагогических конгрессах, что свидетельствует о наличии профессиональной культуры рефлексии, проектирования и педагогического поиска. Кроме того, в школе реализуются авторские инновационные программы, получившие признание на федеральном уровне, в частности: «Совместное планирование достижений учащихся на всех ступенях школьного образования» и «Семья и школа – контракт в интересах ребенка». Данные программы задают управленческую и педагогическую основу для согласования целей развития ребенка между школой, семьей и самим обучающимся.

Система дополнительного образования и внеурочной деятельности в школе также важна для развития творческой самостоятельности. Старшеклассники участвуют в работе дискуссионного киноклуба, в программе «Философические беседы», в тематических неделях, посещают театры и музеи, выступают на челленджах и тематических праздниках, планируют образовательные экспедиции и включаются в различные формы культурно-образовательной активности. Родители учащихся регулярно проводят занятия в рамках профориентационного проекта «Родительский час» и выступают независимыми экспертами образовательных программ школы. Все это создает насыщенную, полисубъектную и потенциально продуктивную среду, в которой возможны выбор, инициатива, проба, рефлексия, публичное представление результатов и осмысление собственного опыта - то есть те процессы, которые составляют основу творческой самостоятельности.

Таким образом, ценностно-смысловая ориентация школы на субъектность обучающегося; культуросцентричный характер образовательной среды; выраженная вариативность внеурочной и дополнительной деятельности; устойчивые традиции взаимодействия школы, семьи и внешних социальных партнеров; возможности индивидуализации, обусловленные малым контингентом учащихся; а так же готовность педагогического коллектива к инновационной и проектной деятельности позволяют ОАНО «Школа «Унисон» закладывать основы развития творческой самостоятельности учащихся основной и старшей школы. Однако при наличии большого разнообразия образовательных событий, инициатив и субъектов их реализации в школе назрела необходимость обобщить и систематизировать накопленный опыт, структурировать деятельность, направленную на системное развитие творческой самостоятельности подростков.

Адресной группой проекта выступают обучающиеся 5–9 классов, получающие основное общее образование. Выбор данной возрастной группы обусловлен психолого-педагогическими особенностями подросткового возраста. Период обучения в 5–9 классах является критически важным этапом

становления субъектной позиции школьника, его учебной и личностной самостоятельности, способности к выбору, самовыражению, рефлексии и ответственности за результат собственной деятельности. Именно в этом возрасте происходит качественный переход от преимущественно внешне организуемой деятельности к деятельности, в которой учащийся начинает осознавать и выстраивать собственные цели, способы действий и основания выбора [68]. В подростковом возрасте у учащихся:

1) усиливается потребность в самоопределении и поиске собственной идентичности. Подросток стремится не только успешно выполнять предложенные ему задания, но и понимать, зачем он это делает, как это связано с его интересами, ценностями и образом будущего.

2) возрастает значимость самостоятельного выбора и личной инициативы. Подросток все в меньшей степени удовлетворяется ролью пассивного исполнителя и в большей степени готов включаться в деятельность как субъект, если она предоставляет пространство для решения, интерпретации, проб и ответственности.

3) именно в 5–9 классах происходит интенсивное развитие рефлексивных способностей, необходимых для творческой самостоятельности: умения оценивать собственные действия, анализировать результат, осмысливать трудности и выстраивать индивидуальную стратегию развития.

Кроме того, на уровне основной школы происходит существенное усложнение содержания образования, расширение спектра учебных дисциплин и видов деятельности, что требует от школьника более высокого уровня организации собственной деятельности, в том числе в ситуациях открытых, межпредметных, проектных и исследовательских задач.

Таким образом, именно обучающиеся 5–9 классов находятся в зоне наибольшей педагогической чувствительности к целенаправленному развитию творческой самостоятельности.

Анализ практики школы «Унисон» выявляет центральную проблему: при высоком образовательном потенциале и разнообразии творческих

активностей в школе отсутствует целостная система формирования творческой самостоятельности подростков. Участие в творческих практиках само по себе не гарантирует этого результата, тогда как целенаправленное педагогическое сопровождение заметно увеличивает эффективность развития творческой самостоятельности. Проблема требует специального осмысления, чтобы системное развитие личности не подменялось включенностью ребёнка в «интересную деятельность».

Многочисленные практики внеурочной деятельности (киноклуб, музейные занятия, проекты) существуют фрагментарно и не выстроены в логике возрастной преемственности. Кроме того, отсутствует единая педагогическая рамка, согласующая действия всех участников процесса, из-за чего успех во многом зависит от индивидуального стиля учителя.

Следовательно, возникает объективная необходимость в разработке и внедрении организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков, которая позволит перевести существующий ресурс школы из состояния совокупности ценных, но частично разрозненных практик в состояние управляемой, целостной и результативной системы.

2.2 Описание организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности

Разработка организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности обучающихся в ОАНО «Школа «Унисон» опиралась не только на анализ теоретических оснований проблемы и изучение существующих образовательных практик школы, но и на результаты предпроектного исследования, направленного на выявление отношения основных участников образовательного процесса к самой идее целенаправленного формирования творческой самостоятельности подростков. С этой целью в школе была проведена родительско-педагогическая сессия,

в рамках которой обсуждались результаты стартовой диагностики творческой самостоятельности учащихся, а также представления родителей о сущности данного качества и возможных путях его развития. Полученные материалы позволяют сделать вывод о наличии достаточно выраженного и содержательно оформленного родительского запроса на развитие творческой самостоятельности учащихся.

Анализ ответов показал, что родители связывают творческую самостоятельность прежде всего со способностью ребенка самостоятельно генерировать идеи, нестандартно подходить к решению задач, выбирать способы самовыражения, реализовывать собственные замыслы и нести ответственность за их воплощение. Существенно, что в родительских высказываниях данное качество трактуется не только как совокупность творческих умений, но и как более широкая личностная характеристика, включающая инициативность, внутреннюю свободу, критическое мышление, мотивацию и способность к саморегуляции.

Особое значение для проектирования модели имело то обстоятельство, что большинство родителей не рассматривают творческую самостоятельность как качество, которое развивается исключительно стихийно. Напротив, в ответах отчетливо выражена позиция, согласно которой задача взрослых состоит не в директивном управлении творчеством ребенка, а в создании поддерживающей, безопасной и насыщенной среды, предоставляющей подростку возможность пробовать, ошибаться, выбирать, доводить замысел до результата и получать признание собственной субъектной позиции. Тем самым был подтвержден высокий уровень согласованности между ценностными основаниями проектируемой модели и ожиданиями семей.

Показательным является и то, что большинство родителей выразили готовность видеть школу в качестве активного участника развития творческой самостоятельности ребенка. В качестве значимых направлений школьной работы ими были обозначены проектная и исследовательская деятельность, использование открытых и нестандартных заданий, предоставление выбора

формата выполнения работы, развитие межпредметных связей, организация творческих и социальных инициатив, а также создание психологически безопасной среды, в которой подросток может проявлять индивидуальность без страха ошибки или осуждения.

Ввиду существующего запроса активных родителей и анализа уже сложившихся в школе образовательных практик было определено, что в условиях ОАНО «Школа «Унисон» существует значительный потенциал для развития творческой самостоятельности обучающихся, однако его реализация требует специальной организационной логики, обеспечивающей согласование урочной, внеурочной, проектной, исследовательской и воспитательной деятельности, а также профессионального взаимодействия педагогов. В связи с этим была разработана организационно-педагогическая модель, направленная на системное формирование творческой самостоятельности подростков.

Организационно-педагогическая модель понимается как система управленческих, содержательных, организационных, методических и диагностических решений, обеспечивающих создание в школе образовательной среды, в которой развитие творческой самостоятельности обучающихся выступает не побочным эффектом, а специально проектируемым результатом. Разработанная модель строится на трех взаимосвязанных компонентах, а именно: обновленное содержание образования, включая внеурочную и событийную деятельность; создание профессионального сообщества педагогов; мониторинг эффективности и управленческое сопровождение. Их взаимосвязь обеспечивает целостность процесса формирования творческой самостоятельности обучающихся 5–9 классов и создает условия для устойчивого воспроизводства соответствующих практик в образовательной среде школы.

Концептуальные основания модели

Проектируемая модель опирается на понимание творческой самостоятельности как интегративного личностно-деятельностного качества, проявляющегося в способности обучающегося самостоятельно ставить и

осмыслять задачу, выбирать способы ее решения, выдвигать и дорабатывать идеи, нести ответственность за процесс и результат своей деятельности, а также рефлексивно оценивать собственный опыт. В соответствии с этим в основе модели лежат следующие **принципы**:

- *Принцип субъектности* предполагает рассмотрение обучающегося не как исполнителя заранее заданных алгоритмов, а как активного участника и соавтора образовательного процесса, способного к выбору, инициативе и смысловому присвоению собственной деятельности.

- *Принцип персонализации* содержания образования ориентирует педагогов на создание таких образовательных ситуаций, в которых обучающийся получает возможность выбора темы, формата представления результата, уровня сложности, роли в совместной деятельности и индивидуальной траектории участия.

- *Принцип межпредметной интеграции* исходит из необходимости преодоления фрагментарности школьного знания и создания целостной картины мира через объединение содержания разных учебных дисциплин вокруг проблем, явлений, культурных и научных контекстов.

- *Принцип открытости образовательной среды* предполагает использование ресурсов города, музейного пространства, театров, библиотек, природных объектов, социальных и профессиональных сообществ как полноправных элементов образовательного пространства школы.

- *Принцип полисубъектности* выражается во включении в процесс формирования творческой самостоятельности не только педагогов, но и родителей, внешних экспертов, социальных партнеров и самих обучающихся как субъектов проектирования школьной жизни.

- *Принцип рефлексивности* означает обязательное сопровождение творческой деятельности процедурами обсуждения, анализа, самооценки, экспертной оценки и осмысления достигнутых результатов.

Управленческие механизмы реализации модели

Организационно-педагогическая модель не может быть сведена исключительно к набору методических приемов или творческих мероприятий, поскольку ее устойчивость обеспечивается системой управленческих решений, создающих условия для систематизации и координации всех имеющихся в школе практик. Одним из управленческих механизмов реализации модели в ОАНО «Школа «Унисон» должно стать нормативное закрепление приоритетов развития творческой самостоятельности, т. е. фиксация педагогических инициатив в системе локальных нормативных актов школы. В этой связи развитие творческой самостоятельности обучающихся должно быть отражено в Стратегии развития школы как одном из приоритетных направлений образовательной политики организации; в Программе развития школы как конкретизированной линии обновления содержания образования, воспитательной системы и педагогического взаимодействия; в Положении об инновационной деятельности педагогического коллектива, в рамках которого развитие творческой самостоятельности может быть определено как одно из приоритетных направлений педагогического проектирования, экспериментирования и профессионального обмена; а также в локальных актах, регламентирующих проектную деятельность, ученическое самоуправление, порядок оценивания и формы представления индивидуальных и групповых результатов учащихся. Дополнительным механизмом институционального закрепления модели становится включение в ежегодную циклограмму школы комплекса мероприятий, направленных на поддержку и мониторинг развития творческой самостоятельности обучающихся. К их числу относятся диагностические процедуры оценки уровня творческой самостоятельности в начале и в конце учебного года, а также системное включение в образовательный процесс таких компонентов обновленного содержания образования, как четыре недели погружения, образовательные экспедиции, киноклуб, философские беседы и публичные зачеты. Их регулярное проведение позволяет перевести данные формы из разовых инициатив в устойчивые элементы образовательной среды школы. Особую роль в этой системе играет

уже обновленный в школе локальный акт – Положение о Совете обучающихся, регулирующий деятельность ученического совета, поскольку его переработка с участием самих обучающихся и родителей – представителей экспертного сообщества стала примером включения подростков в реальные процессы нормативного проектирования и ответственности за организацию школьной жизни.

Важным механизмом выступает создание управленческой рамки для координации всех реализуемых практик. Для системного формирования творческой самостоятельности требуется согласование урочной, внеурочной, проектной, исследовательской и событийной деятельности школы. В этой связи ключевым механизмом становится выделение в управленческой структуре школы единого координационного направления, отвечающего за согласование тематик и форм работы, планирование межпредметных и событийных активностей, взаимообучения педагогов, включение форм творческого самовыражения в учебный процесс, сопряжение урочной и внеурочной деятельности, а также организацию диагностики и анализа динамики результатов. Таким образом, модель требует перехода от «наличия многих хороших практик» к управлению образовательной средой как единым пространством развития творческой самостоятельности. Реализовать такой переход на практике позволяет переход на электронную платформу школы, которая выступает не просто техническим средством, а важным инструментом управления и систематизации деятельности: благодаря единой цифровой среде все участники образовательного процесса – административный состав школы, педагоги, учащиеся и их родители – получают возможность видеть полную картину событий, планировать свою работу и обучение, а также быстро и гибко реагировать на изменения в насыщенной образовательной среде, что делает согласование всех видов деятельности прозрачным, ритмичным и контролируемым. Существенным условием устойчивости модели при этом выступает стандартизация ключевых форматов творческой деятельности. Речь идет не о жесткой регламентации содержания или сценариев работы,

а о закреплении устойчивых организационных форм – образовательных экспедиций, проектной деятельности, театральных постановок и иных событийных практик – как обязательных элементов школьной жизни. Подобный подход позволяет сохранить преемственность и воспроизводимость практик, одновременно оставляя педагогам и учащимся пространство для вариативности, самостоятельного выбора содержания и творческого поиска.

Особое значение в модели имеет развитие профессионального сообщества педагогов на основе взаимообучения. Создание внутришкольного профессионального сообщества, способного не только воспроизводить отдельные удачные практики, но и совместно проектировать образовательные решения, выступает необходимым условием. Основанием для включения данного механизма в модель стали результаты проведенной в августе 2025 года диагностики социального капитала школы. Полученные данные показали, что при наличии потенциала профессионального взаимодействия он реализуется не в полной мере: количество потенциальных профессиональных связей значительно превышает количество актуальных (31 и 16 соответственно), а плотность взаимных (11%) и симметричных (4%) связей остается сравнительно невысокой. Это позволяет сделать вывод о том, что развитие творческой самостоятельности учащихся требует одновременного развития педагогической кооперации. В этой связи модель предусматривает следующие управленческие шаги:

- создание рабочей группы педагогов по развитию творческой самостоятельности обучающихся;
- введение в постоянную практику внутришкольных методических семинаров по взаимообучению;
- проведение педагогических мастер-классов по использованию открытых задач, межпредметных форматов, приемов креативного мышления, смыслового чтения, формирующего оценивания и организации рефлексии;

- организацию взаимных посещений уроков, публичных зачетов, проектных защит и событийных форм деятельности с последующим профессиональным обсуждением;
- разработку и апробацию совместных межпредметных курсов, модулей и образовательных событий.

Следует подчеркнуть, что в школе уже имеются предпосылки для реализации данного механизма: совместное ведение межпредметного курса, участие педагогов в организации тематических недель и образовательных экспедиций, проведение отдельных мастер-классов, интенсификация взаимных посещений уроков. Однако важной задачей проекта является перевод этих форм из эпизодических в систематические и институционально поддерживаемые. Существенным элементом институционализации модели также выступает формирование институциональной памяти школы, обеспечивающей сохранение и накопление результатов творческой деятельности обучающихся. В рамках данного механизма предполагается систематическое сохранение творческих работ учащихся в индивидуальных папках и портфолио (в тех случаях, где это возможно), организация выставок и публичного представления детских работ, а также постепенное создание цифрового архива творческих достижений обучающихся. В перспективе предполагается поэтапное оцифровывание работ и их интеграция в личные кабинеты учащихся на электронной платформе школы, что позволит не только фиксировать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, но и поддерживать преемственность школьной культуры творчества и самовыражения.

Наконец, значимым управленческим механизмом выступает включение семьи как участника развивающей среды. Родительско-педагогическая сессия, проведенная по итогам диагностики творческой самостоятельности, показала высокий уровень заинтересованности семей в развитии данного качества у детей. Модель включает семью посредством участия родителей в экспертизе отдельных школьных инициатив, вовлечение семей в культурные, проектные и

образовательные события, а также использование профессионального опыта родителей как ресурса образовательного пространства школы.

Основные компоненты организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков:

1. Обновленное содержание образования

Центральным компонентом организационно-педагогической модели выступает обновленное содержание образования, ориентированное не только на освоение предметных знаний, но и на развитие способов самостоятельного творческого действия. Обновление содержания образования в рамках модели осуществляется на основе следующих принципов:

- *проблемности*, то есть включения учащихся в решение открытых, неоднозначных, содержательно насыщенных задач;

- *вариативности*, предполагающей предоставление права выбора темы, способа действия, формата результата; практико-ориентированного и культурного осмысления действительности, то есть соотнесения учебного содержания с реальной жизнью, городским пространством, социальными и культурными контекстами;

- *метапредметности*, означающей организацию образовательного содержания вокруг явлений, процессов, проблем и способов познания, а не только отдельных предметных единиц;

- *рефлексивности*, то есть обязательного сопровождения учебной деятельности осмыслением собственного опыта, способов решения и качества результата.

Обновленное содержание образования в школе реализуется через несколько взаимосвязанных направлений: проектную деятельность, использование открытых задач, развитие функциональной грамотности, проведение уроков в музейном и городском пространстве, метапредметные уроки и межпредметные курсы.

Особое место в структуре модели занимает разработанный и реализуемый в 2025–2026 учебном году межпредметный курс «Введение в естественные

науки» для обучающихся 5–7 классов (Приложение 1). Данный курс представляет собой наиболее выраженный пример совместной системной работы педагогов, направленной на формирование у учащихся целостных межпредметных взаимосвязей, исследовательской позиции и основ творческой самостоятельности. Курс реализует несколько принципиально важных для проекта идей:

- интеграцию содержания нескольких предметных областей (физики, географии, химии и биологии);
- опору на метод научного познания; деятельностный характер освоения материала;
- включение обучающихся в экспериментальную, исследовательскую и проектную деятельность;
- развитие функциональной грамотности, в первую очередь смыслового чтения, критического мышления и способности к постановке и решению открытых задач;
- совместное проектирование и реализацию курса несколькими педагогами.

Курс рассчитан на обучающихся 5–7 классов и состоит из трех модулей, каждый из которых осваивается в течение одного учебного года (34 часа). В соавторстве его ведут три педагога: учитель физики, учитель биологии и учитель химии, что требует от педагогов согласования целей и результатов, отбора содержания с учетом межпредметных связей, проектирования единой логики развития учащихся, согласования форм заданий, лабораторных работ, исследовательских и творческих практик, а также коллективной рефлексии результатов.

Таким образом, курс выступает одновременно и как средство развития учащихся, и как инструмент формирования профессионального сообщества педагогов.

Первый модуль, реализуемый в 5 классе, посвящен изучению базовых основ физики, химии и биологии на материале анатомии человека. Учащиеся

знакомятся с устройством собственного тела, правилами здорового образа жизни, наблюдают связи между биологическими, физическими и химическими процессами. В качестве сюжетной линии используется книга Кэрролл Доннер «Тайны анатомии», что позволяет сочетать научное содержание с доступной для подростков формой его освоения.

Второй модуль, предназначенный для 6 класса, строится вокруг геологической истории планеты Земля. В центре внимания находятся процессы, сформировавшие современный облик планеты, ее физические и химические закономерности, изменения в биосфере, история развития природной среды.

Третий модуль, адресованный учащимся 7 класса, посвящен глобальным экологическим проблемам и позволяет школьникам осмыслить последствия хозяйственной деятельности человека, а также предложить собственные варианты решения актуальных экологических задач. Такое построение курса обеспечивает не только освоение научных знаний, но и постепенное развитие у обучающихся способности видеть мир как систему взаимосвязанных явлений, понимать причинно-следственные отношения, работать с комплексной проблематикой и предлагать собственные решения.

Программа курса насыщена разнообразными формами деятельности, непосредственно работающими на развитие творческой самостоятельности: практическими и лабораторными работами, наблюдениями и экспериментами, качественными вопросами, игровыми ситуациями, беседами и дискуссиями, интеллектуальными играми, экскурсиями, защитой творческих работ и проектов, самопрезентациями, заданиями на смысловое чтение, использованием ИКТ как инструмента исследования и представления результатов. Важнейшее значение имеет то, что обучающиеся не только воспроизводят знания, но и исследуют, сравнивают, наблюдают, интерпретируют, обсуждают, делают выводы и представляют результаты собственной деятельности. С точки зрения развития творческой самостоятельности межпредметный курс «Введение в естественные науки» обеспечивает формирование у обучающихся навыков самостоятельного поиска

и интерпретации информации, способности работать с открытыми вопросами и неоднозначными ситуациями, умений выдвигать гипотезы и проверять их, навыков планирования и выполнения практической деятельности, критического отношения к информации, способности к межпредметному переносу знаний, а также умений представлять результаты своей деятельности в различных формах. Следовательно, данный курс может рассматриваться как ядро содержательного компонента модели, демонстрирующее, каким образом развитие творческой самостоятельности может быть встроено в учебный процесс системно, последовательно и педагогически управляемо.

Формы организации педагогической деятельности по развитию творческой самостоятельности

Вторую часть обновленного содержания образования образуют формы педагогической деятельности, через которые развитие творческой самостоятельности становится реально переживаемым и осмысливаемым опытом учащихся. Важным инструментом выступает проектная деятельность.

В 2025–2026 учебном году примером такой работы стал исторический проект «Мой дом» для учащихся 5–7 классов, реализованный учителем истории. Итогом работы стала внутришкольная конференция, на которой каждый участник представил подготовленные им презентацию и текст доклада, причем лучшие работы были рекомендованы для участия в районной научно-практической конференции школьников «На Петроградской стороне». Данная практика формирует у учащихся опыт самостоятельной разработки темы, поиска и структурирования информации, подготовки текста и его визуального сопровождения, публичного выступления и прохождения этапа экспертной оценки проделанной работы.

К значимым формам развития творческой самостоятельности относится практика, при которой школьники выступают не только как участники, но и как организаторы и носители образовательного действия. Так, ученики 9 класса самостоятельно подготовили и провели экскурсию по выставке «Архип Куинджи. Иллюзия света» для своих одноклассников. Подобный опыт

принципиально важен для формирования субъектной позиции, так как требует самостоятельной интерпретации материала, отбора содержания, учета аудитории и ответственности за качество образовательного события. Аналогичную функцию выполняет Неделя дублера, в рамках которой обучающиеся 5–9 классов проводили уроки в младших классах по выбранным ими любимым предметам, получая опыт педагогического действия, публичной организации взаимодействия и преобразования собственного знания в образовательный ресурс для других.

Особое место в модели занимают образовательные экспедиции, которые объединяют познавательную, исследовательскую, культурную, коммуникативную и организационную деятельность учащихся. Примером является образовательная поездка в Линдуловскую рощу, включавшая полевой практикум, фенологические наблюдения, экологические, историко-краеведческие, эстетические задачи и задачи на развитие функциональной грамотности. Важным является и сам формат организации работы: смешанные команды, необходимость ориентироваться в маршруте, распределять обязанности, фиксировать наблюдения, создавать описания и зарисовки. Не менее значимы и образовательные экспедиции в другие города (Москва, Псков и т.д.) для учащихся 8–9 классов, в рамках которой именно дети – инициаторы поездки разрабатывают программу выезда, рассчитывают бюджет, готовят предложение для родителей и проектируют содержательное наполнение поездки, что особенно отчетливо проявляет переход к самостоятельному проектированию сложной реальной деятельности.

Одной из наиболее продуктивных форм организации образовательной среды в модели выступают тематические недели. Увеличение их количества в 2025–2026 учебном году вдвое (с двух до четырех) свидетельствует о движении школы в сторону событийной организации образования. Недели погружения в одно явление или эпоху (в 2025–2026 году это недели «Человек читающий», неделя погружения в звук, неделя погружения в свет и неделя

Шекспира) выступают как форма интеграции урочной и внеурочной деятельности. Они включают:

- образовательные выходы в городскую среду,
- тематические задания на уроках,
- творческие челленджи,
- подготовку мини-выступлений, сценок, вокальных и театральных номеров,
- создание тематических продуктов на уроках труда и ИЗО,
- интеллектуальные командные игры.

С точки зрения развития творческой самостоятельности такие недели создают пространство, в котором учащиеся не только осваивают содержание, но и выбирают форму участия, включаются в коллективное творческое действие, пробуют разные способы самовыражения и публичного представления результата.

Ежемесячные заседания киноклуба и практика философических бесед выполняют в модели важную функцию развития самостоятельного суждения, критического мышления и культуры обсуждения. В ходе совместного просмотра и обсуждения фильмов, учащиеся учатся выражать собственную точку зрения, аргументировать ее, слышать и учитывать позиции других участников, соотносить культурный текст с личным опытом и общественными вопросами. Курс «Актерское мастерство», в рамках которого обучающиеся совместно с педагогом проектируют выступления и театральные постановки к школьным праздникам, является важной формой развития творческой инициативы, воображения, коллективного замысла и сценического самовыражения. Развитие творческой самостоятельности в модели осуществляется не только в специально «творческих» формах, но и через учебные и внеурочные ситуации интеллектуального выбора и аргументации. Ярким примером является прошедший в первом полугодии 2025–2026 года батл между командой учителей и командой обучающихся на тему вредных привычек, в рамках которого учащиеся самостоятельно распределяли роли,

отбирали материал, проектировали выступления, работали с аргументацией и вопросами, а четко заданные критерии оценивания позволяли сделать творческую и интеллектуальную деятельность предметом осознанного анализа.

2. Создание профессионального сообщества

Формирование творческой самостоятельности обучающихся требует не только разнообразных форм работы с детьми, но и особого качества профессиональной среды школы. Поэтому вторым компонентом модели выступает создание профессионального сообщества педагогов, объединенного общей целью и способного к совместному проектированию образовательных решений. В рамках данной модели профессиональное сообщество рассматривается как среда, в которой педагоги совместно осмысливают цели и результаты своей работы, обмениваются эффективными практиками, проектируют межпредметные и событийные формы деятельности, проводят взаимное наблюдение и рефлексии уроков, а также осваивают новые инструменты поддержки творческой активности учащихся.

К числу базовых механизмов данного компонента относятся:

- рабочая группа педагогов по развитию творческой самостоятельности,
- постоянные семинары по взаимообучению,
- мастер-классы по обучению наиболее эффективным практикам обучения в целом и развития творческой самостоятельности в частности,
- совместное проектирование межпредметных модулей, событий, курсов и экспедиций,
- обмен опытом через взаимопосещения и обсуждение уроков и публичных зачетов.

Таким образом, развитие творческой самостоятельности учащихся в модели понимается как результат не индивидуального педагогического героизма, а коллективной профессиональной работы.

3. Мониторинг эффективности

Третьим компонентом модели выступает мониторинг ее эффективности, обеспечивающий диагностическую обоснованность и возможность

управленческой коррекции процесса. Оценка эффективности модели проводится как путем педагогического наблюдения за динамикой результатов самостоятельной творческой деятельности учащихся: организации мероприятий, созданию творческих продуктов, результативности игр по решению открытых задач, так и путем измерения уровня творческой самостоятельности (тест «Личностно-индивидуальные творческие факторы» по Ф. Вильямсу (в адаптации Е. Е. Туник); тест М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Волович, задания на креативность типа PISA). Дополнительно можно проводить диагностику функциональной грамотности (читательской, математической, естественно-научной), т. к. у подростков 5–9 классов наблюдается корреляция между творческой самостоятельностью и уровнем функциональной грамотности.

Критерии и показатели эффективности разработанной модели

Оценка эффективности модели предполагает выявление изменений на трех взаимосвязанных уровнях: на уровне учащихся, на уровне педагогического коллектива и на организационном уровне.

На уровне обучающихся критериями и показателями эффективности могут быть:

- самостоятельность в организации творческой деятельности, которая включает способность планировать собственную деятельность, умение распределять этапы и ресурсы, способность доводить начатое до завершения, а также готовность самостоятельно выбирать способы действия;
- способность к решению открытых и нестандартных задач, которая включает умение выдвигать несколько вариантов решения, готовность предлагать оригинальные идеи, способность переносить знания в новую ситуацию и умение работать в ситуации неопределенности;
- рефлексивность и ответственность, включающие способность анализировать собственную деятельность, умение оценивать сильные и слабые стороны результата, готовность принимать ответственность за индивидуальный

и групповой результат, а также способность вносить изменения и доработки по итогам анализа;

- критическое мышление, включающее способность обосновывать собственную позицию, умение работать с информацией и текстом, способность задавать содержательные вопросы и готовность к осмысленному обсуждению и оценке идей.

На уровне педагогов можно выделить следующие ***критерии***:

- готовность создавать условия для проявления творческой активности подростков, т. е. использовать ситуации выбора, организацию задач открытого типа и проектирование образовательных ситуаций с высокой степенью самостоятельности учащихся;

- владение технологиями развития творческой самостоятельности, включая использование проектных, исследовательских, межпредметных и событийных форм, разработку собственных заданий и контрольно-измерительных материалов, стимулирующих креативное мышление, а также применение приемов смыслового чтения, рефлексии и аргументации;

- рефлексивность и профессиональное взаимодействие, включающее участие во взаимопосещениях и обсуждениях уроков, готовность описывать и анализировать собственный опыт, а также участие в семинарах, мастер-классах и совместных разработках.

На уровне образовательной организации эффективность модели можно оценить по следующим ***критериям***:

- системность образовательной среды, т.е. наличие согласованной модели развития творческой самостоятельности, включенность урочной, внеурочной, проектной и событийной деятельности в единую логику, а также нормативное закрепление приоритетов проекта;

- развитие профессионального сообщества, включающее наличие рабочих групп и форм внутришкольного взаимообучения, увеличение количества межпредметных и совместно проектируемых практик, а также рост интенсивности профессионального взаимодействия педагогов;

- включенность семьи и ученического сообщества – включает участие родителей в обсуждении результатов и поддержке инициатив, активность ученического совета и других форм ученического участия, а также наличие практик, в которых подростки выступают не только участниками, но и инициаторами и организаторами.

Таким образом, разработанная организационно-педагогическая модель развития творческой самостоятельности обучающихся в условиях ОАНО «Школа «Унисон» представляет собой целостную систему управленческих, методических и диагностических решений, направленную на формирование у подростков способности к самостоятельному творческому действию. *Содержательное ядро модели* составляет обновленное образование, ориентированное на межпредметность, открытые задачи, функциональную грамотность и проектную деятельность. *Организационную динамику модели* обеспечивают внеурочные и событийные формы деятельности, создающие пространство для инициативы, выбора, публичности и ответственности. *Управленческую устойчивость модели* формирует развитие профессионального сообщества педагогов, а диагностическую обоснованность – система мониторинга эффективности. Особое значение в структуре модели имеет межпредметный курс «Введение в естественные науки», который выступает, как пример системной совместной работы педагогов по формированию у обучающихся целостного видения мира, исследовательской позиции и творческой самостоятельности. Именно такие практики позволяют перевести развитие творческой самостоятельности из области отдельных удачных педагогических инициатив в область осознанно проектируемой образовательной политики школы.

2.3 Оценка эффективности организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности

Оценка эффективности организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков осуществлялась на базе ОАНО «Школа «Унисон». Апробация происходила в течение 2025–2026 учебного года на ступени основного общего образования.

Диагностический инструментарий.

В соответствии с разработанной моделью и с учетом того, что творческая самостоятельность является сложным интегративным образованием, включающим когнитивные, личностные и деятельностные характеристики, оценка уровня творческой самостоятельности подростков проводилась с помощью следующего инструментария:

1. Диагностика креативного мышления в формате заданий по модели PISA. В модели PISA креативное мышление понимается как способность продуктивно участвовать в выдвижении, оценке и совершенствовании идей, направленных на получение оригинальных и эффективных решений, генерацию нового знания или создание продуктов проявления творчества и воображения. [88]. Таким образом, сформированность креативного мышления определяется уровнем владения учащимися тремя компетентностями: выдвижением, оценкой и доработкой идей, которые оцениваются в четырёх тематических областях: письменное самовыражение, визуальное самовыражение, решение социальных проблем и решение естественно-научных проблем. В рамках диагностики творческой самостоятельности для каждой возрастной группы, охватывающей 5–9 классы, были отобраны задания из открытого банка заданий по направлению «Креативное мышление» Института стратегии развития образования Российской академии образования.

2. Тест личностных творческих характеристик по Ф. Вильямсу в адаптации Е. Е. Туник [66].

В соответствии с концепцией Ф. Вильямса, полагавшего, что когнитивные характеристики не исчерпывают креативности, была проведена оценка личностно-индивидуальных творческих факторов учащихся по Вильямсу, которые включают в себя:

- Склонность к риску (по шкале от -5 до 26). При высоком уровне развития этого фактора учащийся имеет смелость конструктивно воспринимать критику, предполагает возможность неудачи, пытается строить предположения, делает догадки, действует в неструктурированных условиях, защищает собственные идеи.

- Любознательность (по шкале от -5 до 24). При высоком уровне развития этого фактора учащийся имеет желание быть любознательным и проявлять интерес, играет идеями, находит выход в приводящих в замешательство ситуациях, проявляет интерес к загадкам, головоломкам, размышляет над скрытым смыслом явлений, следует следовать предчувствию, имеет желание просто посмотреть, что произойдет.

- Сложность (по шкале от -5 до 26). Учащийся готов к поиску многих альтернатив, видит разницу между тем, что есть, и тем, что могло бы быть, приводит в порядок неупорядоченное, разбирается в сложных проблемах, сомневается в единственно верном решении.

- Воображение (по шкале от -5 до 24). При высоком уровне развития этого фактора учащийся имеет силы визуализировать и строить мысленные образы, воображает то, чего никогда не было, доверяет интуиции, переходит за границы реального мира.

Перечисленные характеристики отражают готовность подростка к самостоятельному поиску нестандартных решений, конструктивному восприятию неопределённости, защите собственной позиции и выходу за пределы шаблонных способов действия. Кроме того, данная методика отличается компактностью и удобством применения в условиях образовательного процесса (9 минут, 50 вопросов), что делает её целесообразной для использования в рамках работы.

3. Диагностика творческой активности обучающихся по методике М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Волович [41].

Методика диагностики уровня творческой активности учащихся позволяет оценить такие показатели, как чувство новизны, критичность,

способность преобразовывать структуру объекта и направленность на творчество. Данные компоненты важны для изучения творческой самостоятельности, поскольку характеризуют выраженность внутренней установки учащихся на преобразовательную деятельность, самостоятельный поиск нового и осмысленное отношение к результатам собственной активности. В тесте также предусмотрен контрольный опрос, предполагающий сравнение оценки ответов и самооценки качеств, осуществляемой испытуемыми. Существенным преимуществом теста является его адаптированность к подростковому возрасту, а также возможность оперативного проведения в образовательной среде (8 минут, 46 вопросов).

Дополнительно была оценена корреляция стартового уровня творческой самостоятельности с читательской грамотностью, диагностика которой прошла в школе в октябре 2025 года, т. к. согласно исследованиям [27] креативное мышление и функциональная грамотность (читательская, математическая, естественно-научная) взаимосвязаны между собой.

Таким образом, использование методики Ф. Вильямса, теста М. И. Рожкова и соавторов, а также заданий на функциональную грамотность по креативности в формате PISA позволяет обеспечить разностороннюю диагностику творческой самостоятельности подростков. Выбранный диагностический комплекс охватывает все три аспекта (когнитивный, личностный и деятельностный) исследуемого качества, что создаёт необходимую методическую основу для объективной оценки эффективности организационно-педагогической модели его развития.

Выборка: учащиеся 5–9 классов ОАНО «Школа «Унисон» г. Санкт-Петербурга. Численность учащихся представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Численность выборки учащихся 5–9 классов

Класс	Стартовая диагностика (ноябрь 2025)		Итоговая диагностика (апрель 2026)	
	Всего учащихся, чел.	Прошедших диагностику, чел.	Всего учащихся, чел.	Прошедших диагностику, чел.
5	8	7	8	8

6	14	8	15	12
7	7	5	7	6

Продолжение таблицы 1

Класс	Стартовая диагностика (ноябрь 2025)		Итоговая диагностика (апрель 2026)	
	Всего учащихся, чел.	Прошедших диагностику, чел.	Всего учащихся, чел.	Прошедших диагностику, чел.
8	11	9	12	9
9	12	8	15	12

В виду малой численности учащихся, прошедших и стартовую, и итоговую диагностику в каждом классе, была сформирована объединенная выборка по 5–9 классам, общая численность которой составила 36 учащихся.

Процедура тестирования. Данные были собраны в ноябре и апреле 2025–2026 учебного года. Тестирование проходило в течение одного школьного урока (по 45 минут). Находясь в классе, учащиеся выполняли два теста на онлайн-платформе (не более 10 минут на каждый) и одно задание на «креативное мышление» в формате PISA в письменном виде на бланке. Критерии оценивания выполнения заданий в формате PISA были взяты из сборников Министерства Просвещения Российской Федерации, Института стратегии развития образования Российской Академии Образования «Характеристика и система оценивания. Креативное мышление» для 5–9 классов.

Обработка данных. Собранные при стартовой и итоговой диагностике данные были обработаны методами математической статистики в программе Jamovi [98] и с помощью генеративной лингвистической модели DeepSeek.

Результаты стартовой диагностики

Комплексная стартовая диагностика была проведена в 5–9 классах в ноябре 2025 года.

Для проверки валидности выборки был произведен тест на нормальность по критерию Шапиро-Уилка, который показал, что данные подчиняются нормальному закону распределения (Рисунок 1).

	Среднее	Медиана	SD	Минимум	Максимум	Шапиро-Уилк	
						W	p
Вильямс-н	49.69	50.50	15.62	15	85	0.98	0.856
Творческая_активность-н	1.20	1.19	0.17	0.83	1.54	0.99	0.937
PISA-н	2.58	2.50	1.13	1	5	0.89	0.002
Смысловое чтение	58.72	64.00	20.37	19	93	0.95	0.428

Рисунок 1 – Результаты проверки валидности выборки
по критерию Шапиро-Уилка

Корреляционный анализ между всеми компонентами творческой самостоятельности, измеряемыми тремя диагностическими инструментами (тест Вильямса, тест Рожкова и тест PISA), выявил высокую согласованность внутри тестов, что говорит об их надежности, и слабые или нулевые корреляции между тестами, что означает, что каждый из выбранных диагностических инструментов измеряет уникальный аспект творческой самостоятельности. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты корреляционного анализа

Диагностический инструментарий	Среднее ρ внутри теста (коэффициент корреляции Спирмена)	Диапазон	Интерпретация
Тест Вильямса	0,72	0,68–0,76	высокая
Тест Рожкова	0,74	0,59–0,88	высокая
Креативное мышление PISA	0,51	0,44–0,56	умеренная (приемлемая)

Значения коэффициентов для межтестовой корреляции представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Значения коэффициентов для межтестовой корреляции

	Тест Вильямса	Тест Рожкова	PISA
Тест Вильямса	-	0,10	0,09
Тест Рожкова	0,10	-	0,20
Креативное мышление PISA	0,09	0,20	-

Дополнительно в период стартовой диагностики была проверена корреляция между результатами тестов на компоненты творческой самостоятельности и уровнем читательской грамотности учащихся, оцененным по заданиям в формате PISA. Критерий нелинейной корреляции Спирмена показал наличие умеренно выраженной взаимосвязи между результатами теста личностных творческих характеристик (тест Вильямса), уровнем креативного мышления (тест PISA) и смысловым чтением (читательская грамотность) (Таблица 4).

Таблица 4 – Результаты корреляции по критерию Спирмена

Компоненты творческой самостоятельности	р Спирмена	р	Интерпретация
Тест Вильямса (общий балл)	0,40	0,021	умеренная, значимая
Склонность к риску	0,34	0,054	слабая
Любознательность	0,29	0,104	слабая, незначимая
Сложность	0,31	0,082	слабая, незначимая
Воображение	0,44	0,010	умеренная, значимая
Тест Рожкова (общий балл)	0,01	0,939	отсутствует
Чувство новизны	-0,02	0,923	отсутствует
Критичность	0,12	0,516	отсутствует
Направленность на творчество	-0,08	0,658	отсутствует
Выдвижение идей (PISA)	0,18	0,328	слабая, незначимая
Отбор/оценка идей (PISA)	0,24	0,180	слабая, незначимая
Доработка идей (PISA)	0,36	0,040	умеренная, значимая

Покомпонентный анализ показал наличие умеренной связи (коэффициент корреляции Спирмена 0,36–0,44) между воображением, умением дорабатывать идеи и читательской грамотностью. Отсутствие связи с тестом Рожкова говорит о том, что творческая активность подростков (готовность рисковать, критичность и любознательность как черта) не зависит от навыков чтения. Компетентность выдвижения идей и оценка/отбор идей (PISA) также не связаны с навыком смыслового чтения.

Реализуемые компоненты модели

На этапе проектирования организационно-педагогической модели для выявления факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие творческой самостоятельности подростков в ОАНО «Школа «Унисон» была построена когнитивная модель. Основными линиями в создании необходимой среды были выбраны развитие творческой самостоятельности учащихся и развитие социального капитала организации.

На развитие творческой самостоятельности как интегрального качества личности, проявляющегося в способности самостоятельно ставить цели, планировать и реализовывать творческую деятельность, а также прогнозировать и корректировать свои действия, из факторов, создаваемых образовательной организацией, наиболее значимое влияние оказывают следующие практики:

1. Проектная и исследовательская деятельность учащихся (Дж. Дьюи [22], Л. С. Выготский [14])

2. Участие учеников в ученическом совете школы как возможности делать выбор, напрямую участвовать в жизни школы и проявлять инициативу и ответственность.

3. Организация и участие в образовательных событиях (экспедициях, неделях погружения, неделях дублера, выходах в музеи и т. д.), где учащиеся попадают в ситуацию неопределенности, и вынуждены действовать нешаблонно и применять свои навыки гибко (Теория ситуативного обучения Жана Лаве и Этьена Венгера [85])

4. Рефлексия учениками их собственной деятельности, позволяющая осмыслить свой опыт, выявить ошибки, обобщить знания и выстроить более эффективные стратегии для будущей деятельности.

Под социальным капиталом понимается система профессиональных связей в коллективе, основанных на доверии, сотрудничестве и общих ценностях, которая облегчает совместное решение задач и повышает

эффективность работы педагогов, а также создает институциональные условия, необходимые для развития творческой самостоятельности учащихся.

Основные компоненты деятельности, влияющие на социальный капитал педагогического коллектива школы Унисон:

1. Практика создания временных рабочих групп педагогов, сформированных под конкретную задачу, которая позволяет нарушить профессиональную (предметную) изоляцию учителей и способствует обмену знаниями, поскольку профессиональное развитие наиболее продуктивно, когда происходит в контексте ежедневной работы педагогов.

2. Взаимопосещения уроков, взаимные мастер-классы, педагогические советы и межпредметные интегративные курсы как форма совместной деятельности, обмена опытом и разработки общего решения насущных проблем.

3. Согласование ценностных установок и представлений об образовательных результатах в педагогическом коллективе.

4. Совместные рефлексивные практики как механизм преобразования индивидуального опыта в коллективное знание и выработки новых подходов к решению сложных, нестандартных проблем.

Финансовые ресурсы организации одновременно являются и необходимым условием, и ограничивающим фактором для реализации этой модели.

Структура взаимосвязей между ключевыми факторами с учетом весов, присвоенных связям тремя экспертами школы Унисон (согласованность по Кендаллу $\omega = 0.6081$), представлена в матрице смежности (Рисунок 2).

	развитие Унисон	развитие ФГ	проектная деятельность	образовательные события	ученический совет	рефлексия	инициативность педагогов	взаимопосещение уроков	повышение квалификации	рабочие группы	согласование ценностей	педсоветы, мастер-классы	межпредметные курсы	финансовые ресурсы
Развитие Унисон	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
развитие ФГ	2	0	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
проектная деятельность	2	3	0	2	0	3	0	0	0	2	0	0	0	1
образовательные события	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
ученический совет	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
рефлексия	3	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0
инициативность педагогов	3	2	2	3	0	2	0	2	2	3	0	2	3	0
взаимопосещения уроков	1	0	0	0	0	3	2	0	2	0	2	0	0	0
повышение квалификации	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0
рабочие группы	2	2	2	3	0	3	0	0	1	0	3	0	2	0
согласование ценностей	3	0,5	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0
педсоветы, мастер-классы	2	0	0	0	0	3	0	0	1	0	3	0	0	0
межпредметные курсы	1	2	2	0	0	1	0	2	0	2	1	0	0	1
финансовые ресурсы	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Рисунок 2 – Матрица смежности

Полнота графа равна 0,37, граф связный, перейти от одного фактора к другому возможно максимум за 5 шагов.

Вычисление системного веса для каждого выделенного компонента дало следующие результаты (Рисунок 3).

	развитие Унисон	развитие ФГ	проектная деятельность	образовательные события	ученический совет	рефлексия	инициативность педагогов	взаимопосещение уроков	повышение квалификации	рабочие группы	согласование ценностей	педсоветы, мастер-классы	межпредметные курсы	финансовые ресурсы	Системный вес
Развитие Унисон	0,051825	0,064149	0,049132	0,051937	0,044063	0,054598	0,044529	0,065433	0,031142	0,069905	0,039136	0,05178	0,044879	0,070784	0,733291222
развитие ФГ	0,231943	0,232417	0,243472	0,243683	0,289063	0,20546	0,220918	0,178453	0,188005	0,203359	0,240635	0,12945	0,204402	0,2452	3,056458724
проектная деятельность	0,452526	0,475821	0,446568	0,457419	0,44625	0,453933	0,399724	0,441507	0,38466	0,476774	0,385897	0,442287	0,446346	0,479567	6,189278883
образовательные события	0,120551	0,128022	0,119762	0,124377	0,121563	0,121438	0,091819	0,109716	0,095156	0,128461	0,087968	0,113269	0,121548	0,130349	1,613998812
ученический совет	0,138168	0,144168	0,145169	0,145405	0,174375	0,122426	0,124266	0,110377	0,099769	0,126494	0,134949	0,075512	0,117232	0,154831	1,813142622
рефлексия	0,379547	0,398165	0,369411	0,37418	0,349688	0,383531	0,397825	0,42234	0,36534	0,414284	0,389907	0,389428	0,361982	0,406855	5,402482657
инициативность педагогов	1,051825	1,064149	1,049132	1,051937	1,044063	1,054598	1,044529	1,065433	1,031142	1,069905	1,039136	1,05178	1,044879	1,070784	14,733291222
взаимопосещения уроков	0,542096	0,548949	0,527048	0,53375	0,496563	0,561033	0,570935	0,602115	0,55421	0,586624	0,537506	0,636462	0,548188	0,558678	7,804156294
повышение квалификации	0,300766	0,308222	0,293738	0,29951	0,274375	0,307082	0,311011	0,334435	0,310842	0,325163	0,305862	0,337109	0,303078	0,314635	4,325828803
рабочие группы	0,649218	0,66685	0,654902	0,658652	0,679375	0,642361	0,634967	0,651685	0,598616	0,667726	0,63398	0,609493	0,625791	0,693037	9,066652968
согласование ценностей	0,302624	0,292963	0,307966	0,306768	0,313125	0,301305	0,289092	0,286517	0,302768	0,296111	0,286822	0,303668	0,31775	0,299368	4,206846958
педсоветы, мастер-классы	0,29925	0,296251	0,292996	0,285215	0,269688	0,306573	0,313945	0,321877	0,298155	0,313058	0,297532	0,318231	0,302431	0,30357	4,218771306
межпредметные курсы	0,568481	0,592148	0,558709	0,565883	0,552813	0,572019	0,561788	0,573034	0,52451	0,589953	0,551476	0,542611	0,543225	0,586707	7,883354643
финансовые ресурсы	0,147572	0,142553	0,154784	0,153231	0,169688	0,137841	0,140145	0,125578	0,141292	0,133908	0,150375	0,11219	0,14672	0,146773	2,002650118

Рисунок 3 – Результаты вычисления системного веса
для каждого выделенного компонента

По результатам моделирования наиболее значимыми факторами развития в ОАНО «Унисон» творческой самостоятельности учащихся и социального капитала организации, по мнению части коллектива (экспертов), были названы такие *компоненты модели*, как:

- 1) инициативность педагогов;
- 2) практика создания временных рабочих групп переменного состава из педагогов школы, призванных решать конкретные задачи;
- 3) создание межпредметных интегративных курсов и взаимопосещения уроков педагогами;

4) проектная деятельность учащихся.

С учетом полученных при когнитивном моделировании результатов были спроектированы такие компоненты организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков, как обновленное содержание образования и создание профессионального сообщества.

В течение периода апробации при реализации таких компонентов организационно-педагогической модели, как обновленное содержание образования и формы организации педагогической деятельности по развитию творческой самостоятельности с учащимися 5–9 классов проводилась следующая работа:

5 класс. Реализация первого модуля межпредметного курса «Введение в естественные науки» с акцентом на экспериментальную деятельность, уроки в музейном пространстве Санкт-Петербурга (Зоологический музей, Эрмитаж, музей Оптики, урок физики звука с органом в Соборе Успения Пресвятой Девы Марии), проектная деятельность (проект «Мой дом» и участие во внутришкольной и районной конференциях, выступления и интеллектуальные игры в рамках 4-х недель погружения, театр теней «Васюткино озеро», постановки в рамках предмета «актерское мастерство», уроки в младших классах в рамках недели дублера), образовательные экскурсии (Линдуловская роща, Пулковская обсерватория), публичные зачеты (биология «Суд над бактериями», английский язык «Ярмарка профессий. Индивидуальные проекты», география «Экскурсия «Горные породы и минералы в метро Санкт-Петербурга», русский язык «Дебаты «Опасны ли для языка заимствования?», история «Экскурсия по Древним Афинам с постановкой спектакля Софокла «Антигона», математика «Математическая игра»), творческие задания в течение года в рамках изучаемых предметов.

6 класс. Реализация второго модуля межпредметного курса «Введение в естественные науки» с акцентом на развитие смыслового чтения и экспериментальную деятельность, выступления и интеллектуальные игры в рамках 4х недель погружения, проект «Мой дом», образовательные экскурсии

(Выборг, Великий Новгород), публичные зачеты (английский язык «Ресторанный день. Работа в группах», финансовая грамотность «Банковский квест», география «Лаборатория исследований атмосферы «Погода. Климат. Человек», русский язык «Конкурс-конференция «Богатство русского языка», история «Тайна Куликовской битвы»), творческие задания в течение года в рамках изучаемых предметов.

7 класс. Реализация третьего модуля межпредметного курса «Введение в естественные науки» с акцентом на развитие критического мышления, проектную деятельность и креативное мышление (5 дискуссий по изученным темам по сценариям: кейс-стади, шесть шляп мышления Эдварда де Боно, информационный плакат, Всемирный саммит по проблеме водных ресурсов, конвейер аргументов), уроки в музейном пространстве Санкт-Петербурга (урок физики звука с органом в Соборе Успения Пресвятой Девы Марии), образовательные экскурсии (Линдуловская роща, Москва), проект «Мой дом» и участие во внутришкольной и районной конференциях, публичные зачеты (английский язык «Несчастные случаи. Работа в парах», музыка «Сюжеты и образы религиозной музыки», межпредметный зачет по физике и математике «Закон Архимеда», русский язык «Экскурсия по музею служебных частей речи», история «Суд над протопопом Аввакумом»), творческие задания в течение года в рамках изучаемых предметов.

Ввиду старта проекта в 2025–2026 учебном году обучающихся, прошедших все три модуля межпредметного курса «Введение в естественные науки», не было. Учащиеся 5–7 классов прошли по одному модулю из трех, предусмотренных курсом.

8 класс. Проектная деятельность (выступления и интеллектуальные игры в рамках 4-х недель погружения, постановки в рамках предмета «актерское мастерство», уроки в младших классах в рамках недели дублера), уроки в музейном пространстве Санкт-Петербурга (Русский музей, музей гигиены, урок физики звука с органом в Соборе Успения Пресвятой Девы Марии), образовательные экскурсии (Линдуловская роща), публичные зачеты (химия

«Интеллектуальная игра «Морской бой» по теме оксиды», геометрия «математический бой с защитой решения задачи», география «Брейн-ринг «Климат и внутренние воды России», английский язык «Урок-демонстрация по работе с текстом для разных уровней владения языком «Что спрятано в тексте? Учимся читать между строк и находить главное»», творческие задания в течение года в рамках изучаемых предметов.

9 класс. Проектная деятельность (выступления и интеллектуальные игры в рамках 4-х недель погружения, постановки в рамках предмета «Актерское мастерство», уроки в младших классах в рамках недели дублера), уроки в музейном пространстве Санкт-Петербурга (выставка «Куинджи. Иллюзия света» в Русском музее, «Все Бенуа - всё Бенуа» в Манеже, музей гигиены, урок физики звука с органом в Соборе Успения Пресвятой Девы Марии), образовательные экскурсии (Линдуловская роща, поездка в город Псков и Изборск, самостоятельно разработанная и организованная учащимися), публичные зачеты (литература – урок-дискуссия «Лишний человек» в литературе XIX века», история «Великобритания. Время промышленного переворота. Викторианская эпоха», обществознание «Конституционный детектив», география «Виртуальная экскурсия «Географические районы России»», творческие задания в течение года в рамках изучаемых предметов.

Представители от каждого класса (5–7 и в особенности 8–9), являющиеся членами Совета обучающихся, принимали активное участие в организации общешкольных выездов, новогоднего квартирника и разработке нового Положения о Совете обучающихся ОАНО «Школа «Унисон», что можно рассматривать как элементы проектной деятельности. Также все обучающиеся 5–9 классов в течение 2025–2026 учебного года были активными участниками школьного киноклуба «Человек человеку кто?», в рамках которого дискутировали на общечеловеческие темы, учились формулировать и аргументировать свои позиции. Учащиеся 8–9 классов дополнительно трижды в течение года приняли участие в проекте «Философические беседы», где развивали критическое мышление и умение вести диалог, а также обсуждали

непростые мировоззренческие вопросы, возникающие в треугольнике «человек – государство – общество».

С целью формирования профессионального сообщества педагогов в течение года был проведен педсовет о результатах диагностики социального капитала ОАНО «Школа «Унисон», серия мастер-классов и методический семинар по взаимному обучению педагогов эффективным приемам работы, разработан межпредметный курс для 5–7 классов, реализуемый совместно тремя педагогами, проведено несколько межпредметных уроков и выездов в образовательные экспедиции, было интенсифицировано взаимопосещение уроков и публичных зачетов педагогами. Стоит отметить, что внедрение этого компонента модели встретило некоторое сопротивление в педагогическом коллективе.

Итоговая диагностика и анализ эффективности модели.

В апреле 2026 года в 5–9 классах проводилась повторная диагностика творческой самостоятельности учащихся, так же включающая в себя тест личностных творческих характеристик Вильямса, тест творческой активности Рожкова и соавторов и задания на креативное мышление в формате PISA (Приложении 2).

Тест на нормальность по критерию Шапиро-Уилка показал, что полученные данные подчиняются нормальному закону распределения (Рисунок 4).

Описательные статистики

	Среднее	Медиана	SD	Минимум	Максимум	Шапиро-Уилк	
						W	p
Вильямс-а	53.50	52.00	15.41	22	83	0.98	0.617
Творческая_активность-а	1.20	1.23	0.23	0.70	1.53	0.93	0.030
PISA-а	3.25	3.50	1.40	0	5	0.90	0.004

Рисунок 4 – Результаты теста на нормальность по критерию Шапиро-Уилка

Описательные статистики полученных результатов комплексной диагностики приведены в таблице 5.

Таблица 5 – Описательные статистики полученных результатов комплексной диагностики

Параметр	Тест Вильямса			Тест Рожкова (творческая активность)			PISA на креативное мышление		
	ноябрь	апрель	дельта	ноябрь	апрель	дельта	ноябрь	апрель	дельта
среднее значение	49,7	53,5	+3,8	1,2	1,2	0	2,58	3,25	+0,67
медиана	50,5	52	+1,5	1,19	1,23	+0,04	2,5	3,5	+1,0
минимум	15	22	+7	0,83	0,7	-0,13	1	0	-1
максимум	85	83	-2	1,54	1,53	-0,01	5	5	0

На рисунках 5, 6, 7 результаты измерения креативности по методикам Ф. Вильямса, М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, PISA.

Описательные статистики

	Риск-н	Риск-а	Любознательность-н	Любознательность-а	Сложность-н	Сложность-а	Воображение-н	Воображение-а
Среднее	14.81	16.14	12.33	13.61	12.53	13.03	10.03	10.72
Медиана	15.00	15.50	12.50	13.50	13.00	13.50	11.00	11.00
Минимум	5	10	1	3	4	2	-1	2
Максимум	22	23	22	22	24	22	19	21

Рисунок 5 – Результаты измерения компонентов личностных творческих характеристик (тест Ф. Вильямса)

Описательные статистики

	Новизна-н	Новизна-а	Критичность-н	Критичность-а	Направленность на творчество-н	Направленность на творчество-а
Среднее	1.19	1.17	1.22	1.25	1.21	1.21
Медиана	1.21	1.15	1.21	1.30	1.25	1.21
Минимум	0.33	0.15	0.85	0.60	0.63	0.50
Максимум	1.85	1.90	1.50	1.55	1.68	1.85

Рисунок 6 – Результаты измерения компонентов творческой активности (тест М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова и др.)

Описательные статистики

	Выдвижение-н	Выдвижение-а	Оценка-н	Оценка-а	Доработка-н	Доработка-а
Среднее	1.11	1.68	0.50	0.50	0.97	1.26
Медиана	1.00	2.00	0.50	0.50	1.00	1.00
Стандартное отклонение	0.75	0.59	0.51	0.51	0.84	0.75
Минимум	0	0	0	0	0	0
Максимум	2	2	1	1	2	2

Рисунок 7 – Результаты измерения компонентов креативного мышления (PISA)

При анализе данных была выявлена небольшая положительная динамика среднего значения по двум компонентам творческой самостоятельности: личностные творческие характеристики учащихся (тест Вильямса) и креативное мышление (PISA). Из четырех показателей в тесте Вильямса наибольший прирост на 0,05% от максимального балла произошел в средних значениях компонентов «склонность к риску» (+1,33) и «любопытность» (+1,28). Творческая активность школьников (тест Рожкова и соавторов) осталась практически на прежнем уровне: ни один из трех компонентов не показал значительных изменений. Средние значения таких компонентов сформированности креативного мышления как «выдвижение идей» и «доработка идей» показали небольшой рост (+0,57 (28,5% от максимума) и +0,29 (14,5% от максимума) соответственно), тогда как среднее значение параметра «оценка идей» осталось практически на прежнем уровне.

Для оценки величины эффекта был рассчитан d Коэна. Поскольку выбранный диагностический инструментарий измеряет разные стороны творческой самостоятельности, для более реалистичной оценки был выбран стандартизованный интегральный показатель развития творческой самостоятельности (тест Вильямса + тест Рожкова + PISA), учитывающий, как разную шкалу тестов, так и индивидуальную вариативность результатов обучающихся.

Расчет d Коэна на основе интегрального показателя развития творческой самостоятельности по каждому классу отдельно дал следующий результат (Таблица 6).

Таблица 6 – Результаты оценки размера эффекта модели для развития творческой самостоятельности (расчет значения d – Коэна)

Класс	Количество детей	Эффект Коэна (d)	Значение
5	7	1,08	большой эффект
6	8	0,35	малый – средний эффект
7	5	0,89	большой эффект
8	8	0,71	средний – большой эффект

9	8	0,19	малый эффект (нет эффекта)
5–9	36	0,6	средний эффект

Анализ таблицы 6 и рисунка 8 показывает, что наибольший эффект внедрения модели наблюдается в 5-х ($d=1,08$) и 7-х классах ($d=0,89$), где изменения превосходят средний уровень. Умеренный эффект можно наблюдать в 8-м классе ($d=0,71$), а минимальное влияние на уровень творческой самостоятельности учащихся модель оказала в 6-м ($d=0,35$) и 9-м ($d=0,19$) классах.

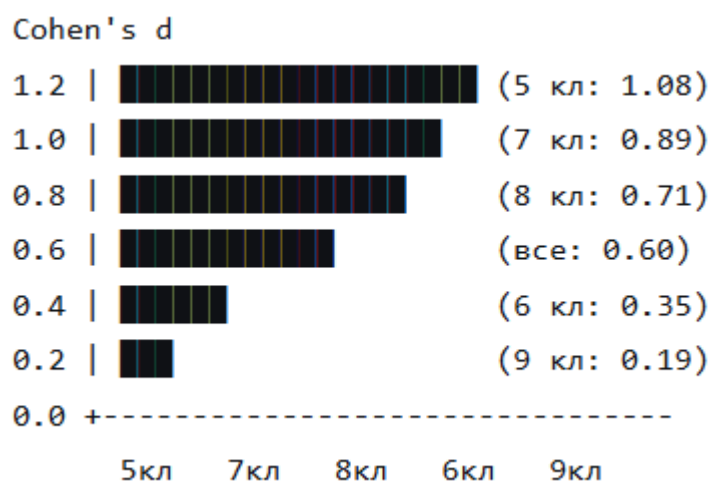


Рисунок 8 – Результаты оценки размера эффекта модели для развития творческой самостоятельности (расчет значения d – Коэна)

Результаты, полученные для объединенной выборки учеников 5–9 классов, приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты для объединенной выборки учеников 5–9 классов

Показатель	Эффект d – Коэна	Значение
тест Вильямса (личностные когнитивные творческие факторы)	0,42	небольшое улучшение
тест Рожкова (творческая активность как черта)	0,13	пренебрежимо малый эффект
креативное мышление PISA	0,98	большой эффект
интегральный показатель (тест Вильямса + тест Рожкова + PISA)	0,6	средний эффект

На основании данных таблицы можно сделать вывод, что реализация организационно-педагогической модели повлияла преимущественно

на личностные творческие характеристики учащихся (тест Вильямса) и креативное мышление (PISA), и не затронула творческую активность школьников (тест Рожкова). Интегральный эффект d-Коэна = 0.6 показывает, что с ноября по апрель произошло умеренно выраженное улучшение уровня творческой самостоятельности учеников 5–9 классов ОАНО «Школа «Унисон».

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Проведенный анализ существующих образовательных практик ОАНО «Школа «Унисон» показал, что образовательная среда частной школы обладает значительным потенциалом для развития творческой самостоятельности подростков благодаря вариативности образовательных форм, высокой вовлеченности педагогов и запросу со стороны родителей на индивидуализацию образовательных результатов. Вместе с тем было установлено, что наличие отдельных успешных практик само по себе не обеспечивает системного развития творческой самостоятельности обучающихся и требует создания единой организационно-педагогической логики, объединяющей урочную, внеурочную, проектную, исследовательскую и воспитательную деятельность школы.

В результате проектной деятельности была разработана организационно-педагогическая модель развития творческой самостоятельности подростков, понимаемая как система управленческих, содержательных, организационных, методических и диагностических решений, направленных на создание образовательной среды, в которой развитие творческой самостоятельности выступает специально проектируемым результатом. Структура модели включает три взаимосвязанных компонента: обновленное содержание образования, включающее внеурочную и событийную деятельность, развитие профессионального сообщества педагогов, а также мониторинг эффективности

и управленческое сопровождение. Их интеграция обеспечивает целостность и устойчивость образовательного процесса, ориентированного на формирование субъектной позиции обучающихся.

В ходе апробации модели была разработана система диагностики, учитывающая комплексный характер творческой самостоятельности. Диагностический аппарат (три методики: Вильямса, Рожкова и соавторов, задания PISA) позволяет оценивать творческую самостоятельность как интегративное качество, охватывая когнитивные (креативное мышление), личностные (склонность к риску, любознательность, сложность, воображение) и деятельностные (творческая активность) компоненты. Корреляционный анализ подтвердил, что каждый инструмент измеряет уникальный аспект феномена, что обеспечивает валидность диагностики.

Апробация модели в течение 2025–2026 учебного года на выборке учащихся 5–9 классов ($n = 36$) выявила умеренно выраженную положительную тенденцию ($d - \text{Козна} = 0,6$ для интегрального показателя). Наиболее существенные изменения зафиксированы в креативном мышлении ($d = 0,98$ – большой эффект) и личностных творческих характеристиках ($d = 0,42$). При этом творческая активность как устойчивая черта личности (тест Рожкова) не претерпела значимых изменений ($d = 0,13$), что объясняется относительной стабильностью личностных диспозиций в краткосрочном периоде.

Разработанная модель может служить основой для проектирования образовательной среды, ориентированной на развитие творческой самостоятельности, как в частных, так и в государственных общеобразовательных организациях. Особую ценность представляет управленческий механизм развития профессионального сообщества педагогов через взаимообучение и совместное проектирование межпредметных курсов, что позволяет преодолевать предметную изоляцию учителей и создавать условия для устойчивого воспроизводства инновационных практик.

Таким образом, во второй главе доказано, что системное внедрение организационно-педагогической модели, интегрирующей обновленное

содержание образования, событийные формы деятельности, профессиональное сообщество педагогов и мониторинг результатов, способствует развитию творческой самостоятельности подростков. Полученные эмпирические данные подтверждают выдвинутую проектную идею и позволяют рекомендовать модель к внедрению в практику работы школ, ориентированных на формирование креативной, инициативной и ответственной личности обучающегося.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённая работа, посвящённая разработке, теоретическому обоснованию и апробации организационно-педагогической модели развития творческой самостоятельности подростков в условиях частной школы, позволила сделать ряд обобщающих выводов, подтверждающих актуальность выбранного направления и практическую значимость полученных результатов:

Современные подходы трактуют креативность как развиваемое качество личности, формирующееся в процессе специально организованной деятельности и взаимодействия с образовательной средой. В ходе теоретического анализа было установлено, что проблема развития творческой самостоятельности обучающихся носит междисциплинарный характер и определяется совокупностью когнитивных, мотивационных, коммуникативных и средовых факторов. Существенное значение при этом имеют характеристики образовательной среды, включающие психологическую безопасность, уровень коллективной эффективности педагогов и наличие условий для свободного выбора и проявления инициативы.

Была раскрыта сущность понятия «творческая самостоятельность», понимаемого как интегративное личностно-деятельностное качество, проявляющееся в способности обучающегося самостоятельно определять способы решения задач, генерировать и развивать идеи, принимать решения, нести ответственность за результаты собственной деятельности и осуществлять рефлексию полученного опыта. Проведённый анализ позволил сделать вывод, что развитие творческой самостоятельности невозможно в рамках исключительно репродуктивной модели обучения и требует перехода к образовательным практикам, ориентированным на активную позицию обучающегося. В качестве наиболее эффективных средств развития творческой самостоятельности были определены проектная и исследовательская деятельность, решение задач открытого типа, проблемное обучение, коллективные творческие формы работы, а также систематическая рефлексия образовательного опыта.

Результаты анализа образовательных практик ОАНО «Школа «Унисон» показали, что существующая образовательная среда обладает значительным потенциалом для формирования творческой самостоятельности подростков. Этому способствуют вариативность образовательных форм и заинтересованность педагогов в обновлении содержания образования. Вместе с тем отдельные эффективные практики носили преимущественно локальный характер и не были объединены единой организационно-педагогической логикой.

В целях преодоления выявленного противоречия была разработана организационно-педагогическая модель развития творческой самостоятельности подростков, представляющая собой систему взаимосвязанных управленческих, организационных, содержательных, методических и диагностических решений.

В структуру модели были включены три взаимодополняющих компонента.

Первый – обновленное содержание образования, предполагающее внедрение межпредметного курса «Введение в естественные науки», использование открытых задач, исследовательских методов и проектной деятельности в рамках тематических недель погружения, образовательных экспедиций, деятельности киноклуба, развития ученического самоуправления и т. д.

Второй компонент ориентирован на создание профессионального педагогического сообщества, основанного на принципах сотрудничества, взаимообучения и совместного проектирования образовательных практик.

Третий компонент предусматривает организацию мониторинга эффективности реализуемой модели и её управленческое сопровождение. Существенной особенностью разработанной модели стало включение семьи и ученического сообщества в качестве активных субъектов образовательного процесса, что позволило обеспечить более высокий уровень вовлечённости всех участников образовательных отношений.

Для оценки эффективности разработанной модели был сформирован комплекс диагностических методик, включающий тест личностных творческих характеристик Ф. Вильямса, тест творческой активности М. И. Рожкова и соавторов, а также задания на оценку креативного мышления в формате PISA. Использование взаимодополняющих диагностических инструментов позволило комплексно оценить когнитивные, личностные и деятельностные аспекты творческой самостоятельности подростков и обеспечить объективность полученных результатов.

Апробация организационно-педагогической модели, проведённая в течение 2025–2026 учебного года на выборке обучающихся 5–9 классов продемонстрировала положительную динамику развития творческой самостоятельности подростков. Интегральный показатель эффективности, рассчитанный с использованием коэффициента d – Коэна, составил 0,6, что соответствует среднему эффекту педагогического воздействия. Наиболее выраженные изменения были зафиксированы в сфере креативного мышления ($d = 0,98$) и в развитии личностных творческих характеристик обучающихся ($d = 0,42$). При этом показатели творческой активности как относительно устойчивого личностного образования изменились незначительно ($d = 0,13$), что представляется закономерным с учётом ограниченности временных рамок исследования и сложности трансформации устойчивых личностных качеств. Наиболее существенные результаты были выявлены у обучающихся 5-х и 7-х классов, что позволяет сделать вывод о высокой чувствительности подросткового возраста к целенаправленному педагогическому воздействию при условии системной организации образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной модели в деятельности как частных, так и государственных образовательных организаций, ориентированных на формирование инициативной, ответственной и креативной личности обучающихся. Предложенные управленческие механизмы, включающие координацию урочной и внеурочной деятельности, развитие

профессионального взаимодействия педагогов, нормативное закрепление приоритетов образовательной политики и активное включение семьи в образовательный процесс, обладают потенциалом для воспроизведения в различных типах образовательных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк Г. Ю. Тесты Айзенка. IQ. Перезагрузка мозга. Лучший способ развить / Г. Ю. Айзенк. – Москва: Эксмо, 2022. – 256
2. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / А. Г. Альтшуллер. – Москва: Альпина Диджитал, 2022. – 312 с.
3. Аммалайнен А. В. Влияние беглости обработки информации на оценки Ага!-переживания в инсайтных решениях: дисс. ... канд. психолог. наук : 5.3.1. / Аммалайнен Артур Вадимович. – Санкт-Петербург, 2022. – 299 с.
4. Амонашвили Ш. А. Как любить детей. Опыт самоанализа / Ш. А. Амонашвили. – Москва: Амрита, 2022. – 176 с.
5. Ананьев Б. Н. Человек как предмет познания / Б. Н. Ананьев – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 288 с.
6. V Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. ст. участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 25-26 марта 2020 г. – Казань: Центр инновационных технологий, 2020. – 528 с.
7. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учебник и практикум для вузов / Б. М. Бим-Бад. – Москва: Юрайт, 2026. – 223 с.
8. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды / П. П. Блонский. – Москва: Юрайт, 2025. – 184 с.
9. Богоявленская Д. Б. О понятии «одаренность» / Д. Б. Богоявленская // Образование личности. – 2020. – № 3–4. – С. 52–61.
10. Богуславский М. Исаак Лернер – эталон ученого-педагога // Учительская газеты. – 2022. – № 17. – URL: <https://ug.ru/klassik-didaktiki-i-predvestnik-innovaczij/>.
11. Богуславский М. Наталья Менчинская: живая психология обучения / М. Богуславский // Учительская газеты. – 14.01.2025. – URL: <https://ug.ru/natalya-menchinskaya-zhivaya-psihologiya-obucheniya/>.

12. Большинство российских учителей считают систему школьного образования устаревшей: результаты опроса среди российских учителей, проведённого образовательной компанией «ЯКласс» и инновационным центром «Сколково» // Skillbox Media: Образование 4.0. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/bolshinstvo-rossiyskikh-uchiteley-schitayut-sistemu-shkolnogo-obrazovaniya-ustarevshey/>. Дата обращения: 14.05.2026.

13. Бубнова И. С. Модель непрерывного роста профессионального мастерства педагога / И. С. Бубнова, О. С. Быстрицкая // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 3 (7). – С. 3–10.

14. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – Москва: Юрайт, 2025. – 281 с.

15. Габдуллин Н. М. Генезис понятия «репутационный капитал» в контексте развития концепции социального капитала организации / Н. М. Габдуллин // Экономические науки. – 2022. – № 8 (213). – С. 19–26.

16. Гарднер Г. Мышление будущего. Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни / Г. Гарднер. – Москва: Альпина Паблишер, 2019. – 224 с.

17. Гиззатуллина Т. В. Организация творческой деятельности на уроках математики в основной школе Т. В. Гиззатуллина // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2019. – Т. 3. – № 4 (27). – С. 34–41.

18. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта задач / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – Москва: Прогресс, 1965. – С. 434–437.

19. Грубер Г. 170 самых сложных в мире головоломок / Гэри Грубер. – Москва: Э, 2016. – 206 с.

20. Дарвин Ч. Р. Происхождение видов / Ч. Р. Дарвин. – Москва: АСТ, 2020 – 672 с.

21. Дворяткина С. Н. Интеллектуальное сопровождение проектно-исследовательской деятельности школьников в гибридной среде обучения

математике: монография / С. Н. Дворяткина, Е.И. Смирнов, С.В. Щербатых. – Елец: ЕГУ, 2021. – 210 с.

22. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – Москва: Юрайт, 2026. – 166 с.

23. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии в 2 ч. Часть 1 / О. Ю. Ермолаев-Томин. – Москва : Юрайт, 2025. – 280 с.

24. Ильин Е. Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника / Е. Н. Ильин. – Москва: Просвещение, 1988. – 224с.

25. Качалов А. В. Педагогическая эвристика как средство формирования творческой самостоятельности студентов /А. В. Качалов // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 4 (Ч. 2). – С. 181–183.

26. Кибальченко И. А. Психология креативности, одаренности и гениальности: учебник / И. А. Кибальченко, Т. В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону, Таганрог: ЮФУ, 2021. – 237 с.

27. Ковалева Г. С. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / Г. С. Ковалева, Н. И. Колачев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № 1 (90). – С. 9–32.

28. Козырева А. Ю. Педагогические аспекты творческого развития личности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Козырева Альбина Юрьевна. – Москва, 1995. – 230 с..

29. Комарова Т. С. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей / Т. С. Комарова, А. И. Савенков. – Москва: Юрайт, 2019. – 96 с.

30. Круглова Л. Ю. К определению понятия «творческая самостоятельность личности / Л. Ю. Круглова // Вестник Оренбургского университета. – 2007. – № 6 (70). – С. 40–46.

31. Кузин В. С. Психология / В. С. Кузин. В. С. Кузин – Москва: Агар, 1999. – 256 с.

32. Кузнецова А. Н. Развитие представлений о творческой самостоятельности в педагогических исследованиях / А. Н. Кузнецова // Человек и образование. – 2010. – № 4 (25). – С. 141–144.

33. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. – Москва: Педагогика, 1970. – 231 с.

34. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2020. – 526 с.

35. Лысенкова С. Н. Когда легко учить и учиться / С. Н. Лысенкова. – Москва: Школа Понимания, 2014. – 52 с.

36. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – Москва: Когито-Центр, 2019. – 216 с.

37. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия / В.Я. Ляудис // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалев, В. Я. Ляудис. – Москва: НИИОП АПН СССР, 1980. – С. 37–52

38. Мазилев В. А. Вклад А. В. Петровского в становление истории понятий психологической науки (к 100-летию со дня рождения) / В. А. Мазилев, Н. А. Власов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2024. – Т. 21. – № 2. – С. 327–339.

39. Матюхова Д. В. Формирование творческой самостоятельности учащихся в условиях индивидуализации обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Матюхова Дарья Владимировна. – Кострома, 2008. – 209 с.

40. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 400 с.

41. Методика диагностики уровня творческой активности учащихся (М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Волович) // Психологические тесты онлайн. – URL: <https://psytests.org/traut/duta.html>.

42. Немов Р. С. Общая психология. Введение в психологию : учебник и практикум для вузов / Р. С. Немов. – Москва: Юрайт, 2026. – 727 с.

43. Ольшанский Д. В. Новая педагогическая психология / Д. В. Ольшанский. – Москва: Академический проект, 2020. – 528 с.
44. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / К. А. Адамович, А. В. Капуза, А. Б. Захаров, И. Д. Фрумин. – Москва: НИУ ВШЭ, 2019. – 28 с.
45. Очаковская Н. С. Социальный капитал как фактор профессионального развития педагогов / Н. С. Очаковская // Кадровик. – 2024. – № 5. – URL: <https://panor.ru/articles/sotsialnyy-kapital-kak-faktor-professionalnogo-razvitiya-pedagogov/103707.html?ysclid=mp76f9ij9o786574662#>.
46. Пастернак Н. А. Психология образования: учебник и практикум для вузов / Н. А. Пастернак, А. Г. Асмолов; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Юрайт, 2026. – 221 с.
47. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – Москва, Педагогика, 1976. – 250 с.
48. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов». (Извлечение). 4.07.1936 // КПСС в резолюциях...Т. 6. 1933–1937 гг. – М., 1985. – С. 364-367. – URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/125571>.
49. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Единое содержание общего образования. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/?ysclid=mp5fryrerq462888841>. Дата обращения: 14.05.2026.
50. Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 624 с.
51. Робинсон К. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка / К. Робинсон, Л. Ароника. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 368 с.
52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: АСТ, 2024. – 960 с.

53. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо. – Москва: Archive publica, 2022. – 491 с.

54. Самостоятельность и проактивное поведение. 2 том доклада «Глобальный ландшафт исследований и перспективных разработок в области укрепления человека» / под научн. ред. П. С. Сорокина. – Москва: Эгитас, 2022. – 194 с.

55. Соловейчик С. Л. Большая книга по педагогике для родителей. Как выстроить правильные взаимоотношения с вашим ребенком / С. Л. Соловейчик. – Москва: Астрель, 2024. – 432 с.

56. Спиркин А. Г. История философии / А.Г. Спиркин. – Москва: Юрайт, 2026. – 137 с.

57. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – Москва: Концептуал, 2023. – 272 с.

58. Старченко М. Г. Тайны творческого мозга / М. Г. Старченко. – Москва: АСТ, 2022. – 224 с.

59. Тарасов С. Б. Тестирующая система на основе модели интеллекта Д. Векслера для детей / С. Б. Тарасов // Моделирование и анализ данных. – 2022. – Т. 12. – № 4. – С. 56–66.

60. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента / Ф. У. Тейлор. – Москва: Контроллинг, 1991. – 104 с.

61. Телец Е. Д. Система интенсивного обучения В. Ф. Шаталова / Е. Д. Телец // Молодой ученый. – 2023. – № 46 (493). – С. 422-425. – URL: <https://moluch.ru/archive/493/107658>.

62. Теплов Б. М. Ум полководца / Б. М. Теплов. – Москва: Советские учебники, 2024. – 128 с.

63. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 592 с.

64. Торренс Э. П. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов / Э. П. Торренс. – Москва: Интор, 1995. – 48 с

65. Тряпицына А. П. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. П. Тряпицына. Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 304 с.

66. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

67. Ушинский К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2025. – 258 с.

68. Формирование универсальных учебных действий в основной школе от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 159 с.

69. Харичева Д. В. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования средствами эстрадного пения: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харичева Дина Владимировна. – Москва, 2007. – 19 с.

70. Хархурин А. В. Компетентностный подход к системе образования в рамках обучающей системы РІСК / А. В. Каширская, А. В. Хархурин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19.– № 4. – С. 757–783. DOI: 10.17323/1813-8918-2022-4-757-783.

71. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – М.: Юрайт, 2023. – 406 с.

72. Хэтти Д. Видимое обучение для учителей. Как повысить эффективность педагогической работы / Д. Хэтти. – Москва: Национальное образование, 2021. – 311 с.

73. Черноусова-Никонорова Т. В. Уровни творческой деятельности / Т. В. Черноусова-Никонорова // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. – 2023. – № 1. – С. 103–110.

74. Ширинкина Е. В. Модели креативности в организации / Е. В. Ширинкина // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2021. – № 1. – С. 21–28. doi:10.21685/2227-8486-2021-1-2.

75. Школьное образование: задачи, приоритеты, потребности // Аналитический центр ВЦИОМ: официальный сайт. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shkolnoe-obrazovanie-zadachi-prioritety-potrebnosti?ysclid=mp5cqgyb6g474699566>. Дата обращения: 14.05.2026.

76. Шумакова Н. Б. Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях / Н. Б. Шумакова // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10. – № 4. – С. 8–16. [doi:10.17759/jmfp.2021100401](https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100401). Дата обращения: 14.05.2026.

77. Щетинин И. Д. Формирование художественного мышления средствами иллюстрации / И. Д. Щетинин // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–1. – С. 269–271.

78. Эдмондсон Э. Взаимодействие в команде. Как организации учатся, создают инновации и конкурируют в экономике знаний / Э. Эдмондсон. – Москва: Эксмо, 2019. – 320 с.

79. Dacey J. Concepts of creativity: A history / J. Dacey // Runco M.A. Positive Creativity and the Intentions, Discretion, Problem Finding, and Divergent Thinking That Support It Can Be Encouraged in the Classroom. – Educ. Sci. – 2022. – 340 p.

80. Dubina I. N. Creativity Across Cultures / I. N. Dubina, S. J. Ramos // Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship / eds. E. G. Carayannis Springer, Cham, 2020. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-15347-6_26. Дата обращения: 15.05.2026.

81. Galton F. Hereditary Genius / F. Galton. – London, 2019. – 423 p.

82. Gordon W. I. I. Synectics: the development of creative imagination. – New-York, Harper and Row, 1961. – 180 p.

83. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – New York: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.

84. Kaufman J. C. Creativity in the schools: Creativity models and new directions / J. C. Kaufman, R. A. Beghetto, A. M. Roberts // Allen K.-A., Furlong

M., Vella-Brodrick D., Suldo S. (eds.) Handbook of positive psychology in schools: In support of positive educational processes. – New York: Routledge, 2022. – Pp. 335–346.

85. Lave J. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation / J. Lave, E. Wenger. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 138 c.

86. New Directions in Research of Typology and Styles of Self-realization of Personality / T. O. Balykbayev, I. I. Ilyasov, N. L. Nagibina, Zh. I. Namazbayeva. – Алматы: Балауса, 2020. – 260 c.

87. Osborn A. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving / A. Osborn. – New York: Charles Scribner's Sons, 1963. – 417 p.

88. PISA–2021. Creative Thinking Framework (Third Draft). – OECD, 2019. – 56 p. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>.

89. Plucker J. A. Creativity and Innovation Theory, Research, and Practice / J. A. Plucker. – New York, 2022. – 370 p.

90. Runco M. A. Positive Creativity and the Intentions, Discretion, Problem Finding, and Divergent Thinking That Support It Can Be Encouraged in the Classroom. – Educ. Sci. – 2022. – 340 p.

91. Runco M. A. Updating the Standard Definition of Creativity to Account for the Artificial Creativity of AI / M. A. Runco // Creativity Research Journal. – 2023. doi.org/10.1080/10400419.2023.2257977

92. Saklofske, D.H., Rum, R., Schoenberg, M.R. (2018). Wechsler Intelligence Tests for Adults and Children // Kreutzer, J.S., DeLuca, J., Caplan, B. (eds) Encyclopedia of Clinical Neuropsychology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57111-9_1073

93. Simonton D. K. A truly remarkable contribution to creativity studies that will be one for the ages // International Conference on Knowledge, Innovation and Enterprise (27-29 June 2021). – Pp. 630–650. – URL: <https://kiecon.org/wp-content/uploads/2022/02/DEAN-KEITH-SIMONTON-1.pdf>.

94. Sternberg R. J. Investment Theory of Creativity / R. J. Sternberg. – URL: <https://www.robertjsternberg.com/investment-theory-of-creativity>. Дата обращения: 14.05.2026.

95. Sternberg triarchic abilities test. – URL: <http://en.copian.ca/library/research/measlit/302.htm>. Дата обращения: 14.05.2026.

96. Tannenbaum, A.J. Gifted children: Psychological and educational perspectives / A.J. Tannenbaum. – New York: Macmillan, 1983.

97. The Future of Jobs Report 2025 // World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>. Дата обращения: 14.05.2026.

98. The jamovi project (2024). *jamovi*. (Version 2.6) [Computer Software]. URL: <https://jamovi-2-6-44-0.softonic.ru/>.

99. Wallas G. The Art of Thought / G. Wallas. – Connecticut: Martino Fine Books, 2025. – 176 p.

100. Ward T. W. Creativity Research: More Studies, Greater Sophistication and the Importance of «Big» Questions / T. W. Ward, E. S. Kennedy // The Journal of / Creative Behavior. – 2017. – Vol. 51(4). – P. 285–288.

Приложение 1

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(ID 7156409)

ВВЕДЕНИЕ В ЕСТЕСТВЕННУЮ НАУКУ

для обучающихся 5-7 классов

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Общая характеристика курса внеурочной деятельности

«Введение в естественную науку»

В связи с переходом на новый образовательный стандарт в настоящее время внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. «Введение в естественную науку» – интегрированный курс для младших подростков, в содержании которого рассматриваются пути познания человеком себя и природы. Настоящая программа призвана создавать условия для творческой самореализации личности ребёнка, направлена на формирование целостной научной картины мира учащихся, способствует возникновению интереса и положительного отношения к естественным наукам. Преподавание естественных наук в школе достаточно обширно и предлагает детям начальные сведения из физики, химии, биологии, астрономии, географии и экологии. В дополнение к школьному курсу в данной программе широко используется проектная деятельность и способность учащимся устанавливать межпредметные связи. Это позволит ребёнку возможность почувствовать себя активным участником в окружающих его природных процессах – понять, как устроен он сам, и найти свое место в мироздании. Такой подход к обучению поддерживает и развивает естественную любознательность школьников. Отличительная особенность данной программы заключается в том, что основной задачей является формирование умения делать выводы и умозаключения, доказывая

свою точку зрения через поисково-исследовательскую деятельность, что является необходимым условием полноценного развития ребенка, играет неоценимую роль в формировании детской личности.

Разработанный пропедевтический курс построен на основе метода научного познания. Введение физики и химии на ранней стадии обучения в 5-7 классах требует изменения как формы изложения учебного материала, так и методики его преподавания. Поэтому особое внимание в программе уделено экспериментальным работам и практическим заданиям. Большое количество качественных вопросов, использование игровых ситуаций в преподавании должно способствовать созданию интереса учащихся к предмету и стремлению к его пониманию. Содержание курса имеет особенности, обусловленные задачами развития, обучения и воспитания учащихся, заданными социальными требованиями к уровню развития личностных и познавательных качеств; предметным содержанием системы общего среднего образования; психологическими возрастными особенностями обучаемых.

Программа насыщена практическими и лабораторными работами, беседами, дискуссиями, викторинами, тестированием, занятиями-путешествиями, наблюдениями, экспериментами, защитой творческих работ и проектов, экскурсий, самопрезентациями, интеллектуальными играми. Представленная в программе система разнообразных опытов и экспериментов способствует формированию целеустремленности, развитию творческих способностей и логического мышления, объединяет знания, полученные в ходе экспериментирования, помогает сформировать навыки безопасного поведения в быту, осознанного и бережного отношения к природе. Использование ИКТ-технологий в процессе освоения программы способствует формированию открытости и гибкости по отношению ко всему новому, умения видеть объекты и явления всесторонне в их взаимосвязи, способности находить эффективные варианты решения различных проблем.

Деятельностный подход к разработке содержания курса позволяет решать в ходе его изучения ряд взаимосвязанных **задач**:

1. Обеспечивать восприятие, понимание и запоминание знаний.

2. Создавать условия для высказывания подростком суждений научного, нравственного, эстетического характера по поводу взаимодействия человека и природы.

3. Уделять внимание ситуациям, где учащийся должен различать универсальные (всеобщие) и утилитарные ценности; использовать все возможности для становления привычек следовать научным и нравственным принципам и нормам общения и деятельности.

Тем самым создаются условия для интеграции научных знаний о природных системах и других сфер: художественной, нравственной, практической. Подобное построение курса не только позволяет решать задачи, связанные с обучением и развитием школьников, но и несет в себе большой воспитательный потенциал. Воспитывающая функция курса заключается в формировании у младших подростков потребности познания окружающего мира и своих связей с ним: экологически обоснованных потребностей, интересов, норм и правил.

Пропедевтика естественнонаучных знаний в рамках курса «Введение в естественную науку» позволит установить взаимодействие между предметами естественного цикла: жизнь и развитие живых организмов, процессов их жизнедеятельности рассматриваются с учётом физико-химических факторов их среды обитания и процессов, происходящих внутри самих организмов. Это создаст условия для формирования у учащихся единой естественнонаучной картины мира, раскрытию общности методов исследования, применяемых в естественных науках.

Цели изучения курса внеурочной деятельности

«Введение в естественную науку»

1. Пропедевтика основ физики, химии, анатомии, экологии.
2. Получение учащимися представлений о методах научного познания природы.
3. Формирование элементарных умений, связанных с выполнением учебного лабораторного эксперимента (исследования).

4. Формирование у учащихся научной картины мира и устойчивого интереса к предметам естественнонаучного цикла.

**Место курса внеурочной деятельности «Введение в естественную науку»
в образовательной программе**

Программа курса внеурочной деятельности разработана с учетом рекомендаций примерной программы воспитания, согласно которой у современного школьника должны быть сформированы ценности человека, природы, сотрудничества, знания, здоровья, труда, культуры и красоты. Эти ценности находят свое отражение в содержании занятий по основным направлениям курса, вносящим вклад в воспитание духовно-нравственное, эстетическое, экологическое, трудовое, воспитание ценностей научного познания, формирование культуры здорового образа жизни, эмоционального благополучия. Реализация курса способствует осуществлению главной цели воспитания – полноценному личностному развитию школьников и созданию условий для их позитивной социализации.

Особенности работы педагогов по программе

В планировании, организации и проведении занятий принимают участие учителя биологии, физики и химии. Это обеспечивает объединение усилий педагогов в формировании функциональной грамотности как интегрального результата личностного развития школьников. Задача педагогов состоит в реализации содержания курса через вовлечение обучающихся в многообразную деятельность, организованную в разных формах. Результатом работы в первую очередь является личностное развитие ребенка. Особенностью занятий является их интерактивность и многообразие используемых педагогами форм работы. Реализация программы предполагает возможность вовлечения в образовательный процесс родителей и социальных партнеров школы.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ВВЕДЕНИЕ В ЕСТЕСТВЕННУЮ НАУКУ»

Курс «введение в естественную науку» состоит из трех модулей, на освоение каждого из которых отводится 1 учебный год (34 часа).

Первый модуль посвящён изучению базовых основ физики, химии и биологии на материале анатомии человека. Учащиеся 5 класса знакомятся с устройством своего тела и правилами здорового образа жизни. В качестве связующей нити, проходящей через весь материал курса, выбрана книга Кэрролл Доннер «Тайны анатомии», которая в форме познавательной истории позволит ученикам изучить особенности строения тела человека.

Второй модуль предназначен для изучения цикла естественнонаучных предметов на примере геологической истории планеты Земля и позволяет познакомиться с устройством и этапами развития окружающего человека мира. Основные физические и химические закономерности, сформировавшие нашу планету, и изменения в ее биосфере являются центральными темами для изучения в 6 классе.

Третий модуль «глобальные экологические проблемы» позволит учащимся 7 класса понять, к каким последствиям для окружающей среды привела хозяйственная деятельность человека, и предложить собственные варианты решения насущных для человечества проблем.

ПЛАНИРУЕМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Личностные результаты

Личностными результатами изучения курса «Введение в естественную науку» являются:

- осознание единства и целостности окружающего мира, возможности его познаваемости и объяснимости на основе достижений науки;
- постепенное выстраивание собственного целостного мировоззрения;
- повышение мотивации к научно-исследовательской деятельности;
- формирование мотивации к изучению физики, химии, биологии;

- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся;
- развитие организаторских, лидерских и коммуникативных способностей детей через участие в совместных мероприятиях научного профиля;
- воспитание ответственного отношения к природе, осознание необходимости защиты окружающей среды;
- формирование личностного отношения друг к другу, к учителю.

Метапредметные результаты

Основными метапредметными результатами, формируемыми при изучении курса, являются:

1) Регулятивные УУД:

- самостоятельно обнаруживать и формулировать учебную проблему;
- определять цель учебной деятельности, выбирать тему проекта;
- выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат;
- выбирать из предложенных вариантов и искать самостоятельно средства достижения цели;
- составлять (индивидуально или в группе) план решения проблемы (выполнения проекта);
- работая по плану, сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно;
- в диалоге с учителем совершенствовать самостоятельно выработанные критерии оценки.

2) Познавательные УУД:

- анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления;
- выявлять причины и следствия простых явлений;
- осуществлять сравнение и классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций;
- строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей;

- создавать схематические модели с выделением существенных характеристик объекта;
- уметь определять возможные источники необходимых сведений, производить поиск информации, анализировать и оценивать ее достоверность;
- осваивать основные методики учебно-исследовательской деятельности;
- осваивать основы смыслового чтения и работы с текстом.

3) *Коммуникативные УУД:*

- активное использование речевых средств в соответствии с целями коммуникации;
- умение организовывать учебное сотрудничество со сверстниками и педагогами;
- готовность и способность учитывать мнения других в процессе групповой работы, самостоятельно организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, распределять роли, договариваться друг с другом и т.д.).

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

5 КЛАСС

№ п/п	Наименование разделов и тем программы	Количество часов
1	Введение в естествознание. Цели курса анатомии человека.	1
2	Ротовая полость: биологическое строение и функции, физические процессы. Лабораторная работа «Слюна. Понятие об индикаторах и среде раствора.»	3
3	Пищеварительная система: желудок и кишечник, их строение и функции. Заболевания ЖКТ. Пищеварительная система с точки зрения физических процессов. Диффузия в жидкостях. Состав пищи. Сбалансированное питание. Определение крахмала в продуктах.	3
4	Кровеносная система: сосуды, сердце. Большой и малый круг кровообращения. Кровеносная система с точки зрения физических процессов. Насосы. Состав крови и ее функции. Токсины. Печень и ее функции. Понятие о химической реакции.	3

№ п/п	Наименование разделов и тем программы	Количество часов
5	Дыхательная система: строение и функции. Типы дыхания. Голосовой аппарат. Звук: его природа и скорость распространения в разных средах. Состав воздуха и выдыхаемых газов. Диффузия в газах (распространение запахов). Вред табакокурения. Фильтрация аэрозолей.	3
6	Строение нервной системы. Головной мозг. Нейроны. Основные гормоны и нейромедиаторы, их связь с поведением: дофамин, серотонин, окситоцин, эндорфины, мелатонин. Электрические заряды. Передача электрического сигнала в теле нейрона. Электрические цепи. Гематоэнцефалический барьер. Диффузия жидкостей через полупроницаемую мембрану.	3
7	Обобщение по темам пищеварительная, кровеносная, дыхательная и нервная системы.	1
8	Зрение у разных животных. Особенности строения глаза человека. Свет. Отражение, поглощение, преломление. Оптические иллюзии. Цвет предметов и веществ. Восприятие цвета. Получение красителей.	3
9	Слух. Строение органов слуха разных животных. Ухо человека. Аппараты, передающих звук на дальние расстояния.	2
10	Опорно-двигательный аппарат: кости, суставы, мышцы и механика их работы. Позвоночник и спинной мозг. Формирование здоровой осанки. Белки как основа мышечной ткани. Денатурация белка.	3
11	Строение и жизнь клетки. Некроз, апоптоз, аутофагия. Митохондрии – источники энергии клетки. Типы источников энергии. Физиологический раствор. Тurgор клеток. Осмотическое давление.	3
12	Почки и мочеполовая система: строение и особенности. Очистка смесей фильтрованием. Выделение ДНК из слюны.	2
13	Лимфатическая система. Кожа. Волосы. Принцип работы клапана. Химические ожоги: бытовые причины и способы лечения.	3
14	Обобщение по теме «Анатомия человека».	1
ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО ЧАСОВ ПО ПРОГРАММЕ		34

6 КЛАСС

№ п/п	Наименование разделов и тем программы	Количество часов
1	Введение: цели и задачи курса. Теория Большого взрыва. Гравитация. Химический состав Вселенной. Образование Солнечной системы и планеты Земля. Геохронология Земли.	3
2	Катархей: Образование Луны и эволюция системы Земля-Луна. Вода: теории происхождения воды на Земле, свойства воды, растворимость.	2
3	Архей: Геология планеты. Магнитное поле Земли. Состав атмосферы и гидросферы Земли. Первые формы жизни. Анаэробы.	3
4	Палеопротерозой: Первая стабилизация континентов. Гуронское оледенение. Кислородная катастрофа: причины и последствия. Первое массовое вымирание. Появление эукариот. Аэробы.	3
5	Мезопротерозой: Климат и тектоническая карта планеты. Биологическая эволюция эпохи мезопротерозоя.	2
6	Неопротерозой: Эпоха «Земли-снежка». Химические процессы, послужившие причиной криогения. Эволюция жизни. Способы выживания организмов при оледенении.	2
7	Кембрий: География и климат. Кембрийский взрыв. Трилобиты. Хитин и карбонаты: сравнение свойств.	3
8	Девон: Биотические события. Эпоха рыб. Гидродинамика: обтекаемая форма тела рыб. Механика: эволюция челюстей и зубов как простых механизмов. Биохимия дыхания. Эффективность получения кислорода из воды (жабры) и из воздуха (легкие).	3
9	Карбон: Флора и фауна. Амфибии. Температура. Шкалы измерения температуры. Относительность восприятия температуры. Моделирование образования и добычи «ископаемого» топлива.	3
10	Пермь: Палеогеография и тектоника периода. Физика извержения вулкана. Моделирование конвекционных потоков в мантии. Закисление океанов из-за растворения вулканических газов. pH раствора. Индикаторы. Пермско-триасово вымирание видов.	3

№ п/п	Наименование разделов и тем программы	Количество часов
	Причины и последствия.	
11	Мезозой: Флора и фауна триасового, юрского и мелового периодов. Меловая катастрофа. Кинематика удара астероида. Мел-палеогеновое вымирание. Дискуссия об альтернативных версиях развития событий.	3
12	Кайнозой: Движение континентов и сила трения. Современное формирование рельефа Земли. Появление и эволюция человека. Общий взгляд на историю развития промышленности. Обобщение пройденного материала.	3
13	Обобщение пройденного материала.	1
ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО ЧАСОВ ПО ПРОГРАММЕ		34

7 КЛАСС

№ п/п	Наименование разделов и тем программы	Количество часов
1	Введение. Глобальные экологические проблемы: цели и задачи курса.	1
2	Глобальное потепление и изменение климата.	4
3	Атмосфера: Разрушение озонового слоя. Загрязнение воздуха.	5
4	Гидросфера: Загрязнение мирового океана. Недостаток питьевой воды. Кислотные дожди.	8
5	Литосфера: Опустынивание и деградация почв. Загрязнение почвы. Утилизация отходов. Истощение природных ресурсов.	10
6	Биосфера: Уничтожение лесов. Сокращение биоразнообразия Земли.	4
7	Личное потребление как фактор влияния на состояние окружающей среды. Микропластик.	2
ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО ЧАСОВ ПО ПРОГРАММЕ		34

Приложение 2

ПРИМЕРЫ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ ПО РАЗНЫМ ПРЕДМЕТАМ

1. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

История:

5 класс

1) «Живая карта» Древнего Египта и Древней Греции, где ребята комбинируют историческую карту с детскими рисунками.

2) Квест в залах античности. Каждый ребёнок получает путевой лист (римские императоры, или сильные мужчины, или красивые женщины, или боги и богини и т.д.), делает 6-7 фото, дома находит информацию и готовит сообщение для выступления на уроке.

6 класс

1) При изучении геральдики учащиеся создают герб своей семьи и герб школы, составляют геральдические справки.

2) Ученики строят или рисуют свой собственный замок, но обязательно с донжоном, башнями, подвесным мостом, гласисом и т.д.

7. класс

1) Учащиеся дома смотрят исторический фильм и думают, как бы они хотели «переснять» непонравившиеся сцены. Ребята описывают, как эти сцены выглядели бы в «их» фильме, рисуют афишу фильма.

ИЗО и технология:

8–9 класс

1) простыми геометрическими фигурами изобразить 4 темперамента человека

Литература

5 класс

1) написание Шекспировского сонета на произвольную тему

Введение в естественную науку

5 класс

1) Создать живую модель, имитирующую цепочку органов, формирующих слух, с использованием предметов в кабинете.

6 класс

1) «До и после». Нарисуйте два рисунка: первый – морской или наземный пейзаж пермского периода (с трилобитами, древними рептилиями, папоротниками); и второй – тот же пейзаж спустя несколько миллионов лет в начале триаса (с меньшим числом видов, другими растениями и животными). Подпишите, какие виды исчезли и почему.

2) «Дневник древнего существа». Напишите 3–4 коротких дневниковых записи от лица трилобита или древнего земноводного, которые жили во время вымирания. В записях отразите, что меняется вокруг (погода, вода, еда, другие животные), и какие чувства испытывает герой.

3) «Комикс о катастрофе». Создайте мини-комикс (4–6 кадров) о том, как менялась Земля во время пермско-триасового вымирания: извержения вулканов, потепление, исчезновение животных. Подпишите каждый кадр 1–2 предложениями.

2. ОТКРЫТЫЕ ЗАДАЧИ

Химия

8–9 класс

1) задания из сборника И. Андржеевской, А. Гина «Химия: удивительная и понятная. 100 открытых задач»

Приложение 3

**Перечень заданий в формате PISA на креативное мышление
из открытого банка заданий по направлению «Креативное мышление»
Института стратегии развития образования Российской академии
образования, использованных для диагностики креативности**

Класс	Задание PISA	
	ноябрь	апрель
5	«новичок в классе»	«школа будущего»
6	«приют для животных»	«дарящие надежду»
7	«танцующий лес»	«нужный предмет»
8	«быть чуткими»	«название книги»
9	«вещества и материалы»	«утренние вопросы»