

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Е. Н. Ковалевская, А. В. Курьянович, Т. А. Мисякова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРАКТИКЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ

Обосновывается необходимость наличия в личностном ресурсе педагога проектной компетенции. Отмечается, что зафиксированные в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования требования к проектным компетенциям студентов предполагают выбор адекватных содержанию этих требований способов педагогической работы по их формированию. Представлена реконструкция опыта формирования проектных компетенций студентов-филологов в процессе организации образовательных событий в практике взаимодействия вуза и школы. С помощью методов гуманитарного исследования выявлена эмпирическая модель такого взаимодействия – совместное производство инновационных разработок.

Ключевые слова: *проектная компетенция, взаимодействие, образовательное событие, совместное производство.*

Современное образование принято называть открытым. Одним из признаков этой открытости является взаимодействие вуза и школы, которое реализуется в педагогической практике в различных видах, с различными целями. Предметом обсуждения авторов статьи является использование потенциала взаимодействия педагогического университета и муниципальной школы в решении проблемы формирования проектных компетенций (ПК) студентов-филологов.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень бакалавриата) ориентирует нас на то, что компетентностный подход в обучении студентов является определяющим. Содержание профессиональной подготовки, которую должен получить бакалавр, включает в себя умение определить цель, самостоятельно сформировать стратегию, тактику ее достижения. Педагогу важно принимать грамотные управленческие решения, экспертировать собственную деятельность, проблематизировать ее содержание. Все перечисленные характеристики дают основания констатировать, что будущим учителям очень важно владеть ПК различного характера, а именно «способностью проектировать образовательные программы (ПК-8); способностью проектировать индивидуальные маршруты обучающихся (ПК-9); способностью проектировать траектории своего профессионального и личностного развития (ПК-10)» [1].

Особое требование ФГОС в рамках реализации компетентностного подхода – формирование у бакалавров способности работать в режиме инновационности. Имеется в виду установка ФГОС на подготовку будущего специалиста к работе с любыми нормативными требованиями в сфере образования. Речь идет о таком качестве профессиональной состоятельности, которая включает в себя определенную деятельностную мобильность, готовность и способность будущего педагога работать в «поле свободного движения». А это означает наличие в его личностном ресурсе проектной компетентности особого характера, предполагающей возможность переоформления, переструктурирования собственного профессионального экзистанса в нужном направлении. Зафиксированные во ФГОС требования к проектным компетенциям студентов предполагают выбор адекватных содержанию этих требований способов педагогической работы по их формированию.

Следует обосновать выбор таких форм. Компетентность как проявление профессиональной значимости человека включает в себя кроме знаний и умений готовность и способность реализовать эти знания в деятельности [2].

«Знаю, умею, владею», – так можно определить формулу компетенции в этом контексте. ПК связаны с проектной деятельностью, которая может рассматриваться одновременно инструментом и обла-

стью их формирования. Применительно к ПК это означает, что их формирование невозможно отделить от тех форм, технологий деятельности, в которых эти компетенции проявляются [3].

Компонент «владею», который выделяется в структуре проектной компетенции, предполагает включение мотивационного, ценностного моментов в ее содержание. В этом контексте авторы солидарны с исследователями, которые понимают компетенцию как интегративное образование в структуре профессиональной подготовки человека [4].

Как уже говорилось, субъектный, личностно-деятельностный характер ПК обуславливает выбор способов работы, направленных на их формирование. В контексте обозначенной проблемы это означает включение в процесс подготовки студентов «личного и личностного действия человека в образовании, участие человека в своем образовании» [5, с. 16].

Речь идет о создании в образовательной практике пространства для инновационных действий, позволяющих студентам, моделируя ту или иную ситуацию, выступать авторами и исполнителями собственных проектных инициатив. Освоение такого типа действий, которые Б. Д. Эльконин называет пробно-поисковыми, обеспечивает возможность развития человека, проявления в его личном ресурсе активности, компетентности, ответственности [6, с. 140].

Для формирования ПК в формате пробно-поисковых действий использовалась такая форма, как образовательное событие. Образовательное событие трактуется авторами как целенаправленно организованный прецедент совместной деятельности участников. Ключевой в понимании качества совместности в этом контексте выступает значение морфемы «со» в слове «со-бытие». Ориентируясь на ее смысловое толкование, можно видеть в образовательном событии важными, определяющими следующие характеристики: активную вовлеченность участников (со-существование); способность каждого из них строить траекторию собственного участия в общем деле (со-отношение); умение рефлексировать собственную деятельность в рамках происходящего (со-знание).

Совершенно очевидно, что при таком понимании феномена «образовательное событие» средством, формой его организации является проектирование.

Цель исследования – проявить роль образовательных событий в формировании ПК студентов в практике взаимодействия вуза и школы.

Задачи:

1. Описать прецеденты формирования ПК студентов средствами образовательного события в практике взаимодействия вуза и школы.

2. Провести анализ эмпирических признаков влияния образовательных событий на формирование ПК в практике взаимодействия вуза и школы; идентифицировать эти признаки с типами существующих образовательных результатов.

3. Охарактеризовать потенциал взаимодействия вуза и школы с точки зрения его влияния на формирование ПК студентов.

В основе исследования лежит антропологический подход, который предполагает помещение человека в качестве действующего субъекта в свою образовательную историю [7].

В контексте данной ситуации это означает включение в экспериментальный педагогический проект форм деятельности (образовательных событий), которые позволяют его участникам актуализировать, развивать, идентифицировать собственную субъектность в плане ее компетентностной состоятельности.

Для достижения цели используются методы гуманитарного исследования: рефлексивная реконструкция опыта педагогической деятельности; описание, контекстуальный анализ, интерпретация образовательных прецедентов (метод кейс-стади); качественный анализ результатов исследования.

Компетенция – интегративное образование, в котором присутствуют знаниевый, деятельностный и личностный компоненты. При ориентации на такое понимание компетенции, в эксперименте используется методика диагностики сформированности компетенции в логике антропологического подхода и гуманитарного исследования. Вслед за И. Ю. Малковой авторы считают возможным включать в качестве основания диагностики сформированности компетенции качество субъектной позиции участников проектной деятельности. Это основание обнаруживается в определенных позициях, характеризующих сложность проектного действия: исполнитель проектных заданий, разработчик проектных задач, организатор проектной деятельности [8, с. 227].

Субъект, находящийся в позиции «исполнитель проектных заданий», подходит со всей ответственностью к поставленной перед ним цели, он исполняет ту функцию в осуществлении проектной деятельности, которую определил педагог. Студенты, занимающие эту позицию, могут действовать по образцу, воспроизводить заданный им алгоритм работы.

В рамках позиции «разработчик проектных задач» возможна собственная активность участника: он может развивать, оформлять собственные смысловые стратегии. Речь может идти о формировании собственной методики действий в определенных рамках. Позиция может включать в себя оригинальный способ решения проектной задачи.

Позиция «разработчик проекта» отличается от предыдущей большей степенью авторства (в замысле, выборе предметного материала; в определении путей и способов его концептуализации под определенную идею, в самостоятельном построении технологической фазы проекта). Можно сказать, что разработчик проекта способен представить собственный способ реализации проекта.

Организатор проектной работы готов и может помогать обучающимся в формировании собственных смыслов. Он расширяет их идеи, технологизирует их осуществление. Деятельность субъектов в других позициях основывается на опыте руководителя проекта.

В качестве реальных событий, которые стали основой описания образовательных прецедентов, были выделены две конференции: третья муниципальная конференция «Наши духовные ценности» и XX Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование». Объектом анализа стали сюжеты работы студентов с индивидуальными образовательными проектами (ИОП) учащихся (подготовка проектов – 1-я конференция, их исследовательская презентация – 2-я конференция).

Деятельность была организована на базе экспериментальной площадки Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) и МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева, работу которой курирует кафедра теории языка и методики обучения русскому языку ИФФ ТГПУ. Координирует содержание деятельности в рамках сетевой программы «Формирование профессиональной культуры педагогов в новых образовательных условиях» научно-методический совет школы во главе с директором и заместителем директора по научно-методической работе. За реализацию программы школа была отмечена в номинации «Победитель конкурса школ, внедряющих инновационные образовательные программы и проекты» (2013 г.).

Ситуация 1. Подготовка студентами проектов десятиклассников строилась в рамках курса «Методика обучения русскому языку». На первом этапе в рамках диалога-погружения формировались темы проектов. Ученики и студенты объединялись в проектные команды по общности интересов и предпочтений. В сфере внимания оказались различные стороны социальной и культурной жизни. Темы проектов были посвящены спорту, литературе, рекламе, танцам и т. д. Тот факт, что формирование замыслов почти во всех случаях происходило в контексте партнерского соглашения, определил специфику дальнейшей работы студентов по сопровождению ИОП.

Второй, третий этапы (формирование теоретического концепта, модели проекта) проявили раз-

личия в характере деятельности студента. Сразу же определилась группа кураторов, члены которой были свободны в осмыслении предметного содержания работы (проекты о копирайтерах, фирменном стиле, восточном танце). Эти студенты самостоятельно повели сюжет методико-педагогического сопровождения. Оформилась также группа, представителям которой была необходима помощь в осуществлении предметного сопровождения (проекты о молодежном сленге, творчестве А. М. Волкова, поликультурном подходе в понимании семьи). И только один проект, посвященный криминальному дискурсу в творчестве Ф. М. Достоевского, требовал тотальной опеки организатора проекта.

В целом качество участия четверокурсников в методико-педагогическом сопровождении ИОП не изменилось к моменту проведения конференции. Содержание работы учеников и студентов анализировалось экспертами – преподавателями кафедры теории языка и методики обучения русскому языку и литературе. В своих экспертных суждениях они фиксировали достоинства и недочеты проектов, педагогической работы четверокурсников по их сопровождению. После проведения конференции был проведен рефлексивный семинар. Студентам предлагалось определить качество своего педагогического руководства. Для осмысления были предложены четыре позиции: «исполнитель проектных заданий», «разработчик проектных задач», «разработчик проекта», «организатор проекта». Каждая из этих позиций представляла способность субъекта осуществлять проектные действия той или иной сложности. Методика самоидентификации была реализована с помощью аналитического приема «синквейн». Ниже приведены варианты рефлексивных текстов-синквейнов, которые составили студенты, характеризуя содержание своей позиции.

Исполнитель	Разработчик (задач)
Выполняющий, следующий. Слушал, думал, передавал. Проект – это соблюдение алгоритма. Освоение (Кристина Щ.)	Погруженный, продолжающий. Вникал, развивал, включал. Проект – это подготовка к работе. Обучение (Зарина Ж., Наталья Н.)
Разработчик (проекта)	
Думающий, развивающий. Понимает, осваивает, внедряет. Проект – это движение к профессии. Развитие (Елена С., Александра Д.)	

В целом картина была понятна. У большей части начинающих педагогов проектные компетенции оказались сформированными в рамках позиции «разработчик проектных заданий», у четырех студентов проектная компетентность совпадала с позицией «разработчик проектных задач»,

остальные работали в формате позиции «исполнитель проектных заданий». По итогам рефлексивного семинара стало возможно выделить эмпирические признаки, представляющие обозначенные позиции в практике методико-педагогического сопровождения ИОП (таблица).

Эмпирические признаки проявления компетенций проектирования в методико-педагогическом сопровождении ИОП

Характеристика позиций в проектировании	Эмпирические признаки проявления позиций в прецедентах сопровождения
Исполнитель проектных заданий	Тему определяет педагог. Ученики почти не участвуют в работе. Куратор проекта (студент) не свободен в содержательном и техническом планах организации деятельности в проекте
Разработчик проектных задач	Самостоятельно переоформляет тему. Работает с инициативой учеников и куратора. Способен осуществлять решение некоторых задач под ключ (оформление реферата, презентации)
Разработчик проекта	Знает предметную сферу проекта лучше, чем куратор. Работает самостоятельно на всех уровнях: предметном, технологическом, презентационном
Организатор проекта	Интенций в этом контексте не зафиксировано

Работа в рамках подготовки и проведения конференции позволила определиться с дальнейшим содержанием деятельности по формированию проектных компетенций. Возникла реальная потребность восполнить антропологические дефициты в проектом ресурсе студентов. Им было необходимо освоить различные техники организации своего личного и личностного присутствия в создании проекта.

Ситуация 2. Ее содержание связано с подготовкой и проведением научно-практической конференции международного статуса. Речь шла об организации докладного ресурса для работы секции «Проектирование в вузе и школе: реализация новых образовательных стандартов». Деятельность была посвящена техникам образовательного проектирования. Образовательное проектирование – такой тип проектной деятельности, в которой участники осознают содержание и качество собственной проектной деятельности.

Организация работы включала в себя несколько аспектов. Происходило знакомство в контексте курса «Методика обучения литературе» с различными типами позиционного участия в процессе методико-педагогического сопровождения проекта. Студенты были ознакомлены с вариантами ор-

ганизации совместной деятельности (с авторитарным, лидерским и партнерским [9]), которые, на взгляд авторов, напрямую коррелировали с характеристиками, определяющими субъектную позицию в проектировании.

В рамках проектного аспекта авторы создавали со студентами различные модели уроков: урок-задание, урок-проблематизацию, урок-диалог. Моделирование этих форм предполагало освоение определенных способов профессионального поведения педагога в проекте: «информатор», «консультант», «аналитик», «партнер», «фасилитатор». Знание этих способов, умение пользоваться таким знанием – это педагогический ресурс, содержание которого студенты могли бы применять в дальнейшем в процессе курирования ИОП.

Основными формами работы на этом этапе были урок-лаборатория, проектный семинар, исследовательский семинар.

В рамках урока-лаборатории работа строилась по определенному алгоритму: 1. Концептуализация содержания работы. Осуществлялась в процессе лекции-проблематизации. Результат – освоение той или иной модели урока. 2. Организация пробного поискового действия. Создание образовательного проекта урока. Проявление характерных для этой модели приемов организации позиции педагога. 3. Экспертиза пробного поискового действия: соответствие проекта урока заявленной модели, конструирование экспертно-технологической карты.

Исследовательский семинар включал в себя следующие моменты: 1. Анализ студентами собственной деятельности в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП школьников. 2. Проявление педагогической специфики в ее организации. 3. Формулирование темы доклада на будущую конференцию. 4. Формирование научной стратегии, тактики построения доклада. 5. Оформление текста доклада.

Содержанием работы на этом этапе стали также индивидуальные консультации, где студенты осваивали метод реконструкции своего опыта работы в проекте. Четверокурсникам предлагалось подумать над тем, как была организована их деятельность в процессе курирования проекта на том или ином этапе. Важно было выяснить в процессе этих диалогов, понимают ли студенты особенности педагогического инструментария (способы работы, образовательные технологии, приемы), который они использовали в процессе методико-педагогического сопровождения проекта. Следует отметить, что понимание специфики собственной работы было очень разным. Студенты, существовавшие в позиции «исполнитель проектных заданий», очень затруднялись в формировании тем для выступления

на конференции. Более свободными в формулировании тем своих докладов были те, кто работал в позициях «разработчик проектных задач» и «разработчик проекта». Ситуация в целом понятная: несамостоятельность первых блокировала механизмы концептуализации и проблематизации собственной деятельности. Свобода проектного поведения вторых открывала им возможность построения самостоятельного научно-исследовательского дискурса.

Итогом работы стали формулировки тем для конференции. Они оказались разными с точки зрения включенности авторов в осознание своего места в методико-педагогическом сопровождении. Уровень сформированности проектных компетенций тоже оказался разным. Соотношение изменилось в сторону позиции «разработчик проекта». Появилась новая позиция – «организатор проекта». Три студента изъявили желание писать статьи по итогам конференции и защищать курсовые работы по теме выступлений. Два человека захотели оформить в будущем выпускные квалификационные работы.

По итогам проведения образовательных событий студентам было предложено ответить на вопросы, которые касались формирования ПК. Формулировки вопросов строились в ориентире на элементы, составляющие компетенцию: «знаю, умею, владею». Использовался метод структурированного интервью, методика неоконченных предложений.

Вопрос: «Какие знания Вы получили в процессе активного сопровождения ИОП?» Ответы: «...о технике работы в формате ФГОС, о том, как выстроить эту работу в соответствии с интересами ученика» (Елена Ч.); «...о роли тьютора, консультанта, редактора в работе по стандарту» (Кристина Р.); «...об игровых технологиях» (Александра Д.); «...о методике сопровождения ИОП и способах организации работы» (Ариана В.).

Вопрос: «Какие умения Вы приобрели?» Ответы: «выстраивать собственную деятельность» (Елена Ч.); «создавать индивидуальные траектории работы с учениками» (Кристина Р.); «мотивирования, воздействия на учеников» (Александра Д.); «организовывать индивидуальную, групповую работу в ИОП» (Ариана В.).

Вопрос: «Что Вы поняли о себе (готовности, способностью работать с ИОП)?» Ответы: «могу быть успешной» (Елена Ч.); «способна достойно

работать в данном формате» (Кристина Р.); «могу быть для ребенка авторитетом» (Александра Д.); «мне нравится работа со школьниками старших классов, так как она требует творческого подхода и креатива» (Ариана В.).

Суждения студентов достаточно репрезентативны. Они говорят об осознании ими содержания и качества собственной проектной деятельности. Образовательный прецедент дает основание говорить о том, что позиции, проявляющие проектные компетенции студентов, могут быть сформированы в процессе активного освоения их содержания в рамках образовательных событий; средство формирования компетенций – участие в пробно-поисковых действиях различного содержания: учебно-проектных в рамках урока-лаборатории; проектно-исследовательских в рамках выступления на конференции.

Формирование проектных компетенций бакалавров при переходе на новые образовательные стандарты может осуществляться в условиях взаимодействия вуза и школы. Педагогическим средством, позволяющим делать процесс взаимодействия эффективным, выступает образовательное событие, в котором участвуют школьники, студенты, педагоги школы, преподаватели вузов. Согласно концепции Г. Н. Прокументовой, такой тип взаимодействия вуза и школы может быть определен как «совместное производство» [10]. Для такого типа взаимодействия характерны следующие признаки: 1. Совместная деятельность в области инновационных проектов. В нашем случае это можно видеть в создании совместных проектов учеников и студентов, подготовленных к конференциям. 2. Появление инновационной сферы образования как области развития всех участников взаимодействия. Этот признак обнаружился на уровне эмпирической проявленности. Речь идет о развитии исследовательских инициатив после завершения проектов (курсовые и дипломные работы). В перспективе предполагается создание инновационных разработок, направленных на повышение качества образования студентов и школьников. 3. Актуализация и обогащение антропологического потенциала образования. Каждый из участников взаимодействия осмысленно присутствует в образовательном событии, в его организации и осуществлении.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 09.02.2016 № 91). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf>.
2. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

3. Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара: Профи, 2001. 60 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 27–30.
5. Прокументова Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 15–105.
6. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
8. Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2008. 286 с.
9. Прокументова Г. Н. Методологические основания концепции школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прокументовой. Кн. 1. Томск, 1997. С. 12–19.
10. Прокументова Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник ТГУ. 2012. № 358. С. 182–188.

Ковалевская Е. Н., кандидат педагогических наук, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: iff2001@yandex.ru

Курьянович А. В., доктор филологических наук, профессор.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Мисякова Т. А., магистрант, директор.
МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева
Ул. К. Ильмера, 11, Томск, Россия, 634057.
E-mail: Tatyana.misyakova@mail.ru

Материал поступил в редакцию 05.07.2016.

E. N. Kovalevskaya, A. V. Kuryanovich, T. A. Misyakova

DEVELOPING PROJECT COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS IN COLLABORATION BETWEEN UNIVERSITY AND SECONDARY SCHOOL

The article substantiates the need for a project competence in teacher's personal resource. It is noted that fixed in the federal state educational standard of higher education requirements for students' project competencies involve the selection of adequate to the content of these requirements methods of pedagogical work on their formation. The paper reconstructs the experience of developing the project competence of philology students in the process of organizing educational events in the practice of collaboration between tertiary and secondary educational institutions. An empirical model of such interaction, the joint production of innovative developments, has been revealed using humanitarian research methods. Educational precedent gives grounds to say that the position exhibiting the project competence of students, can be formed in the active development of their content through educational events; means of formation of competence – participation in the trial-search activities of different content: educational-project in the framework of the lesson laboratory; design and research within the presentation at the conference.

Key words: project competence, interaction, educational event, joint production.

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 09.02.2016 no. 91)* [Federal State Educational Standard of Higher Education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 09.02.2016, no. 91)]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (in Russian).
2. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme so-vremennykh podkhodov k probleme obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskii aspekt) [Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to education (theoretical-methodological aspect)]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – The Higher Education Today*, 2006, no. 8, pp. 20–26 (in Russian).
3. *Sovremennye podkhody k kompetentnostno orientirovannomy obrazovaniyu: materialy seminara / pod red. A. V. Velikanovoy* [Modern approaches to competence-oriented education. Workshop materials edited by A. V. Velikanova]. Samara: Profi Publ., 2001. 60 p. (in Russian).

4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of education result]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – The Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 27–30 (in Russian).
5. Prozumentova G. N. *Strategiya i programma gumanitarnogo issledovaniya obrazovatel'nykh innovatsiy. Perekhod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 1. Fenomenologiya obrazovatel'nykh innovatsiy. Pod red. G. N. Prozumentovoy* [The strategy and program of humanitarian studies of educational innovations. The transition to the Open educational space. Part 1: Phenomenology of educational innovations. Edited by G. N. Prozumentova]. Tomsk, Izd-vo Tom. un-ta Publ., 2005. Pp. 15–105 (in Russian).
6. El'konin B. D. *Oposredstvovaniye. Deystviye. Razvitiye* [Mediation. Action. Development]. Izhevsk, ERGO Publ., 2010. 280 p. (in Russian).
7. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: vvedeniye v psikhologiyu sub'ektivnosti. Uchebnoye posobiye* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: introduction to psychology subjectivity. Educational Material]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 384 p. (in Russian).
8. Malkova I. Yu. *Kontseptsiya i praktika organizatsii obrazovatel'nogo proektirovaniya v innovatsionnoy shkole. Dis. d-ra ped. nauk* [The concept and practice of organization of educational project in an innovative school. Diss. doct. ped. sci.]. Tomsk, 2008. 286 p. (in Russian).
9. Prozumentova G. N. *Metodologicheskiye osnovaniya kontseptsii shkoly sovmestnoy deyatel'nosti. Shkola sovmestnoy deyatel'nosti: kontseptsiya, proekty, praktika razvitiya. Pod red. G. N. Prozumentovoy* [Methodological foundations of the concept of Joint School activities. School of joint activity: concept, projects, practice development. Edited by G. N. Prozumentova]. Book 1. Tomsk, 1997. Pp. 12–19 (in Russian).
10. Prozumentova G. N. *Potentsial vzaimodeystviya vuzov i shkol: empiricheskiye modeli* [The interaction potential of Universities and secondary schools: an empirical model]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Tomsk State University*, 2012, no. 358, pp. 182–188 (in Russian).

Kovalevskaya E. N.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: iff2001@yandex.ru

Kuryanovich A. V.

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: kurjanovich.anna@rambler.ru

Misyakova T. A.

Municipal Autonomous Educational Institution Secondary School № 14 named after A. F. Lebedev.

St. Karla Il'mera, 11, Tomsk, Russia, 634057.

E-mail: Tatyana.misyakova@mail.ru