

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



ОДАЕВА Элиса Самсудеевна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К
САМОРАЗВИТИЮ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ**

Специальность: 5.8.1. Общая педагогика,
история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
доцент И. Б. Байханов

Грозный – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К САМОРАЗВИТИЮ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ	19
1.1. Особенности формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию	19
1.2. Содержание и структура педагогической поддержки саморазвития подростков	38
1.3. Модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки	66
Выводы по первой главе.....	85
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К САМОРАЗВИТИЮ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ.....	90
2.1. Содержание и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента....	90
2.2. Педагогические условия реализации модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки	110
2.3. Реализация модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки	131
2.4. Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы.....	156
Выводы по второй главе.....	163
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	172
Приложение 1 Компетентностная карта педагога.....	203
Приложение 2 Мотивы совместной учебной деятельности, стимулирующие саморазвитие подростков	204
Приложение 3 Программа «Секреты успешной учебы»	205
Приложение 4 Карточка-совет «Как лучше усвоить изучаемый материал»	233
Приложение 5 Схема-опора «Анализ проблемы и принятие решения»	234
Приложение 6 Методика изучения мотивации учащихся при переходе	235
Приложение 7 Методика изучения мотивации учения старшеклассников	237
Приложение 8 ПАМЯТКА для преодоления конфликтов	243
Приложение 9 Методика «Направленность на отметку»	244

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях непрерывной трансформации всех сфер общественной жизни особую актуальность приобретает развитие адаптивности и гибкости мышления. Это обусловлено необходимостью успешного функционирования личности в динамично меняющейся среде, что требует от современного человека не только высокого уровня ответственности и самостоятельности, но и устойчивой мотивации к личностному росту и самосовершенствованию. Сегодня как никогда востребованы личности, обладающие творческим потенциалом и способностью к активной социальной деятельности.

Вопросы создания эффективной образовательной среды для развития молодого поколения отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития России до 2030 года», в «Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В этом контексте Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для общеобразовательных учреждений определяют ключевые личностные результаты, которые должны достигать подростки. Эти требования включают в себя не только готовность к обучению и самосовершенствованию, но и умение самостоятельно ставить и реализовывать личные цели, строить осознанные жизненные планы. Таким образом, подчеркивается важность развития способностей к саморазвитию и личностному самоопределению, что является фундаментом для формирования активной личности, способной вносить вклад в развитие общества.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ № 287 от 31.05.2021) лежит системно-деятельностный подход, предполагающий комплексное взаимодействие всех элементов образовательного процесса и направленный на достижение ключевых целей: развитие у обучающихся готовности к самообразованию и

самосовершенствованию, создание благоприятных педагогических условий для личностного развития, стимулирование активной учебной и познавательной деятельности, а также организацию образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся.

Стремление к саморазвитию закономерно возникает в определенные периоды жизни. Многие исследователи считают таким периодом подростковый возраст. Настоящее исследование направлено на изучение сформированности готовности к саморазвитию обучающихся 9-х классов основной школы. На этом возрастном этапе формируется способность и потребность в самопознании, проявляются ответственность, умение отвечать за свои поступки, строить свое субъектное поведение (К. Н. Поливанова). В данном контексте, одной из главных задач современной школы является создание условий для саморазвития и самосовершенствования учащихся.

В рамках «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р), регулирующей воспитательную деятельность в образовательной сфере, особое внимание уделяется формированию у подрастающего поколения способности к осознанному выбору жизненных ориентиров. Подчеркивается значение сформированных личностных ценностей, которые в дальнейшем становятся важным фактором, определяющим уровень саморазвития и самосовершенствования личности.

Д. И. Фельдштейн в своих работах выделяет особенности современного детства, акцентируя внимание на уровне саморазвития ребенка, который активно стремится к самостоятельному решению возникающих перед ним задач учебных, коммуникативных и творческих. Ученый отмечает двойственность современной ситуации: с одной стороны, у учащихся наблюдается выраженная тенденция к саморазвитию, с другой – они сталкиваются с социальными рисками, такими как трудности с самоопределением, аутоагрессивное поведение, виктимность,

противоправные действия, буллинг и кибербуллинг, риск злоупотребления психоактивными веществами.

Эта двойственность подчеркивает комплексный и многогранный характер задачи формирования у учащихся подросткового возраста готовности к саморазвитию при педагогической поддержке. Специфика формирования готовности подростков к саморазвитию требует научно обоснованного подхода к отбору методик, тщательной разработки практик, системного внедрения в образовательный процесс. В связи с этим возникает необходимость в реализации личностно-ориентированного подхода как методологической основы формирования готовности учащихся к саморазвитию средствами педагогической поддержки, что ставит перед научным сообществом задачу по актуализации данной проблемы и поиску инновационных решений.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Проблема формирования готовности учащихся к саморазвитию занимает значительное место в философских, психологических и педагогических науках. Этот вопрос получил осмысление в работах классических философов (Аристотель, Р. Декарт, И. Кант), рассматривавших его в контексте фундаментальных вопросов человеческого бытия и познания; философов (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, О. В. Долженко, М. К. Мамардашвили), внесших вклад в понимание механизмов и условий саморазвития личности.

В области психологии фундаментальные исследования по данной проблематике представлены работами А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, А. Маслоу, Д. И. Фельдштейна, Б. Д. Эльконина, которые раскрывают различные аспекты психологии саморазвития: мотивационные механизмы, базовые потребности личности, внутренние ресурсы индивида, условия, способствующие его личностному росту и др.

Особое внимание в современных исследованиях уделяется взаимосвязи процессов саморазвития с формированием идентичности и концептуального ядра «Я» (что изучалось В. И. Андреевым, В. П. Бедерхановой,

В. А. Березиной и др.). В прикладной психологии процесс саморазвития рассматривается как механизм, обеспечивающий достижение личностной гармонии, психологической зрелости и эффективной социальной адаптации. Это подчеркивает значимость саморазвития как ключевого фактора в обеспечении психологического благополучия и здоровья личности.

В педагогических исследованиях Я. А. Коменского, Я. Корчака, В. А. Сухомлинского проблема саморазвития рассматривается в контексте образовательного процесса, где особо подчеркивается ее роль в социализации и воспитании личности. В данных работах анализируются методы и подходы к обучению и воспитанию, которые способствуют активному саморазвитию учащихся, их личностному и интеллектуальному росту в рамках образовательной системы.

Таким образом, саморазвитие рассматривается как важнейший компонент образовательного процесса, способствующий формированию универсальных компетенций и целостной гармоничной личности.

В педагогической науке исследователи (Б. З. Вульф, О. С. Газман, В. В. Давыдов и др.) подчеркивают важность применения инновационных методов и технологий для активизации процессов саморазвития учащихся, которая объясняется поиском эффективных способов стимулирования внутренних механизмов и мотивов, лежащих в основе саморазвития. Следует отметить, что содержание внутреннего мира обуславливается обогащением личного опыта, формированием собственной позиции и убеждений, определением жизненных ориентиров.

Особый вклад в изучение данной проблематики внесли Л. В. Байбородова, исследовавшая субъектно-ориентированные технологии саморазвития подростков, Т. Н. Гущина, определяющая саморазвитие как базовую потребность личности в самосовершенствовании и самовоспитании.

В рамках философского, педагогического и психологического анализа проблемы были выделены ключевые характеристики готовности к саморазвитию, среди них: активная жизненная позиция, способность к

самостоятельному выбору, ответственность, самосознание, глубокое самопознание, развитая рефлексия и устойчивые эмоционально-волевые качества. Психологи подчеркивают, что именно в подростковом возрасте эти качества приобретают особую значимость, когда закладываются основы для формирования полноценной личности.

Многочисленные исследования в области педагогики и психологии свидетельствуют, что подростковый возраст является критическим периодом для личностного развития, создающий наиболее оптимальные условия для ее формирования. Исследователи (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Б. Т. Лихачев) подчеркивают, что психологические и физиологические изменения, происходящие в этот период, служат основой для формирования чувства собственной взрослости и субъектности, формирования и развития критического мышления, способствуют развитию самосознания и определению нравственных ориентиров. Эти компоненты являются важными составляющими для становления личности как субъекта активного саморазвития.

Исследования, посвященные проблематике педагогической поддержки в процессе формирования готовности учащихся к саморазвитию, занимают важное место в науках об образовании. Ученые Е. А. Александрова, Н. Б. Крылова, Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова и С. М. Юсфин рассматривают педагогическую поддержку как основополагающий элемент в системе взаимодействия между образовательными учреждениями и учащимися, подчеркивая ее значимость в качестве практической деятельности, имеющей целью содействие развитию личности.

Аспекты педагогической поддержки, направленные на создание условий для успешного преодоления трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе обучения и развития, раскрыты в работах В. П. Бедерхановой, О. С. Газмана, И. Д. Демаковой. Они акцентируют внимание на необходимости понимания индивидуальных особенностей и адресного

реагирования на личностные потребности каждого учащегося. Эти положения являются ключевыми для обеспечения эффективного саморазвития.

Роль саморазвития как субъектной позиции, принимаемой учащимися, подчеркивают Б. С. Братусь и другие исследователи. Такой подход предполагает активное включение учащихся в образовательный процесс, постановку и достижение личных целей, что требует от педагогического сообщества создания соответствующих условий и обеспечение необходимых ресурсов.

На современном этапе развития образования значимость педагогической поддержки в развитии подрастающего поколения неоспорима. Важной является координация усилий между различными институтами воспитания и образования, направленных на обеспечение педагогической поддержки в саморазвитии учащихся. Исследователи и практики единодушно подчеркивают необходимость создания согласованной системы взаимодействия между школой, семьей и другими социальными институтами, создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся.

Для гармоничного развития современных подростков, родителям и педагогам крайне важно проявлять осознанный подход к анализу ценностных ориентаций учащихся и пониманию их жизненных приоритетов. Это требует от них совместных усилий для создания интегрированной системы методов, комплексного инструментария и инновационных форм взаимодействия, направленных на культивирование значимых ориентиров для подростков (14-15 лет). Такой системный подход позволит осуществлять эффективное руководство процессом личностного саморазвития в контексте образовательно-воспитательной деятельности.

Создание условий для формирования собственных суждений и взглядов, а также установление отношений взаимного уважения и партнерства между учителями, учениками и родителями являются ключевыми факторами успешного саморазвития и социализации подростков.

Анализ научной литературы позволяет выявить следующие нерешенные вопросы: отсутствие системных исследований, изучающих формирование готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки. В частности, недостаточно представлены комплексные методические разработки, способствующие оптимизации педагогической поддержки и координации взаимодействия различных образовательных институтов в сфере развития личности.

Анализ существующих практик выявляет ряд противоречий между:

- требованиями, предъявляемыми государством и обществом к личностным качествам учащихся в аспекте их саморазвития, и недостаточным вниманием педагогов общеобразовательной школы к реализации указанных требований;
- потребностью подростков в субъект-субъектных отношениях и недостаточной сформированностью навыков для самостоятельного решения сложных задач в реальной действительности без педагогической поддержки;
- необходимостью формирования готовности обучающихся подросткового возраста к саморазвитию и неразработанностью условий эффективной организации данного процесса;
- провозглашением личностно-ориентированной и системно-деятельностной направленности образовательного процесса и недостаточным уровнем методического сопровождения данного процесса.

Выявленные противоречия актуализируют необходимость разработки содержательных и организационно-педагогических механизмов, позволяют аккумулировать ресурсное обеспечение для эффективного формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки. При этом остается открытым вопрос о конкретных методах и подходах, требующий дальнейших научных изысканий и экспериментальной апробации, практико-ориентированных исследований в области педагогической науки.

Обозначенная проблематика определила выбор **темы исследования – «Формирование готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки».**

Цель исследования заключается в разработке, научном обосновании и апробации модели и педагогических условий формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Объект исследования – процесс формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию.

Предмет исследования – модель и педагогические условия формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Гипотеза исследования: эффективность формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки будет обеспечена при следующих условиях:

- выявлены особенности формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию;
- уточнены основные категории исследуемой проблемы (саморазвитие как интегративное личностное качество; процесс формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию как педагогически организованная система; педагогическая поддержка как особая форма образовательно-воспитательного процесса); сущность, содержание и структура понятия «педагогическая поддержка»;
- разработаны и научно обоснованы модель и педагогические условия формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки;
- определены компоненты, критерии и показатели сформированности готовности обучающихся подросткового возраста к саморазвитию.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию.
2. Уточнить содержание и структуру понятия «педагогическая поддержка».
3. Разработать и научно обосновать модель и педагогические условия формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки.
4. Определить компоненты, критерии и показатели сформированности готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; охарактеризовать уровни ее проявления; проанализировать результаты экспериментальной работы.

Методологическую основу исследования составляют научные подходы:

- *лично-ориентированный*, учитывающий индивидуальные ресурсы саморазвития (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.);
- *системно-деятельностный*, регулирующий практические аспекты организации педагогической поддержки (А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.);
- *интегративный*, предполагающий синтез междисциплинарного знания (В. И. Загвязинский, В. Д. Семёнов, Г. Н. Сериков, Ю. С. Тюнников);
- *аксиологический*, рассматривающий образование как процесс приобщения личности к общечеловеческим и профессиональным ценностям (Б. М. Бим-Бад, Б. И. Додонов, Б. Г. Кузнецов, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин и др.);
- *субъектный*, предполагающий переход от знаний к личностным смыслам и ценностным основаниям саморазвития (К. А. Абульханова-Славская, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.).

Теоретическую базу исследования составляют:

- теория саморазвития личности (В. И. Андреев, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, М. Монтессори, Л. Н. Толстой и др.);
- теория деятельности (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, М. С. Каган, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.);
- теория педагогической поддержки (О. С. Газман).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие методы: *теоретические* (анализ психолого-педагогической литературы, сравнительный анализ, обобщение); *эмпирические* (анкетирование, наблюдение, беседа, анализ учебной документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); *статистические* (качественно-количественный анализ данных и статистическая обработка результатов).

Экспериментальной базой исследования выступили МБОУ «СОШ № 16» и МБОУ «Лингвистическая школа им. Ю. Д. Дешериева» г. Грозного.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в период с 2020 по 2024 годы и включало три этапа:

Первый этап (2020–2021) – *подготовительно-проектировочный* – содержал анализ научной литературы; определение методологических подходов исследования; уточнение научного и понятийно-терминологического аппарата; проектирование модели и разработку педагогических условий формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Второй этап (2021–2023) – *опытно-экспериментальный* – включал определение компонентов, критериев и показателей сформированности готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; апробацию модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки; технологическое обеспечение педагогического процесса (выбор методов, приемов, форм организации деятельности);

диагностику уровня сформированности готовности подростков к саморазвитию и готовности педагогов к осуществлению педагогической поддержки (констатирующий этап эксперимента); проведение формирующего этапа эксперимента по проверке эффективности моделей и педагогических условий формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки; сравнительный анализ полученных результатов исследования (контрольный этап эксперимента).

Третий этап (2023–2024) – аналитико-обобщающий – содержал анализ полученных результатов; формулировку выводов; публикацию результатов исследования в научных изданиях; выступления на научно-практических конференциях; определение перспектив дальнейших исследований.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- выявлены особенности формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию как педагогического процесса взаимодействия педагога и учащегося, включающего совершенствование ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-волевого, операционно-деятельностного и рефлексивного компонентов готовности к саморазвитию посредством развития личности учащихся в контексте особенностей их возраста и социального окружения;
- уточнены содержание и структура понятия «педагогическая поддержка» саморазвития как особой формы субъект-субъектного взаимодействия, направленного на осмысление собственной деятельности и социально-ориентированную самореализацию личности;
- разработаны и научно обоснованы модель и педагогические условия формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки (организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества; педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; реализация индивидуального подхода в обучении на основе

создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды; создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик);

- научно обоснованы и экспериментально проверены компоненты, критерии и показатели, охарактеризованы уровни готовности подростков к саморазвитию; проведен анализ результатов экспериментальной работы.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в уточнении научных представлений о сущности и особенностях формирования готовности к саморазвитию в подростковом возрасте;

- расширении понимания содержания процесса педагогической поддержки;

- разработке модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки, включающей *целевой* (цели, задачи), *методологический* (подходы), *содержательно-технологический* (условия, формы, методы, средства) и *диагностико-результативный* блоки (уровни, критерии, показатели), что вносит вклад в развитие теоретических основ организации педагогической поддержки в общеобразовательной школе с учетом возрастных особенностей обучающихся;

- определении педагогических условий, способствующих формированию готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки: организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества; педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды; создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

Практическая значимость исследования заключается в апробации:

- модели и педагогических условий формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки;

- программы для педагогов и родителей «Секреты успешности в учебно-воспитательной деятельности» (с учетом возрастных особенностей учащихся);
- программы курса внеурочной деятельности для учащихся «Найди себя»;
- диагностических методик для определения уровневых характеристик, оценки готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Результаты и выводы исследования могут быть использованы для совершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Саморазвитие учащихся подросткового возраста понимается как **непрерывный процесс работы над собой**, предполагающий постепенное раскрытие **личностного потенциала**, потребности в самопознании, в выявлении и осмыслении проблем, с которыми они сталкиваются в жизни, в учебной деятельности; овладение способами саморегуляции и преобразования себя.

Готовность к саморазвитию характеризуется взаимосвязанными компонентами: *ценностно-мотивационный* (интерес учащихся к саморазвитию, к самостоятельной деятельности, способность ставить личностные цели и искать эффективные стратегии их достижения); *когнитивный* (потребность в расширении кругозора; освоение приемов и способов самостоятельного приобретения информации, знаний); *эмоционально-волевой* (развитие способностей управлять эмоциями, формирование воли и навыков самоконтроля), *операционно-деятельностный* (достижение результата саморазвития: постановка целей, планирование действий, управление временем), *рефлексивный* (осознание учащимися смысла своей жизни; осмысление результатов деятельности, коррекция собственных действий в процессе саморазвития).

2. Педагогическая поддержка рассматривается как специально организованный педагогический процесс, основанный на выявлении и актуализации педагогом потенциала учащихся, ориентированный на стимулирование их личностного развития с учетом мотивационных особенностей современных подростков, а также включающий содействие в определении целей саморазвития, способов освоения личностного преобразования.

3. Модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки реализуется в соответствии с принципами личностно-ориентированного, системно-деятельностного, интегративного, аксиологического и субъектного подходов. Основными блоками модели являются: *целевой* (определение цели и задачи), *методологический* (отражение научных подходов и принципов); *содержательно-технологический* (организационные формы, методы и средства, этапы саморазвития учащихся в условиях педагогической поддержки); *диагностико-результативный* (критериально-уровневый аппарат исследования, результаты экспериментальной работы).

Эффективность процесса формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки обеспечивают педагогические условия: организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества; педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды; создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

4. Уровень сформированности готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию определяется на основе компонентов, критериев и показателей:

– *мотивационный компонент* → учебная мотивация → устойчивая мотивация учебной деятельности; готовность получать новые знания и умения; стремление к достижению успехов в обучении;

– *когнитивный компонент* → учебная компетентность → сформированность знаний, умений и ключевых компетенций; интеллектуальное развитие; познавательная активность;

– *рефлексивный компонент* → самоорганизация учебной деятельности → самостоятельное выполнение учебных задач; навыки организации самостоятельной деятельности; самооценка и коррекция полученных знаний, умений и компетенций.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается теоретической обоснованностью исходных положений, методологических подходов; соответствием методов исследования заявленным целям и задачам; применением методов качественного и количественного анализа результатов; согласованностью теоретических положений с практическими результатами исследования и успешным внедрением их в практику работы общеобразовательных школ.

Личное участие автора в исследовании выражается в непосредственной организации и проведении опытно-экспериментальной работы; в получении представленных результатов; в формировании системы научных взглядов по проблеме исследования; в отражении результатов исследования в научных статьях; в анализе и обобщении полученных данных; в обсуждении результатов в научном сообществе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством обсуждения материалов исследования на семинарах кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»; публикации материалов исследования в научно-методических изданиях (всего опубликовано 16 работ, из них 6 научных статей в изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки Российской Федерации); участия и выступлений с докладами на научно-практических

конференциях различного уровня: Международных: «Традиции и инновации в образовании» (Саратов, 2023); «Интеллектуальный потенциал общества как драйвер инновационного развития науки» (Уфа, 2023); «Педагогическая поддержка как технология развития детей» (Омск, 2024); «Экспериментальная наука: механизмы, трансформация, регулирование» (Уфа, 2024); Всероссийских научно-практических конференций с международным участием «Семья XXI века: проблемы и перспективы развития» (Грозный, 2022); «Инновационные исследования: опыт, проблемы внедрения результатов и пути их решения» (Киров, 2022); Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы научных исследований в условиях формирования многополярного мира» (Саратов, 2024); Всероссийских: «Актуальные проблемы современной семьи» (Грозный, 2021); «Педагогика и психология в современном мире» (Грозный, 2022); Региональной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы языка и межкультурной коммуникации» (Махачкала, 2021).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К САМОРАЗВИТИЮ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

1.1. Особенности формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию

В современной образовательной практике принципы, регулирующие непрерывность учебно-воспитательного процесса, приобрели особую актуальность. Мы разделяем мнение отечественного педагога Л. И. Новиковой о том, что «принципы непрерывного образования представляют собой потребность, а не веление времени. Непрерывное обновление и актуализация знаний и умений становятся важной необходимостью, которая влечет за собой смену парадигм учебной деятельности» [160].

Стремительное технологическое развитие обусловило формирование теоретической базы, регулирующей принципы непрерывности учебно-воспитательной деятельности. Как отмечает Н. В. Харина, закономерным следствием этого процесса становится постоянное совершенствование компетенций как учителей, так и учащихся. Таким образом, сочетание непрерывного образования и саморазвития способствует формированию стратегических ориентиров личностного роста [248].

Во второй половине XX века основные положения концепции непрерывного образования получили широкое распространение в мировом сообществе. П. Ленгранд, один из теоретиков данной концепции, утверждал, что «человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни» [266].

В России значительным событием, повлиявшим на организацию учебной деятельности, стал симпозиум 1979 года, на котором впервые был

выдвинут тезис о необходимости внедрения принципов непрерывного образования в советскую систему обучения. С этого времени педагогическое понятие «непрерывность» стало означать всестороннее сопровождение личности на протяжении ее жизненного пути. Таким образом, непрерывное образование представляет собой целостный учебно-воспитательный процесс, состоящий из последовательно сменяющих друг друга образовательных уровней, которые обеспечивают возможность изменения социального статуса участников образовательного процесса и гарантируют системность обучения, благодаря реализации принципов преемственности знаний. Центральным элементом непрерывного образования является учащийся – личность, ориентированная на саморазвитие. Основу саморазвития личности составляет внутренняя мотивация и готовность к постоянному совершенствованию знаний и компетенций.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования подчеркивают значимость формирования у учащихся способности к осмысленному и ответственному выбору в различных жизненных ситуациях. Это предполагает не только академические аспекты, но и более широкий спектр социальных и личностных качеств, способствующих становлению и развитию устойчивой системы ценностей и осмысленных жизненных ориентиров. Такой подход отражает современное понимание целостного образовательного процесса, направленного на подготовку учащихся к активной и ответственной социальной жизни.

Способность к осознанному выбору и сформированная система ценностей являются ключевыми показателями личностного роста. Это предполагает не только усвоение знаний и навыков, но и развитие ответственности, критического мышления, способности к самоанализу и рефлексии, что в совокупности позволяет личности успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и принимать обоснованные решения. В этом

контексте российская система образования создает условия для гармоничного развития учащихся, включая:

- интеграцию образовательных и воспитательных процессов, направленную на формирование у учащихся целостного мировоззрения;
- реализацию индивидуального подхода к каждому ученику с учетом его личностных особенностей;
- развитие навыков самообразования и саморегулирования, включая способность к самостоятельному планированию образовательной и жизненной траектории;
- воспитание у учащихся ответственности за свои действия и уважения к культурным традициям.

Таким образом, стратегические направления развития образования и воспитания в России ориентированы на подготовку молодого поколения, способного к успешной самореализации в современном мире, что подразумевает как высокое качество образования, так и развитие важнейших личностных качеств и компетенций [66].

Д. И. Фельдштейн отмечает двойственную природу современного детства, характеризующуюся одновременным стремлением к саморазвитию и подверженностью социальным рискам. С одной стороны, современные подростки демонстрируют активное стремление к самостоятельному решению различных задач – учебных, коммуникативных и творческих, что свидетельствует об их потребности в самосовершенствовании и независимости. Эта активная жизненная позиция проявляется в желании быть авторами собственной жизни, находить и вырабатывать индивидуальные образовательные стратегии, творческие подходы и строить собственные модели коммуникации. С другой стороны, как подчеркивает исследователь, существует ряд тревожных тенденций: трудности самоопределения, агрессивное и провокационное поведение, правонарушения, буллинг и кибербуллинг, распространение вредных привычек. Эти факторы существенно осложняют процессы социализации и личностного развития, что

требует от системы образования и общества целенаправленных, комплексных мер профилактики и коррекции данных явлений. В условиях таких противоречивых тенденций особую актуальность приобретает создание образовательной среды, которая обеспечивала бы не только академическую подготовку, но и комплексное личностное развитие учащихся.

Особое внимание следует уделять развитию критического мышления, эмоционального интеллекта, навыков разрешения конфликтов и построения здоровых социальных отношений. Образовательные и воспитательные подходы должны включать программы, направленные на профилактику и преодоление социальных рисков (включая противодействие буллингу), формирование здорового образа жизни и повышение устойчивости к негативным внешним воздействиям. Ключевую роль в этом процессе играет педагогическая поддержка, ориентированная на развитие самостоятельности, ответственности и личностного роста учащихся. Это требует от педагогов не только профессиональных знаний и навыков, но и гибкости, открытости к изменениям и развитой способности к эмпатии [245].

Анализ международного опыта свидетельствует о непрерывном усложнении форм жизнедеятельности, что требует формирования у человека необходимых компетенций, позволяющих самостоятельно принимать решение, строить индивидуальную образовательную траекторию, аналитически мыслить, использовать знания в жизнедеятельности. Однако, образовательные программы, направленные на саморазвитие личности учащихся подросткового возраста, и педагогические исследования констатируют недостаточную готовность образовательных учреждений к реализации данного процесса.

В середине 2019 г. компания Harris Insights & Analytics провела международное исследование, которое показало, что, по мнению родителей, учащиеся испытывают дефицит времени для самостоятельной работы, способствующей развитию личностных качеств. Исследователи компании

идентифицировали основной причиной данной ситуации стресс, возникающий из-за недостаточного уровня знаний и компетенций.

Исследование Г. А. Цукермана [252] предлагает концептуальную основу для понимания процессов саморазвития детей и подростков, подчеркивая, что развитие субъектности и самосознания происходит именно в подростковом возрасте. На этом этапе развития личности наблюдаются значительные изменения на психологическом уровне, включая кардинальную переоценку собственного «Я», формирование чувства взрослости и трансформацию ценностно-нормативной системы. Данный период отличается активным поиском себя, осознанием личных устремлений и возможностей. Как отмечает Г. А. Цукерман, переход к позиции субъекта саморазвития происходит при осознанном целеполагании в области самоутверждения, самосовершенствования и самореализации. Формирование субъектности предполагает способность к самоанализу, критическому осмыслению собственных действий и мотиваций, а также устойчивой готовности к личностным изменениям. Значимость данного процесса для педагогической теории и образования в целом трудно переоценить.

Поддержка становления и развития субъектности и самосознания в подростковом возрасте требует от образовательной системы значительной гибкости и адаптивности к изменяющимся потребностям и особенностям развивающейся личности. Педагогам необходимо создавать для подростков условия и возможности для реализации своего потенциала и самовыражения через экспериментальную деятельность и самостоятельное целеполагание, что подразумевает не только академические достижения, но и комплексное личностное развитие.

При организации образовательного процесса, способствующего саморазвитию и самоопределению подростков, необходимо учитывать их индивидуальные потребности, интересы и склонности. Такой подход предполагает не просто передачу знаний, но и формирование и развитие критического мышления, способности к осознанному выбору,

ответственности за принимаемые решения. Именно эти качества составляют основу успешной социализации и интеграции в современное общество [249].

В диссертационном исследовании А. А. Пашкова на тему «Социально-культурные условия саморазвития личности старшеклассника в деятельности ученического самоуправления» (М., 2014) саморазвитие учащихся рассматривается как процесс внутреннего преобразования личности, связанный с освоением новых знаний в условиях динамично изменяющегося мира [178].

Е. В. Юшкевич в работе «Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы» (Великий Новгород, 2020) определяет структуру понятия «саморазвитие учащихся основной школы», включающую три компонента: мотивационный, когнитивный, рефлексивный [261].

В нашем исследовании мы придерживаемся данной структуры исследуемого феномена. Саморазвитие подростков происходит через их активное включение в разнообразные виды деятельности и систему межличностных отношений в рамках классного коллектива, школьной среды, дополнительного образования и более широкого социального контекста. Это определяет особую значимость выявления таких методов и форм обучения, которые наиболее продуктивно способствуют формированию готовности личности к саморазвитию.

Таким образом, саморазвитие рассматриваем как непрерывный процесс работы над собой, предполагающий постепенное раскрытие личностного потенциала, потребности в самопознании, в выявлении и осмыслении проблем, с которыми они сталкиваются в жизни, в учебной деятельности; овладение способами саморегуляции и преобразования себя.

Целенаправленное формирование готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию представляет собой одну из приоритетных задач современной образовательной системы. Решение этой сложной и многогранной проблемы требует комплексного подхода. Научное обоснование методов и технологий, используемых в образовательной

практике для достижения данной цели, остается предметом активных исследований в области педагогики и психологии образования.

Выделим компоненты готовности подростков к саморазвитию:

- *ценностно-мотивационный* (интерес учащихся к саморазвитию, к самостоятельной деятельности, способность ставить личностные цели и искать эффективные стратегии их достижения);
- *когнитивный* (потребность в расширении кругозора; освоение приемов и способов самостоятельного приобретения информации, знаний);
- *эмоционально-волевой* (развитие способностей управлять эмоциями, формирование воли и навыков самоконтроля);
- *операционно-деятельностный* (достижение результата саморазвития: постановка целей, планирование действий, управление временем);
- *рефлексивный* (осознание учащимися смысла своей жизни; осмысление результатов деятельности, коррекция собственных действий в процессе саморазвития).

Формирование готовности учащихся к саморазвитию предполагает не только воспитание стремления к постоянному совершенствованию учебной деятельности, но и развитие способности к самоопределению, критическому мышлению, умению ставить перед собой цели и достигать их, учитывая собственные ресурсы и возможности. Это также включает адаптацию к изменениям, принятие обоснованных решений и ответственность за их последствия. Для успешного решения поставленной задачи необходимо:

- теоретически обосновать критерии и показатели готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию с учетом их индивидуальных психологических особенностей и социально-культурного контекста;
- разработать и методически обосновать комплекс образовательных и воспитательных мероприятий, направленных на формирование этих качеств,

включая интеграцию специализированных программ и курсов по развитию личностного потенциала и социальных навыков;

- создать в школьной образовательной среде условия для самостоятельного поиска, исследования и творчества, способствующие активизации саморазвития;

- организовать систему педагогической поддержки, включающую наставничество, кураторство и консультирование для содействия самоопределению и самореализации учащихся.

Как отмечает Е. В. Юшкевич, актуализация проблемы формирования готовности к саморазвитию требует совместных усилий научного сообщества, педагогов и администрации образовательных учреждений, а также активного вовлечения самих учащихся и их родителей. Такой подход позволит создать эффективную систему образования, способную подготовить молодое поколение к успешной жизни в условиях динамичных социальных изменений [261].

При этом остается актуальной проблема низкого уровня сформированности психологической готовности учащихся средних классов к непрерывному образованию. Согласно мнению большинства исследователей, главными проблемами в данном контексте являются низкая учебная мотивация и недостаточная готовность личности к саморазвитию [19].

Проблеме психологической готовности учащихся к саморазвитию уделяли внимание в своих научных трудах Б. Ф. Ломов [140; 141], А. С. Прангишвили [195; 196], А. А. Ухтомский [240; 241] Н. Е. Коробкина [126], Е. Н. Ларина [135] и другие исследователи. В частности, А. А. Ухтомский для характеристики психологической готовности учащихся к учебно-воспитательной деятельности ввел понятие «оперативный покой». По его определению, «механизм оперативного покоя базируется на активности нервных приборов, обеспечивающих изменчивость состояния учащихся» [240]. А. С. Прангишвили, в свою очередь, отмечал, что «общей психологической характеристикой учебной деятельности является её

полноценное формирование, которое происходит благодаря готовности учащегося реагировать на педагогические установки» [195].

Наряду с обозначенными подходами психологическую готовность к активному обучению рассматривали как понятие, аналогичное установке в теории Д. Н. Узнадзе [238]. Ф. Генов подчеркивал, что «существуют только осознанные установки, которые могут выступать как факторы регуляции поведения и деятельности» [67; 68].

В нашем исследовании мы опираемся на трактовки готовности как комплексного процесса, охватывающего «не только различного рода осознанные и неосознанные установки на определенные формы реагирования, но и осознание задач, моделей вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку результатов и т. д.» [220].

Отечественный исследователь в области возрастной психофизиологии Н. Д. Левитов рассматривает психологическую сформированность готовности учащегося к саморазвитию как особое психофизическое состояние, при котором поведение/позиция ребенка может в течение длительного или кратковременного периода отражать непосредственную зависимость от личностных возможностей и педагогических условий, создаваемых учителем в ходе учебного процесса [136].

Следует отметить, что другие исследователи также выделяют внешние и внутренние факторы образовательной среды, оказывающие влияние на формирование готовности к саморазвитию подростков.

Таким образом, можно утверждать, что сформированная готовность к саморазвитию учащихся подросткового возраста на психологическом уровне предполагает интегративные новообразования личностных качеств, имеющих определенную структуру. Причем именно от особенностей данной структуры непосредственно зависит характер поведения учащегося.

И. В. Дубровина отмечает, что «психологическая готовность предполагает формирование у обучающихся подросткового возраста

психологических механизмов, обеспечивающих им в дальнейшем сознательную, активную, творческую жизнь» [91].

Среди новообразований подросткового возраста Л. С. Выготский выделил в качестве главных «развитие рефлексии, и на ее основе – самосознания как побудительного мотива к саморазвитию» [58; 59].

В исследованиях А. М. Прихожан подчеркивается, что «старший школьный возраст – значимый период для развития самосознания подростка, его рефлексии, «Я-концепции» как важных предпосылок саморазвития» [198; 199].

По мнению Е. В. Бондаревской, «саморазвитие играет решающую роль в процессе сознательного выбора подростком ценностей, целей, обретения личностных смыслов жизнедеятельности, способов свободного волеизъявления в проблемных ситуациях, результатом которых становится самореализация» [38].

Согласно М. Р. Гинзбургу, «личностное саморазвитие в подростковом возрасте обуславливает социальное и профессиональное самоопределение, приобретая смысл для всего жизненного пути» [70]. Кроме того, процессы личностного саморазвития способствуют формированию ключевых компетенций учащихся и реализации их потенциала. Это обеспечивает необходимую социальную мобильность, существенно повышая вероятность достижения намеченных целей, например, получение престижной и высокооплачиваемой профессии. Из этого следует, что сформированная готовность к освоению компетенций учащихся становится основой для развития психологической зрелости, обеспечивающей успешность в системе непрерывного образования [67].

Таким образом, анализ психологической готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию как естественной основы непрерывного образования приобретает ключевое значение на переходном этапе от школьного обучения к профессиональному самоопределению. В исследованиях Л. С. Жарковой подчеркивается: «В основе построения

индивидуальных образовательных траекторий лежит осознанный и ответственный выбор и реализация субъектом конкретной профессионально-образовательной программы развития с учетом личностных интересов и потребностей. Образовательную траекторию рассматривают как условие индивидуализации профессионального становления личности в системе непрерывного образования, где личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии» [96].

Саморазвитие личности представляет собой одну из фундаментальных форм бытия. Этот процесс начинается с момента рождения и непрерывно осуществляется на протяжении всей жизни. Особую значимость приобретает вопрос: является ли индивид активным субъектом собственного развития или же на этот процесс влияют внешние факторы? Согласно современным научным представлениям, оптимальные условия образовательной среды, способствующей саморазвитию личности, во многом создаются самим человеком, осознающим в них потребность [25].

Подлинное саморазвитие возможно только при личностно-ориентированном подходе. Сущность данного процесса заключается в том, что человек не является пассивным продуктом обстоятельств, безмолвно им подчиняющимся, а выступает активным творцом собственной жизни, способным сознательно формировать условия для развития. Процессы саморазвития носят непрерывный характер и определяются системой мотивов, обеспечивающих достижение поставленных целей. Посредством изменения содержания своей деятельности и использования разнообразных форм самореализации личность постоянно совершенствуется, обогащаясь новыми знаниями и компетенциями.

Оптимальные условия для саморазвития предполагают способность личности принимать как негативные, так и позитивные свои качества. При этом важно, чтобы человек сознательно формулировал проблемные вопросы, связанные с развитием и трансформацией своих компетенций и навыков.

Наиболее значимые личностные изменения происходят в переходные возрастные периоды. Подростковый возраст (14–15 лет) является особым этапом, характеризующийся глубоким кризисом, оказывающим существенное влияние на развитие самосознания и мышления. В этот период происходит интенсивное познание своего внутреннего мира: активизируется внимание к личностным качествам, внешности, к особенностям межличностного взаимодействия [45].

Естественные механизмы саморазвития, формирующиеся в подростковом возрасте, в дальнейшем закрепляются и трансформируются в юношеский период. Подростковое самосознание претерпевает значительные изменения под воздействием внешних и внутренних факторов, среди которых ключевое место занимает чувство взрослости – стремление казаться взрослым, решать серьезные проблемы и т.д.

В переходный период между окончанием детства и началом отрочества учащиеся испытывают трудности в целеполагании и выборе оптимальных способов их достижения. Подростки проявляют интерес к освоению новых предметов, однако не всегда способны к самостоятельному изучению материала, в связи с чем нуждаются в педагогической поддержке. Характерными для этого возраста являются трудности самоопределения, самопознания, что зачастую приводит к эмоциональной нестабильности, ошибочным действиям, которые осложняют взаимоотношения с родными и друзьями.

Согласно периодизации В. И. Слободчикова, данный возрастной этап относится к уровню персонализации, на котором происходят существенные изменения, влияющие на развитие навыков, компетенций и личностных качеств [217; 218].

Обучающиеся подросткового возраста в благоприятной психолого-педагогической среде, созданной учителем, способны осознанно принимать на себя ответственность за свои действия. Самостоятельное принятие решений в проблемных ситуациях способствует формированию качеств, необходимых

для становления зрелой самостоятельной личности. Важным условием эффективного развития на этом этапе является комплексная педагогическая поддержка и психологическое сопровождение, включающие:

- *мотивационно-целевое сопровождение*: создание необходимых условий, позволяющих заинтересовать обучающихся подросткового возраста к учебной деятельности с учетом перспектив личностного роста; обеспечение возможностей для проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории;

- *принципы индивидуализации обучения*: реализация индивидуального подхода во внеурочной деятельности; учет психофизических особенностей учащихся при проектировании образовательной среды;

- *ценностно-ориентационную работу*: формирование системы культурных и нравственных ценностей, создание ситуаций успеха для укрепления самооценки и веры в собственные возможности;

- *предметно-методическую поддержку*: педагогическое сопровождение учебной деятельности; помощь в профессиональном и личностном самоопределении через практико-ориентированные формы работы;

- *развитие познавательной активности*: включение в разнообразные виды учебно-творческой деятельности; применение активных образовательных технологий, позволяющих выстраивать индивидуальную траекторию развития с учетом уровня познавательных возможностей;

- *социально-адаптационный компонент*: развитие навыков творческой адаптации в микрогруппах; создание условий для публичной презентации личных достижений;

- *психолого-реабилитационную работу*: развитие способности к психологической саморегуляции; выявление личностных качеств, способствующих успешной социализации; создание условий для максимальной реализации потенциала каждого подростка [217].

Среди разнообразных методов развития познавательной активности, согласно мнению Е. В. Бурмистровой [46], О. В. Галкиной [64], А. С. Границкой [76], О. С. Гребенюка [77], В. Н. Кругликова [131] особо выделяются проектная и исследовательская деятельность.

Каждая личность обладает внутренней потребностью в постоянном развитии и повышении своей компетентности. Эта тенденция, являющаяся ключевым фактором самоактуализации и саморазвития, представляет собой главное звено в процессе становления личности. Современные психолого-педагогические исследования преимущественно делают упор на изучении механизмов постоянной трансформации «Я-концепции» как основы реализации человеческих возможностей.

Процесс саморазвития следует рассматривать как естественную активность личности, направленную на реализацию ее метапотребности в становлении полноценным субъектом собственной жизнедеятельности. Субъект, в свою очередь, понимается как динамически развивающаяся система, которая активно взаимодействует с условиями своего существования, обладает способностью к целенаправленному самоизменению.

Стремление к саморазвитию – закономерный этап становления личности. Это эмоционально-волевое проявление возникает на определенной стадии развития человека. Большинство исследователей связывают его с подростковым возрастом, когда личность понимает необходимость постоянного роста для достижения намеченных целей. Как отмечают специалисты, именно в подростковом возрасте появляются и возможность, и, что самое главное, осознанная потребность в познании себя как полноценной личности [15].

Таким образом, этот возрастной этап обладает особыми возможностями для личностного развития, поскольку создаются предпосылки для активизации процессов саморазвития, происходит накопление и интеграция качественных изменений личности, закладывается фундамент для последующего онтогенетического развития. Как отмечают Л. И. Божович [33],

Г. А. Цукерман [252], естественная познавательная активность выступает важным компонентом целостного учебно-воспитательного процесса, создавая оптимальные условия для личностного становления.

Формирование и развитие теоретического мышления в процессе обучения учащихся подросткового возраста создает условия для освоения новых знаний и компетенций, что, в свою очередь, приводит к рефлексии внутреннего содержания личности (т.е. позволяет развивать способность к абстрактно-логическим операциям, формирует понятийные инструменты для анализа информации, систематизации знаний, критического мышления и т.д.). Накопление практического и интеллектуального опыта в ходе обучения приводит к субъективизации психологической готовности, что проявляется в постепенном замещении элементарных познавательных процессов более сложными. Возрастающее чувство взрослости способствует формированию новых социальных позиций у учащихся подросткового возраста, определяя специфику взаимодействия и коммуникации в подростковой среде (Д. Б. Эльконин [259]).

Актуальные проблемы саморазвития личности находят отражение в современной образовательной практике. Особого внимания заслуживают типичные трудности самопознания, характерные для подросткового возраста:

- недостаточная психологическая готовность к саморазвитию, выраженный дефицит внутренней мотивации и отсутствие устойчивого интереса к самостоятельному обучению и воспитанию;
- низкий уровень сформированности методов самопознания, приводящий к искаженному самовосприятию и устойчивой неуверенности в себе, что провоцирует возникновение психологических проблем, препятствующих личностному росту;
- склонность к постановке нереалистичных жизненных целей и ошибочному профессиональному выбору, который не соответствует их склонностям и способностям;

– недостаточная развитость психологических механизмов, обеспечивающих самопознание и саморазвитие.

Следует подчеркнуть, что имеются и практические барьеры, препятствующие саморазвитию личности. Одна из важных проблем заключается в отсутствии субъектной позиции в собственном развитии. Зачастую эту функцию выполняют совершенно сторонние люди, что приводит к недоразвитию мотивационных механизмов, необходимых для развития личностных качеств. В результате таких ситуаций развитие происходит стихийно, формирование и развитие личности определяется случайными внешними обстоятельствами. В подобных условиях для преодоления практических барьеров требуется комплексная, всесторонняя помощь со стороны компетентных специалистов, способных создать условия для осознанного саморазвития [95].

Особое внимание следует уделить и внутренним барьерам, возникающим из-за несовершенства механизмов, регулирующих процессы саморазвития личности. Неадекватное самовосприятие и ошибочная оценка своих возможностей приводят к выбору неверной траектории развития, в результате чего человек растрчивает собственные ресурсы неэффективно и формирует деструктивные стратегии личностного роста. Это, в свою очередь, способствует закреплению негативных качеств, препятствующих дальнейшему саморазвитию и самопознанию.

В редких случаях можно наблюдать, как человек осознанно конструирует образ своего будущего, где отображаются общепринятые критерии успешности. Подобная идеализация свойственна для большинства людей, и это совершенно естественно, поскольку люди стремятся избегать мыслей о возможных неудачах. Тем не менее, четкое определение перспективы развития выступает важным условием для саморазвития личности, которое может реализоваться через различные (психолого-педагогические) формы и технологии. Лишь при таком осознанном подходе формируются осознанные векторы личностного роста, создается система

ориентиров для самостоятельной и последовательной работы над собой и достижением поставленных целей [40].

Мы разделяем позицию В. Г. Маралова, выделяющего особую категорию практических барьеров, тесно связанных с дефицитом навыков саморазвития. Эти препятствия часто проявляются в отсутствии воли, когда индивид продолжает действовать по инерции, не способен адаптироваться к новым условиям и требованиям. В настоящее время недостаток волевого компонента, существенно затрудняющий процессы личностного саморазвития, действительно характерен для многих людей [143].

Как показывают исследования, подростковый возраст как переходный период обладает специфическими психофизическими особенностями, оказывающими существенное влияние на процессы саморазвития. Этот критический этап связан с решением вопросов самоопределения: профессионального выбора, жизненной стратегии (продолжить обучение или поступить на военную службу). Нарастание проблемных вопросов оказывает сильное давление на формирующееся самосознание подростка. В этой ситуации педагогическая поддержка и психологическое сопровождение играют ключевую роль, помогая не только справиться с жизненными трудностями, но и достичь внутренней гармонии [38].

Подростковый возраст характеризуется активным поиском себя в различных сферах деятельности. Процессы саморазвития и самопознания в этот период переходят на качественно новый уровень, приобретая устойчивые формы. Саморазвитие личности учащегося подросткового возраста напрямую зависит от характера соотношения между его самооценкой, уровнем притязаний и реальными возможностями реализации потенциала.

В благоприятных условиях учащиеся подросткового возраста переосмысливают представления о себе, по-новому открывают собственное «Я», демонстрируя возросшую ответственность за свои поступки, за саморазвитие и самовоспитание. Они проявляют способность самостоятельно находить решения в сложных жизненных ситуациях.

Анализ научной литературы свидетельствует о необходимости педагогической поддержки и психологического сопровождения учащихся подросткового возраста в учебно-воспитательном процессе. В совокупности эти формы помощи выступают основой для формирования готовности к саморазвитию. Исследования также позволили выявить, что все обучающиеся в современных условиях испытывают определенные сложности, связанные с процессами личностного развития.

Как отмечено в статье Д. М. Абдурзаковой и Э. С. Одаевой: «с учетом требований современной жизни к подрастающему поколению, в школе создаются единые способы и приемы выработки ориентаций учащихся на постоянное саморазвитие на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности, создать условия для реализации субъектной позиции ребенка, в которой отношения родителей, педагога и воспитанника в основном носят характер сотрудничества» [1].

Мы считаем, что одной из главных причин этих сложностей является недостаточная сформированность у учащихся подросткового возраста четких представлений о собственной траектории развития, обусловленная неразвитостью навыков целеполагания. Результаты исследований указывают на низкий уровень готовности учащихся 9 классов к непрерывному образовательному процессу, что отражает незрелость психологических новообразований, необходимых для эффективного саморазвития.

В условиях современных требований к развитию молодежи образовательная система претерпевает значительные изменения, направленные на создание среды, способствующей личностному росту учащихся. Интеграция учебной и внеучебной деятельности позволяет школам не только обеспечивать академическую подготовку, но и формировать у обучающихся устойчивую ориентацию на самосовершенствование и осознанное самоопределение. Ключевым аспектом в этом процессе становится реализация субъектной позиции ребенка, что подразумевает признание учащихся полноправными участниками образовательного процесса. Такой

подход дает возможность учащимся самостоятельно принимать решения, формулировать учебные и жизненные цели, а также активно участвовать в образовательном диалоге с педагогами и родителями. Для достижения этих целей важно создать в школе атмосферу сотрудничества и взаимопонимания между всеми участниками образовательного процесса, где:

- родители активно участвуют в жизни школы, поддерживают стремления и интересы своих детей, выстраивают партнерские отношения с педагогами;

- педагоги проявляют гибкость в методах обучения, готовы к диалогу с учениками и родителями, создают условия для реализации потенциала каждого ученика;

- сами учащиеся получают возможность для самовыражения, саморазвития и формирования субъектной позиции (навыков саморегуляции и целеполагания) через активное участие в учебной и внеучебной деятельности.

Реализация такого подхода, как отмечают в своих работах М. В. Вербицкая [51], С. В. Воробьева [54], требует от школы не только предоставления соответствующих образовательных ресурсов, но и системной организации мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, творческих способностей и социальной активности учащихся. Внеурочная деятельность – кружковая работа, спортивные секции, проектная деятельность, волонтерские программы – становится неотъемлемой частью образовательного процесса, формируя целостное представление о личностном развитии в современных условиях [56]. Необходимо также отметить и исследования, направленные на выявление особенностей личностного самоопределения и роли педагога в этом процессе. Так, в работах М. Р. Гинзбурга [69], А. В. Глузмана, Н. В. Горбуновой [71] охарактеризованы требования к современному учителю, обусловленные социальным заказом общества. При этом немаловажное значение на всех этапах развития личности приобретает преемственность высшей и средней школы [72]. В современном

контексте модернизации образовательной системы существенно меняются роли педагога в процессе сопровождения саморазвития обучающихся. М. К. Горшков указывает на важность непрерывного образования, которое создаёт условия, ресурсы и мотивацию у обучающихся к саморазвитию [75].

Таким образом, саморазвитие рассматриваем как непрерывный процесс работы над собой, предполагающий постепенное раскрытие личностного потенциала, потребности в самопознании, в выявлении и осмыслении проблем, с которыми они сталкиваются в жизни, в учебной деятельности; овладение способами саморегуляции и преобразования себя. Саморазвитие включает в себя развитие умственных, эмоциональных и физических способностей, самопознание и формирование новых полезных привычек. Формирование готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию включает компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный и рефлексивный и характеризуется следующими особенностями: целенаправленностью, которая формирует личностное отношение к саморазвитию и устойчивую мотивацию к целеполаганию; системой ценностных ориентаций, определяющих значимые для подростка цели и оптимальные пути их достижения; сформированностью навыков самоопределения и рефлексивной позиции, позволяющей адекватно оценивать и при необходимости корректировать процесс личностного роста.

1.2. Содержание и структура педагогической поддержки саморазвития подростков

Большинство современных исследователей рассматривают педагогическую поддержку как междисциплинарное понятие. Данный феномен изучается в различных научных областях: философии, психологии, педагогике, дидактике, правоведении, обществознании, консультационной

методологии и других смежных дисциплинах [80; 83; 85; 89; 90; 92; 93; 107; 120; 181; 182; 184].

Сравнительный анализ принципов и подходов к определению сущности данного понятия в разных научных областях позволил сделать вывод, что объединяющим элементом является понимание совместной деятельности субъектов на конкретных этапах жизни человека [4; 121; 215].

В античности педагог – слуга/раб, сопровождающий детей хозяина в школу на занятия. С древнегреческого «*Paidagogos* = *paidos* – дитя и *ago* – веду; воспитываю, воспитатель, учитель, преподаватель» [158]. Таким образом, древние греки заложили деятельностную основу, где важнейшим элементом стало содвижение (то есть совместное движение педагога и ребенка), что считается традиционной характеристикой педагогической деятельности [185].

Т. С. Маркарова рассматривает педагогическую деятельность как постоянную трансформацию развития когнитивных качеств ребенка из одной стадии в иную. Автор выделяет в работе педагога особую форму воспитательской деятельности, сущность которой заключается в регулировании «содвижения», где педагог выступает в роли ведущего, а учащийся – в роли ведомого [146].

К настоящему времени в педагогической науке сложились две главные модели такого взаимодействия: *педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка*.

В ходе анализа научно-исследовательской и методической литературы (включая работы Е. А. Александровой [3; 4], Е. А. Соколовой [221; 222], Д. Г. Петровой [186], П. С. Пряжникова [200], А. И. Савенкова [204] и других исследователей) было выявлено, что понятия «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка», являясь взаимосвязанными категориями, имеют существенные различия. Разграничение этих терминов имеет важное значение для уточнения и обоснования их применения в контексте данного исследования. Следуя концепции О. С. Газмана,

Е. А. Александрова существенно расширила традиционные представления о профессиональных функциях педагога, включив в их число не только воспитательную, обучающую и поддерживающую функции, но и функцию педагогического сопровождения, акцентируя внимание на разнообразии педагогической деятельности.

Е. А. Александрова в своих исследованиях выделяет отличительные особенности педагогического сопровождения от поддержки, указывая на то, что разница между ними заключается не столько в степени вмешательства взрослого в процесс обучения и развития ребенка, сколько в способности учащегося к самостоятельному решению учебных и личностных проблем [4]. Это подчеркивает переход от директивного управления к поддержке инициативы и самостоятельности учащихся, что является ключевым аспектом современного педагогического процесса.

Таким образом, понимание и применение понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» приобретают особую значимость, поскольку обусловлены необходимостью переосмысления роли педагога в образовательном процессе. Педагог выступает не только как транслятор знаний, но и как наставник и сопровождающий, способствующий развитию навыков саморегуляции и самоопределения учащихся, их успешной социализации и адаптации к изменяющимся условиям современного мира [3; 205].

Научный вклад Е. А. Александровой в области педагогики характеризуется разработкой и обоснованием классификации видов педагогического сопровождения. Эта классификация включает три основных направления педагогического сопровождения: аналитическое, консультирующее и координирующее. Такое деление подчеркивает многоаспектность роли педагога, который в рамках сопровождения выступает не только как наставник, но и как аналитик, консультант и координатор учебного процесса и развития личности учащегося. Важно отметить, что в данном контексте педагог принимает на себя функцию персонального

консультанта, акцентируя внимание на уникальности и индивидуальности обучающегося.

Е. А. Соколова в своих исследованиях разграничивает понятия «сопровождение» и «поддержка» на эмпирическом уровне, подчеркивая, что в педагогической науке и практике данные понятия часто используются как синонимы. Такой подход указывает на их близость и взаимозаменяемость в практико-ориентированном аспекте, где они реализуются через индивидуализацию учебного процесса и саморазвитие обучающихся [222].

Преимущество дифференциации видов сопровождения подчеркивает Е. А. Александрова. Исследователь обосновывает целенаправленный подход к педагогической работе. Е. А. Соколова выявляет существенную терминологическую вариативность, рассматривает широкий спектр интерпретации понятий в педагогическом сообществе, делая акцент на роли данных понятий в поддержке саморазвития учащихся. Оба подхода вносят значимый вклад в понимание сущности и функциональной роли педагогического сопровождения и поддержки в образовательном процессе.

Таким образом, исследования Е. А. Александровой [4], О. В. Варфоломеевой [47], В. Д. Семенова [209], Е. О. Смирновой [219], Е. А. Соколовой [222] существенно обогатили педагогическую науку, углубив понимание механизмов сопровождения и методов педагогической поддержки, раскрыв их роль в современном образовательном процессе и воспитательной практике.

Анализ диссертационных исследований по рассматриваемой проблеме свидетельствует, что педагогическая поддержка осуществляется в процессе совместной деятельности с обучающимся с учетом его индивидуальных особенностей: интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления трудностей, препятствующих его саморазвитию [138]. В данной парадигме учитель выступает в роли наставника. Ученые и практикующие педагоги считают, что педагогическое сопровождение учащихся как инновационное направление в

образовательной практике основано на принципах гуманизации взаимоотношений в социуме [224]. Гуманистический подход становится ключевым элементом педагогического мировоззрения, требующим переосмысления, переоценки всех аспектов образовательного процесса, где центральное место занимает личность [223]. В этом контексте основной целью педагогического процесса становится развитие учащегося, а показатели этого развития служат критерием эффективности работы учителя, школы и всей системы образования в целом.

Выдающийся педагог Я. А. Коменский в своих трудах отмечал, что развитие ребенка происходит природосообразно, подчеркивая необходимость учета индивидуальных возможностей ребенка, его особенностей и закономерностей восприятия, а также предотвращения и недопустимости переутомления [133].

В контексте научной дискуссии методологически значимой является концепция О. С. Газман о педагогической поддержке как «процессе совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [60].

Мы разделяем позицию Н. М. Борытко, который рассматривает педагогическую поддержку как совместную деятельность учителя и учащегося, направленную на выявление трудностей и преодоление. Ученый подчеркивает, что «педагогическое сопровождение базируется на принципах инициативы со стороны учащегося. Именно он – ученик – принимает решения о способах преодоления сложившихся проблем, мешающих эффективному обучению, получению и усвоению знаний» [41].

В педагогике поддержка понимается как самостоятельное разрешение учащимися учебных проблем, тогда как сопровождение применяется в совершенно разных условиях и предполагает продолжительное

сотрудничество между учащимся и педагогом (Е. А. Александрова [3; 4], М. Р. Битянова [31], О. С. Газман [60; 61; 62; 63], Е. И. Казакова [110; 111]).

Для решения проблемы исследования мы будем придерживаться понимания педагогической поддержки, так как именно она наиболее полно отвечает поставленным задачам, что следует из проведенного анализа. С педагогической точки зрения, поддержка включает следующие аспекты:

- анализ образовательной среды учащегося;
- выявление и оценка условий и факторов (причин), положительно / отрицательно влияющих на развитие когнитивных способностей ребенка;
- установление с учащимся взаимоотношений договорного характера;
- вовлечение в процесс разрешения проблемных ситуаций других педагогов;
- консультирование учителей и иных лиц, которые взаимодействуют с учащимся.

Основная задача педагогической поддержки заключается в оказании педагогом своевременной помощи учащимся, испытывающим трудности в обучении [104]. Данный подход обеспечивает личностно-ориентированный характер образовательного процесса, направленный на целостное развитие ребенка. В системе педагогической поддержки центральным элементом образовательно-воспитательного процесса становится проблема обучающегося.

Введенный в педагогическую науку О. С. Газманом термин «педагогическая поддержка» представляет собой концептуальное нововведение, сохраняющее свою актуальность в современных образовательных процессах. Подход ученого подразумевает особое взаимодействие между педагогом и обучающимися, основанное на принципах равноправного сотрудничества и направленное на создание благоприятных условий для интеллектуального и личностного развития обучающихся. Педагогическая поддержка проявляется не только в оказании академической

помощи, но и в формировании среды, способствующей самореализации, социальной адаптации и личностному росту каждого обучающегося.

Развитие концепции педагогической поддержки в трудах Е. А. Александровой [3], А. Т. Анохиной [13], И. Г. Антиповой [14], А. Г. Асмолова [16; 17] и других исследователей значительно расширило понимание ее роли в современном образовательном процессе. Их работы позволили систематизировать подходы, разработать новые методики, стратегии работы с учащимися, обогатить педагогическую деятельность новыми инструментами, что значительно повысило эффективность педагогического взаимодействия с учащимися.

Современная педагогика особое внимание уделяет созданию такой образовательной среды, в которой каждый ученик чувствует поддержку со стороны учителя не только в учебной деятельности, но и в процессах социализации и личностного становления [231]. Педагогическая поддержка, таким образом, выступает в качестве ведущего элемента, способствующего формированию у учащихся уверенности в себе, в собственных силах, развитию навыков самостоятельности и ответственности за свой жизненный путь.

Исследования в данной области раскрывают действенные механизмы педагогической поддержки, предлагая педагогам эффективный методический инструментарий для работы. Реализация таких подходов существенно повышает качество образовательного процесса, делая его более личностно-ориентированным и способствующим всестороннему развитию личности учащихся [166; 229]. Исследователями детально проанализированы структурные элементы, организационные формы и модели, составляющие механизм педагогической поддержки в современном образовательно-воспитательном процессе. Н. Б. Крылова, в частности, исследовала философско-культурологические основания педагогической поддержки и их влияние на когнитивные процессы и личностное развитие учащегося [132].

Исследование И. Б. Котовой в области педагогической поддержки характеризуется глубоким анализом психолого-педагогических основ ее формирования и практической реализации. В своих работах автор акцентирует внимание на сложных процессах личностного становления учащихся, которые сталкиваются с существенными трудностями и в период своего взросления и обучения. И. Б. Котова обосновывает необходимость комплексного подхода в педагогической поддержке, предполагающего применение специальных воспитательных стратегий, ориентированных на удовлетворение потребностей формирующейся личности. Основываясь на психологических и педагогических принципах, содержание педагогической поддержки, по мнению И. Б. Котовой, должно предоставлять учащимся эффективные механизмы для их успешного саморазвития [130]. Такой подход включает не только академическую помощь, но и всестороннюю (эмоциональную, социальную и личностную) поддержку, обеспечивающую гармоничное развитие и адаптацию учащихся в условиях меняющегося мира.

Особую значимость приобретает реализация поддержки в рамках гуманистической образовательной парадигмы, предполагающей ориентацию на индивидуальные особенности, потребности и интересы каждого обучающегося. Поддержка в этом контексте выступает как важнейшее средство личностного роста, способствующее самоопределению и самореализации учащихся, что подчеркивает ее роль не просто как инструмента для преодоления учебных затруднений, но и как фактор целостного развития личности [239].

Таким образом, концепция И. Б. Котовой раскрывает многоуровневую природу педагогической поддержки, подчеркивая ее значимость в образовательном процессе как комплексного механизма развития личности учащегося в различных сферах жизнедеятельности [130].

Содержание педагогической поддержки А. Т. Анохина трактует как систему своевременной помощи, направленной на развитие самостоятельности личности, где акцент делается на компенсации

недостаточно сформированных качеств обучающегося. Этот подход определяет основной вектор педагогической поддержки целенаправленного развития самостоятельности учащегося через специально моделируемые образовательные ситуации [13].

Л. А. Петровская рассматривает педагогическую поддержку как сложноорганизованный феномен, связанный с переживанием положительных эмоций, способствующих формированию субъективной уверенности. Развитие такой уверенности, по мнению исследователя, создает основу для взаимодействия и помощи в образовательном процессе [187].

Анализ этимологии понятия «поддержка» в психолого-педагогическом контексте выявляет его многомерность и междисциплинарную природу, объединяющую социальные, психологические и собственно педагогические аспекты. Эта комплексность обуславливает широкий спектр практического применения данного понятия, делая его центральным элементом в образовательной и воспитательной деятельности.

Особый исследовательский интерес представляет дифференциация понятий «поддержка» и «помощь», рассмотренная Е. Н. Стрельчук [227]. Следует отметить принципиальное отличие между этими понятиями: если помощь предполагает непосредственное вмешательство или тесное взаимодействие, то поддержка может осуществляться опосредованно, без физического присутствия или активного участия в момент возникновения трудностей. Это подразумевает, что сущность поддержки может проявляться в создании условий для самостоятельного преодоления препятствий, стимулировании личностного роста и развития, а также в предоставлении возможностей для самореализации.

Данный подход демонстрирует целостное понимание педагогической поддержки, выходящее за рамки ситуативной помощи при возникновении учебных трудностей. Речь идет о комплексных мерах, системной работе, направленной на формирование у учащихся уверенности в своих силах,

развитие самостоятельности, ответственности и способности к саморегуляции.

Концепция подчеркивает, что эффективная педагогическая поддержка должна быть ориентирована на всестороннее развитие личности, включая эмоциональную сферу, социальную адаптацию и процессы самоактуализации. Таким образом, поддержка становится не только средством преодоления текущих трудностей, но и мощным ресурсом для обеспечения полноценного развития личности на протяжении всего образовательного процесса [227].

Семантический анализ понятия «поддержка» раскрывает его сущность как акта непосредственного содействия и помощи нуждающемуся. Из этого следует, что помощь – это совокупность определённых мер, система целенаправленных действий, осуществление которых облегчит чью-то жизнь, поможет преодолеть трудности. Следовательно, поддержка может быть определена как организованная деятельность по своевременному оказанию помощи. То есть деятельность, направленная на своевременное оказание помощи [166].

Отмеченные семантические характеристики находят конкретные воплощения в педагогической практике:

- формирование чувства уверенности у обучающегося;
- развитие их положительных личностных качеств;
- устранение факторов, мешающих развитию личности.

Фундаментальным теоретическим основанием педагогической поддержки выступает концепция американского психолога Карла Роджерса, оказавшая значительное влияние на развитие гуманистической психологии и педагогики. К. Роджерс разработал для педагогической поддержки концепцию «Я», или «Я-концепцию». «Я-концепция» формируется в процессе активного взаимодействия индивида с его социальным окружением и включает самовосприятие, осознание собственных мыслей и чувств, а также представление о себе как субъекте собственной жизнедеятельности. Особую значимость для педагогической поддержки представляет акцент на

индивидуальности учащегося, признании его внутреннего мира и поощрении самоопределения и саморазвития. Ученый выделил три главных условия, при которых человек может наилучшим образом реализовать свой потенциал:

- эмпатию как способность понимать внутренний мир другого человека, его чувства и переживания, при сохранении собственной идентичности;

- безусловное позитивное отношение – принятие человека таким, какой он есть, без оценочных суждений;

- подлинность – способность быть искренним и открытым в отношениях с другими.

Применение гуманистических принципов поддержки К. Роджерса в педагогической деятельности создает атмосферу доверия и понимания в классе, что способствует развитию у учащихся уверенности в себе, навыков саморефлексии и активной позиции в образовательном процессе. Таким образом, подход К. Роджерса к пониманию личности и механизмов ее развития составляет важную теоретическую основу педагогической поддержки, подчеркивая необходимость учета уникальности каждого ученика и создания условий для его личностного становления и развития [202].

В свою очередь, ситуативный подход В. В. Серикова [211; 212] рассматривает педагогическую ситуацию как элемент взаимодействия участников образовательно-воспитательного процесса, характеризующийся преднамеренностью и совместной деятельностью. Согласно данной концепции, ситуация предполагает диалогическое (внешнее и внутреннее) взаимодействие, в процессе которого педагог и воспитанник совместно конструируют ценностно-смысловое пространство. Особое значение в этом контексте приобретает игровое взаимодействие педагога и учащихся как средство создания коммуникативного поля, способствующего реализации принципов субъект-субъектных отношений в личностно-ориентированном образовательном процессе.

Концепция воспитания Е. В. Бондаревской занимает значимое место в современной педагогической теории, предлагая инновационный подход к личностному развитию учащихся через интеграцию культурного компонента в образовательный процесс. В основе данной концепции лежит принципиальное положение о культуре как активном инструменте, способствующем глубокому интеллектуальному и личностному развитию, а не просто новом элементе образовательной среды.

По мнению Е. В. Бондаревской, процесс перехода личности из одного качественного состояния в другое тесно связан с уровнем и качеством ее воспитания и образования в культурном пространстве, где культура выступает и как ценностный идеал, и социально-педагогическая модель, и развивающий ресурс для формирования личностной идентичности. Центральное положение концепции акцентирует роль культурно-образовательной среды, в которой происходит продуктивное взаимодействие между учеником и миром культуры. Посредством освоения различных форм культурного опыта (изучение искусства, литературы, истории и других культурных аспектов) учащиеся не только накапливают знания, но и развивают критическое мышление, эмпатию, эстетическое восприятие и другие важные личностные качества.

В работах Е. В. Бондаревской педагогическая поддержка рассматривается как особым образом организованная личностно-ориентированная деятельность педагога, включающая диагностику, выявление проблем, препятствующих успешной адаптации учащихся в образовательном пространстве [35]. Анализ работ Е. В. Бондаревской, проведенный в статье Л. А. Федосеевой позволяет утверждать, что модель образования предполагает целостное развитие личности учащегося через активное использование культурного потенциала, где образовательный процесс гармонично сочетает академические и воспитательные аспекты, направленные на формирование и развитие культурной саморазвивающейся

личности, способной к самоопределению в условиях современного социокультурного пространства [244].

В настоящее время выделяют два ключевых компонента личностного развития обучающихся: сформированность субъектности позиции и развитую способность к рефлексии. Рефлексивная деятельность, будучи важнейшим механизмом саморазвития, позволяет учащимся подросткового возраста осознавать структурные элементы собственной деятельности (включая мотивационные основы, целеполагание, применяемые средства, достигаемые результаты) [250; 251].

Рефлексия как особый регуляторный механизм обеспечивает регулирование процессов осознания и переосмысления. Рефлексия способствует переосмыслению сложившихся стереотипов мышления, что создает условия для преодоления ограничений эвристического сознания. Развитая рефлексивная способность дает учащимся возможность самостоятельно совершенствовать свои знания через:

- формирование целостного представления о системе знаний, умений и навыков;
- критическую/адекватную оценку своего актуального состояния и перспектив развития;
- трансформацию из пассивного участника взаимодействия в активного субъекта.

Концепция субъектности личности (К. А. Абульханова-Славская [2], А. В. Брушлинский [43], С. Л. Рубинштейн [203], В. И. Слободчиков [217; 218] и др.) представляет собой неперенный элемент личностного развития. Субъектность понимается как способность индивида, выражающаяся в осознанном проектировании и преобразовании своей жизнедеятельности. Субъектность в образовательном контексте формируется в процессе различных видов учебной деятельности: целеполагающей, коммуникативной, интеллектуальной, творческой и рефлексивной, что проявляется в

постепенном овладении навыками решения комплексных учебных задач и развитии самостоятельности.

Проведенный анализ позволяет заключить, что категория поддержки, находится в тесной взаимосвязи с понятиями «помощь» и «сопровождение». Эффективная модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки должна включать и психологическую составляющую, обеспечивающую учителю инструментарий для управления этим процессом [228].

Анализ психолого-педагогических исследований отечественных ученых позволяет утверждать, что мотивационная сфера играет определяющую роль в формировании устойчивого поведения. Мотивы, тесно связанные с процессами личностного становления и будущей жизненной самореализацией, лежат в основе установок самообразовательной деятельности. Как отмечает Д. И. Фельдштейн данные мотивационные структуры в процессе развития трансформируются в осмысленные личностные действия [245].

Л. И. Божович подчеркивает особую значимость мотивации в подростковом возрасте, когда процессы активного самоопределения выходят на первый план. Формирование личностной идентичности и поиск социальной роли становятся ключевыми факторами, обуславливающие мотивационные механизмы поведения субъекта, что находится в тесной взаимосвязи с развитием когнитивных способностей и становлением мировоззренческой позиции личности [33]. Однако именно в этом заключается главное мотивационное противоречие подросткового сознания: с одной стороны, социум предъявляет очень высокие требования к выпускнику общеобразовательного учреждения, с другой – сами школьники, закончившие школу, не вполне готовы к принятию полной ответственности за саморазвитие. Данное противоречие обусловлено недостаточной сформированностью необходимых способностей к саморазвитию.

Современные отечественные исследования подчеркивают, что педагогическая поддержка саморазвития учащихся подросткового возраста должна осуществляться с учетом психофизиологических особенностей данного возрастного периода. Педагогу необходимо учитывать комплекс факторов: уровень интереса учащихся подросткового возраста к саморазвитию, уверенности в способности личностных изменений, накопленный практический опыт в различных видах деятельности, объем знаний о способах личностного роста, а также сформированность представления о себе как активном субъекте личностного саморазвития [117; 255].

Современная образовательная система относит подростковый школьный возраст к периоду обучения в 9-х классах, что требует применения к данной категории учащихся стандартов ФГОС основного общего образования [121]. Стандарт ориентирован на формирование личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»), включающих патриотическую позицию:

- любовь к своему краю и Отечеству, знание русского и родного языков, уважение к своему народу, культурным и духовным традициям;
- ценностное отношение к жизни, семье, обществу;
- социальная ответственность и правосознание, способность соотносить свои поступки с морально-этическими принципами, осознание своих обязанностей перед семьей, обществом, Отечеством;
- признание и понимание важности трудовой деятельности, научного познания, творческой самореализации;
- познавательная активность и понимание значимости образования и самообразования для жизнедеятельности, умение учиться, применение полученных знаний на практике;
- профессиональная ориентация и понимание значимости в профессиональной деятельности;

- коммуникативная культура: умение вести конструктивный диалог, уважение к другим, ответственность за общий результат;
- приверженность здоровому и экологическому образу жизни [197].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предусматривает формирование у учащихся ответственного отношения к учебной деятельности, развитой способности к саморазвитию и самообразованию, что достигается через создание мотивации к познанию, осознанный выбор и построение индивидуальной образовательной траектории с учетом профессиональных предпочтений и интересов, а также воспитание уважительного отношения к труду, практике социально значимой трудовой деятельности [243; 253].

Анализ научной литературы (М. Н. Шарафутдинова [256], Т. И. Шульга [257], Н. Е. Щурковой [258], В. С. Юркевич [260]) позволил выявить эффекты личностного развития: сформированность готовности учащихся к саморазвитию и личностному самоопределению, устойчивой мотивации к обучению и познавательной деятельности, развитая система социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловые установки, отражающие гражданскую позицию в деятельности, правосознание и экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, а также осознание российской гражданской идентичности в условиях поликультурного общества [197].

Из этого следует, что процесс личностного саморазвития требует целенаправленной педагогической поддержки, что обуславливает необходимость четкого определения содержания данного феномена, получившего популярность в последние годы не только в России, но и во всем мире.

В зарубежной педагогической практике существуют различные подходы к пониманию педагогической поддержки. Например, в американской образовательной системе она реализуется в формате коучинга, предполагающего частичное либо комплексное сопровождение позитивных

личностных изменений. В английской системе образования педагогическая поддержка рассматривается как помощь в ситуациях образовательного выбора. В Голландии педагогическая поддержка выступает как комплексная помощь в профессиональном самоопределении и образовательном процессе [225].

Анализ отечественных психолого-педагогических концепций, раскрывающих сущность рассматриваемого понятия, подтверждает актуальность исследуемой проблемы. Выявленная востребованность в этой области проявляется в определении направлений развития практико-ориентированных подходов, формирующих педагогические условия реализации поддержки (Е. А. Александрова [3; 4], Н. Г. Андрющенко [11; 12], О. С. Газман [62; 63], Д. М. Гребнева [78], В. А. Грибанова [79], Е. С. Заир-Бек [99], Е. П. Истомин [108] и др.).

Среди множества существующих определений педагогической поддержки следует выделить наиболее значимые:

- концепция особого партнерского взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на взаимном доверии и уважении (О. С. Газман [62; 63]);
- понимание педагогической поддержки как превентивной адресной помощи (Т. В. Анохина [13]);
- персонализированная помощь учителя, направленная на поддержку конкретной личности (Е. В. Бондаревская [35; 36; 37]);
- представление о поддержке как площадке для совместного творчества взрослого и подростка/ребенка (Г. И. Рогалева [201]);
- концепция осознанной регуляции процессов саморазвития личности (В. Г. Маралов [143; 144; 145]).

Трактовка В. Г. Маралова представляет особую значимость для нашего исследования, так как акцентирует внимание на взаимосвязи между педагогической поддержкой и процессами самостоятельного личностного развития [143].

Рассматриваемый феномен в современной научной парадигме определяется как система целенаправленного взаимодействия (совместная работа учащихся и учителя), ориентированного на сохранение и развитие субъектных качеств учащегося. Данная система призвана создавать условия, способствующие личностному саморазвитию [12; 128; 150; 157; 177].

Н. Г. Андриющенко в диссертационном исследовании «Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки», развивая эту концепцию, определяет, что «поддержка на педагогическом уровне представляет собой деятельность профессионального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи воспитанникам в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с успешным продвижением в учении, жизненном и профессиональном самоопределении» [11].

В своем исследовании «Приоритетные стратегии и приемы педагогической поддержки в творческом саморазвитии старшеклассников в образовательной деятельности» (Казань, 2011) Н. В. Харина рассматривает педагогическую поддержку как личностно-ориентированный подход, направленный на развитие личностных качеств через субъект-субъектное взаимодействие [248], где результатом педагогической поддержки в формировании готовности обучающихся к саморазвитию являются личностный рост субъекта и социально значимые качества учащихся.

В диссертационном исследовании «Формирование социально-значимых качеств личности учащихся в условиях ученического самоуправления» (Воронеж, 2010) А. А. Костюченко отмечает, что «на этапе подросткового и юношеского возраста у учащихся общеобразовательных школ формируются такие социально-значимые качества личности, как: организованность, самостоятельность, общественная активность, социальная инициативность, ответственность, коммуникабельность и др.» [129]. Примечательно, что развитие указанных качеств непосредственно связано с эффективной

организацией процессов саморазвития учащихся в условиях системной педагогической поддержки.

В контексте образовательно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, интегрирующего задачи личностного развития, особую значимость приобретает проблема роли педагогической поддержки во взаимодействии учителя и учащихся [106]. А. Е. Александрова выделяет три варианта реализации педагогической поддержки в современной образовательной парадигме:

– первый вариант предполагает поддержку со стороны учителя в тех случаях, когда учащийся не способен сам решить сложную учебную задачу, что проявляется в формах опеки, защиты и заботы. В данном случае характерна позиция учителя, сомневающегося в возможностях ученика, при высокой потребности последнего в помощи и внимании учителя и минимальном уровне собственной активности; взаимодействие может быть инициировано как учителем, так и учащимся;

– второй вариант реализуется через особую форму сотрудничества как наставничество, где учитель не позиционируется как носитель абсолютной истины, а выполняет функцию помощника, способствующего развитию у обучающегося самостоятельности, его творческой активности, навыков самопознания, самоорганизации, самообразования, самореализации, и адекватной самооценки.

В данном контексте следует отметить, что потребность учащихся в педагогическом взаимодействии подобного типа выражена в значительно меньшей степени. При этом наблюдается явное преобладание инициативы и активности педагога над самостоятельной деятельностью учащихся. Характерно, что в подобных ситуациях целеполагание и определение направлений взаимодействия преимущественно осуществляется учителем, а не самим учащимся;

– третий вариант педагогической поддержки предполагает формирование «Я-концепции» учащегося при взаимодействии с учителем. От

характера данного взаимодействия определяется дальнейшая потребность в сотрудничестве. В данном случае уровень активности учащегося существенно преобладает над педагогической активностью, причем инициатива в определении цели взаимодействия принадлежит подростку. К формам такой педагогической деятельности относятся сопровождение образовательного процесса, консультационная помощь и индивидуальная поддержка [3].

В нашем исследовании мы придерживаемся третьей позиции, где преобладает личностно-ориентированный подход, определяющий специфику организации саморазвития учащихся подросткового возраста.

Важно учитывать, что эффективное личностное саморазвитие в подростковом возрасте требует создания особой психолого-педагогической атмосферы. Современные образовательные учреждения, руководствуясь этой целью, ориентируются на реализацию целого комплекса таких функций, как:

- формирование развивающей психолого-педагогической среды, способствующей самоопределению, самообразованию и самовоспитанию;
- развитие у подростков системы нравственных ориентиров, обеспечивающих самостоятельный культурный рост;
- организация процессов, которые посредством коммуникативной функции социализируют личность и стимулируют ее самоопределение, саморазвитие и самовоспитание;
- создание необходимых условий, гарантирующих сохранение здоровья и безопасность обучающихся.

Школа как открытая педагогическая система представляет собой важнейшее звено образовательной сферы, неразрывно связанное с социальным пространством. Процесс личностного саморазвития подростков происходит в конкретных социально-культурных условиях, интегрированных в общество, что исключает возможность изоляции школы от общественного влияния. Именно социально-культурное пространство мы рассматриваем в качестве значимого фактора, определяющего образовательно-воспитательные

потребности учащихся и непосредственно влияющего на процессы их личностного саморазвития.

Актуальность конструктивного анализа данного феномена обусловлена двумя взаимосвязанными факторами: во-первых, необходимостью педагогической поддержки саморазвития учащихся в условиях динамичных изменений в современной образовательной системе, во-вторых, непрерывным совершенствованием психолого-педагогических подходов, определяющих ориентиры образования учащихся подросткового возраста.

Эффективная интеграция этих процессов возможна через социально-культурное пространство образовательных учреждений, представляющее собой уникальную систему психолого-педагогических условий для личностного саморазвития, формируемую в результате совместной деятельности всех участников образовательного процесса (учащимися, учителями и родителями).

Современные образовательные учреждения активно разрабатывают и внедряют инновационные технологии, направленные на эффективную реализацию данных функций. В качестве примеров успешных образовательных моделей, ориентированных на развитие знаний и компетенций, а также на построение индивидуальной траектории личностного саморазвития, можно привести следующие концепции:

- «Школа человечности» Ш. А. Амонашвили [6; 7] – гуманно-личностная модель;
- «Адаптивная школа» Е. А. Ямбурга [264] – образовательная модель;
- «Русская школа» И. Ф. Гончарова [73] – культурно-историческая концепция;
- модель «Школа самоопределения» А. Н. Тубельского [48; 234].

Современная образовательная практика располагает рядом уникальных концептуальных проектов, направленных на организацию процессов личностного саморазвития подростков в школьной среде. Анализ существующего педагогического опыта и научно-педагогических

исследований в области личностного саморазвития не только подтверждает актуальность данной проблематики, но и предлагает комплекс теоретико-методологических оснований для разработки модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

В рамках нашего исследования первоочередное внимание нами было уделено изучению концептуальных положений, раскрывающих закономерности организации личностно-ориентированной воспитательной деятельности как основы проектируемой модели.

Мы разделяем позицию ученых, согласно которой «в основе воспитательной деятельности лежит специфическая технология построения личностно утверждающей ситуации в системе жизнедеятельности ребенка» [118; 152; 159; 183; 233; 242; 263].

Современные педагогические концепции подчеркивают значимость развивающего потенциала таких ситуаций, возникающих как естественный результат профессиональной деятельности учителя. Ученые предлагают различные трактовки сущности этих ситуаций:

- как комплекс воспитательных воздействий; впоследствии он «сводится к критическим проявлениям, при которых личность совершенствуется, овладевая развитым отношением к собственной жизни» [188];

- как «определенную систему субъект-объектных общественных отношений, многомерную по своим связям, характеристикам, причинно-следственным зависимостям, факторам, которая оценивается субъектом как совокупность обстоятельств и условий деятельности» [214].

В. В. Сериков резюмирует, что технологии, позволяющие формировать педагогические условия, содержат только два взаимодополняющих аспекта:

- первый аспект включает изменение культурного пространства, при котором форма изменяется из предметной стороны в общественно-коммуникативную, организационную, диалогическую или совершенно иную

модель, позволяющую адекватно воспринимать их учащимися подросткового возраста;

- второй аспект предполагает формирование благоприятных условий, способствующих субъективации учащимися комплекса общественных норм, которые, в частности, выражаются в конкретной форме логических цепочек, раскрывающих развитие условий ситуации [211; 212].

Изучение теоретико-методологических источников в области педагогики свидетельствует, что принципы конструирования эффективной педагогической ситуации должны отражать приоритеты стратегии развития педагогической поддержки, способствующей саморазвитию личностных качеств учащихся подросткового возраста. Мы полностью разделяем позицию исследователей, выделяющих следующие ключевые принципы педагогической поддержки личностного саморазвития:

- необходимость анализа и последующей диагностики психофизических особенностей учащихся подросткового возраста;

- принципы обеспечения эффективности педагогической поддержки по самоопределению учащихся старших классов в учебно-творческой деятельности;

- принципы организации педагогической поддержки, стимулирующей возможности самостоятельного контроля и управления учебно-воспитательной деятельностью;

- принципы стратегии, направленные на непрерывное развитие личностных характеристик учащихся старших классов, которым оказывается педагогическая поддержка [225].

Из вышесказанного следует, что принципы, обеспечивающие саморазвитие личности в рамках педагогической поддержки, представляют собой базовые положения, фиксирующие главные условия организации учебно-воспитательного процесса, ориентированного на субъективизацию личности учащихся. Развитая субъектность личности способствует формированию самооценки, самосознания и других личностных

характеристик, которые детерминируют самостоятельную активность личности учащихся подросткового возраста.

При этом важно отметить, что обозначенные принципы саморазвития личности в системе педагогической поддержки основываются на общедидактических принципах образования и воспитания (И. П. Подласый [191]).

Сегодня в научной литературе представлены различные определения, раскрывающие сущность саморазвития личности учащихся в условиях педагогической поддержки [213]. Учеными разработаны десять главных принципов, обеспечивающих в учебно-воспитательном процессе эффективную педагогическую поддержку: принятие учащимися внешней помощи при опоре на собственные силы и умения в решении задачи, вера учителя в способности учеников, ориентация на самостоятельное преодоление трудностей, сотрудничество между участниками образовательного процесса, соблюдение конфиденциальности во взаимодействии ученика и учителя, доброжелательная атмосфера, защита интересов и прав учащихся, принцип «не навреди», а также активное применение рефлексии и аналитической деятельности для оценки достижений учащихся [59].

Коннотативное содержание указанных принципов прослеживается в дальнейшем при разработке индивидуальной деятельности основных соучастников педагогической поддержки, реализуемой в эмпирическом исследовании [55].

В других научных работах встречаются иные формулировки и группировки данных принципов педагогической поддержки. Тем не менее это не препятствует их рассмотрению в качестве системно структурированной модели, где педагогическая поддержка выступает как значимый конструкт, способствующий личностному и образовательному развитию подростков.

Согласно некоторым классификациям, педагогическая поддержка направлена на самостоятельное развитие личностных качеств. Например, в качестве ключевых принципов исследователи выделяют

природосообразность, системность, субъектность, гуманизацию, проблематизацию, самостоятельность и ответственность, сотрудничество, а также творчество и успех [225]. Данная классификация достаточно показательна, поскольку в ней целостно отражена взаимосвязь естественного и социального начал – важных факторов, влияющих на саморазвитие учащихся подросткового возраста.

Разделяя теоретические положения концепции В. А. Сластенина, мы находим в них убедительное обоснование условий, необходимых для повышения эффективности педагогической поддержки личностного саморазвития подростков [216].

Выделим три группы принципов, характеризующих эффективность педагогической поддержки личностного саморазвития учащихся подросткового возраста:

В первую группу вошли **принципы целеполагания и ценностно-коннотативной направленности**:

- *принцип гуманизма*, реализуемый в рамках педагогической поддержки, предполагающий безусловное уважение к личности учащегося как высшей ценности образовательного процесса. Данный принцип подразумевает, что педагогическое взаимодействие должно формировать равноправные отношения между учителем и учеником, а учебно-воспитательная деятельность должна носить исключительно добровольный характер;

- *принцип ценностно-смысловой направленности* педагогической поддержки, который означает, что основными ориентирами, отвечающими за личностное саморазвитие учащихся, должны выступать культурные ценности, обогащающие учебно-воспитательный процесс и создающие необходимые предпосылки для полноценного развития личностных качеств подростков;

- *принцип социальной адекватности* учебно-воспитательной деятельности, суть которого заключается в необходимости осуществления

воспитательного процесса с учетом актуальной социокультурной ситуации и требований современного общества.

Во вторую группу включены **принципы субъектной направленности саморазвития:**

- *принцип индивидуализации* [178], формирующий личностно-ориентированный подход в учебно-воспитательной деятельности, предполагает выбор оптимальных педагогических стратегий с учетом возрастных психофизических особенностей подростков, индивидуальных траекторий развития учащихся; требует систематического мониторинга динамики личностного развития;

- *принцип стимулирования самодетерминации*, который создает условия для проявления личностной активности, обеспечивает единые организационные рамки учебно-воспитательного процесса;

- *принцип создания благоприятной социально-психологической среды* предполагает формирование здорового психологического климата в классе, установление доброжелательных отношений, возникающих в ходе педагогической поддержки между педагогом и учеником, грамотное применение технологий педагогической поддержки, направленных на решение актуальных проблем личностного развития учащихся подросткового возраста.

И, наконец, третья группа включает **принципы организации условий для личностного саморазвития** [178]:

- *принцип вариативности воспитательного процесса*, который формирует потребность в саморазвитии личности, позволяет отбирать и структурировать технологии психолого-педагогического сопровождения, реализуется через организационную и содержательную целостность образовательно-воспитательного процесса во внеурочной деятельности;

- *принцип технологической обеспеченности*, предполагающий использование проверенных методик и технологий при педагогической поддержке для личностного развития;

– *принцип благоприятной воспитательной среды*, который создает условия для гармоничного развития личности, ориентирует образовательный процесс на здоровьесберегающие технологии, информационную насыщенность и эстетическое воспитание.

Теоретический анализ отечественных и западных педагогических исследований позволил определить сущность, структуру и особенности изучаемого феномена, а также сформировать комплекс принципов педагогики, реализуемых в рамках педагогической поддержки самостоятельного развития личностных качеств. В дальнейшем эти принципы могут служить основой для разработки модели, регулирующей процесс саморазвития учащихся подросткового возраста.

Как отмечено в наших исследованиях: «технология поддержки в педагогике подразумевает большое разнообразие стратегических принципов, обладающих едиными принципами. Следя за характером динамики развития умений и навыков школьника, учитель модифицирует стратегические принципы, оказывая, таким образом, настоящую помощь в становлении личности ребенка» [162]. В статье «К определению сущности понятия «педагогическое сопровождение» нами сделан вывод о междисциплинарности исследуемого феномена [163]. Анализируя коллективную творческую деятельность как условие саморазвития обучающихся Э. С. Одаева пишет: «организованная на принципах коллективной творческой работы жизнедеятельность детей, учащихся, позволяет развивать активность, организованность, самостоятельность, воспитывать у них нравственную устойчивость и чувство долга. Именно эти качества помогут им противостоять негативному влиянию различных факторов среды, сохранять позитивный настрой в ситуациях риска, активно участвовать в социально ценной деятельности. Каждый вид КТД обогащает личность приобретением социально и личностно ценного опыта» [164]. Идентичное рассуждение мы находим и в работе [165], в которой коммуникативное взаимодействие также представлено как одно из условий саморазвития обучающихся. В другой

работе Э. С. Одаева подчеркивает необходимость подготовки будущего учителя «к решению проблемных ситуаций в процессе педагогической поддержки» [167]. Важность педагогической поддержки школьника как условие его развития в поликультурной среде отмечена автором: «в особенности большое значение технология педагогической поддержки обретает в условиях многонациональности, где учитель должен организовать индивидуальный подход в обучении» [168]. Далее автор отмечает, что «для исследования проблем личностного развития, обучаемых важно, что в плане широкого концептуального подхода к проблеме термин «педагогическое сопровождение» является более емким, включающим в себя, в том числе, и психологическую составляющую, так как невозможно представить себе высокопрофессионального педагога, чья квалификация соответствует всем современным требованиям, без серьезной психологической подготовки» [169]. В работах [170; 171; 172; 173; 174] также актуализированы проблемы саморазвития обучающихся и описаны совместные действия семьи и школы в повышении эффективности данного явления.

Таким образом, основываясь на анализе вышеуказанных источников, понятие «*педагогическая поддержка саморазвития подростков*» определяем как специально организованный педагогический процесс, основанный на выявлении и актуализации педагогом потенциала учащихся, ориентированный на стимулирование их личностного развития с учетом мотивационных особенностей современных подростков, а также включает содействие в определении целей саморазвития, способов освоения личностного преобразования.

В содержательном плане «педагогическая поддержка саморазвития подростков» включает: *ценностно-целевые ориентиры* (уважение, добровольность, культуросообразность); *лично-ориентированные методы и технологии* (учет психофизиологических и интеллектуальных особенностей развития подростков); *организацию образовательного*

пространства (создание смысловых, культурных, технологических возможностей для саморазвития).

В структурном отношении понятие «*педагогическая поддержка саморазвития подростков*» базируется на трех взаимосвязанных компонентах: *ценностно-целевом*, обеспечивающем направленность педагогического процесса на развитие личности подростка как высшей ценности, соотнесённой с культурными и социальными смыслами современности; *субъектно-личностном*, отражающем необходимость учета индивидуальных и возрастных особенностей подростков, обеспечения внутренней мотивации и развития субъектной позиции; *организационно-технологическом*, содержащем конкретные организационные и технологические решения, обеспечивающие подростку возможность выбирать, планировать и реализовывать индивидуальную траекторию саморазвития.

Таким образом, педагогическая поддержка формирования готовности подростков к саморазвитию представляет собой системный, ценностно- и личностно-ориентированный процесс педагогического взаимодействия, направленный на создание благоприятной воспитательной среды, освоение стратегий личностного роста и развитие субъектной позиции учащихся. Реализация данного процесса основывается на принципах гуманистической педагогики, индивидуализации, технологичности и вариативности, соответствующих требованиям современного образовательного процесса.

1.3. Модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки

В современной науке методы моделирования познавательных процессов занимают приоритетное положение, что обусловлено их возрастающей востребованностью в различных областях знания. Моделирование демонстрирует существенный исследовательский потенциал, проявляющийся

в эффективном решении актуальных проблем, связанных с изучением закономерностей личностного развития. Хотя традиционно прогностические методы связывают преимущественно с экономической сферой как инструмент расчета исследовательских затрат, их потенциал успешно реализуется и в педагогической практике.

Как отмечает О. А. Козырева, моделирование позволяет «объединить эмпирический и теоретический компоненты педагогического исследования, т. е. сочетать экспериментальную работу с построением логических конструкций и научных абстракций» [122].

Ю. И. Турчанинова интерпретирует педагогическое моделирование как процесс формирования глобальных механизмов, оказывающих влияние на личностное саморазвитие [235]. В контексте нашего исследования более рациональным представляется подход А. Н. Дахина, который подчеркивает необходимость достижения оптимального баланса между полнотой учитываемых (моделируемых) критериев и достоверностью получаемых результатов, что особенно значимо при реализации долгосрочных прогностических моделей [84]. Значимыми в логике данного исследования являются работы В. П. Беспалько [27; 28], в которых актуализируются вопросы, связанные с педагогическими системами и технологиями.

Мы разделяем позицию А. Н. Дахина относительно необходимости достижения рационального баланса при моделировании педагогических процессов. Как отмечает исследователь, эффективность моделирования обусловлена его ориентацией на модели-цели, т. е. педагогические идеалы, к которым стремится педагогическая практика. Реализация таких моделей требует «системы управляющего воздействия и коррекции промежуточных результатов. Для этого создаются модели-срезы педагогической действительности, позволяющие отслеживать динамику учебного процесса и принимать обоснованные корректирующие решения» [84].

В педагогическом прогнозировании непосредственным объектом исследования выступает модель. В научной литературе существуют

различные интерпретации данного понятия. Так, М. В. Кларин рассматривает педагогическую модель как основной элемент организации учебно-познавательной и воспитательной деятельности, подчеркивая, что ее содержательное наполнение представляет собой систему педагогических действий, оптимизирующих образовательный процесс с доминированием ученической деятельности, которая специально организована учителем [117]. В. Г. Афанасьев отмечает значимость моделирования в контексте исследования социальных систем [18].

В. М. Монахов предлагает системный подход к педагогическому моделированию, рассматривая его как комплекс взаимосвязанных элементов. Согласно его концепции, педагогическое моделирование – это «форма отражения действительности, описывающая на формальном языке компоненты системы, их взаимосвязи, а также процессы преобразования, становления и развития методической системы учителя в реальных условиях социокультурной среды» [154].

Педагогическую модель как «совокупность образа конкретной педагогической системы, структурно-функциональных связей объекта исследования и нового итогового знания об объекте моделирования» определяет Л. С. Колодкина [123].

Обобщая представленные подходы, которые раскрывают важность системной организации учебно-воспитательного процесса в контексте педагогического моделирования, мы опираемся на позицию О. В. Потаповой, которая интерпретирует педагогическое моделирование как «идею прогнозируемого результата, при которой устанавливается смысл и выявляется необходимый комплекс педагогических средств и психологических условий для достижения ожидаемых образовательных эффектов» [193].

На схеме представлена модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки (рис. 1), основанная на системе взаимосвязанных компонентов.

Целевой блок модели определяет прогнозируемые результаты. *Цель* выступает в качестве ориентира для функционирования и развития как всей модели в целом, так и ее отдельных компонентов.

Важно отметить, что целевой компонент не ограничивается управляющей функцией, а определяет содержательное наполнение всех структурных элементов, характер их взаимосвязей и позволяет оценить результативность реализуемой модели.

Методологический блок модели составляют взаимодополняющие научные подходы: *личностно-ориентированный, системно-деятельностный, интегративный, аксиологический и субъектный*. Эти подходы, являясь базовыми методологическими категориями, задают стратегические направления образовательного процесса, обеспечивая комплексное воздействие на формирование готовности подростков к саморазвитию.

В научной литературе методологические подходы интерпретируются в двух взаимодополняющих аспектах: технологическом (по С. И. Ожегову) – как «совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела)» [175]; ценностно-деятельностном (по Е. В. Бондаревской) – как «осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующая требованиям принятой образовательной парадигмы» [35].

Личностно-ориентированный подход в педагогике представляет собой феномен этического гуманизма, устанавливающий концептуальные основы сотрудничества между учителем и учащимися и индивидуализации учебно-воспитательной деятельности.

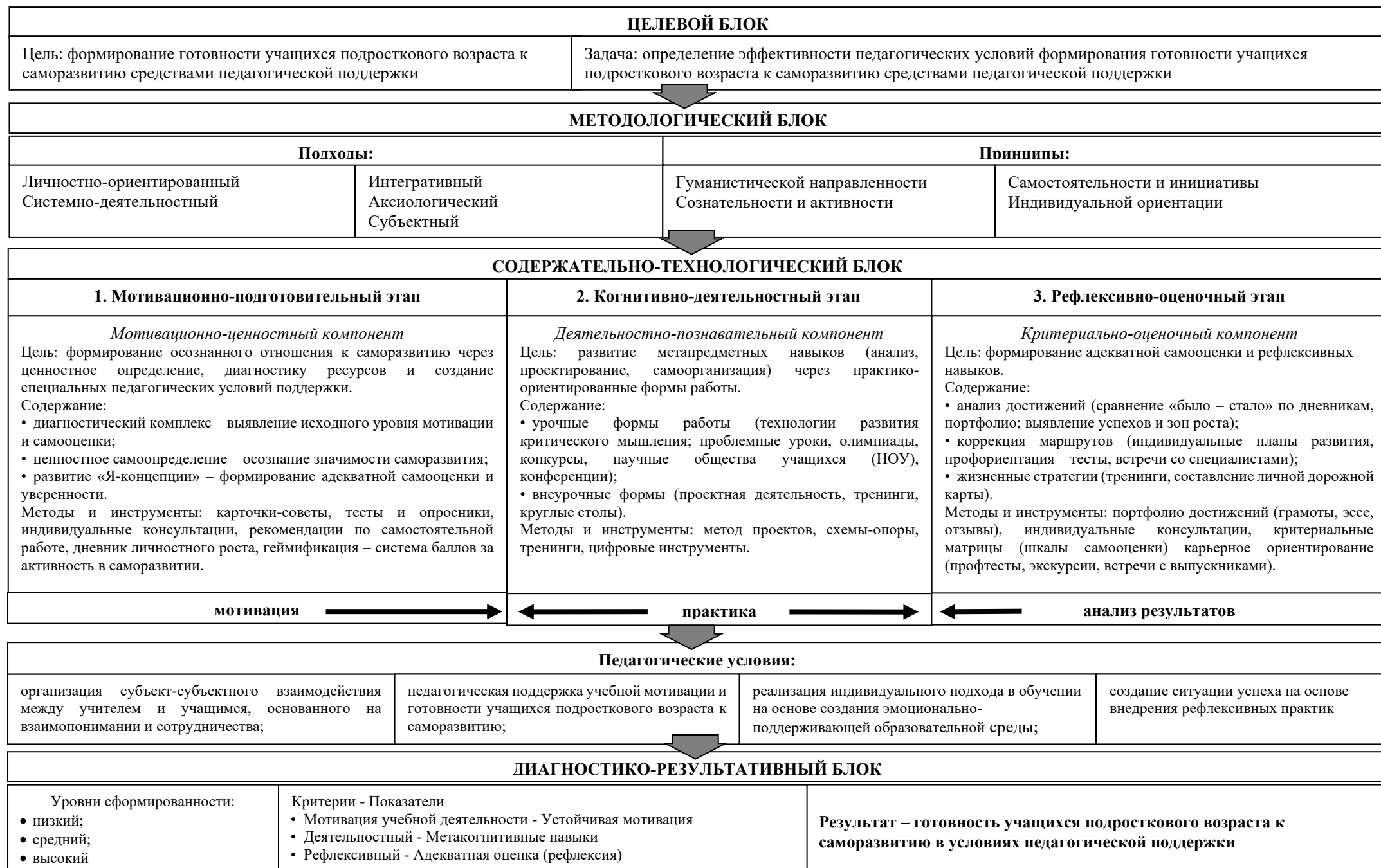


Рисунок 1. Модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки

Данный подход, базирующийся на принципах гуманистической психологии и педагогики (Е. В. Бондаревская [35], А. Маслоу [148], В. В. Сериков [210], В. Д. Шадриков [254], И. С. Якиманская [262]), исходит из признания абсолютной ценности личности в образовании. В контексте формирования готовности учащихся к саморазвитию личностно-ориентированный подход способствует личностному становлению, обретению индивидуальности, развитию духовности и творческого потенциала.

В современной образовательной системе сложились три ключевые концепции реализации личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательную деятельность, каждая из которых обладает определенными характеристиками:

1. Концепция В. В. Серикова [210] базируется на принципе ситуативности и оперирует такими основными понятиями как: индивидуальный опыт, субъектность и педагогические условия, способствующие личностному самоутверждению.

2. Концепция Е. В. Бондаревской [36] основывается на принципе культуросообразности, предполагающем формирование у учащихся культурных ценностей (формирование «человека культуры»). Основное внимание уделяется развитию личностных культурных качеств через систему ценностных ориентаций и духовно-нравственных идеалов.

3. Концепция И. С. Якиманской [262] реализует принцип субъективизма, направленный на раскрытие и развитие индивидуальных особенностей каждого ученика. Основными элементами являются: субъектный опыт, индивидуализированные технологии организации учебно-познавательной деятельности и специальные формы и методы педагогического сопровождения личностного роста.

К описанным трем концепциям можно добавить еще две значимые разработки:

- концепцию А. А. Плигина [190], основанную на принципе взаимовыгодного сотрудничества – технология партнерского взаимодействия;
- концепцию Н. А. Алексеева [5], отличающуюся ориентацией на активизацию субъектной позиции учащихся, разработкой принципов образовательной самостоятельности, созданием условий для саморегулируемого обучения.

Системно-деятельностный подход, разработанный ведущими учеными (Л. С. Выготский [59], П. Я. Гальперин [65], В. В. Давыдов [82], А. Н. Леонтьев [137], С. Л. Рубинштейн [203], Д. Б. Эльконин [259]), представляет собой методологическую основу современной образовательной парадигмы. Данный подход основывается на понимании того, что активная познавательная деятельность учащегося служит ключевым механизмом его интеллектуального и личностного развития. Благодаря осмысленному преобразованию действительности в процессе обучения ученик не только познает мир, но и целенаправленно развивает личностные качества, навыки и способности.

В контексте системно-деятельностного подхода образовательный процесс строится на принципе активного включения учащихся в различные виды деятельности – учебную, трудовую, коммуникативную. При этом учащийся выступает не как пассивный объект образовательного процесса, а как активный субъект, участвующий в планировании, организации и рефлексии собственной учебной деятельности. Такой подход предполагает последовательное прохождение учащимися нескольких взаимосвязанных этапов:

- осознание целей и мотивов деятельности (понимание личной значимости и смысла выполняемых действий);
- самостоятельное целеполагание и планирование (определение конкретных задач и выбор оптимальных способов их решения);

- организацию и непосредственную реализацию деятельности (применение различных стратегий и методов для достижения поставленных целей);

- оценку результатов (анализ достигнутого уровня в сравнении с первоначальными целями);

- рефлексия и самоанализ (осмысление полученного опыта, выявление достижений и трудностей для корректировки дальнейших действий).

Такой подход обеспечивает максимальную индивидуализацию обучения, концентрируясь на развитии самостоятельности, инициативности и творческого потенциала каждого ученика. Важным аспектом системно-деятельностного подхода является создание условий для формирования и реализации субъектной позиции учащихся. Это предполагает не только свободу выбора в учебном процессе, но и организацию педагогической поддержки, необходимой для успешной деятельности.

Применение системно-деятельностного подхода в образовании требует от педагогов глубокого понимания закономерностей развития и обучения, способности создать образовательную среду, стимулирующую активную познавательную деятельность, готовность к продуктивному сотрудничеству с учащимися на основе взаимного уважения. Сущностные принципы данного подхода в педагогике были разработаны И. А. Зимней [102] и Т. Л. Овсянниковой [161].

В рамках рассматриваемой проблемы следует выделить ключевые положения:

- творческий характер педагогической поддержки, обеспечивающий междисциплинарную направленность учебно-познавательной деятельности;

- приоритет активности учащегося как главной доминанты, где главной задачей учителя становится развитие индивидуального опыта каждого учащегося;

- дифференцированный учет: психофизических возможностей, уровня мотивации, исходного объема знаний и сформированных компетенций. Такое

комплексное понимание позволяет своевременно корректировать меры педагогической поддержки, направленной на развитие самостоятельности у учащихся подросткового возраста [153].

Эффективность системно-деятельностного подхода определяется следующими конструктивными принципами:

- 1) *принцип единства* – предполагает рассмотрение системы как целостного образования, состоящего из взаимосвязанных элементов;
- 2) *принцип развития* – учитывает динамическую природу системы, её способность развиваться самостоятельно и адаптироваться в изменяющихся условиях;
- 3) *принцип целеполагания* – устанавливает ответственность субъекта за определение целей, выбор приоритетных направлений развития в глобальном контексте;
- 4) *принцип функциональности* – предусматривает комплексный анализ содержания системы и эффективности реализуемых функций;
- 5) *принцип децентрализации* – устанавливает баланс между централизованным управлением и автономностью элементов системы;
- 6) *принцип иерархии* – обеспечивает порядок соподчинения и ранжирования системных элементов;
- 7) *принцип неопределенности* – учитывает возможность возникновения случайных, вероятностных явлений в системе;
- 8) *принцип организованности* – определяет уровень реализации управленческих решений и обоснованность принимаемых мер [91].

Системно-деятельностный подход в педагогике, как и в других научных дисциплинах, играет ключевую роль в исследовании и осмыслении сложных образовательных процессов. Данный подход позволяет рассматривать образовательный процесс не как совокупность отдельных элементов или действий, а как целостную систему взаимосвязанных компонентов, которые функционируют и развиваются в постоянном взаимодействии.

Применение системно-деятельностного подхода к изучению готовности учащихся к саморазвитию открывает новые перспективы для исследования и совершенствования образовательного процесса. В рамках данного подхода саморазвитие рассматривается как сложная система, объединяющая различные компоненты: мотивацию, ценностные ориентации, знания, умения, навыки и личностные качества, которые находятся в постоянном взаимодействии, обеспечивая динамическое развитие и трансформацию личности учащегося.

Важным аспектом системно-деятельностного подхода является понимание того, что готовность к саморазвитию – не статичное состояние, а динамический процесс постоянного изменения. Все компоненты данной системы взаимосвязаны: изменение одного элемента неизбежно влияет на другие элементы и на систему в целом. Следовательно, такие факторы, как образовательная среда, методы обучения, характер взаимодействия с педагогами и сверстниками, а также внеучебная деятельность могут как способствовать, так и препятствовать саморазвитию учащихся. Формирование готовности учащихся к саморазвитию в рамках системно-деятельностного подхода требует комплексного решения, включающего:

- создание условий для активной учебной деятельности, способствующих самостоятельности и инициативности учащихся;
- разработку и внедрение образовательных программ, направленных на развитие критического мышления, творческого потенциала и социальной активности;
- поддержку индивидуальных образовательных траекторий с учетом личных интересов и потребностей учащихся;
- формирование благоприятной образовательной среды, основанной на принципах взаимного уважения и педагогической поддержки. Такой подход позволяет создать гибкую и эффективную образовательную систему, которая оперативно адаптируется к изменяющимся запросам общества, обеспечивает устойчивую мотивацию учащихся к саморазвитию и создает условия для

непрерывного личностного роста. Следовательно, системная организация по своей сути предполагает упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, образующих структурно-функциональное единство [101].

Интегративный подход демонстрирует свою эффективность через активное применение интеграционных методик и форм в образовательном процессе. Инновационная сущность данного подхода свидетельствует о его значительном потенциале, превосходящем традиционные образовательные процессы [105]. Такой формат организации учебной деятельности обеспечивает максимальную эффективность за счет установления партнерских отношений между учителем и учеником, что принципиально отличается от практики изолированных/раздельных форм обучения. Как отмечают исследователи, «интеграционные процессы ведут к формированию новых элементов, меняя, преобразовывая существующие в более эффективные» [35].

Важно подчеркнуть, что интегративный подход в педагогике по праву считается классическим, поскольку уходит корнями в фундаментальные представления об органичной целостности человеческой природы и всеобщей взаимосвязи явлений. Из этой философско-методологической позиции следует, что необходимо воплощение принципа системного единства в образовательной практике. Основоположник научной дидактики чешский педагог Я. А. Коменский так сформулировал данный принцип: «Всё взаимосвязанное должно преподаваться в единой связи» [124].

Позже эту концепцию развил английский мыслитель эпохи Просвещения Дж. Локк, обосновавший в своих работах необходимость межпредметных связей. Он выдвинул идею о том, что каждый изучаемый объект или явление должны рассматриваться в контексте родственных дисциплин через систему взаимодополняющих фактов. Так сформировалась концепция межпредметной взаимосвязи как методологической основы, характеризующей сущность интегративного подхода в учебно-познавательной деятельности [233].

Обобщая представленный анализ, можно выделить четыре конструктивных направления реализации интегративного подхода в образовательный процесс:

- первое направление – интеграция отдельных предметов в комплексные курсы, которые способны обеспечить целостное освоение знаний и формирование практических навыков.

- второе направление – внедрение творческой составляющей, креативных методов обучения, способствующих личностному саморазвитию учащихся.

- третье направление – применение инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательной деятельности.

- четвертое направление – активное использование принципов «герменевтических законов» (правил интерпретации и понимания) для развития межличностной коммуникации.

Таким образом, методологическую основу интегративного подхода составляют четыре взаимосвязанных компонента: содержательный, организационный, деятельностный и методологический [34].

Аксиологический подход занимает особое место в системе образования, где учащийся выступает в качестве социально значимой ценности. Данная парадигма служит методологической основой учебно-познавательной деятельности, что подтверждается исследованиями Б. М. Бим-Бада [29], А. В. Брушлинского [43], Б. И. Додонова [87], Б. Г. Кузнецова [133], Н. Д. Никандрова [156], В. А. Сластенина [179;183; 216] и др. Центральным понятием в педагогической аксиологии выступают естественные ценности, отражающие социокультурное значение явлений, которые представлены в системе ценностей.

Аксиологический подход в педагогике подчеркивает роль ценностей в образовательном процессе, рассматривая их как ключевой механизм личностного развития. Важность этого подхода подчеркивается работами многих исследователей, включая А. В. Кирьякова [116], Е. А. Климова [119],

А. К. Маркову [147], Л. М. Митину [151], А. В. Петровского [188], В. А. Сластенина [216], которые рассматривают саморазвитие как междисциплинарный феномен, в основе которого лежат универсальные гуманистические ценности. Эти ценности выполняют системообразующую функцию в процессе саморегуляции личности, определяя значимость различных видов деятельности на основе социального опыта. Они выступают важным ресурсом творческого саморазвития, позволяя выбирать направления деятельности, которые соответствуют его внутренним убеждениям.

Осознание аксиологических ценностей в образовательной среде способно существенно изменить отношение учащихся к учебе и другим видам деятельности, раскрывая их потенциал для самосовершенствования. В этом контексте педагогическая аксиология выступает не просто как теоретическое основание, но и как практическое руководство для создания образовательной среды, стимулирующей активность учащихся.

Аксиологический подход в педагогике подчеркивает необходимость:

- формирования у учащихся системы ценностей, которая станет основой для их самосознания и саморегуляции;
- включения в образовательный процесс деятельности, способствующей осмыслению и принятию универсальных гуманистических ценностей;
- создания условий для реализации субъектной позиции учащихся, позволяющей им активно участвовать в выборе и реализации образовательных и жизненных траекторий на основе сформированных ценностных ориентиров.

Таким образом, аксиологический подход обогащает педагогическую теорию и практику, подчеркивая значимость ценностей в формировании готовности к саморазвитию и личностном становлении учащегося. Это требует от педагогов целенаправленного включения ценностного компонента в образовательный процесс для стимулирования стремления учащихся к самосовершенствованию и творческой самореализации.

Следует отметить, что аксиологические ценностные ориентиры не имеют однозначной интерпретации. В научном сообществе преобладает точка зрения, согласно которой они рассматриваются как сознательные убеждения, которые либо представляют самого субъекта в качестве ценности, либо выступают формой реализации конкретных ценностных установок, способствующих дальнейшему самостоятельному развитию личностных качеств [97].

Субъектный подход рассматривает человека как активного субъекта деятельности, общения и самосознания, что создает основу для понимания саморазвития как процесса, ориентированного на активизацию внутренних источников и механизмов развития личности. Применительно к учащимся подросткового возраста данный подход предполагает постепенное возрастание роли личной активности в развитии, обусловленное качественными преобразованиями личности как субъекта собственного развития.

На наш взгляд, обозначенные подходы саморазвития личности учащихся подросткового возраста не только не противоречат друг другу, но и образуют взаимодополняющую систему. Их реализация в процессе формирования готовности к саморазвитию средствами педагогической поддержки прежде всего направлена на развитие гуманистических ценностей. В совокупности эти подходы создают личностно-ориентированную модель учебно-воспитательного процесса, которая стимулирует познавательный интерес и раскрывает потенциал учащихся. Кроме того, они предполагают целенаправленное совершенствование личностных качеств и требуют от учителя отношения к каждому учащемуся как к уникальной личности.

На основании анализа рассмотренных подходов можно выделить ключевые принципы, обеспечивающие эффективность модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки:

1. Принцип гуманистической направленности сохраняет свою актуальность на протяжении веков, ориентируясь на идеал гармонично развитой личности. Данный принцип предполагает восприятие человека как активного субъекта деятельности, создание условий для развития потребности в саморазвитии, формирование способности к личностному росту.

2. Принцип сознательности и активности подчеркивает ведущую роль учащегося в образовательном процессе. Следует отметить, что подлинная активность имеет социальную природу, она должна проявляться в самостоятельном познании, а не механическом запоминании.

3. Принцип самостоятельности и инициативы реализуется через поддержку полезных начинаний учащихся, обучение практическим навыкам, развитие творческого потенциала, организацию ученического самоуправления.

4. Принцип индивидуальной ориентации требует создание условий для формирования разнообразных жизненных позиций, развития ключевых компетенций, учета личностных особенностей каждого учащегося, поддержки стремления к самоидентификации в социуме [53].

Особое значение приобретают отмеченные принципы в контексте саморазвития личности, где необходимо учитывать, как индивидуальные характеристики каждого учащегося, так и их мировоззренческие установки.

Содержательно-технологический блок включает три этапа формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки, каждый из которых имеет свой компонент:

- первый – **мотивационно-подготовительный этап**, направлен на формирование *мотивационно-ценностного компонента*;
- второй – **когнитивно-деятельностный этап**, направлен на формирование *деятельностно-познавательного компонента*;
- третий – **рефлексивно-оценочный этап**, направлен на формирование *критериально-оценочного компонента*.

Реализация каждого этапа и компонента модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки осуществляется через **систему методов, приемов и форм: кружковую работу, тренинги и олимпиады, конкурсную и проектную деятельность, технологию развития критического мышления, творческие работы, решение проблемных ситуаций** и др.

Эффективность применения педагогических технологий напрямую зависит от условий их реализации, что делает необходимым создание специальной психолого-педагогической среды для успешного внедрения указанных методических приемов.

В отечественной педагогической науке сложились два взаимодополняющих подхода к определению сущности педагогических условий. Первый подход, разработанный Н. В. Ипполитовой [105] и Е. И. Козыревой [121] предлагает интеграцию организационно-психологических условий в рамках собственно педагогических.

Второй подход, представленный В. А. Беликовым [25] и С. Н. Павловым [176], рассматривает педагогические условия как особую системную совокупность, включающую: внешние обстоятельства, обеспечивающие целостное управление/контроль учебно-воспитательным и познавательным процессами; внутренние особенности образовательной деятельности, которые поддерживают единство результативности и целенаправленности обучения. Согласно данному подходу, педагогические условия, обеспечивающие эффективную организацию образовательного процесса, определяются как:

- комплекс профессиональных компетенций педагога, направленных на достижение образовательных и воспитательных целей;
- система объективных возможностей учебно-воспитательного процесса, гарантирующих продуктивное взаимодействие участников образовательного процесса;

– единство содержательного, методического и средового компонентов образования, способствующих успешному освоению дидактического материала.

Такой подход подчеркивает системный характер педагогических условий, которые одновременно регулируют внешние аспекты образовательной среды и внутренние механизмы познавательной деятельности.

Для нашего исследования наиболее релевантным представляется определение О. А. Козыревой, согласно которому педагогические условия выступают как система объективных возможностей, обеспечивающих эффективное решение дидактических задач [122].

В контексте реализации модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки ключевыми становятся следующие **педагогические условия**:

- организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на взаимопонимании и сотрудничестве;
- педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию;
- реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды;
- создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

Эти условия взаимосвязаны и дополняют друг друга, формируя комплексную систему поддержки саморазвития личности: организация сотрудничества между учителем и учащимся создает благоприятный психологический климат, в то время как поддержка учебной мотивации обеспечивает внутреннюю готовность к саморазвитию; индивидуальный подход и создание ситуации успеха позволяет учитывать личностные особенности каждого подростка, а управление произвольным вниманием способствует формированию устойчивых познавательных стратегий. В

совокупности эти условия создают оптимальную среду для реализации всех этапов модели, причем особое значение приобретает системный характер условий, когда каждое из них не просто существует самостоятельно, а находится во взаимодействии с другими, образуя целостную педагогическую систему.

Таким образом, в рамках данного исследования определен методический инструментарий, позволяющий реализовать педагогическую поддержку саморазвития личностных качеств у учащихся подросткового возраста.

Диагностико-результативный блок модели предполагает оценку эффективности на основе достижения учащимися конкретных образовательных результатов, что требует использования интегративного критерия – уровня саморазвития учащихся подросткового возраста. При определении соответствующих показателей необходимо учитывать *три структурных компонента*, обеспечивающих успешность личностного саморазвития: *мотивационно-ценностный, деятельностно-познавательный и критериально-оценочный*.

Каждый структурный элемент служит основанием для разработки соответствующих показателей, позволяющих диагностировать уровень сформированности готовности к саморазвитию. Следует отметить, что все показатели оцениваются по многоуровневой шкале, отражающей динамику становления данной личностной характеристики у учащихся подросткового возраста.

Низкий уровень сформированности характеризуется фрагментарными (эпизодическими) и неустойчивыми (ситуативными) проявлениями готовности к саморазвитию, выраженной зависимостью от внешних условий – преобладание внешней мотивации, наличием нереализованных потенциальных возможностей для развития, требующих активизации с помощью педагогической поддержки, ограниченные сформированные

личностные качества – низкая самостоятельность (отсутствие активности, рефлексии).

Средний уровень сформированности готовности к саморазвитию учащихся подросткового возраста демонстрирует устойчивые, но неравномерные (т.е. относительную сбалансированность) ключевых показателей саморазвития, частичную реализацию потенциала вследствие недостаточной осознанности отдельных потребностей, т.е. частичную сформированность внутренней мотивации, осознание основных потребностей при затруднениях в их реализации, умеренную развитость ключевых качеств – самостоятельности, самоорганизации, активности.

Высокий уровень сформированности готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию показывает целостное понимание механизмов саморазвития (т.е. системное и осознанное их применение), творческий и многоплановый подход к самосовершенствованию, ярко выраженную (устойчивую) внутреннюю мотивацию и автономность, полную осознанность потребностей и эффективные стратегии их удовлетворения, сформированность и гармоничное развитие ключевых личностных качеств – самостоятельности, самоорганизации, активности, а также адекватную самооценку – рефлексия.

Структурно-функциональная организация модели реализуется через систему взаимосвязанных этапов и содержательных блоков:

Целевой блок, представленный мотивационно-подготовительным этапом с его организационно-подготовительной и деятельностной составляющими, органически взаимосвязан с целевым и содержательно-технологическим блоками.

Методологический блок, включающий личностно-ориентированный, системно-деятельностный, интегративный, аксиологический и субъектный подходы, обеспечивает теоретическое обоснование для трех последовательных этапов: мотивационно-подготовительного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Содержательно-технологический блок конкретизирует эти этапы через соответствующие педагогические условия и методы работы.

Диагностико-результативный блок осуществляет диагностику на всех стадиях процесса, обеспечивая обратную связь и коррекцию.

Таким образом, разработанная модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки представляет собой индивидуально ориентированную систему личностного развития, которая, с одной стороны, раскрывает потенциал педагогической поддержки в процессе формирования готовности к саморазвитию подростков, а с другой – демонстрирует эффективность взаимосвязи и взаимодействия структурных компонентов модели.

Выводы по первой главе

Современная система образования уделяет особое внимание формированию осознанности жизненных позиций, поскольку развитые личностные ориентиры являются ключевым показателем способности к саморазвитию.

Саморазвитие личности учащихся подросткового возраста рассматривается как комплексный процесс внутренней трансформации личности, включающий когнитивные, эмоционально-волевые и поведенческие аспекты. Структурно данный процесс представлен тремя взаимосвязанными компонентами:

- *мотивационно-ценностный компонент*, отражает формирование устойчивой системы внутренних стимулов к самореализации, в том числе осознание значимости непрерывного образования, выстраивание индивидуальной траектории развития и автономной позиции в учебной деятельности;

- *деятельностно-познавательный компонент* предполагает освоение стратегий саморазвития, формирование ответственного отношения к

образовательному выбору и способности к самоорганизации в различных видах деятельности, развитие метакогнитивных умений;

– *критериально-оценочный компонент* предполагает систематический анализ личных достижений – самоанализ, критическую (адекватную) оценку своих действий и своевременную корректировку индивидуальной образовательной траектории.

В процессе формирования готовности учащихся к саморазвитию учитывались возрастные особенности подростков 14–15 лет: эмоциональная лабильность и склонность к кризисным состояниям; ярко выраженное чувство взрослости и соответствующее социальное поведение; повышенная потребность в проявлении субъектности; ориентация на культ индивидуальности и интеллектуальных достижений; динамическая трансформация ценностных ориентаций в сторону личностного роста; прагматичный подход к образовательной деятельности; дефицит качественного межличностного взаимодействия; склонность к многозадачности и получению удовольствия от интенсивной познавательной деятельности.

Анализ понятия «поддержка» в психолого-педагогическом контексте науки раскрывает его многомерную природу, интегрирующую социальные, психологические и образовательные аспекты. Это междисциплинарное понятие занимает центральное место в современной образовательной практике, представляя собой не просто ситуативную помощь при возникновении учебных трудностей, а комплекс мер, направленных на формирование у учащихся уверенности в своих силах, развитие самостоятельности, активности, ответственности и способности к саморегуляции.

Педагогическая поддержка учащихся подросткового возраста представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащегося, направленный на активизацию личностного саморазвития. Этот процесс реализуется через взаимосвязанную систему педагогических

действий и ответной активности учащегося, где профессиональное сопровождение со стороны учителя стимулирует самостоятельную работу учащихся над собственным развитием.

Таким образом, педагогическая поддержка, направленная на саморазвитие личности учащихся, представляет собой динамическую систему профессионального сопровождения, которая по своей сути является личностно-ориентированным процессом, целенаправленной педагогической технологией, средством активизации личностного потенциала, требует от учителя глубокого понимания индивидуальных особенностей каждого ученика, гибкости и адаптивности в подходах к обучению и воспитанию и в качестве результатов обеспечивает становление субъектной позиции учащегося, формирование механизмов саморегуляции, развитие осознанной мотивации к самосовершенствованию и приобретение навыков личностной саморефлексии.

Разработанная модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки определяет стратегические ориентиры; предлагает комплекс эффективных педагогических средств и методов, раскрывает потенциал педагогической поддержки в образовательном процессе; демонстрирует взаимосвязь структурных компонентов модели, обеспечивает системный подход к развитию личностных качеств подростков.

Модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки включала три взаимосвязанных этапа: мотивационно-подготовительный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-подготовительный этап предполагает создание организационно-педагогических условий для последующей работы. В рамках этого этапа осуществляется комплексная диагностика, включающая: оценку профессиональной готовности педагогов к реализации поддержки; анализ исходного уровня развития учащихся с выявлением их индивидуальных

особенностей, образовательных потребностей и личных ресурсов; проектирование индивидуальных траекторий развития. Параллельно формируется мотивационная основа через создание ситуации успеха, актуализацию личностно значимых целей и демонстрацию перспектив саморазвития.

Когнитивно-деятельностный этап реализуется через систему специально организованных образовательных практик, направленных на: развитие метакогнитивных умений – планирование, контроль, оценку; формирование навыков самостоятельности – учебной автономии; совершенствование механизмов саморегуляции. Особое внимание уделяется проблемно-поисковым ситуациям, требующим от подростков проявления критического мышления, творческого подхода и ответственного выбора. Педагогическое сопровождение на этом этапе реализуется через гибкую систему взаимодействия, позволяющую передавать ответственность за процесс обучения самому учащемуся и предполагающую: прямое инструктирование (четкое структурирование деятельности, пошаговое руководство, детализированные инструкции, непосредственная демонстрация способов действия и т.д.), направляющую поддержку (проблемное изложение материала, наводящие вопросы, частично-поисковые задания, совместное планирование деятельности и т.д.), консультирование (метод скрытой помощи, рефлексивное собеседование, опосредованная обратная связь, создание условий для самодиагностики и др.).

Рефлексивно-оценочный этап интегрирует аналитическую и коррекционную составляющие, включая многоаспектный анализ достигнутых образовательных результатов, оценку динамики личностного роста, выявление факторов успешности и затруднений, проектирование дальнейшей индивидуальной программы развития. Рефлексивные практики – ведение дневников достижений, проведение итоговых собеседований, создание портфолио – позволяют учащимся объективизировать собственный прогресс и сформировать собственную оценку. Полученные данные служат основой для

корректировки как педагогической стратегии поддержки, так и индивидуальных планов саморазвития учащихся.

В исследовании обоснована целостная система взаимодополняющих подходов к организации саморазвития учащихся подросткового возраста. Их реализация в рамках педагогической поддержки прежде всего направлена на становление и развитие гуманистических ценностей, создающих нравственную основу для личностного роста. В совокупности эти подходы переориентируют учебно-воспитательный процесс в сторону персонализации, где центральное место занимает развитие познавательной активности и расширение образовательных возможностей учащихся.

Особую значимость приобретает комплексный характер воздействия, сочетающий ценностное самоопределение с когнитивным развитием и совершенствованием личностных качеств. При этом принципиально важным является субъект-субъектное взаимодействие, при котором учитель воспринимает каждого учащегося как уникальную личность с присущими только ей особенностями и потенциалом развития. Такое взаимодействие создает благоприятные условия для формирования устойчивой мотивации к саморазвитию, осознанного отношения к самосовершенствованию и развитию рефлексивных способностей учащихся.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА К САМОРАЗВИТИЮ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

2.1. Содержание и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

Проведенный в первой главе теоретико-методологический анализ позволил установить значимую роль общеобразовательной школы в формировании готовности подростков к саморазвитию. Исследование выявило необходимость учета психолого-возрастных особенностей учащихся при проектировании модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на определение эффективности разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки, апробацию педагогических условий ее реализации, оценку результативности предложенной модели.

Методология педагогического эксперимента включала целенаправленное преобразование образовательного процесса, системное внедрение диагностического инструментария, контроль за соблюдением экспериментальных условий, коррекцию педагогических воздействий, оперативное реагирование на возникающие трудности, регулярное фиксирование динамики изменений, оценку эффективности применяемых методов.

В данном исследовании не ставилась задача определения какого-то одного конкретного аспекта/фактора, влияющего на формирование готовности к саморазвитию учащихся подросткового возраста. Для достижения поставленной цели был применен комплексный

исследовательский подход, интегрирующий педагогические технологии, направленные на развитие способности к самостоятельной оценке знаний и компетенций, включая навыки саморегуляции личностных качеств.

Эмпирическая часть исследования строилась как последовательный процесс, состоящий из трех этапов:

- констатирующий этап – анализ исходного состояния проблемы, диагностика начального уровня готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию, определение и обоснование теоретико-методологических основ исследования;

- формирующий этап – реализация модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки;

- контрольный этап – оценка динамики изменений, анализ эффективности модели, интерпретация полученных результатов.

В исследовании приняли участие 124 учащихся 9-х классов (средний возраст 14–15 лет) МБОУ «СОШ № 16» и МБОУ «Лингвистическая школа им. Ю. Д. Дешериева» г. Грозного, разделенные на две группы: 60 – в контрольной группе и 64 – в экспериментальной. Критериями отбора послужили: единая возрастная категория, одинаковые образовательные программы, сопоставимые условия обучения, что позволило минимизировать влияние внешних факторов.

Основным различием между группами стало систематическое и целенаправленное применение модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки в экспериментальной группе при сохранении традиционного подхода в контрольной группе.

Методологическая составляющая исследования основывалась на комплексном подходе, сочетающем различные методы: анкетирование, собеседование, наблюдение, обработку информации, позволяющие получить разносторонние данные о динамике развития учащихся. Аналитическая работа строилась на конструктивном анализе педагогической практики, сравнительном изучении динамики показателей и статистической обработке

данных с применением методов математической статистики. Особое внимание уделялось обеспечению валидности диагностического инструментария, достоверности статистических данных и объективности интерпретации результатов.

Первый этап эмпирического исследования был проведен параллельно в обеих группах, что позволило получить сопоставимые исходные данные.

В рамках констатирующего этапа решались следующие задачи:

- диагностика исходного уровня готовности к саморазвитию;
- анализ факторов, влияющих на учебную успеваемость;
- исследование причин, ограничивающих когнитивную активность.

В нашем исследовании для успешной реализации констатирующего этапа была разработана система критериев, позволяющая всесторонне и объективно оценить уровень сформированности готовности к саморазвитию у учащихся подросткового возраста в рамках учебно-воспитательной деятельности (в педагогической науке критерий понимается как конкретный измеритель, позволяющий дать обоснованную оценку состоянию или процессу [30]).

Данная система представлена в таблице 1 и включает три ключевых компонента с соответствующими критериями и показателями.

Таблица 1 – Система критериев оценки готовности к саморазвитию учащихся подросткового возраста

Компоненты	Критерии	Показатели сформированности	Методы диагностики
Мотивационный	– Учебная мотивация – Стремление к успешности	– Устойчивая (внешняя / внутренняя) мотивация к учебной деятельности; – преобладающая мотивационная стратегия (достижение успеха/ избегание неудач); – личностный смысл обучения (стремление к достижению успехов в обучении).	– Анкета Калининой Н. В. и Лукьяновой М. И. «Методика изучения мотивации учения обучающихся»; – Методика «Направленность на отметку» Ильина Е. П. и Курдюковой Н. А.

Когнитивный	– Учебная компетентность – Интеллектуальное развитие – Познавательная активность	– Качество усвоения предметных знаний и компетенций; – навыки работы с информацией; – гибкость мышления.	– Тестовые материалы (по предметам); – Анализ успеваемости; – ГИТ («Групповой интеллектуальный тест») Акимовой М. К. Борисовой Е. М., Козловой В. Т, Логиновой Г. П.
Рефлексивный	– Самоорганизация учебной деятельности – Адекватность самооценки – Самоконтроль	– Самостоятельность в выполнении учебных задач; – адекватность самооценки; – развитость навыков самоконтроля; – способность к коррекции деятельности.	– Наблюдение – Анализ учебных работ – Методика «Направленность на отметку» Ильина Е. П. и Курдюковой Н. А.

Кроме того, была разработана уровневая шкала оценки сформированности готовности к саморазвитию, соответствующая ключевым психолого-педагогическим требованиям (общепринятости, однозначности, полноте и различимости) и позволяющая фиксировать динамику развития учащихся.

Низкий уровень характеризуется отсутствием устойчивой потребности в самообразовании и преобладанием внешних мотивов учебной деятельности; учащиеся демонстрируют выраженную зависимость от учителя – не могут решать учебные задания без педагогической помощи; обладают фрагментарными знаниями с существенными пробелами и неадекватной самооценкой; испытывают значительные трудности при преодолении учебных препятствий (непонимание теоретического материала, трудности при выполнении практических заданий, необходимость самостоятельного поиска, дефицит времени при выполнении работ и т.д.) и постоянно нуждаются во внешней стимуляции и контроле.

Средний уровень проявляется в эпизодическом интересе учащихся к саморазвитию и сочетании внешних и внутренних мотивов учения; они способны проявлять ограниченную самостоятельность в знакомых ситуациях, обладают базовыми знаниями по основной программе и частично адекватной самооценкой с элементами рефлексии; могут преодолевать типичные учебные трудности при минимальной поддержке, но периодически нуждаются во внешней регуляции деятельности.

Высокий уровень сформированности готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию отличается устойчивой внутренней потребностью в самосовершенствовании, положительным отношением к обучению; преобладанием познавательной мотивацией и высоким уровнем активности; демонстрируют ярко выраженную учебную автономию; обладают глубокими системными знаниями с элементами творческого применения и развитой способностью к адекватной самооценке; самостоятельно преодолевают учебные затруднения благодаря сформированной системе контроля и саморегуляции. Педагогическое сопровождение нужно лишь в виде отдельной консультации.

Эксперимент начали с анкетирования 137 учителей, работающих с 9-ыми классами, из нескольких учебных заведений. Первая анкета содержала следующие ключевые вопросы о профессиональной самооценке учителей в работе с подростками (результаты анкетирования представлены в таблице 2) и вторая анкета содержала вопросы о необходимости педагогической поддержки (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты анкетирования учителей о профессиональной самооценке, %

№	Вопросы анкеты	Варианты ответов	Результаты (N = 137)
1.	Умеете ли вы устанавливать положительный контакт с учащимся подросткового возраста?	– Да	28,0
		– Пожалуй, могу	33,0
		– Пожалуй, не могу	29,0
		– Нет	10,0
2.		– Да, умею	42,0

	Умеете ли вы находить индивидуальный подход к отдельным учащимся?	– Пожалуй, умею	38,0
		– Пожалуй, нет	19,0
		– Нет	1,0
3.	Можете ли вы эффективно управлять коммуникативными процессами в классе?	– Да	32,0
		– Пожалуй, могу	29,0
		– Пожалуй, не могу	25,0
		– Нет	14,0

Как видно из таблицы, наибольшие трудности наблюдаются в групповой коммуникации: 29% учителей не уверены в своих умениях, 10% – не умеют; индивидуальное взаимодействие дается легче для 80 % учителей (только 20% испытывают сложности); почти каждый третий учитель нуждается в развитии навыков управления классом (29%).

Таблица 3 – Результаты анкетирования учителей по вопросам педагогической поддержки, % / абс. знач.

№	Вопросы анкеты	Варианты ответов	Результаты (N = 137)*
1.	Как Вы считаете, какой процент учащихся, успешно усваивает материал по Вашему предмету?	Большинство (70-100%)	25,5 / 35
		Около половины (50-69 %)	43,8 / 60
		Меньшинство (<50%)	30,7 / 42
2.	Необходима ли специальная помощь учащимся с трудностями?	Репетиторство	49,0 / 71
		Вовлечение родителей	27,0 / 37
		Индивидуальная помощь	12,0 / 16
		Школьная служба	8,0 / 11
		Другое	3,0 / 4
3.	Владете ли Вы знаниями для оказания поддержки и помощи учащимся?	Владею	13,0 / 17
		Готовы организовать	69,0 / 95
		Могут заниматься репетиторством	18,0 / 25
4.	Создаете ли Вы условия для равноправного диалога на уроках?	Создаю условия для диалога	22,0 / 30
		Использую элементы диалога	48,0 / 66
		Практически не применяю	30,0 / 41

Анализ результатов анкетирования учителей по вопросам педагогической поддержки позволил выявить следующие тенденции и ключевые выводы:

- *о восприятии уровня успеваемости:*

- 25,5% опрошенных учителей (35 чел.) отмечают, что большинство учащихся успешно осваивают программу; 43,8% учителей (60 чел.) указывают на средний уровень успеваемости; при этом 30,7% респондентов (42 учителя) считают, что менее половины класса демонстрирует стабильное усвоение знаний;

- *представления о формах педагогической поддержки:*

- анализ выявил доминирование традиционных подходов к организации помощи: 49% учителей (71 чел.) видят решение в репетиторстве; 27% (37 чел.) полагают, что участие родителей поможет решить проблемы; 12% опрошенных (16 чел.) выбрали индивидуальный формат учебно-познавательной деятельности, который, как они считают, выступает главным фактором в обучении и воспитании, 3% (4 чел.) выбрали вариант ответа «другое» и 8% учителей (11 чел.) считают, что в рамках общеобразовательного учреждения нужно организовать специальную службу, направленную на оказание психологической помощи и педагогической поддержки учащимся, что поможет им справиться со слабой успеваемостью и развить личностные качества;

- *о готовности педагогов к оказанию педагогической поддержки:*

- полученные результаты свидетельствуют о существенном дефиците профессиональных компетенций: лишь 13% учителей владеют технологиями педагогической поддержки и определяют ее как важную технологию, которая способна повлиять на успеваемость учащихся; более 69% учителей готовы оказать содействие в организации педагогической поддержки, 18% опрошенных считают, что у них достаточный уровень знаний и компетенций для организации репетиторства и 5% не готовы к такому виду деятельности;

- *о применении диалогических ситуаций на уроках:*

– анализ результатов о создании условий для равноправного диалога на уроках выявил следующие проблемы: дефицит диалогических практик – только 22% учителей (30 чел. из 137) системно создают условия для равноправного диалога; чуть менее половины опрошенных (48%) эпизодически применяют элементы диалога и 30% практически не используют диалогическую форму работы. Основными причинами в сложившейся ситуации могут быть: боязнь потери контроля над классом, дефицит времени для организации продуктивной дискуссии, недостаток методической подготовки для использования интерактивных технологий, привычная традиционная передача знаний и др.

Примечательно, что при общем признании необходимости поддержки (95% респондентов; *суммарный процент может быть превышен из-за выбора респондентами нескольких вариантов), лишь 13% учителей владеют соответствующими технологиями. Преобладают традиционные формы помощи при недостатке системных решений: репетиторство – 59% и школьная служба – 8%. Каждый третий учитель отмечает низкую успеваемость, что подтверждает актуальность проблемы.

Результаты проведенного анкетирования выявили расхождение между реальными потребностями учащихся в педагогической поддержке и сложившимися представлениями учителей об ее организации. Большинство учителей понимают поддержку весьма узко – как репетиторство для слабоуспевающих учащихся. Следует отметить, что существующая модель репетиторства является по своей сути исключительно платной услугой, поэтому не может рассматриваться как системное решение проблемы педагогической поддержки. В действительности же учащимся требуется комплексная педагогическая поддержка, которая должна быть доступной для всех, кто в ней нуждается (не зависимо от социального статуса и положения), обеспечивать не эпизодическую, а постоянную помощь в усвоении знаний, способствовать развитию и совершенствованию личностных навыков и компетенций в учебно-воспитательной деятельности.

Следует отметить последствия для педагогической поддержки в вопросе применения диалогических ситуаций: без использования диалогической формы работы поддержка может превратиться в формальное наставничество, при ее отсутствии затрудняется реализация индивидуального подхода, снижается эффективность обратной связи, происходит ограничение развития критического мышления учащихся.

Выявление естественных причин низкой успеваемости было осуществлено посредством систематического педагогического наблюдения. Обработанные эмпирические данные позволили установить типичные трудности и объективные факторы, влияющие на учебные достижения учащихся подросткового возраста (таблица 4).

Таблица 4 – Классификация трудностей и вероятных психологических причин, влияющих на успеваемость подростков (по факторам), %

№	Трудности в обучении	Вероятные психологические причины	Выявлено* (N = 64)
Когнитивные факторы			
1.	Непонимание учебного материала с первого объяснения (требуется неоднократное повторение)	– дефицит базовых знаний; – затруднения в восприятии учебного материала; – ограниченные познавательные способности	48,0
2.	Неспособность самостоятельно выполнять учебные задания	– пробелы в знаниях	39,0
3.	Трудности воспроизведения материала	– слабая механическая память – плохая долговременная память	13,0
Эмоционально-волевые факторы (с элементами когнитивного фактора)			
4.	Систематические опоздания	– низкий самоконтроль; – семейные проблемы; – неумение эффективно распределять свое время	29,0
5.	Устойчивая тревожность (при опросе)	– неадекватная (заниженная / завышенная) самооценка; – страх неудачи или необоснованная неуверенность;	45,0

		– эмоциональная нестабильность в учебных ситуациях; – игровая мотивация (ориентация на развлечение, а не познание; несформированность учебных интересов; потребность в немедленном поощрении); – хронический стресс	
6.	Неусидчивость	– недостаточное развитие волевой регуляции	26,0
Факторы нарушения внимания			
7.	Постоянная отвлекаемость на уроках	– низкий уровень концентрации внимания;	36,0
8.	Частые уточняющие вопросы	– проблемы с переключением внимания; – несформированность произвольного внимания	64,0

*Примечание: % отражает долю учащихся, у которых наблюдались выявленные трудности в ходе педагогического наблюдения.

Необходимо учитывать взаимовлияние факторов, например, эмоционально-волевые факторы тесно связаны с когнитивными, так тревожность и низкая самооценка напрямую влияют на способность усваивать информацию – снижают эффективность рабочей памяти и т.д.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика исходного уровня сформированности готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию, включая оценку трех ключевых компонентов – мотивационного, когнитивного и рефлексивного.

Для оценки уровня сформированности мотивационной составляющей готовности подростков к саморазвитию (по критерию мотивация учебной деятельности) была использована адаптированная версия анкеты «Методика изучения мотивации учения учащихся» (Н. В. Калининой, М. И. Лукьяновой). Данный инструмент позволил выявить личностный смысл обучения, способность к самостоятельному целеполаганию, преобладающую направленность мотивации (познавательную или социальную), соотношение

внутренней или внешней мотивации, доминирующую мотивационную стратегию (стремление к достижению успеха в учёбе или избегание неудач).

В таблице 5 представлен анализ стремления учащихся подросткового возраста к успешности в обучении.

Таблица 5 –Сравнительные показатели мотивации к учебным достижениям (по критерию «стремление к успешности»), %

Показатели	Уровень	Контрольная группа (N = 60)	Экспериментальная группа (N = 64)
Устойчивая мотивация (активное положительное стремление)	высокий	31,7 (19)	29,7 (19)
	средний	33,3 (20)	31,3 (20)
	низкий	35,0 (21)	39,0 (25)
Неустойчивая мотивация (неустойчивое стремление)	высокий	38,4 (23)	32,8 (21)
	средний	28,3 (17)	29,7 (19)
	низкий	33,3 (20)	37,5 (24)
Ситуативная мотивация (стремление проявляется эпизодически)	высокий	30,0 (18)	26,6 (17)
	средний	38,4 (23)	37,5 (24)
	низкий	31,6 (19)	35,9 (23)

Анализ полученных результатов выявил следующие особенности мотивации учащихся: высокий уровень учебной активности показали 29,7% учащихся экспериментальной группы (ЭГ) и 31,7% контрольной (КГ); при этом выраженная неустойчивость стремления к успешности и самостоятельности в учебной деятельности наблюдалась у 32,8 % испытуемых экспериментальной группы и 38,4% контрольной.

Эпизодические проявления мотивации выявлены у 26,6% обучающихся ЭГ и 30,0% КГ. Наиболее распространенной оказалась средняя степень выраженности мотивационных показателей, что говорит о вариативности проявлений учебной активности среди подростков. Следует отметить, что выявленные различия между группами не носят статистически значимого

характера, что указывает на схожесть исходных условий в КГ и ЭГ перед началом формирующего этапа исследования.

Результаты диагностики по методике изучения мотивации учения обучающихся (Н. В. Калининой, М. И. Лукьяновой) представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные показатели уровней мотивационной готовности к саморазвитию, %

Уровень	Контрольная группа (N = 60)	Экспериментальная группа (N = 64)
Высокий	15,0 (9)	15,6 (10)
Средний	38,3 (23)	35,9 (23)
Низкий	46,7 (28)	48,5 (31)

Результаты анкетирования свидетельствуют о значительных трудностях у учащихся в формировании организационных навыков в учебной деятельности. Так, диагностика с использованием методики изучения мотивации учения учащихся (Н. В. Калининой, М. И. Лукьяновой) выявила преобладание низкого уровня мотивационной готовности в КГ – 46,7% и 48,5% в ЭГ; средний уровень отмечен у 38,3% КГ и 35,9% ЭГ.

Высокий уровень отмечен лишь у 15% учащихся контрольной группы и 15,6% – экспериментальной; характерно, что у данных учащихся доминирует социальная мотивация – ориентация на одобрение со стороны, на оценку, требования.

Таким образом, были выявлены следующие ключевые проблемы: слабое целеполагание (учащиеся не умеют ставить учебные цели), безразличное отношение к учебе (не видят в ней личного смысла), зависимость от контроля, учеба осуществляется исключительно под воздействием внешних стимулов (требования и контроль со стороны родителей и учителей, формальной необходимости оценок).

Результаты анализа уровней сформированности знаний и ключевых компетенций учащихся в контрольной и экспериментальной группах по четырем учебным предметам (математике, русскому языку, обществознанию

и истории) и демонстрируют как схожие тенденции, так и заметные различия. Содержание тестовых материалов было согласовано с рабочими программами и УМК по каждому предмету, результаты отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные показатели уровней осознанного владения предметными знаниями

№	Предмет	Группа	Высокий уровень, %	Средний уровень %	Низкий уровень %
1.	Математика	КГ	10,0 (6)	65,0 (39)	25,0 (15)
		ЭГ	9,4 (6)	64,0 (41)	26,6 (17)
2.	Русский язык	КГ	13,3 (8)	68,4 (41)	18,3 (11)
		ЭГ	14,0 (9)	65,7 (42)	20,3 (13)
3.	Обществознание	КГ	13,3 (8)	51,7 (31)	35,0 (21)
		ЭГ	10,9 (7)	48,5 (31)	40,6 (26)
4.	История	КГ	20,0 (12)	56,7 (34)	23,3 (14)
		ЭГ	17,2 (11)	42,2 (27)	40,6 (26)
Средний показатель		КГ	15,0 (9)	60,0 (36)	25,0 (15)
		ЭГ	12,9 (8)	55,1 (36)	32,0 (20)

В целом, средние показатели успеваемости в контрольной группе несколько выше: высокий уровень составляет 15%, средний – 60%, низкий – 25%. В экспериментальной группе наблюдается небольшое снижение среднего уровня (55,1%) и увеличение доли низких результатов (32%), что может указывать на неоднозначное влияние применяемых методов.

Наиболее стабильные результаты учащиеся демонстрируют по математике и русскому языку: по математике практически полное совпадение результатов между группами (различия в пределах 1%); по русскому языку наблюдается почти такая же картина – незначительный рост высоких результатов в ЭГ (+0,7%), снижение среднего уровня (-2,7%), увеличение низких результатов на 2%. Особого внимания заслуживает тот факт, что по этим предметам не наблюдается резких колебаний, сохраняется общая структура распределения по уровням, различия между группами незначительны. На этом фоне очевиден контраст с ситуацией по истории и обществознанию, где заметны более существенные расхождения. Возможно, такая разница связана со спецификой самих предметов (гуманитарные –

точные), особенностями восприятия материала учащимися, разной степенью готовности учителей.

Отметим, что по результатам собеседования с учителями, принимавшими участие в экспериментальной работе, была выявлена тревожность как частая причина слабой успеваемости подростков, под которой понимается комплекс факторов: и неблагоприятная домашняя атмосфера, и межличностные конфликты, и заниженная самооценка.

Таким образом, сравнительный анализ данных таблицы 7 свидетельствует о низком уровне сформированности знаний и ключевых компетенций по четырем основным предметам, это можно объяснить следующими факторами: устоявшейся системой преподавания, объективной сложностью предмета, трудностями в понимании и усвоении базового учебного материала, а также недостаточной сформированностью умений самостоятельной организации учебной деятельности.

Качество обучения в значительной степени зависит от уровня развития познавательных способностей, что подтверждается результатами диагностики по методике ГИТ. В современной психологии эти способности рассматриваются как ключевой компонент учебной успешности, находящийся в динамическом взаимодействии с другими аспектами личностного развития.

Анализ результатов диагностики интеллектуального развития с помощью адаптированной версии методики «Групповой интеллектуальный тест (ГИТ)» Акимовой М. К., Борисовой Е. М., Козловой В. Т. и Логиновой Г. П. по пяти ключевым учебным навыкам выявил устойчивые закономерности в обеих исследуемых группах (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительные показатели интеллектуального развития по ключевым учебным навыкам

№	Показатели	Группа	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
1.	Работа с учебной книгой	КГ	28,3 (17)	38,4 (23)	33,3 (20)
		ЭГ	25,0 (16)	37,5 (24)	37,5 (24)
2.		КГ	11,6 (7)	21,7 (13)	66,7 (40)

	Составление опорного конспекта	ЭГ	9,4 (6)	18,8 (12)	71,8 (46)
3.	Работа с тетрадью	КГ	23,3 (14)	36,7 (22)	40,0 (24)
		ЭГ	21,9 (14)	32,8 (21)	45,3 (29)
4.	Составление плана устного ответа	КГ	16,6 (10)	31,7 (19)	51,7 (31)
		ЭГ	14,0 (9)	31,3 (20)	54,7 (35)
5.	Подготовка к контрольной работе	КГ	13,3 (8)	21,7 (13)	65,0 (39)
		ЭГ	12,5 (8)	20,3 (13)	67,2 (43)
Средний показатель		КГ	18,3 (11)	30,0 (18)	51,7 (31)
		ЭГ	15,6 (10)	28,1 (18)	56,3 (36)

Данные демонстрируют выраженные трудности у подростков в овладении базовыми учебными компетенциями: во всех диагностируемых областях преобладает низкий уровень развития навыков – от 33,3% до 71,8%, тогда как высокие показатели отмечены лишь у 9,4% – 28,3% учащихся. Особое беспокойство вызывает низкий уровень сформированности навыков работы с учебной книгой, составление конспектов и подготовка к контрольной работе.

Средние значения по всем показателям демонстрируют системный характер проблемы – более половины подростков как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе демонстрируют низкий уровень интеллектуального развития (максимальный разрыв не превышает 6%), не соответствующий возрастным нормам, что особенно критично в подростковом возрасте, – все это свидетельствует о необходимости принципиального пересмотра подходов к формированию учебных навыков у подростков.

Проведенная диагностика познавательной активности также выявила системные проблемы в освоении учебного материала (таблица 9, с. 105).

Таблица 9 – Сравнительные показатели сформированности
познавательной активности

№	Параметры / Критерии оценки	Группа	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
1.	Прочное усвоение учебного материала	КГ	16,7 (10)	58,3 (35)	25,0 (15)
		ЭГ	15,6 (10)	59,4 (38)	25,0 (16)
2.	Глубина знаний	КГ	15,0 (9)	36,7 (22)	48,3 (29)
		ЭГ	14,0 (9)	34,4 (22)	51,6 (33)
3.	Осознанность знаний	КГ	21,7 (13)	45,0 (27)	33,3 (20)
		ЭГ	20,3 (13)	42,2 (27)	37,5 (24)
4.	Интерес к изучаемому предмету	КГ	28,3 (17)	36,7 (22)	35,0 (21)
		ЭГ	26,6 (17)	37,5 (24)	35,9 (23)
5.	Самостоятельность	КГ	20,0 (12)	33,3 (20)	46,7 (28)
		ЭГ	18,8 (12)	32,8 (21)	48,4 (31)
Средний показатель		КГ	20,0 (12)	41,7 (25)	38,3 (23)
		ЭГ	19,0 (12)	40,5 (26)	40,5 (26)

Данные, приведенные в 10 таблице, характеризуют критически низкую познавательную активность у учащихся подросткового возраста. Кроме того, выявлено отсутствие интереса получать новые знания и умения. Так, 25,0% учащихся экспериментальной и контрольной групп не совсем прочно усвоили учебный материал. У 51,6% учащихся ЭГ и 48,3% учащихся КГ не сформирована глубина знаний и компетенций. И только 20,3% учащихся ЭГ и 21,7% КГ показали высокий уровень понимания полученных в ходе обучения знаний, проявили общую заинтересованность к предмету. Желание обучаться самостоятельно, без помощи учителя, было обнаружено у 18,8% учащихся ЭГ и 20,0% учащихся КГ.

Полученные результаты особенно значимы в контексте выявленной связи между уровнем развития интеллектуальных навыков и общей успеваемостью учащихся, они объясняют трудности в усвоении учебного материала (поверхностное понимание информации, слабая выраженность познавательного интереса, недостаточная самостоятельность в учебной деятельности), а также в контексте современных образовательных стандартов,

предполагающих формирование у учащихся способности к самостоятельному приобретению знаний и их применению.

Таким образом, можно утверждать, что выявленные трудности носят комплексный характер – недостаточное развитие базовых интеллектуальных операций (анализ, синтез, аналогии) сочетается с низкой мотивационной готовностью к познавательной деятельности. Такое положение дел требует пересмотра образовательных подходов с акцентом на развитие метапредметных когнитивных навыков и создании условий для активизации внутренне познавательной мотивации.

Результаты исследования сформированности познавательной активности учащихся мы смогли получить и с помощью методики «Направленность на отметку» Ильина Е. П. и Курдюковой Н. А. (таблица 10).

Таблица 10 – Сравнительные показатели уровней познавательной активности по методике «Направленность на отметку», (%)

Уровень	Контрольная группа (N = 60)	Экспериментальная группа (N = 64)
Высокий	16,7 (10)	17,2 (11)
Средний	40 (24)	35,9 (23)
Низкий	43,3 (26)	46,9 (30)

Анализ познавательной активности учащихся позволяет сделать следующие выводы: в обеих группах преобладает низкий уровень познавательной активности – 43,3% в КГ и 46,9% в ЭГ; средний уровень демонстрируют 40% учащихся КГ и 35,9% подростков ЭГ; высокий уровень зафиксирован лишь у 16,7% (10 ч.) КГ и 17,2% (11 ч.) ЭГ – они практически идентичны.

Таким образом, анализ результатов по методике «Направленность на отметку» показал, что проблема заключается в явно выраженной у учащихся «отметочной» ориентации учебной деятельности, т.е. они воспринимают учебный процесс исключительно как средство получения оценок, а не как возможность приобретения знаний и развития своих способностей, кроме

того, выявлено преобладание внешней мотивации над внутренней познавательной потребностью, недостаточная осознанность учебных действий и слабая рефлексия собственных достижений.

Исследование готовности подростков к саморазвитию в учебной деятельности проводилось с использованием комплексной диагностической методики, которая оценивает сформированность знаний и компетенций и умение их применять на практике (таблица 11).

Таблица 11 – Сравнительные показатели уровней готовности к саморазвитию (критерий «Сформированность знаний и эффективность деятельности»), %

Уровень	Контрольная группа (N = 60)	Экспериментальная группа (N = 64)
Высокий	16,7 (10)	14,0 (9)
Средний	45,0 (27)	42,2 (27)
Низкий	38,3 (23)	43,8 (28)

Полученные данные также свидетельствуют о тревожной тенденции, особое беспокойство вызывает ситуация в ЭГ, где почти половина подростков показала низкий результат – 43,8% (28 ч.), в КГ уровень готовности выше лишь на 5,5% – 38,3% (23 ч.); в обеих группах преобладает средний уровень готовности.

В КГ высокий уровень готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию в рамках критерия «сформированность знаний и эффективность деятельности» выявлен у 16,7% учащихся, в ЭГ – у 14%, разница по этому уровню составляет 2,7% в пользу КГ, что указывает на незначительное, но устойчивое отставание учащихся ЭГ по ключевым показателям саморазвития.

Таким образом, сопоставление данных о готовности к саморазвитию с предыдущими результатами диагностики интеллектуального развития и познавательной активности позволяют говорить о системном характере выявленных трудностей; наблюдается взаимосвязь между низкой мотивацией, недостаточной сформированностью когнитивных навыков и слабой

готовностью к саморазвитию, что образует замкнутый круг проблем в учебной деятельности.

Результаты диагностики самостоятельности и сформированности оценочных умений подростков также выявили системные трудности в организации учебной деятельности (таблица 12).

Таблица 12 – Сравнительные показатели уровней самостоятельности и самооценочных умений

№	Параметры / Критерии оценки	Группа	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
1.	Желание самостоятельно выполнять учебные задания	КГ	26,7 (16)	38,3 (23)	35,0 (21)
		ЭГ	25,0 (16)	35,9 (23)	39,1 (25)
2.	Навыки организации самостоятельной деятельности	КГ	21,7 (13)	33,3 (20)	45,0 (27)
		ЭГ	18,8 (12)	31,2 (20)	50,0 (32)
3.	Самооценка знаний и компетенций	КГ	38,3 (23)	40,0 (24)	21,7 (13)
		ЭГ	35,9 (23)	37,5 (24)	26,6 (17)
Средний показатель		КГ	28,3 (17)	36,7 (22)	35,0 (21)
		ЭГ	26,6 (17)	34,4 (22)	39,0 (25)

Как видно из таблицы, только 26,7% подростков КГ и 25,0% ЭГ демонстрируют желание самостоятельно выполнять учебные задания; навыки организации самостоятельной деятельности развиты слабо – лишь 21,7% в КГ и 18,8% в ЭГ показывают высокий уровень, при этом половина учащихся ЭГ (50%) испытывает значительные трудности в этом аспекте.

Более благополучная ситуация прослеживается в сфере самооценки знаний – у 38,3% учащихся КГ и у 35,9% ЭГ зафиксирован высокий уровень. Однако средние показатели по всем параметрам свидетельствуют о системной проблеме – только 28,3% учащихся КГ и 26,6% ЭГ в целом показали способность к самостоятельной учебной деятельности, что также связано с ранее выявленными проблемами интеллектуального развития и познавательной активности.

Таким образом, можно заключить, что низкий уровень сформированности характеризуется фрагментарным развитием умений: учащиеся демонстрируют неспособность к рефлексии собственной деятельности, не могут последовательно описать алгоритм выполненных действий и допущенные ошибки, а их навыки носят ситуативный характер и требуют постоянного внешнего контроля.

Обобщающие результаты исследования демонстрируют, что готовность к саморазвитию среди учащихся подросткового возраста остается на недостаточном уровне (таблица 13).

Таблица 13 – Сравнительные показатели уровней готовности к саморазвитию, (%)

Уровень	Контрольная группа (N = 60)	Экспериментальная группа (N = 64)
Высокий	20,0 (12)	18,8 (12)
Средний	40,0 (24)	37,5 (24)
Низкий	40,0 (24)	43,7 (28)

Высокий уровень готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию выявлен у 20,0% ЭГ и у 18,8 % КГ. У 40,0% подростков ЭГ и 37,5% КГ зафиксирован средний уровень готовности к саморазвитию. Особенно показательно превышение количества учащихся с низким уровнем в ЭГ – 40,0%, против 43,7% в КГ, что может указывать на недостаточную эффективность применяемых педагогических подходов. Эти показатели подчеркивают необходимость пересмотра образовательных стратегий, уделяя особое внимание на развитие рефлексивных способностей и внутренней мотивации учащихся.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном внимании педагогов к формированию готовности учащихся к саморазвитию. Сформированная адекватная самооценка представляет собой не только практическую, но и личностную задачу, оказывающую существенное влияние на становление и саморазвитие личности. В связи с этим разработка и реализация эффективной модели формирования готовности

подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки приобретает особую актуальность и научно-практическую значимость.

2.2. Педагогические условия реализации модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки

На протяжении многих лет в научном сообществе остро стояла проблема теоретическо-методологического обоснования проблемы формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки. В экзистенциалистской философии (Ж.-П. Сартр, В. Моррис, А. Фаллико) педагогическая поддержка раскрывает естественную сущность саморазвития личности. Антропологические подходы в педагогике отводят ключевую роль в воспитательной деятельности благоприятной атмосфере, включающей важнейшие признаки педагогической поддержки: безопасность, взаимное доверие и своевременную помощь учителя (О. Ф. Больнов). Гуманистические принципы в прикладной психологии и социальной философии (А. Маслоу, К. Роджерс) отвергают социальное принуждение, рассматривая основой педагогической поддержки партнёрство и активное содействие личностному росту в процессе обучения и воспитания.

Педагогические условия позволяют преодолеть отдельные сложности, возникающие у учащихся подросткового возраста. Однако разрозненные и бессистемные меры педагогической помощи, воздействия не обеспечивают полноценной гарантии эффективного продолжения обучения и формирования у учащихся способности к саморазвитию.

В данном параграфе представлено теоретико-методологическое обоснование педагогических условий, способствующих формированию готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию, а также разрешению когнитивных и личностных противоречий, возникающих в процессе учебно-воспитательной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что условие в педагогической науке интерпретируется как особый признак, «выражающий отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может» [220]. Действие, провоцирующее условие, само по себе не способно порождать явление, однако условие создает необходимую среду, в которой могут возникнуть процессы, направленные на разрешение дидактических задач. Это объясняет формирование у понятия «условие» системы опережающих значений, характеристик, связанных с конкретно поставленной задачей [176]. Под педагогическими условиями понимается комплекс специфических обстоятельств, обеспечивающих психолого-педагогическую работу, ориентированную на саморазвитие личностных качеств учащихся, независимо от их возраста и особенностей развития.

В процессе образовательно-воспитательной деятельности учитель сталкивается с личностными проблемами учащихся, которые обусловлены как неадекватным отношением к самому себе (что порождает неуверенность в действиях, тревожность, страх), так и недостаточным развитием саморегуляции (что приводит к слабой самостоятельности и низкой организованности).

Наиболее остро проблемы личностного саморазвития проявляются у учащихся подросткового возраста, поскольку именно в этот период происходит активное формирование жизненных целей, поиск и выбор ресурсов для самовоспитания и самосовершенствования. Особую сложность представляет проблема слабоволия учащихся, выражающаяся в неспособности доводить начатое до конца и реализовывать запланированное.

Педагогическая поддержка учащихся в процессе саморазвития личностных качеств обладает рядом существенных преимуществ:

- позволяет учителю опираться на естественные способности учащихся, принимая во внимание как психофизиологические и возрастные изменения, так и индивидуальные достижения, которые отражают прогресс в личностном развитии;

- педагогическая поддержка исходит из абсолютной ценности внутреннего мира каждого учащегося;

- учитель не выступает психологической опорой, на которую учащийся может постоянно полагаться; чрезмерная помощь формирует зависимость – практика показывает, что дети, привыкшие к постоянной помощи педагогов, демонстрируют замедление личностного и интеллектуального развития.

Аналогичная проблема наблюдается, когда учащихся вплоть до 9 класса регулярно выполняют домашние задания с помощью родителей или других взрослых – это крайне негативно сказывается на их когнитивных способностях и самостоятельности.

Оптимальная педагогическая стратегия предполагает, что учитель или родитель выступает не в роли того, кто решает проблемы, а того, кто стимулирует и направляет ребенка самостоятельно находить выход из сложных учебных ситуаций. Такой подход способствует развитию когнитивных компетенций, формированию чувства ответственности [39]. А также создает необходимые условия для полноценного личностного саморазвития и осознанного самостоятельного принятия решений.

Следует отметить, что эффективное саморазвитие учащихся подросткового возраста возможно при наличии специальных (обязательных) педагогических условий, а именно:

- систематическая диагностика индивидуального развития, позволяющая выявлять как общие закономерности возрастного становления, так и личные возможности каждого учащегося;

- последовательная реализация принципов личностно-ориентированного обучения через применение соответствующих образовательных технологий;

- комплексное психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса на всех этапах обучения.

Системное внедрение педагогической поддержки создает предпосылки для эффективности учебно-воспитательной деятельности среди учащихся

подросткового возраста. Ключевым элементом такой поддержки выступают, в первую очередь, специально разработанные образовательные технологии, активизирующие внутренние механизмы учащихся, что находится в прямой взаимосвязи с развитием интеллектуальных и когнитивных способностей [130].

Особое значение приобретает научно обоснованная методология педагогической поддержки, поскольку именно профессионально организованная помощь всем участникам образовательного процесса – учителям, родителям и самим учащимся – обеспечивает условия для продуктивного саморазвития личности. В частности, для родителей (со стороны педагогов, психологов) должна быть организована систематическая просветительская работа, включающая предоставление полной информации, касающейся возрастных особенностей развития, индивидуальных возможностях их детей.

Важным аспектом организации психологической поддержки является комплексный учет сильных и слабых сторон развития ребенка. При этом следует понимать, что даже при оптимально организованном процессе педагогического сопровождения саморазвития учащихся невозможно полностью исключить возникновение личностных трудностей у участников образовательного процесса, требующих оперативного вмешательства квалифицированного педагога или социального психолога.

Учитель, осуществляющий поддержку, должен: понимать психофизиологические закономерности возрастного развития; владеть методиками индивидуального подхода; интегрировать продуктивные модели взаимодействия, заимствованные из семейного воспитания и т.д. В этой связи образовательному учреждению как социальному институту необходимо систематически выявлять и поддерживать творческий потенциал учителей, создавать организационные условия для эффективной передачи этого потенциала учащимся, а также непрерывно развивать систему психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса [130].

Формирование способности к самостоятельному творчеству представляет собой одну из ключевых задач современной педагогики. Для достижения этой цели учителю необходимо целенаправленно развивать у учащихся такие базовые качества, как усидчивость и настойчивость, которые служат основой для смелого целеполагания и успешного решения сложных учебных задач.

Разработка теоретико-методологических основ рефлексивно-ценностного подхода к педагогической поддержке саморазвития подростков, подкрепленная результатами эмпирических исследований, позволила сформировать комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих эффективность и успешность данного процесса.

Эффективность процесса формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки обеспечивается рядом педагогических условий:

- организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества;
- педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию;
- реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды;
- создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

Фундаментальным педагогическим условием эффективного формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки выступает организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества. Данное условие является ключевым и системообразующим фактором эффективного формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки,

поскольку реализует партнерскую модель педагогического взаимодействия, при которой учитель выступает и как транслятор знаний, и наставник, и координатор учебного процесса.

Таким образом, указанное условие соответствует современным парадигмам личностно-ориентированного образования и концепциям развивающего обучения, где подчеркивается важность взаимопонимания и равноправного диалога между учителем и учеником в педагогическом процессе.

Педагогу необходимо принимать во внимание две взаимосвязанные характеристики учащегося – его обучаемость, как потенциальную способность к усвоению знаний, и обученность, как актуальный уровень освоения учебного материала, характеризующийся степенью сформированности знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения учебных задач, способность применять их в различных ситуациях. Эти характеристики образуют диалектическое единство в учебно-воспитательном процессе, что нашло отражение в работах Л. С. Выготского, который считает, что «обучаемость ребенка показывает его интеллектуальный потенциал, очерчивает зону ближайшего личностного развития. А качество обученности показывает естественный результат обучения и содержание, необходимое для последующего личностного роста ребенка» [58].

Отечественные психолого-педагогические исследования убедительно доказывают существование прямой зависимости между уровнем сформированности умений на предыдущих этапах обучения, текущей обучаемостью и успешностью когнитивного развития ребенка. В современной дидактической науке устоявшимся является разделение учебных умений на общеучебные (включающие регулятивные, информационно-когнитивные и интеллектуально-мыслительные навыки) и специальные предметные умения (охватывающие дисциплинарно-специфические и междисциплинарные компетенции) [15].

Анализ практики современного школьного образования выявляет существенные недостатки в формировании общеучебных умений, что подтверждается рядом системных проблем:

- наблюдается выраженный дисбаланс между предметными и метапредметными результатами обучения, при котором развитие общих учебных навыков осуществляется фрагментарно и бессистемно;

- традиционная организация учебного процесса, ориентированная преимущественно на репродуктивное усвоение информации, не создает необходимых условий для полноценного развития когнитивных и регулятивных умений.

В результате образуется целый комплекс негативных явлений:

- поверхностное усвоение учебного материала без формирования устойчивых познавательных структур;

- отсутствие у учащихся действенных инструментов для самостоятельного приобретения знаний;

- низкий уровень переноса сформированных умений в новые учебные ситуации.

Проблема перегруженности учащихся приводит к их систематическому отставанию от требований рабочей программы. Например, чрезмерный объем домашних заданий не только не способствует эффективному усвоению знаний, но и создает ряд отрицательных последствий:

- мотивационные – развитие «синдрома выученной беспомощности», снижение познавательного интереса или потеря мотивации к обучению;

- когнитивные – формальное выполнение заданий, фрагментарное усвоение ключевых понятий, неспособность устанавливать межпредметные связи;

- психофизиологические – хроническая усталость, эмоциональное выгорание, стресс и др.

Решение данной проблемы требует комплексного подхода, включающего оптимизацию учебной нагрузки, дифференциацию заданий, системную педагогическую поддержку. Эффективность усвоения учебного материала напрямую зависит от учета познавательных потребностей учащихся, их психофизиологических возможностей и грамотной оценки достижений со стороны учителя.

Следует подчеркнуть, что, согласно исследованиям Л. И. Божович и Л. С. Славиной [33], систематически осуществляемая рефлексивно-оценочная деятельность учителя играет значимую роль в формировании у учащихся познавательного интереса и личностных качества. Проведенный учеными анализ показывает, что такая педагогическая практика способствует развитию самостоятельности и инициативности в образовательном процессе, которые в свою очередь становятся важными предпосылками для эффективного развития личности, особую значимость имеет наблюдаемый при этом переход от внешней учебной мотивации к внутренним механизмам личностного роста.

На наш взгляд, оценка, оценочная деятельность учителя – достаточно сложный и многогранный процесс, выходящий за рамки традиционного взаимодействия «учитель-ученик». Оценка учебных достижений выполняет несколько принципиально важных функций:

- диагностическую – определяет уровень освоения учебного материала, выявляет трудности в усвоении знаний;
- регулятивную – предоставляет данные для коррекции учебно-воспитательной деятельности;
- прогностическую – позволяет прогнозировать дальнейшую траекторию образовательного процесса;
- воспитательную – способствует формированию адекватной самооценки и критического мышления.

Особую значимость приобретает объективная оценка учителем, которая отражает реальный уровень учебных достижений, сформированность логических операций, выявляет способность решать учебно-познавательные

задачи, качество образовательного процесса. При этом современные подходы, предполагающие, например, формирующее оценивание, подчеркивают необходимость смещения акцента с контроля на поддержку, развитие навыков самооценки, использования разнообразных форм оценивания с учетом индивидуального прогресса.

Проблема субъективности в оценивании учебных достижений представляет собой сложный аспект в образовательной практике. Существующие подходы к оценке знаний характеризуются значительной вариативностью, обусловленной рядом факторов: различиями в педагогических концепциях оценивания, неоднозначностью критериев оценки компетенций, индивидуальными особенностями оценочной деятельности учителей.

Многогранность проблемы оценивания проявляется в том, что она рассматривается исследователями с различных сторон: с дидактической – как критерии и методы оценки, с психологической – как восприятие оценки учащимся, с социальной – как роль оценки в образовательной системе.

Проведенные психолого-педагогические исследования (Ш. А. Амонашвили [6; 7], Б. Г. Ананьев [8; 9], Л. И. Божович [33], М. Ф. Зарецкий [100] и др.), выявили главное условие эффективности педагогической оценки – необходимость внутреннего принятия оценочных суждений учителя.

При организации педагогической поддержки особое значение приобретает положительно ориентированное оценивание, учитывающее индивидуальные достижения каждого ученика. Компетентный педагог должен уметь соотносить объективность оценки с реальным уровнем сформированности умений и навыков учащихся подросткового возраста. Такой подход требует глубокого понимания методологии оценочной деятельности, владение техниками разработки и применения контрольно-измерительных материалов, способность адекватно интерпретировать результаты диагностики, и, конечно же, знания психологических

закономерностей усвоения учебных предметов, что позволяет разрабатывать эффективные стратегии обучения с учетом возрастных особенностей учащихся.

Педагогическая оценка знаний представляет собой систематизированный процесс сопоставления достигнутого уровня освоения материала с планируемыми образовательными результатами. С технологической точки зрения данный процесс включает: постановку учебных целей, отбор соответствующих контрольно-измерительных материалов и разработку критериев интерпретации результатов. Эти компоненты оказывают непосредственное влияние на эффективность обучения подростков. Особую значимость приобретает включение в процесс формирования готовности к саморазвитию специальных педагогических технологий, поскольку среди отстающих учащихся нередко встречаются дети, недооценивающие собственные возможности. Подобная ситуация ведет к нарастанию неуверенности у слабоуспевающих учащихся, что в дальнейшем негативно сказывается на развитии их личностных качеств.

Следующим педагогическим условием является педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию.

Эффективная педагогическая поддержка должна способствовать повышению мотивации учащихся и минимизации негативного воздействия оценочной деятельности. Как справедливо отмечает Л. Н. Куликова [134], создание условий для демонстрации учебных достижений играет ключевую роль в формировании адекватной самооценки учащегося.

В аспекте методологического обеспечения подобный подход требует от учителя: системного применения комплекса организационно-педагогических приемов, создание ситуации успеха для каждого учащегося, развития осознанного отношения к собственным достижениям.

Координация партнерских взаимоотношений педагога и учащегося тесно взаимосвязана с формированием самостоятельности. Именно

самостоятельность помогает справляться со сложностями в обучении и личностном саморазвитии. Мы разделяем мнение А. В. Качалова в том, что качество самостоятельности подстраховывает учащегося при формировании высокой уверенности, помогает закрепить успешность эмоционально, психологически [115].

Формирование самостоятельности у учащихся происходит в процессе преодоления ими учебных трудностей. Когда они сознательно стремятся найти решение сложных задач. Как утверждает П. И. Пидкасистый, «самостоятельность – это систематизированное действие, организуемое целенаправленно педагогом для успешного разрешения воспитательных и учебных целей» [180; 189].

Современные исследователи выделяют четыре главные формы проявления самостоятельности у учащихся подросткового возраста, каждая обладает специфическими особенностями:

- частично направляемая самостоятельность – характерна на начальном этапе формирования самостоятельности, целеполагание осуществляется при методической помощи педагога;

- опосредованная самостоятельность – педагогическая поддержка ограничивается лишь целеполаганием, планирование и реализация действий выполняется учащимся самостоятельно;

- полная автономность – целеполагание, планирование и реализация, т.е. все этапы деятельности учащийся выполняет самостоятельно без внешней помощи;

- инициативная деятельность – учащийся самостоятельно формулирует;

- задачи и инициирует их решение, отражает высокий уровень познавательной самостоятельности [40].

Анализ педагогической практики позволяет выявить ряд важных факторов, определяющих эффективность педагогической поддержки:

– сложность учебных задач – адекватность уровня требований возможностям учащихся, наличие или отсутствие пробелов в базовых знаниях, сформированность метапредметных умений;

– психофизические особенности – возрастная специфика подросткового периода, индивидуальные возможности, эмоционально-волевая регуляция;

– мотивационный компонент – уровень познавательной активности, сформированность внутренней учебной мотивации, готовность преодолевать трудности.

Эффективная стратегия педагогической поддержки, основанная на партнерском взаимодействии и грамотном подборе методов, способствует формированию у учащихся стремления к успеху и развитию личностных качеств. В подобной ситуации наиболее продуктивным оказывается опосредованное педагогическое влияние, ненавязчивое педагогическое сопровождение – скрытая инструкция, активизирующая познавательную деятельность учащихся при сохранении их учебной автономии. Такое педагогическое сопровождение реализуется через деликатные ориентирующие указания, которые помогают учащимся самостоятельно найти опорные точки для решения учебной задачи, не предлагая при этом готовых алгоритмов. В практике образовательного процесса такая поддержка нередко выражается в форме кратких реплик, подсказок или невербальных сигналов, позволяющих учителю аккуратно корректировать деятельность учащихся, сохраняя их самостоятельность.

Педагогическая поддержка саморазвития личности предполагает создание особой интеллектуальной среды, способствующей организации и реализации учебно-познавательной деятельности различного уровня сложности. Разный уровень сложности учебных задач позволяет мотивировать учащихся к достижению высоких результатов и поэтапному развитию ключевых компетенций в процессе обучения.

Системная организация педагогической поддержки позволяет учащимся подросткового возраста преодолеть трудности в учебно-воспитательной

деятельности. Первоначальным этапом данной работы является диагностика, представляющая собой комплекс специальных мероприятий, направленных на выявление исходного уровня сформированности ключевых компетенций учащихся. Диагностические мероприятия призваны определить причины учебных затруднений, приводящих к систематическим ошибкам и недостаточному усвоению материала. Полученные диагностические данные служат основой для разработки модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки, включающей подбор наиболее оптимальных методов и образовательных технологий.

Следующим этапом педагогической поддержки после диагностики становится создание атмосферы взаимного доверия и толерантности между учителем и учащимися. Основная задача этого этапа заключается в формировании психолого-педагогических условий для установления партнерских отношений. Особое значение приобретает грамотное использование педагогических технологий, позволяющих усилить мотивацию учащихся через переживание успеха, что способствует повышению их самооценки и авторитета в коллективе. Создание эмоционально комфортной среды позволяет сохранить индивидуальный характер педагогической поддержки, обеспечивая учащемуся личностную и эмоциональную безопасность.

Третий этап педагогической поддержки направлен на формирование устойчивой мотивации к достижению учебных целей. Его главная задача заключается в развитии у учащихся подросткового возраста позитивной учебной установки на успешное обучение, осознание собственных возможностей и укрепление веры в свои силы. Данный этап предполагает целенаправленную работу по развитию системы мотивационных факторов, ориентированных на успех обучения. Педагогическая деятельность на этом этапе включает эмоциональное подкрепление достижений учащихся через систему поощрений и стимулирующей обратной связи. С методологической точки зрения, значимость данного этапа определяется необходимостью

создания четко структурированного образовательного пространства, расширяющего границы субъектно-объектного взаимодействия и повышающего эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Четвертый этап педагогической деятельности предполагает реализацию целостной модели формирования готовности учащихся к саморазвитию. В процессе работы учителю необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, уровень развития их внимания и познавательной активности. Особенность этого этапа заключается в ориентации образовательного процесса на актуализацию интеллектуального и психологического потенциала, при этом основной акцент делается на развитии личностных качеств, обеспечивающих их способность к самостоятельной учебной деятельности.

Пятый этап связан с рефлексивной деятельностью и предполагает оценку педагогической поддержки со стороны учителя, а также самооценку индивидуальных достижений учащихся подросткового возраста. На этом этапе формируется отношение учащихся к результатам своего обучения и участия в различных видах деятельности. Успешное решение поставленных задач возможно при соблюдении следующих условий: учитель эмоционально поддерживает самостоятельную деятельность подростков и выявляет их потенциал для высокого уровня учебно-познавательной деятельности.

Каждый из проанализированных этапов учитывает психофизиологические особенности учащихся подросткового возраста, их потенциальный уровень обучаемости и возможности развития.

Следующим важным условием формирования готовности подростков к саморазвитию является реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды.

Данное условие является системообразующим фактором эффективного формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки, поскольку создает эмоционально-поддерживающую образовательную среду, характеризующуюся атмосферой

доверия и открытости, возможностью для учащегося быть услышанным и принятым.

При организации педагогической поддержки необходимо учитывать принцип внутренней личностной свободы учащегося. Это означает, что учащийся, обладающий определенной системой знаний и умений, должен иметь возможность свободно ими оперировать, руководствуясь собственными познавательными интересами и стремясь к реализации личностного потенциала. Роль учителя заключается в создании условий для развития самостоятельности учащихся, что способствует не только формированию ключевых компетенций, но и повышению эффективности обучения за счет самостоятельного принятия решений.

Исследования проблем низкой успеваемости учащихся выявили, что основной причиной снижения учебной мотивации в большинстве случаев выступает несформированность познавательного интереса. Недостаточное внимание со стороны учителя к развитию познавательного интереса приводит к неэффективной организации учебного процесса, что влечет за собой возникновение когнитивных трудностей и формирование неверных образовательных стратегий. Особенно остро данная проблема проявляется в переходные периоды между образовательными ступенями, когда учащиеся сталкиваются с совершенно новыми условиями и требованиями.

Анализ проблемных ситуаций в образовательном процессе показывает, что конфликты между учителем и родителями, возникающие из-за низкой успеваемости учащихся, часто обусловлены комплексом взаимосвязанных причин. Как отмечают отечественные исследователи (Ю. К. Бабанский [20], В. И. Горовая [74] и др.), основными причинами, связанными с профессиональной деятельностью учителя являются:

- недостаточный уровень сформированности педагогических компетенций,
- непонимание возрастных особенностей учащихся подростков,
- неумение активизировать познавательный интерес учащихся,

- нарушение принципов объективного оценивания.

По мнению С. Н. Батраковой [23], эффективное педагогическое взаимодействие в условиях сотрудничества основывается на грамотно выстроенной системе обратной связи, выполняющей три ключевые функции:

- диагностическую – установление точности/неточности выполнения учебных задач;
- регулятивную – оптимальная частота педагогического реагирования;
- коррекционную – адекватное влияние на процесс решения познавательных проблем учащимися.

Конструктивный анализ практики показывает, что подобная модель взаимодействия чаще отражает профессиональные ожидания учителя, нежели реальные учебные трудности учащихся. Такой дисбаланс провоцирует характерные поведенческие реакции у отстающих подростков, включая:

- сознательное игнорирование учебных требований,
- уклонение от выполнения заданий,
- формирование негативного отношения к учителю,
- проявление агрессии [113].

Технологическое обеспечение педагогической поддержки направлено прежде всего на создание благоприятного психологического климата в системе «учитель-ученик». Данная модель предполагает целенаправленное использование учителем таких методов воздействия, как поощрение, одобрение, позитивное подкрепление и помощь при решении сложных учебных задач. В результате у учащихся формируется качественно иная реакция – осознание ответственности за невыполненные задания, развивается чувство долга и добросовестности. Таким образом, ключевым ориентиром для учителя при организации эффективной поддержки становится установление продуктивных взаимоотношений, основанных на принципах педагогического партнерства, взаимного уважения.

Эффективная коммуникация в системе педагогической поддержки направлена на максимальное раскрытие интеллектуального и познавательного

потенциала учащихся. Особое значение при этом приобретает развитие общеучебных способностей, отражающих эрудицию учащегося в соответствии с его индивидуальными особенностями. Немаловажным аспектом является и поддержание устойчивого познавательного интереса учащихся к различным формам учебно-воспитательной деятельности и содержанию предметного материала.

В психолого-педагогической науке неоднократно предпринимались попытки разделения (классификации) учащихся по различным параметрам: познавательным интересам, способностям личностным склонностям, возможностям. Однако, как показывают современные исследования, проблемный вопрос, касающийся низкой успеваемости у учащихся подросткового возраста, часто кроется в недостаточно разработанном концептуальном подходе к организации обучения [45].

Мы разделяем позицию А. А. Бударного, считающего, что «практически в каждом коллективе (или группе) есть три категории учащихся, которые отличаются по уровню сформированности учебных способностей. Простота усвоения учебного материала, таким образом, находится в прямой зависимости от их взаимовыгодной дополняемости» [44]. Эту точку зрения развивает Б. Г. Ананьев, классифицирующий учащихся подросткового возраста по уровню развития познавательных возможностей на группы с высоким, средним и низким потенциалом [8; 9].

Согласно предложенной классификации, учащиеся с высоким уровнем возможностей делятся на две группы: с максимально и относительно высоким потенциалом. Средний уровень подразделяется на устойчиво средний и погранично низкие показатели. Наименее развитые способности характерны для учащихся с систематической академической неуспеваемостью. Данная концепция исходит из понимания учащегося как естественного субъекта образовательного процесса, способного к рефлексивной оценке собственных знаний и перспектив личностного роста.

Мы поддерживаем подход Г. К. Селевко [207; 208], который в рамках исследования интеллектуального развития учащихся выделяет пять основных категорий обучающихся:

- с показателями сформированности знаний ниже возрастной нормы;
- педагогически запущенные (из-за некачественного обучения);
- со средним уровнем интеллектуального/когнитивного развития;
- с продвинутыми учебными способностями;
- интеллектуально одаренные (талантливые), демонстрирующие исключительные познавательные возможности.

А. В. Качалов [115] разработал классификацию учащихся по уровню сформированности учебных умений и знаний, выделив несколько категорий, требующих особой педагогической поддержки:

- интеллектуально пассивные,
- способные, но неорганизованные,
- добросовестные и дисциплинированные,
- эмоционально нейтральные,
- неуверенные в себе,
- отчаявшиеся (демотивированные / с признаками «выученной беспомощности»);
- эмоционально неустойчивые;
- сознательно блокирующие собственную активность;
- одаренные, но ленивые, не реализующие свой потенциал.

Анализ психологических исследований позволяет выделить формирование так называемого «индивидуального ядра» познавательной активности. Если рассматривать мышление как целенаправленный процесс решения задач, то можно выделить два взаимосвязанных уровня особенностей у учащихся: личностные характеристики, связанные со спецификой мыслительных процессов, и индивидуальные особенности, определяющие

специфику принятия решений и влияющие на эффективность деятельности [125].

В процессе педагогической поддержки учитель направляет учащихся на последовательное решение задач. Поэтапный подход позволяет выявить проблемные места в усвоении материала и работать в индивидуальном темпе. При этом учитель оказывает помощь только в случаях, требующих тщательной коррекции. Таким образом, основная педагогическая задача состоит в гармоничном согласовании применяемых образовательных методик с индивидуально-психологическими особенностями учащихся через систему субъект-субъектного сотрудничества.

Учет индивидуальных различий в познавательной деятельности у учащихся подросткового возраста требует специальной организации и последующей координации внимания. Безусловно, наиболее эффективной формой развития внимания являются индивидуальные занятия с учителем. Их высокая эффективность обеспечивается тремя взаимосвязанными факторами:

- а) созданием устойчивой учебной мотивации;
- б) системой регулярной обратной связи между учителем и учащимся;
- в) учетом закономерностей когнитивных процессов (восприятие, переработка и анализ информации; запоминание и воспроизведение; планирование и регуляция деятельности).

При коллективной форме организации учебного процесса указанные аспекты не могут быть гарантированно обеспечены. Гарантии достижения этих условий возможны лишь при индивидуальном подходе в обучении. Экспериментальное исследование отечественного психолога Н. Н. Ланге убедительно доказали, что внимание ребенка характеризуется постоянной изменчивостью. В подростковом возрасте наблюдаются особые колебания внимания продолжительностью 10–15 секунд. Однако данные колебания могут быть минимизированы при условии организации индивидуального педагогического сопровождения. Это свидетельствует о том, что регуляция внимания учащихся не только возможна, но и необходима. При этом полный

контроль над динамикой внимания может быть осуществлен исключительно в рамках индивидуального обучения, ориентированного на саморазвитие учащихся [226].

Таким образом, эффективное решение проблемы формирования готовности подростков к саморазвитию связано с закономерностями личностного развития ребенка и предполагает реализацию следующих мер:

- индивидуализация учебного процесса – адаптация темпа обучения, соответствующая возможностям учащихся, является ключевым условием для обеспечения качественного образования и дальнейшего личностного развития;

- персонализация учебной активности – создание благоприятных условий для самовыражения отстающих учащихся в учебно-познавательной деятельности; данная категория учащихся часто испытывает трудности в осознании и формулировании учебных проблем, что негативно сказывается как на интеллектуальном, так и личностном развитии.

Одним из значимых педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования готовности подростков к саморазвитию, является создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

Самостоятельная практическая деятельность учащихся подросткового возраста должна иметь четкую ориентацию на достижение конкретного результата. Особое значение этот подход приобретает для подростков, которые испытывают трудности в учебно-познавательной деятельности. В процессе создания ситуаций успеха на уроке учителю необходимо целенаправленно формировать у учащихся способность не только грамотно разрешать проблемные ситуации, но и самостоятельно находить оптимальные пути и методы их преодоления.

Указанные факторы оказывают существенное влияние на:

- формирование у учащихся подросткового возраста мотивации к достижению успеха;

- развитие способности к самостоятельному выполнению учебных заданий;

- становление и развитие потребности в самостоятельной учебной деятельности.

Важно отметить, что в контексте образовательного процесса принципиальное значение приобретает соблюдение педагогического такта как профессионального качества. Учителю необходимо гармонично сочетать четкое видение образовательных целей с пониманием неизбежности ученических ошибок, что требует:

- профессиональной позиции педагога – умение направлять и оказывать содействие в принятии учащимися рациональных решений, признание права каждого учащегося на успешность, уважение их индивидуальных особенностей;

- партнерской модели взаимодействия – обеспечение психологической безопасности образовательной среды, перевод ученической активности в научно-исследовательскую позицию, формирование навыков образовательной рефлексии, развитие критического мышления.

Проведенный анализ педагогических условий позволил определить методологические основания для эффективной реализации модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Логическая целостность данного процесса обусловлена системностью дидактических задач, ориентированных на становление гармонично развитой личности, способной к непрерывному образованию. При этом принципиальное значение приобретает ценностное осмысление образовательного процесса как фактора личностного развития. Последовательная реализация этапов педагогической поддержки саморазвития подростков учитывает индивидуально-возрастную специфику, выраженность которой усиливается по мере взросления учащихся.

Таким образом, выявленные условия, определяющие эффективность разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки, обеспечивают органичное единство учебного процесса и развития самостоятельности подростков.

2.3. Реализация модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки

Реализация модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки представляла собой системную организацию поддержки учебной деятельности, осуществляемой учителем. Данная поддержка была направлена на развитие устойчивой мотивации к достижению успеха в учебной и внеучебной деятельности у учащихся подросткового возраста.

В ходе формирующего эксперимента приняли участие 124 учащихся 9-ых классов, 27 педагогов-предметников и педагог социально-психологической службы.

Реализация модели педагогической поддержки формирования готовности подростков к саморазвитию осуществлялась поэтапно в соответствии с разработанной структурой: мотивационно-подготовительный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Целью *мотивационно-подготовительного этапа* было: формирование осознанного отношения к саморазвитию через ценностное определение, диагностику ресурсов и создание специальных педагогических условий поддержки.

Педагогическое условие – педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию – было внедрено в процессе реализации следующего содержания работы:

- диагностический комплекс – выявление исходного уровня мотивации и самооценки (анализ учебных достижений и проблемных зон, наблюдение за вовлеченностью и рефлексивностью);

- ценностное самоопределение – осознание значимости саморазвития (дискуссии, анализ кейсов, практикумы по целеполаганию);

- развитие «Я-концепции» – формирование адекватной самооценки и уверенности (психолого-педагогические тренинги, рефлексивные дневники, программы).

Были подобраны следующие методы и инструменты: карточки-советы, тесты и опросники, индивидуальные консультации, рекомендации по самостоятельной работе, дневник личностного роста, геймификация – система баллов за активность в саморазвитии.

Мотивационно-подготовительный этап реализации модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки предполагает:

- повышение учебной мотивации учащихся;
- использование диалоговых методов обучения, обеспечивающих эффективное партнерство между учителем и учащимися;
- развитие качеств, отвечающих за саморефлексию и самооценку;
- постоянное стимулирование ученической инициативности, необходимое для углубленного освоения предметных знаний;
- развитие субъектности, способствующей формированию осознанного отношения к обучению, чувства ответственности и самостоятельности;
- создание педагогических условий для успешной социальной интеграции учащихся.

Другой, не менее важной задачей курса стал отбор и последующая разработка педагогических ситуаций, направленных на успешное достижение конкретных целей, определяющих характер стимулирования и мотивации учащихся подросткового возраста к саморазвитию.

Результаты констатирующего этапа исследования позволили выявить основные причины (трудности) низкой учебной мотивации у подростков: распространенная неуверенность в собственных силах и знаниях, преобладающая незаинтересованность в самостоятельной познавательной деятельности, недостаточно развитые навыки самоорганизации в обучении.

На мотивационно-подготовительном этапе осуществлялось содействие в формировании ценностного отношения учащихся к саморазвитию, создавались условия для осознанного самопознания различных сторон личности ученика («Я-концепция»), а также вовлечение учащихся в специально организованные виды деятельности, способствующие овладению операциональными аспектами саморазвития, методами и приемами самопознания и саморазвития.

В связи с этим одной из главных целей формирующего этапа экспериментального обучения стало формирование мотивационно-ценностного компонента.

Учебная мотивация подростков направлена на достижение успешности, что влияет на развитие их личностных качеств, поскольку отношение к учебе начинает меняться в лучшую сторону. В свою очередь, личностные качества (самостоятельность, самоорганизация, самосовершенствование) способствуют последующей успешности учащихся в учебной и в других видах деятельности. К таким навыкам относятся: навыки организации самостоятельной деятельности, навыки оценки собственных действий и умений, а также навыки, определяющие характер коммуникации.

В-девятых классах, участвовавших в опытно-экспериментальной работе, были выявлены разные типы успеваемости:

– успевающие учащиеся (высокий уровень успеваемости) – отличаются стабильной успеваемостью в учебе, развитым чувством ответственности и добросовестности, самостоятельно выполняют домашние задания, не нуждаются в дополнительной поддержке;

– неустойчивые в обучении – демонстрируют нестабильную успеваемость, периодически нуждаются в помощи учителя;

– эмоционально зависимые – их учебная активность сильно связана с настроением, чрезмерно впечатлительны, остро реагируют на успехи и неудачи, испытывают трудности в контроле действий и эмоций, нуждаются в поддержке учителя и психолога;

– склонные к самоограничению (блокирующие собственную активность) – обладают определенными учебными навыками, но часто сомневаются, склонны к страхам и неуверенности, избегают активности, нуждаются в психологическом сопровождении и педагогической поддержке;

– неуверенные в своих силах – имеют заниженную самооценку, тяжело переживают неудачи в учебе, нуждаются в помощи и поддержке для преодоления трудностей;

– демотивированные – потеряли веру в свои возможности, нуждаются в комплексной поддержке (учителя и психолога);

– неорганизованные (слабоорганизованные) – испытывают трудности с самостоятельностью и учебной успеваемостью, самоконтролем и планированием, необходимо развитие учебных навыков, нуждаются в комплексной поддержке (учителя и психолога).

Целью *когнитивно-деятельностного этапа* было: развитие метапредметных навыков (анализ, проектирование, самоорганизация) через практико-ориентированные формы работы.

На втором этапе были реализованы следующие педагогические условия: организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества; реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды.

Содержание работы включало:

– урочные формы работы (технологии развития критического мышления – чтение с пометками, кластеры, дебаты; проблемные уроки –

решение кейсов, исследовательские задачи, олимпиады, конкурсы, научные общества учащихся (НОУ), конференции);

– внеурочные формы (проектная деятельность – индивидуальные/групповые проекты, тренинги, круглые столы).

На когнитивно-деятельностном этапе были использованы следующие методы и инструменты: метод проектов (от идеи до презентации), схемы-опоры (алгоритмы решения задач), тренинги, цифровые инструменты.

На когнитивно-деятельностном этапе реализации модели у подростков формировался деятельностно-познавательный компонент через освоение методов самостоятельной работы.

Саморазвитие личности осуществлялось посредством:

– различных форм диалогического взаимодействия;
– рефлексии взаимосвязи между процессом деятельности и ее результатом;

– анализа личных достижений и затруднений.

Основные формы организации деятельности:

• *деятельность на уроках:*

- применение технологии критического мышления;
- реализация творческих проектов;
- решение проблемных ситуаций;
- выполнение заданий исследовательского характера.

• *внеурочные формы:*

- кружки (предметные);
- научные общества учащихся (НОУ);
- олимпиады и конкурсы;
- проектная деятельность;
- научно-практические конференции;
- деловые/ролевые игры;
- мастер-классы;

- встречи, дебаты, дискуссии.

Стратегические принципы формирования готовности к саморазвитию.

Учитывая психологические и возрастные особенности учащихся подросткового возраста, мы разработали систему стратегических принципов формирования готовности к саморазвитию. Реализация этих принципов осуществлялась через специальную программу «Секреты успешности в учебно-воспитательной деятельности».

Ключевые особенности программы:

- учет возрастных закономерностей развития подростков;
 - когнитивное развитие (например, переход от конкретного к абстрактному мышлению, потребность в интеллектуальной самостоятельности);
 - эмоционально-волевая сфера (гормональная перестройка, чувствительность к оценке окружающих, противоречие между стремлением к свободе и потребностью в поддержке);
 - социальные особенности (доминирование общения со сверстниками над учебной мотивацией, обостренная реакция на несправедливость, формирование собственного Я («Я-концепции») через экспериментирование ролями);
 - психологические новообразования возраста (развитие рефлексии и самоидентификации, потребность в признании уникальности, активный поиск жизненных ориентиров);
- применение «выравнивающей» педагогической поддержки (адаптивной помощи, т.е. не делать всех одинаковыми, а помогать «сгладить» различия между учащимися, помогать каждому достичь своего потенциала, несмотря на начальные различия):
 - коррекция индивидуальных трудностей в обучении;
 - развитие учебных способностей;
 - преодоление личностных барьеров.

Методологическая основа программы. Программа основывалась на системе взаимосвязанных принципов:

- принципы гуманистической педагогики:
 - акцент на индивидуальных потребностях;
 - создание ситуации успеха;
 - партнерская позиция учителя;
- психолого-педагогические основания:
 - учет закономерностей психофизического развития подростков;
 - применение технологий, обеспечивающих формирование мотивационных факторов;
 - опора на механизмы личностного становления в пубертатный период (*идентификации* – поиск ответа на вопросы «Кто я?», «Какого мое место в мире?»; *сепарации* – эмоциональное отделение от взрослых при сохранении связей; *групповой принадлежности* – потребности в признании сверстниками);
- технологический компонент:
 - использование педагогических инструментов, которые помогают целенаправленно формировать учебную мотивацию, навыки саморегуляции, рефлексивные способности;
- организационные принципы:
 - гибкая система поддержки с учетом индивидуальных траекторий развития, вариативности проявления возрастных кризисов;
 - системное сочетание методологического инструментария, психологического сопровождения, педагогического воздействия.

Разработанная программа эффективно решала выявленные проблемы учащихся: типичные трудности – недостаточное развитие когнитивных умений и навыков, низкий уровень учебной мотивации, дефицит навыков самоорганизации.

Методологическими инструментами, обеспечивающими технологическую реализацию (коррекционной) программы, стали:

- педагогические рекомендации для самостоятельной работы – специально разработанные домашние задания (с постепенным усложнением для формирования самостоятельности), ориентированные на закрепление учебных навыков, развитие самостоятельности и добросовестности;

- индивидуальное портфолио учащегося – фиксирующее достижения в учебной и во внеучебной деятельности и способствующее развитию навыков самоанализа, формированию адекватной самооценки, визуализации прогресса, мотивации к дальнейшему росту.

Апробация коррекционной программы началась с формирования у учащихся подросткового возраста умений, необходимых для организации самостоятельной работы. Мы познакомили учащихся с методами планирования, помогающими эффективно организовать самостоятельную деятельность. Важно отметить, что подростки восприняли эту практику как увлекательное занятие, проявив к ней живой интерес. Систематизация ежедневного планирования – распределение учебных и внеучебных задач – способствовала развитию ключевых личностных качеств: последовательности и способности к эффективной саморегуляции.

Особую значимость в достижении учебной успешности мы придали целеполаганию, поскольку именно оно служит основой учебной мотивации, в практике это выражается:

- через содержание учебного материала → задает вектор учебной деятельности;

- через работу учителя, его методические решения → формирует структуру и содержание урока;

- через активность учащихся → корректирует ход урока.

Психологи выделяют третий вариант (влияние действий учащихся, их активность) как наиболее продуктивный. Этот подход служит основой когнитивных функций, требует от учителя применения специального алгоритма:

– определение приоритета – выделение главной задачи (что является первостепенным?);

– визуализация результата – четкий ответ на проблемный вопрос: «Каким я вижу итоговый результат?»;

– планирование действий – заполнение карты продвижения к цели.

Таблица 14 – Карта продвижения к цели: планирование и рефлексия

№	Последовательность действий	Целевой результат	Фактический результат	Анализ несоответствий	Корректирующие действия
	1.	2.	3.	4.	5.
1.					
2.					

Инструкция для учащихся по работе с таблицей самоанализа:

1. Заполнение таблицы:

– В столбце 1 – «Последовательность действий (шаги к цели)» запишите конкретные шаги для достижения цели.

– В столбце 2 – опишите, что планируете получить.

– В столбце 3 – фиксируйте реальные итоги.

– В столбце 4 – объясните причины расхождений.

– В столбце 5 – (заполняется после анализа причин расхождений) – запишите четкие шаги по исправлению несоответствий.

Таблица 15 – Образец заполнения

№	Последовательность действий (шаги к цели)	Целевой результат	Фактический результат	Анализ отклонений/ несоответствий	Корректирующие действия
	1.	2.	3.	4.	5.
1.	Изучить три источника	Конспект по теме	2 источника разобраны	Не хватило времени / Не до конца понятна тема	Выделить доп. 3 часа/ Записаться на консультацию к учителю
2.					

Таблица 16 – Вопросы, на которые необходимо ответить на этапе рефлексии после заполнения таблицы

№	Вопрос /критерий	Ваш ответ	Шкала/Оценка	Комментарии
1.	Достигнута ли основная цель?		Да/Частично/Нет	
2.	Удовлетворенность результатом		1-10 (максимально)	
3.	Основные трудности (если цель не достигнута)		—	
4.	Полнота выполнения		100% / Частично Не выполнено	
5.	Качество результата		Соответствует Не соответствует ожиданиям	
6.	Приложенные усилия		Максимальные Достаточные Недостаточные	
ВЫВОДЫ:				

Использование *приема упреждения* было направлено на улучшение усвоение учебного материала. С этой целью были разработаны:

- карточки-советы – «Как лучше усвоить изучаемый материал», «Как лучше запомнить изучаемый материал»;
- рекомендации по успешному выполнению домашних заданий.

Одним из важных приемов педагогической поддержки стал прием проецирования, который применялся в ситуациях, когда обучающиеся испытывали трудности, и был направлен на укрепление уверенности подростков в собственных силах. В рамках этого приема использовались алгоритмические задания, демонстрирующие последовательность действий при решении задач по аналогии.

В ходе экспериментальной работы особое внимание уделялось формированию организационных умений у подростков с помощью интеллектуально-направляющей и эмоционально-стимулирующей педагогической поддержки:

- интеллектуально-направляющая педагогическая поддержка включала:
 - помощь обучающимся в работе над ошибками;

- предложение творческих заданий;
- предоставление свободы выбора при выполнении домашних работ;
- установление индивидуальных сроков сдачи заданий и другие формы педагогического сопровождения;

- эмоционально-стимулирующая педагогическая поддержка осуществлялась через:

- создание занимательных учебных ситуаций;
- формирование доброжелательной атмосферы;
- моделирование позитивных поведенческих образцов;
- применение приема «эмоционального всплеска»;
- использование методов эмоционально-интеллектуального стимулирования во время нетрадиционных уроков (викторин, уроков-соревнований, уроков-путешествий).

С целью формирования интеллектуальных умений обучающихся и повышения познавательной активности широко использовалась игровая деятельность. Игровые элементы применялись на уроках по всем учебным предметам в 9-ых классах, участвовавших в экспериментальной работе.

Наблюдения за учащимися, испытывавшими трудности в усвоении материала в заданном темпе, показали, что у них повысился интерес к изучаемым предметам и снизился уровень страха перед учебной деятельностью. Таким образом, игровые элементы способствовали повышению учебной мотивации и укреплению уверенности в собственных силах. Учитывая полученные результаты, мы систематически включали игровые методы в учебно-познавательный процесс.

Целью *рефлексивно-оценочного этапа* было: формирование адекватной самооценки и рефлексивных навыков.

На третьем этапе было реализовано педагогическое условие: создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

Содержание работы включало:

- анализ достижений (сравнение «было – стало» по дневникам, портфолио; выявление успехов и зон роста);
- коррекция маршрутов (индивидуальные планы развития, профориентация – тесты, встречи со специалистами);
- жизненные стратегии (тренинги, составление личной дорожной карты).

На рефлексивно-оценочном этапе были использованы следующие методы и инструменты: портфолио достижений (грамоты, эссе, отзывы), индивидуальные консультации, критериальные матрицы (шкалы самооценки) карьерное ориентирование (профтесты, экскурсии, встречи с выпускниками, известными людьми).

На рефлексивно-оценочном этапе реализации модели у учащихся подросткового возраста формировался критериально-оценочный компонент, включающий способность к рефлексии собственной учебной деятельности.

Одним из ключевых факторов, влияющих на успешность в формировании готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию, является умение адекватно оценивать свои достижения. Для формирования этого навыка с учащимися был проведен тренинг «Мотивация успеха», в ходе которого анализировались причины, препятствующие реализации их потенциала в различных видах деятельности. Участники тренинга неоднократно отмечали, что полученные оценки, которые поставил учитель, часто не соответствуют их ожиданиям, что приводит к потере мотивации. В таких ситуациях учителю важно подчеркнуть, что оценка не является конечной целью обучения – главное заключается в приобретении знаний и развитии умений.

В ходе тренинга подростки освоили алгоритмы создания индивидуальной «лестницы успеха». Для этого разработаны специальные рекомендации, направленные на развитие личностных качеств. Чтобы преодолеть негативные эмоции, влияющие на успеваемость и внимательность, важно систематически применять стратегии саморегуляции и осознанно

прикладывать усилия. В работе использовались два основных инструмента – «Линейка достижений» (ежедневная самооценка) и «Лестница успеха».

– «Линейка достижений»

Алгоритм

Шаг 1: каждое утро ставь цель – предполагаемый уровень усилий.

Шаг 2: вечером отметь фактические показатели (по трем параметрам).

Шаг 3: анализ: соедини точки линией,

– если все шкалы >4 или совпадают $\rightarrow$ система работает,

– если усилия >3 , а результат $<2 \rightarrow$ требуется коррекция.

Подумай, что мешало (усталость, непонятная тема, нехватка времени, неэффективные методы, отвлекался, другое) и как это исправить?

Шаг 4: коррекция: запиши действия, которые помогут улучшить результат.

Правила:

– Заполнять ежедневно.

– Можно использовать разные цвета для дней недели.

– Сравнивать графики за неделю.

Таблица 17 – Индивидуальная «лестница успеха»

№	Дата:	
	Предмет:	
	Цель:	
1.	Усилия, затраченные на выполнение отдельного вида работы (Как я старался?)	0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5
2.	Знания (Что нового узнал?)	0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5
3.	Оценка, полученная в школе (Какой результат?)	0 — 1 — 2 — 3 — 4 — 5
Анализ:		
Коррекция (план улучшения):		

Образец заполнения:

Дата: 21.12

1. Усилия: 0 — — — — 4 — 5 (4 б.)

Предмет: Математика

2. Знания: 0 — — 2 — — — 5 (2 б.)

Тема: «Уравнения»

3. Оценка: 0 — — — 3 — — 5 (3 б.)

Анализ → коррекция: Мало практиковался → Завтра решу 5 уравнений.

– «Лестница успеха»

Инструкция

1. В конце каждого месяца проанализируй свои «Линейки достижений».

2. Выбери достигнутую ступень (1–5):

1/2 – выполнял минимум

3/4 – регулярные усилия, средний / хороший результат

5 – максимальная вовлеченность, высокие достижения

3. Отметь дату и эмоциональную оценку.

! Важно проставлять дату на лестничных ступеньках ежемесячно.

☺ – доволен

☹ – нейтрально

☹ – недоволен

Пример:

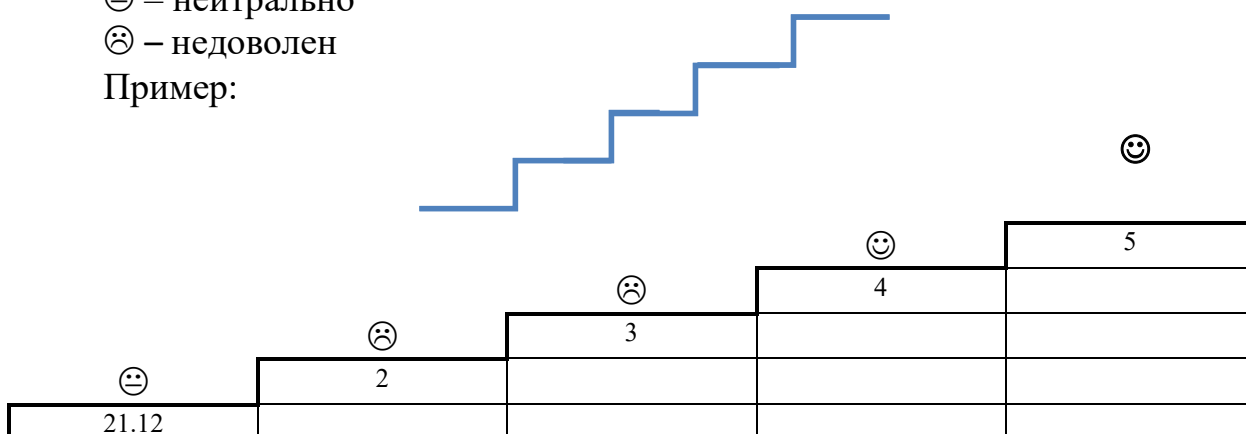


Рисунок 2. Линейка достижений

Общеизвестно, что навыки эффективной организации тесно связаны с волевыми усилиями личности. Поэтому важнейшей целью педагогической поддержки становится развитие волевой сферы подростков через совершенствование их организационных способностей.

На собеседовании в рамках тренинга участникам предлагали описать свои эмоции при выполнении неинтересной или неприятной работы. Затем они должны были дать определение понятию «воля». Для развития волевых качеств участники получали задание ежедневно выполнять одно нелюбимое дело, фиксируя в таблице: а) само действие и 2) возникшие чувства. Итоги

подводились еженедельно. Эта практика продолжалась три недели с последующим итоговым анализом.

Результаты показали, что развитие навыков самостоятельной работы на формирующем этапе напрямую связано с выполнением продолжительных упражнений. Длительный временной промежуток позволил подросткам объективно оценить свои возможности, приобрести новые умения и развить самостоятельность. Педагог выполнял роль консультанта, контролируя лишь процесс выполнения заданий, что значительно усиливало у учащихся чувство ответственности.

Таким образом, применение комплексной поддержки, направленной на развитие навыков самостоятельной работы, формирование ответственности за действия и принимаемые решения, с разнообразными методами и приемами способствовало эффективному развитию личностных качеств учащихся подросткового возраста.

Важное значение имела работа по организации самостоятельной работы с учебником, который использовался в нескольких аспектах:

- как основной источник формирования новых знаний и компетенций;
- как методический инструмент для закрепления учебного материала и навыков;
- как средство организации самостоятельной работы на уроке;
- как инструмент создания опорных конспектов на основе визуального и текстового материала.

Развитие уверенности у подростков связано с совершенствованием их интеллектуальных и когнитивных способностей. Для достижения этой цели использовали аналитическое сравнение и составление обобщающих выводов по итогам работы. Чтобы эффективно решить поставленные задачи, применили специальные карточки-подсказки, инструкции при подготовке устных ответов на уроке.

Формирование у учащихся объективного отношения к учебному процессу связано с развитием навыков самооценки и рефлексии.

Одной из главных задач формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки является эффективная мотивация учащихся. Это способствует не только повышению учебных результатов, но и развитию уверенности в собственных силах, укреплению морально-волевых качеств и усилению учебной мотивации.

Основными методами выступают: «Рефлексивная разминка», «Диалог на равных», «Самоанализ сильных сторон», «Концентрация внимания на учебных достижениях», «Встреча мнений», «Открытые проблемные вопросы» и другие.

Мы разрабатывали и применяли специальные задания, которые предлагали множественные варианты выбора, требовали быстрого установления соответствий, предполагали перегруппировку элементов и т. д. Подобные задания способствовали формированию у подростков навыков самоконтроля, что является одним из ключевых элементов саморазвития и важным условием успешной учебно-познавательной деятельности.

Для помощи подросткам в решении сложных задач, составили памятку с рекомендациями.

Рекомендательная памятка:

I. Подготовка к работе:

1. Четко представь конечную цель задания.
2. Определи объем работы для оптимального распределения времени.
3. Выдели основные этапы (структурирование поможет выделить ключевые элементы).

4. Определи потенциально сложные моменты, требующие особого внимания.

5. Уточни критерии оценки, результат (это поможет в самопроверке).

II. В процессе выполнения работы учащимся предлагалось:

- сосредоточиться на ожидаемом результате;
- проанализировать, соответствует ли полученный итог первоначальным ожиданиям.

III. После завершения работы:

1. При обнаружении ошибки – найти и проанализировать ее причины, разработать стратегию предотвращения подобных ошибок в будущем.

2. Для выявления возможных ошибок – мысленно воспроизвести решение задач (этот метод помогает лучше понять сложные аспекты задания).

Работа также была направлена на развитие межличностных коммуникативных навыков. В рамках этой работы мы организовали дополнительные классные часы, посвященные составлению психологического портрета учащегося, выявлению и анализу трудностей в общении.

Содержание программы включало:

- проведение самоанализа – оценку собственных возможностей и умений; обсуждение личных интересов и потребностей;
- совместную работу с учителем – анализ проблемных ситуаций; разработку алгоритмов решения коммуникативных задач;
- развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов – освоение стратегий разрешения конфликтов; развитие эмоциональной саморегуляции.

Учащимся предлагали выполнить домашнее задание: подготовить презентацию личных качеств в свободном формате.

Следует отметить, что педагогическая поддержка в саморазвитии учащихся подросткового возраста во внеурочной деятельности реализовалось с помощью программы дополнительного образования, которая учитывает подходы и принципы сопровождения.

Современные образовательные стандарты особое внимание уделяют развитию у старших подростков (16–18 лет) ключевых адаптационных качеств: способности к самопрезентации, критического самоанализа, навыков саморефлексии.

Отметим, что впервые за последние десятилетия в нормативно-правовых документах сферы образования закреплён комплексный подход, объединяющий воспитательные и обучающие задачи в единую систему.

Государственный заказ направлен на формирование выпускника нового типа, обладающего следующими качествами:

- когнитивными – способность к саморазвитию, критическое мышление;
- личностными – ответственность, добросовестность, умение делать осознанный выбор;
- социальными – готовность к партнерству, навыки самоорганизации в профессиональной и личной сферах.

Современная образовательная парадигма, основанная на принципах синергетики, рассматривает развитие личности как целостный процесс, объединяющий: физиологические, культурные, биологические и социальные аспекты.

Главная задача общеобразовательной школы заключается в создании условий для: формирования ключевых личностных качеств, способности к осознанному саморазвитию, постоянному самосовершенствованию, успешной самореализации.

Внеурочная деятельность в основной школе призвана обеспечить комплексное развитие личности обучающегося через достижение взаимосвязанных результатов.

Личностные результаты формируют основу социальной зрелости:

- усвоение норм поведения в обществе и способность к осознанному выбору, минимизирующему негативные влияния;
- развитие социального интеллекта, включая навыки конструктивного диалога и компромисса.

Метапредметные результаты интегрируют знания и практику – формируют у учащихся способность применять полученные знания в реальных жизненных ситуациях через:

- социальную адаптацию – применение умений в реальных социальных контекстах (в сообществах и группах); конструктивное ведение дискуссий по актуальным социальным вопросам; творческая адаптация моделей поведения к новым условиям;

– социальную ответственность – принятие решений с оценкой возможных последствий; готовность нести ответственность за свои действия; инициативность в преобразовании социальной среды;

– профессионального самоопределения – ориентация в многообразии профессий; формирование первичных представлений о будущей профессиональной деятельности;

– осознанный выбор досуга – определение направлений внеучебной активности; выбор увлечений и хобби;

– самоорганизация – планирование режима труда и отдыха, контроль основных физиологических потребностей – активности, сна.

В рамках педагогической поддержки саморазвития подростков был успешно реализован кружок «Познай себя», сочетающий разнообразные формы работы. Через тренинги, проектную деятельность и театральные миниатюры (в том числе на основе литературных произведений) учащиеся осваивали ключевые компетенции.

Особое значение имел тренинг «Самосовершенствование личности», направленный на формирование адаптационных навыков, ответственности, добросовестности и самостоятельности. В процессе занятий подростки учились формулировать аргументированные суждения и развивали креативное мышление.

Педагогическая поддержка включала комплекс методов: от традиционных (разъяснение, тестирование, анализ рекомендаций, изучение философских высказываний) до инновационных (использование интерактивных технологий, решение кейсов, реализация проектов). Такой многоаспектный подход позволил создать условия для постепенного перехода от внешней педагогической поддержки к внутренней саморегуляции учащихся.

Проведенная работа позволяла помочь учащимся подросткового возраста найти решения для сложных жизненных вопросов, одновременно способствуя гармоничному развитию через осмысленную деятельность,

продуктивное общение и интересный досуг. В основе программы лежит организация самостоятельной работы учащихся, направленной на удовлетворение потребностей личностного роста:

- в самоутверждении через достижение значимых результатов;
- в самовыражении через творческую реализацию;
- в психологической защищенности через формирование устойчивой самооценки и в самоактуализации через раскрытие внутреннего потенциала.

Ключевыми элементами эффективной системы поддержки готовности к саморазвитию учащихся подросткового возраста являются:

- личностно-ориентированный подход – учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей каждого;
- создание развивающей среды – формирование образовательного пространства, способствующего раскрытию личностного потенциала через гибкие формы обучения, возможности для творческой реализации, ситуации осознанного выбора;
- социальные гарантии безопасности – обеспечение психологически комфортной атмосферы, проявляющейся в демократическом стиле педагогического общения, принципах сотрудничества и взаимного уважения, эмоциональной поддержке со стороны учителя;
- признание образовательных прав – безусловное соблюдение важнейших принципов – права на ошибку как естественного элемента обучения, свободы выражения собственной позиции, добровольности участия в образовательной деятельности.

Отличительные особенности методологии заключаются в комплексном развитии основных качеств учащихся посредством органичного сочетания когнитивных и нравственных аспектов образования. Учитель в данной системе выступает в роли компетентного наставника и партнера, владеющего сущностью преподаваемого знания. Позиция учащегося характеризуется осознанной направленностью на самоопределение, свободный выбор траектории развития. Особое значение приобретает педагогическая поддержка

в процессе самоопределения подростков, выступающая фундаментальным условием формирования готовности к саморазвитию. Для реализации этих принципов была разработана и успешно апробирована во внеурочной деятельности программа курса «Найди себя», предназначенная для учащихся 9–х классов и ориентированная на раскрытие личностного потенциала в единстве интеллектуального и духовного развития.

В 9-ых классах особенно остро встает вопрос самостоятельного осознания личностных качеств, поскольку именно на этом этапе учащиеся впервые сталкиваются с необходимостью выбора индивидуальной траектории самоопределения. Несмотря на то, что профессиональная ориентация занимает центральное место в этом процессе, не менее важным становится и осмысление духовных и жизненных ценностей, которые служат фундаментом для гармоничного развития личности.

Разработанный курс решает задачу формирования у подростков осознанных ориентиров, определяющих перспективы личностного роста и дальнейшего саморазвития.

Мы полностью согласны с позицией А. С. Макаренко о том, осознанная жизненная перспектива служит основанием для формирования внутреннего мира и нравственной культуры личности. Учитель в этом процессе оказывает непосредственную помощь подростку в определении индивидуального пути развития, которые приносят не только практические результаты, но и личное удовлетворение.

В ходе этой работы учащийся постепенно выстраивает многоуровневую систему жизненных перспектив, создавая оптимальные условия для реализации задач саморазвития. В качестве ориентиров могут выступать различные социальные, культурные и профессиональные явления, наполняющие процесс личностного становления конкретным содержанием и смыслом.

Таблица 18 – Программа внеурочной деятельности «Найди себя» (36 ч.)

№	Тема	К. ч.	Формы работы
I. Познавательный модуль: Личностное самоопределение (12 ч.)			
Блок 1. Самопознание			
1.	Вы – личность	1	Лекция-дискуссия, психологическое тестирование.
2.	Познание себя	2	Практикум с кейсами, рефлексивные дневники.
3.	Многообразие моих Я	1	Метод «Шести шляп мышления», рефлексия (дневники наблюдений).
4.	Самооценка	1	Тренинг («Сильные стороны»).
Блок 2. Ценностные основы			
5.	Самовоспитание. Самообразование	2	Мастер-классы, работа с чек-листами.
6.	Компромисс трех Я	1	Арт-терапия, создание коллажей.
7.	Я – хочу/могу/надо	2	Разбор социальных тестов.
8.	На распутье	1	Дискуссия, анализ жизненных ситуаций.
9.	Дорога взросления	1	Дискуссии с психологом.
II. Модуль: Профессиональное самоопределение (12 ч.)			
Блок 1. Ориентирование			
10.	Дорога труда	1	Анализ современных профессий/ Атлас новых профессий.
11.	Мир профессий будущего	1	Экскурсии, профориентационные тесты.
12.	Её величество «Экономика»	1	Деловые игры, анализ рынка труда.
13.	Многоликий лидер	1	Ролевые игры, анализ лидерских качеств.
Блок 2. Практика			
14.	Союз личности и коллектива. Круг общения	1	Социометрические методики. Групповые тренинги. Социодрама (разбор конфликтных ситуаций).
15.	Семья как основа профессионального выбора. Профессиональные	2	Проектные работы («Профессиональное древо семьи», «Наследие и собственный путь»). Интервью с родителями.

	династии: плюсы и минусы		
16.	Мотивация в профессии: страсть или расчет?	1	Дискуссии (баланс между интересом к делу (призвание) и прагматичными факторами (деньги/доход, стабильность)). Анализ худ. произведений, эссе «Почему эта профессия?»
17.	Собеседование: как продать себя работодателю	1	Чек-лист работодателя. Составление резюме.
18.	Гражданином быть обязан	1	Дебаты, встречи с общественными деятелями.
19.	Духовное самоопределение: научное мировоззрение – нравственность и религия	1	Исследовательские проекты. Создание гипотез и их проверка (на примере экологических и соц. проблем). Анализ художественных произведений.
20.	Человек и судьба. Жизненные планы	1	Анализ биографий известных личностей.
III. Модуль: Практико-ориентированная деятельность (6 ч.)			
Блок. 1 Социальные проекты			
21	Диалог с профессионалами: стратегии самореализации	1	Круглый стол с экспертами. Интерактивная панельная дискуссия с экспертами разных сфер. Советы практиков.
22	Многообразие моих Я	1	Работа в парах. Создание «ролевых портретов» (коллаж/рисунок/аватар).
Блок 2. Профессиональные пробы			
23	Социальный челлендж: профессии для общества.	2	Проектная работа в мини-группах. «День в профессии» –имитация рабочего дня.
24	Профдискуссия: споры о профессиях. Цифровые технологии или «вечные» профессии	1	Обсуждение по правилам парламентских дебатов (3 раунда по 10 мин.). Разбор кейсов замены профессий (кассиры, операторы и др.).
25	Создай свой стартап	1	Мини-проект по предпринимательству.

IV. Модуль: Рефлексия и перспективы (6 ч.)			
Блок 1. Итоги			
26	Мои ресурсы и ограничения	1	Проектная деятельность, презентации. Карта навыков – анализ личных возможностей (видео-интервью).
27	Корзина компетенций	1	Игра «Профессиональный конструктор» (сборка идеальной профессии из своих качеств).
28	Как поживаете, мои Я?	1	Ролевые игры. Психодрама «Суд над своими ролями» (критик и мечтатель), рефлексивное эссе.
Блок 2. Планирование			
29	Уровень притязаний. Моя первая карта профессии	1	Психологическое тестирование. «Лестница успеха»: 1. Какие навыки развивать сейчас. 2. 1-2 года: куда поступать/какие курсы взять. 3. 3-5 лет: первая работа/стажировка.
30	В добрый путь!	2	Рефлексия. Разработка жизненных планов, целеполагание. Итоговые презентации.

Оптимизированная программа курса внеурочной деятельности, направленная на личностное и профессиональное самоопределение, представляет собой современный образовательный продукт, который:

- обеспечивает комплексный подход к профессиональному выбору через единство трех ключевых модулей;
- сочетает традиционные методы профориентации с инновационными практиками;
- учитывает возрастные особенности и потребности учащихся;
- формирует не только профессиональные ориентиры, но и ключевые компетенции XXI века;
- позволяет учащимся сделать осознанный выбор дальнейшего образовательного маршрута;

Программа может быть адаптирована под конкретные условия образовательной организации. Ее эффективность подтверждается:

- логической завершенностью структуры (самопознание → профориентация → практики → рефлексия);
- сбалансированностью теоретического (теория (40%): лекции/дискуссии) и практического компонентов (60%): тренинги/проекты + интерактивные методы: дебаты/ролевые игры);
- использованием актуальных подходов – профориентационных технологий (работа с профессиями будущего, цифровые инструменты, социальные и предпринимательские пробы);
- ориентацией на реальные запросы современного рынка труда.

Активное участие подростков во внеклассных мероприятиях позволяет применять актуальные знания, умения и навыки на практике, формируя важные для жизни компетенции.

Данное исследование соответствует современным стандартам, ориентированным на личностное саморазвитие учащихся девятых классов. Проводимые мероприятия основаны на субъектной форме взаимодействия, выстраиваемой в процессе учебно-познавательной деятельности. Такой подход способствует развитию мотивации и личностному росту.

Таким образом, реализация модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки демонстрирует положительное влияние на их самостоятельность. Учащиеся стали более осознанно относиться к обучению, повысилась их мотивация и нацеленность на достижение успеха, повысился уровень их готовности к саморазвитию.

2.4. Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы

В данном параграфе представлен сравнительный анализ динамики формирования ключевых аспектов готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию, оцениваемых по критериям и показателям:

– мотивационный компонент – наличие устойчивой мотивации к учебной деятельности; готовность к освоению новых знаний и умений; стремление к достижению успехов в обучении;

– когнитивно-деятельностный компонент – уровень сформированности ключевых компетенций; показатели интеллектуального развития; степень познавательной активности;

– рефлексивно-оценочный компонент – способность к самостоятельному выполнению учебных задач, владение навыками организации самостоятельной деятельности, адекватность самооценки полученных знаний и компетенций.

Для диагностики уровня мотивации учебной деятельности была применена адаптированная версия анкеты Н. В. Калининой, М. И. Лукьяновой «Методика изучения мотивации учения обучающихся».

Динамика мотивационного компонента готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию представлена в таблице 19.

Таблица 19 – Динамика уровней учебной мотивации, %

Уровень	Контрольная группа (N = 60)		Экспериментальная группа (N = 64)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	15,0 (9)	18,3 (11)	15,6 (10)	37,5 (24)
Средний	38,3 (23)	43,3 (26)	35,9 (23)	46,9 (30)
Низкий	46,7 (28)	38,4 (23)	48,5 (31)	15,6 (10)

Проведенное исследование выявило стратегически значимые изменения:

в экспериментальной группе:

– количество учащихся с *высоким уровнем* учебной мотивации увеличилось в 2,4 раза (с 15,6% на констатирующем этапе до 37,5% на контрольном, + 21,9 процентный пункт),

– *средний уровень* учебной мотивации возрос на 11 процентных пунктов (с 35,9% до 46,9%),

– группа с *низким уровнем* мотивацией сократилась в более чем в 3 раза (48,5% до 15,6 %, -32,9 процентных пункта);

контрольная группа показала незначительную динамику:

– минимальный рост *высокого уровня* (+3,3 процентных пункта),

– умеренное увеличение *среднего уровня* (+5,0 процентных пункта),

– слабое снижение *низкого уровня* (-8,3 процентных пункта).

Анализ академической успеваемости по основным предметам на контрольном этапе исследования позволил установить взаимосвязь между сформированностью готовности к саморазвитию и динамикой учебной мотивации. В экспериментальной группе зафиксировано повышение уровня мотивационных показателей, что требует более детального изучения ее структуры (внутренние и внешние компоненты) и степени влияния на образовательные результаты.

Диагностика сформированности знаний и эффективности учебной деятельности осуществлялась с применением комплекса методов:

– академическая успеваемость – анализ успеваемости и итоговых оценок, изучение/экспертиза продуктов деятельности (проекты, исследовательские работы);

– стандартизированные тесты – ГИТ («Групповой интеллектуальный тест» Акимовой М. К., Борисовой Е. М., Козловой В. Т. и Логиновой Г. П.); методика «Направленность на отметку» Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой.

Динамика показателей когнитивно-деятельностного компонента по критерию «сформированность знаний и эффективность деятельности» представлена в таблице 20.

Таблица 20 – Динамика уровней готовности к саморазвитию (критерий «сформированность знаний и эффективность деятельности»), %

Уровень	Контрольная группа (N = 60)		Экспериментальная группа (N = 64)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	16,7 (10)	20,0 (12)	14,0 (9)	32,8 (21)
Средний	45,0 (27)	48,3 (29)	42,2 (27)	54,7 (35)
Низкий	38,3 (23)	31,7 (19)	43,8 (28)	12,5 (8)

Экспериментальная группа продемонстрировала значимый прогресс:

- доля учащихся с *высоким уровнем* увеличилась с 14,0% на до 32,8% – на 18,8 п.п.,
- *средний уровень* возрос с 42,2% до 54,7% – на 12,5 п.п.,
- *низкий уровень* сократился с 43,8% до 12,5% – на 31,3 п.п.,

Контрольная группа показала ожидаемую естественную динамику:

- минимальный рост *высокого уровня* (+3,3 п.п.),
- умеренное увеличение *среднего уровня* (+3,3 п.п.),
- слабое снижение *низкого уровня* (-6,6 п.п.).

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- в экспериментальной группе зафиксирован выраженный рост показателей высокого уровня компетенций (+18,8 п.п.) и средней учебной мотивации (+12,5 п.п.),
- сокращение низкого уровня на 31,1 процентных пункта.

Динамика в ЭГ превышает контрольные показатели в:

- 5,7 раз по высокому уровню,
- 1,9 раз по среднему уровню,
- 2,6 раз по снижению низкого уровня.

Данные результаты подтверждают перспективность предложенного подхода к формированию готовности к саморазвитию в подростковом возрасте.

Диагностика сформированности самостоятельности и оценочных умений осуществлялась посредством:

– монографического наблюдения – систематическая фиксация поведенческих проявлений (инициативность в учебной деятельности, способность к самоорганизации, качество планирования учебных задач);

– структурированной самооценки – анализ рефлексивных отчетов учащихся по параметрам: адекватность оценки собственных знаний, усвоение выявлять познавательные дефициты, способность формулировать учебные цели).

Динамика сформированности самостоятельности и оценочных умений представлена в таблице 21.

Таблица 21 – Динамика сформированности самостоятельности и оценочных умений, в %

Уровень	Контрольная группа (N = 60)		Экспериментальная группа (N = 64)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	28,3 (17)	30,0 (18)	26,6 (17)	46,9 (30)
Средний	36,7 (22)	41,7 (25)	34,4 (22)	42,2 (27)
Низкий	35,0 (21)	28,3 (17)	39,0 (25)	10,9 (7)

Анализ динамики сформированности самостоятельности и оценочных умений показал следующие ключевые результаты:

В экспериментальной группе зафиксированы стратегически значимые изменения:

- рост высокого уровня на 20,3 процентных пункта (с 26,6% до 46,9%),
- увеличение среднего уровня на 7,8 п.п. (34,4% до 42,2%),
- сокращение низкого уровня на 28,1 п.п. (с 39,0% до 10,9%).

В контрольной группе динамика оказалась незначительной:

- высокий уровень вырос лишь на 1,7 п.п.,
- средний уровень увеличился на 5,0 п.п.,
- низкий уровень снизился на 6,7 п.п.

Сравнительный анализ выявил эффективность экспериментального воздействия – превышение естественной динамики в 4 – 12 раз, качественное

изменение структуры уровней в ЭГ, устойчивое формирование самостоятельной учебной позиции.

Систематическое монографическое наблюдение охватывало учебно-познавательную деятельность, воспитательный процесс, личностное развитие учащихся подросткового возраста.

Монографические карты позволили объективно оценить динамику готовности учащихся к саморазвитию, зафиксировать их качественные изменения, визуализировать индивидуальные траектории роста. Высокотехнологичная поддержка включала цифровые инструменты мониторинга, индивидуальные образовательные стратегии, систему оперативной связи.

Каждое наблюдение сопровождалось ведением дневника, который содержал: показатели академической успеваемости, динамику формирования ключевых компетенций, развитие когнитивных функций, уровень учебной мотивации, сформированность оценочных умений.

Динамика готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию представлена в таблице 22.

Таблица 22 – Динамика готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию, в %

Уровень	Контрольная группа (N = 60)		Экспериментальная группа (N = 64)	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	20,0 (12)	23,3 (14)	18,8 (12)	39,1 (25)
Средний	40,0 (24)	45,0 (27)	37,5 (24)	48,4 (31)
Низкий	40,0 (24)	31,7 (19)	43,7 (28)	12,5 (8)

Анализ динамики сформированности готовности к саморазвитию показал:

– в экспериментальной группе рост высокого уровня на 20,3 процентных пункта, увеличение среднего уровня на 10,9 п.п. и снижение низкого уровня на 31,2 п.п.;

– в контрольной группе отмечена естественная динамика: незначительный рост высокого уровня – на 3,3 п.п., умеренное увеличение среднего уровня – на 5,0 п.п., слабое снижение низкого уровня – на 8,3 п.п.

Для подтверждения достоверности полученных результатов в разрезе критериев был проведен расчет статистической значимости различий (таблица 19) по критерию φ^* Фишера ($\varphi_{\text{эмп.}}^*$ – угловое преобразование Фишера).

Таблица 23 – Четырехклеточная таблица для расчета $\varphi_{\text{эмп.}}^*$ – угловое преобразование Фишера в разрезе четырех критериев

Группы	«Эффект» отсутствует (низкий уровень)		«Эффект» присутствует (высокий и средний уровни)	
	Число испытуемых	%	Число испытуемых	%
ЭГ	8	12,5	56	87,5
КГ	19	31,7	41	68,3
Всего	27	21,8	97	78,2

На основании полученных данных в рамках четырех критериев по статистической таблице определяем значение φ_1, φ_2 :

$$\varphi_1 (87,5\%) = 2,419, \varphi_2 (68,3\%) = 1,946.$$

Рассчитываем $\varphi_{\text{эмп.}}^*$ – угловое преобразование Фишера по формуле $\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$, подставляем данные, соответствующие нашему исследованию $\varphi^* = (2,419 - 1,946) \cdot \sqrt{\frac{64 \cdot 60}{64 + 60}} \approx 0,473 \cdot 5,48 \approx 2,59$.

По статистическим таблицам определяем уровень значимости, соответствующий данной величине: $p \leq 0,01$, а также критическое значение, соответствующее критерию φ^* . С целью представления полученных результатов наглядно, построим «ось значимости» (Рисунок 2).



Рисунок 3. Ось значимости на основе полученных результатов в разрезе критериев

$\varphi_{\text{эмп.}}^* = 2,59$, полученное значение находится в зоне значимости.

Обобщенные результаты контрольного эксперимента в разрезе критериев представлены на рисунке 3.

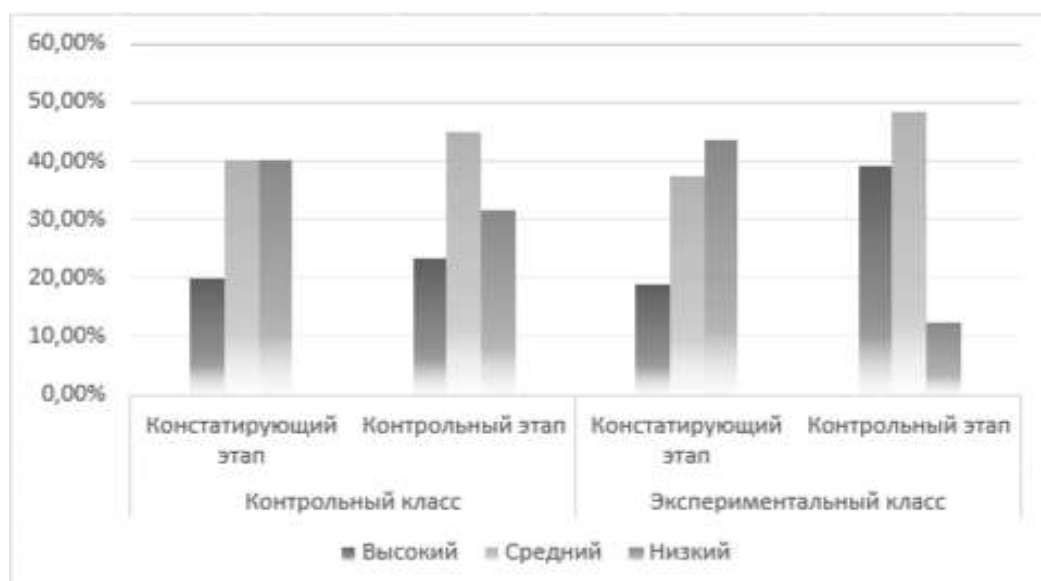


Рисунок 4. Обобщенные количественные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента в разрезе критериев

Обобщение результатов экспериментального исследования выявило устойчивую положительную динамику ключевых показателей личностного развития – самореализации, самосовершенствования и готовности к саморазвитию учащихся подросткового возраста.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки. Апробированная модель предоставляет учителям научно обоснованный инструментарий для выбора и адаптации образовательных технологий с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Проведенный анализ результатов позволяет констатировать, что эффективность образовательного процесса у учащихся подросткового возраста напрямую зависит от педагогически обоснованной системы поддержки, которая в данном исследовании выступает одновременно как необходимое условие, действенное средство и инновационная технология.

Экспериментальные данные подтвердили высокую эффективность разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами поддержки педагогической, что проявилось в статистически значимых изменениях ключевых показателей при реализации определенных педагогических условий.

Выводы по второй главе

Проведенное экспериментальное исследование позволило решить поставленные задачи и сформулировать следующие выводы. Были определены критерии и показатели сформированности готовности учащихся подросткового возраста к самореализации: *мотивационно-подготовительный компонент* – устойчивая учебная мотивация, познавательная активность, стремление к достижению успехов в обучении; *когнитивно-деятельностный компонент* – сформированность знаний и умений, ключевых компетенций, уровень интеллектуального развития, эффективность учебной деятельности); *критериально-оценочный компонент* – способность к самостоятельной организации учебного процесса, развитие рефлексивных и оценочных умений.

На основе установленных критериев и показателей выделены три уровня сформированности готовности учащихся подросткового возраста к самореализации.

Низкий уровень характеризуется отсутствием у учащихся устойчивой познавательной потребности, слабой учебной мотивации и зависимостью от постоянной педагогической поддержки. Учащиеся демонстрируют фрагментарные знания, неадекватную самооценку и низкую способность преодолевать учебные трудности.

Средний уровень проявляется в ситуативной учебной мотивации и избирательном интересе к познавательной деятельности. Учащиеся способны самостоятельно выполнять задания базового уровня, но нуждаются в

педагогической поддержке при решении сложных задач. Самоконтроль и учебная рефлексия развиты неравномерно.

Высокий уровень отличается устойчивой внутренней мотивацией, систематической познавательной активностью и развитыми метакогнитивными навыками. Учащиеся демонстрируют осознанное отношение к обучению, адекватную самооценку и способность к самостоятельному освоению нового материала, обращаясь к учителю лишь за консультационной поддержкой.

Результаты проведенного исследования позволили выявить педагогические условия, эффективно способствующие формированию готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию: организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества; педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды; создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик.

Разработанная и апробированная модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки базируется на следующих ключевых подходах:

- личностно-ориентированный подход предполагает признание учителем уникальности каждого учащегося, создает условия для развития позитивной Я-концепции, формирует партнерские отношения;

- системно-деятельностный подход обеспечивает целостное восприятие личности в единстве с деятельностью, позволяет выявить структурные компоненты и взаимосвязи модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки;

– аксиологический подход определяет ценностные ориентиры педагогического взаимодействия, задает критерии отбора содержания и методов поддержки;

– субъектный подход акцентирует внимание на внутренние ресурсы саморазвития личности и выявляет механизмы личностного роста;

– интегративный подход позволяет достичь наивысшего эффекта от взаимодействия, оптимизирует педагогическое партнерство между учителем и учеником.

Педагогические действия учителя органично соотносятся с ценностными ориентациями учащихся, выступающих активными субъектами образовательного взаимодействия.

Экспериментальная работа на формирующем и контрольном этапах подтвердила эффективность разработанной модели и созданных педагогических условий для формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию. Статистически значимая положительная динамика основных показателей служит объективным доказательством результативности разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки.

Анализ результатов экспериментального исследования показал следующую динамику на контрольном этапе:

– в экспериментальной группе: рост высокого уровня (с 18,8% до 39,1%), увеличение среднего уровня (с 37,5% до 48,4%), снижение низкого уровня (с 43,7% до 12,5%).

В контрольной группе отмечена выявлена динамика: высокий уровень увеличился с 20,0% на констатирующем этапе до 23,3% на контрольном этапе, средний уровень – с 40,0% до 45,0%, низкий уровень снизился с 40,0% до 31,7%.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами

педагогической поддержки, что проявляется в качественном изменении структуры уровней развития, значимом росте ключевых показателей и устойчивой положительной динамике учебной автономии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В **заключении** диссертационного исследования обобщены теоретические и эмпирические результаты, подтверждающие рабочую гипотезу, и определены перспективы дальнейшей работы.

1. Ключевую дефиницию исследования «саморазвитие учащихся подросткового возраста» рассматриваем как непрерывный процесс работы над собой, предполагающий постепенное раскрытие личностного потенциала, потребности в самопознании, в выявлении и осмыслении проблем, с которыми они сталкиваются в жизни, в учебной деятельности; овладение способами саморегуляции и преобразования себя.

Формирование готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию представляет собой целенаправленный педагогический процесс, предполагающий диагностику личностного потенциала учащихся, разработку индивидуальных траекторий развития, учет специфики современной мотивационной сферы. В ходе исследования выявлены особенности формирования готовности подростков к саморазвитию: устойчивая мотивационно-ценностная направленность, осознанное целеполагание, основанное на личностных смыслах, развитая способность к рефлексии и коррекции собственной деятельности. Исследование возрастных особенностей выявило основные маркеры подросткового кризиса: устойчивое снижение учебной мотивации, проявления негативизма, трудности социальной адаптации. Психолого-педагогический анализ подтверждает значимость персонализации учебно-воспитательной деятельности через применение адресных педагогических технологий, развитие рефлексивных способностей, формирование осознанной позиции саморазвития.

2. Теоретический анализ позволил уточнить сущность понятия «педагогическая поддержка», которое рассматриваем как специально организованный педагогический процесс, основанный на выявлении и актуализации педагогом потенциала учащихся, ориентированный на

стимулирование их личностного развития с учетом мотивационных особенностей современных подростков, а также включает содействие в определении целей саморазвития, способов освоения личностного преобразования.

В структурном плане понятие «педагогическая поддержка саморазвития подростков» базируется на трех взаимосвязанных компонентах: ценностно-целевом, обеспечивающем направленность педагогического процесса на развитие личности подростка как высшей ценности, соотнесённой с культурными и социальными смыслами современности; субъектно-личностном, отражающем необходимость учета индивидуальных и возрастных особенностей подростков, обеспечения внутренней мотивации и развития субъектной позиции; организационно-технологическом, содержащем конкретные организационные и технологические решения, обеспечивающие подростку возможность выбирать, планировать и реализовывать индивидуальную траекторию саморазвития.

3. Разработанная и научно обоснованная модель формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки имеет блочную структуру (целевой, методологический, содержательно-технологический и результативный блоки). Целевой блок отражает стратегическую цель (формирование готовности к саморазвитию у учащихся основной школы). В методологическом блоке представлены синтез научных подходов: личностно-ориентированного – признание уникальности каждого учащегося, создание необходимых условий для позитивной Я-концепции, формирование партнерских отношений в образовательном пространстве; системно-деятельностного – выявление структурных компонентов, анализ их взаимосвязей и функций, проектирование целостной педагогической системы развития личности в единстве с деятельностью, акцент на практико-ориентированных формах работы; интегративного – обеспечение синергии педагогического взаимодействия, оптимизация партнерства «учитель – ученик»; аксиологического – определение ценностных

оснований поддержки и содержания педагогических действий; субъектного – опора на внутренние ресурсы саморазвития, активизация личностных механизмов роста, и система принципов их реализации (гуманистической направленности, активизацию сознательной учебной деятельности, развития самостоятельности и инициативы учащихся, а также индивидуального подхода к каждому обучающемуся). Содержательно-технологический блок объединяет поэтапную систему формирования готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию с комплексом педагогических условий (организация субъект-субъектного взаимодействия между учителем и учащимся, основанного на принципах взаимопонимания и сотрудничества; педагогическая поддержка учебной мотивации и готовности учащихся подросткового возраста к саморазвитию; реализация индивидуального подхода в обучении на основе создания эмоционально-поддерживающей образовательной среды; создание ситуации успеха на основе внедрения рефлексивных практик), обеспечивающих эффективность этого процесса в рамках образовательной поддержки. Диагностико-результативный блок представляет трехкомпонентную систему оценки, включающую критериальный аппарат (мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и критериально-оценочный компоненты), показатели, трехуровневую шкалу сформированности готовности (низкий, средний, высокий), что позволяет оценивать динамику саморазвития подростков, ожидаемый результат.

Особенностью разработанной модели является циклический характер, обеспечивающий непрерывное педагогическое сопровождение саморазвития учащихся, адаптируясь к возрастным потребностям через постоянное обновление содержания обучения и методов поддержки. Педагогическое взаимодействие в рамках модели строится на ценностном соответствии между профессиональными действиями учителя и аксиологическими ориентирами учащихся, где обучающийся выступает активным субъектом образовательных отношений.

4. В ходе исследования определены ключевые критерии и соответствующие показатели сформированности готовности учащихся подросткового возраста к самореализации, включающие три взаимосвязанных компонента: мотивационно-подготовительный (устойчивая учебная мотивация; познавательная активность и стремление к достижению успехов в обучении); когнитивно-деятельностный (уровень освоения ключевых компетенций, интеллектуальное развитие и эффективность учебной деятельности), критериально-оценочный (способность к самостоятельной организации учебного процесса; развитие навыков, самооценки и рефлексии). На основе выделенных критериев и показателей была разработана уровневая характеристика сформированности готовности учащихся, выделяющая: высокий (осознанная саморегуляция и устойчивая внутренняя мотивация), средний (ситуативная учебная активность при необходимости внешней поддержки) и низкий (зависимость от внешнего контроля и фрагментарность знаний) уровни развития, что позволяет осуществлять дифференцированную оценку личностного роста в образовательном процессе.

Анализ результатов экспериментальной работы выявил статистически значимые различия между группами. В экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика: доля учащихся с высоким уровнем возросла на 20,3% (с 18,8% до 39,1%), средний уровень увеличился на 10,9% (с 37,5% до 48,4%), тогда как показатель низкого уровня сократился на 31,2% (с 43,7% – на констатирующем этапе до 12,5% – на контрольном). В контрольной группе изменения носили незначительных характер.

Результаты исследования подтверждают эффективность разработанной модели формирования готовности подростков к саморазвитию средствами педагогической поддержки. Экспериментальные данные демонстрируют статистически значимый рост ключевых показателей, что свидетельствует о достижении цели исследования, успешном решении поставленных задач и подтверждении рабочей гипотезы.

Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка и апробация комплексной системы педагогического сопровождения личностного развития учащихся в общеобразовательной школе (дифференцированные программы поддержки, методическое обеспечение для учителей и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуразакова, Д. М., Одаева Э. С. Саморазвитие учащихся подросткового возраста: проблемы и опыт / Д. М. Абдуразакова, Э. С. Одаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 10–13.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / АН СССР, Институт психологии. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Александрова, Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс]: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html.
4. Александрова, Е. А. Как формировать эмоциональный интеллект школьника / Е. А. Александрова, К. С. Кузнецова // Библиотека журнала «Директор школы». – № 4. – М.: Изд-во «Сентябрь», 2018. – 160 с.
5. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 332 с.
6. Амонашвили, Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление/ под ред. А. В. Петровского. – М., 1989. – С. 144–177.
7. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург, 1993. – 222 с.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. – Л.: Изд-во «Ленингр. ун-та», 1968. – 339 с.
9. Ананьев, Б. Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии. Избр. труды по психологии: в 2-х т. – М., 1980. – Т. 2. – 288 с.
10. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань, 1996. – 317 с.

11. Андриющенко, Н. Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки: авторефер. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2005. – 18 с.
12. Андриющенко, Н. Г. Теоретические основы педагогической поддержки студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки» [Электронный ресурс] 2005. – № 2 (14). – URL: <http://science.ncstu.ru>.
13. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 70.
14. Антипова, И. Г. Отношение к учебной деятельности старшеклассников и студентов как субъективная реальность: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Ростов-на-Дону, 2000. – 191 с.
15. Аппакова-Шогина, Н. З. Процессный подход в современном образовании, категория «социального» в современной педагогике и психологии / Н. З. Аппакова-Шогина, А. В. Гут // Материалы 5-й всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2017. – С. 178–182.
16. Асмолов, А. Г. Ребенок в культуре взрослых / А. Г. Асмолов, Н. А. Пастернак. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 245 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16160-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/564278>.
17. Асмолов А.Г. Культурно-историческая технология и конструирование миров. – М., 1996. – 258 с.
18. Афанасьев, В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. 1982. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – С. 26–46.

19. Бабаева, Е. С. Изучение особенностей мотивации учения современных школьников / Е. С. Бабаева // Вестник РУДН. Психология и педагогика. – 2011. – № 2. – С. 92–96.
20. Бабанский, Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
21. Байбородова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в системе дополнительного образования: учебник для вузов / Л. В. Байбородова, М. П. Кривунь; под редакцией Л. В. Байбородовой. – 2-е изд. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 77 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18781-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/568492>.
22. Байбородова, Л. В. Субъектно-ориентированная технология на пути к успеху ребенка // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие. – М.: Научная библиотека, 2018. – С. 24–35.
23. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие / С. Н. Батракова; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 1986. – 80 с.
24. Бедерханова, В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. – Краснодар, 2002. – 413 с.
25. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. – М.: Изд-во «Владос», 2004. – 357 с.
26. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М.: Международные отношения, 1990. – 334 с.
27. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.
28. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 337 с.

29. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: учебник и практикум для вузов / Б. М. Бим-Бад. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 223 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-01587-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/560569>.
30. Блинов, В. И. Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся: учебник для вузов / В. И. Блинов, И. С. Сергеев; под общей редакцией В. И. Блинова. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 133 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09146-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563050>.
31. Битянова, М. Р. Практическая психология в школе / М. Р. Битянова. – М.: Изд-во «Совершенство», 1997. – 296 с.
32. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
33. Божович Л. И., Славина Л. С. Психология детского сопровождения подражания (Экспериментально-психологическое исследование) // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 2. – С. 101–106.
34. Большакова, Е. В. Преодоление трудностей как фактор успешности// Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие. – М.: Научная библиотека, 2018. – 234 с.
35. Бондаревская, Е. В. Концепция личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Школа Духовности. – 1999. – № 5. – С. 41–66.
36. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

37. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Булат, 2000. – 351 с.
38. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
39. Борщева, О. В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку / О. В. Борщева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – М.: Изд-во «Московский государственный университет имени М. А. Шолохова», 2011. – С. 5–8.
40. Борытко, Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 1. – С. 440–441.
41. Борытко, Н. М. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – С. 440.
42. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – М., 1994. – 60 с.
43. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский; [ред.-сост. Т. К. Мелешко-Брушлинская и В. В. Знаков]. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 621 с.
44. Бударный, А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. – М., 1965. – 32 с.
45. Бурая, И. В. Интеграция знаний и умений как условие творческого саморазвития личности / И. В. Бурая, О. С. Аранская // Химия в школе. – 2001. – № 10. – С. 23–32.
46. Бурмистрова, Е. В. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся: учебник для вузов / Е. В. Бурмистрова,

Л. М. Мануйлова. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 115 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15400-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/568286>.

47. Варфоломеева, О. В. Педагогическое сопровождение обучающегося музыканта-исполнителя вуза искусств // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27375>.

48. Вейдт, В. П. Педагогический тезаурус: учебник для вузов / В. П. Вейдт. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 227 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-10392-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 1. – URL: <https://urait.ru/bcode/565290/p.1>.

49. Вентцель, К. Н. Как создать свободную школу. (Дом свободного ребенка) = Дом свободного ребенка / К. Н. Вентцель. – М.: Типолитография т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1906. – 35 с.

50. Вентцель, К. Н. Педагогика творческой личности / К. Н. Вентцель. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 206 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-15391-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/568341>.

51. Вербицкая, М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2017 года по иностранному языку / М. В. Вербицкая // Педагогические измерения. – 2017. – № 3. – С. 95–119.

52. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1991. – 270 с.

53. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.

54. Воробьева, С. В. Оценивание результатов обучения в школе: учебник и практикум для вузов / С. В. Воробьева. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 577 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16124-3. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/568487>.
55. Воробьева, С. В. Управление образовательными системами: учебник и практикум для вузов / С. В. Воробьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 491 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07307-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/562539/p.1>.
56. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Степанова А. Г. – М.: Изд-во «ТЦ Сфера», 2003. – 119 с.
57. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии. Изд. 2-е. / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.
58. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
59. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 4 / Л. С. Выготский // Детская психология. – М.: Изд-во «Педагогика», 1984. – С. 43.
60. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитар. педагогики к педагогике свободы: [Ст., воспоминания] / О. С. Газман; Науч.-практ. об-ние «Шк. самоопределения». – М.: МИРОС, 2002. – 294 с.
61. Газман, О. С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова. – М., 1995. – С. 16.
62. Газман, О. С. Теория: что такое педагогическая поддержка / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
63. Газман, О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / О. С. Газман // Директор школы. – 2007. – № 3. – С. 51–58.

64. Галкина, О. В. Организационно-педагогические условия как категория научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] / О. В. Галкина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2008. – № 6-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-kakkategoriya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya>.

65. Гальперин, П. Я. Психология: предмет и метод: избранные психологические труды / П. Я. Гальперин; научный редактор – Г. В. Бурменская. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2023. – 843 с.

66. Гейхман, Л. К. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход [Электронный ресурс] / Л. К. Гейхман, Н. В. Фомичева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24635>.

67. Генов, Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф. Генов. – М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1971. – С. 45.

68. Генов, Ф. Психология управления: Основные пробл. Пер. с болг. / Филипп Генов; Общ. ред. и вступит. статья Б. Ф. Ломова, В. Ф. Венды. – М.: Прогресс, 1982. – 422 с.

69. Гинзбург, М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.

70. Гинзбург, М. Р. Путь к себе / М. Р. Гинзбург. – М.: Педагогика, 1991. – 159 с.

71. Глузман, А. В., Горбунова, Н. В. Искусство педагогики / под ред. А. В. Глузмана // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 4 (36). – С. 11–18.

72. Годник, С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж: Изд-во «ВГУ», 1981. – С. 207.

73. Гончаров, И. Ф. Русская национальная школа: Концепция. – СПб., 1992. – 26 с.

74. Горовая, В. И. Научно-исследовательская работа: учебник для вузов / В. И. Горовая. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 103 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14688-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 2. – URL: <https://urait.ru/bcode/567697/p.2>.

75. Горшков, М. К. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 200 с. – (Актуальные монографии). – ISBN 978-5-534-08241-8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/564109>.

76. Границкая, А. С. Научить думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе / А. С. Грацкая. – М.: Изд-во «Просвещение», 1991. – 172 с.

77. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 410 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09998-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563496>.

78. Гребнева, Д. М. Обзор методических подходов к обучению программированию в школе / Д. М. Гребнева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 3. – С. 13–27.

79. Грибанова, В. А. Личностно-деятельностный подход как условие совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов / В. А. Грибанова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 53–56.

80. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Изд-во «Логос», 2001. – 28 с.

81. Гущина, Т. Н. Самоорганизация обучающихся-путь к успеху // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие. – М.: Научная библиотека, 2018. – 234 с.

82. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 298 с.
83. Дахин, А. Н Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – С. 11–20.
84. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 22.
85. Двумличанская, Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Двумличанская // Наука и образование – 2011. – № 3. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>.
86. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 353 с.
87. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
88. Долженко, О. В. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования / О. В. Долженко // Вестник высшей школы. – 1996. – № 1. – С. 21–27.
89. Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: учебник и практикум для вузов / К. В. Дрозд. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 265 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07346-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563570>.
90. Дубровина, И. В. Взаимосвязь науки и практики в школьной психологической службе / И. В. Дубровина. – М.: Изд-во «АНП СССР», 1991. – 96 с.
91. Дубровина, И. В. Психологическая готовность к личностному самоопределению – основное новообразование ранней юности /

И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. – М.: Изд-во «Академия», 1999. – С. 229.

92. Дубровина, И. В. Психология: Учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан; под ред. И. В. Дубровиной. – 2. изд., стер. – М.: Academia, 2001. – 460 с.

93. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; переводчик Н. М. Никольская. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 166 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-14265-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567889>.

94. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во «БГУ», 1976. – С. 76.

95. Жариков, О. Н., Королевская, В. И, Хохлов, С. Н. Системный подход к управлению / под ред. О. Н. Жарикова // Учеб. пособие для вузов. – М.: Изд-во «ЮНИТИ-ДАНА», 2001. – 62 с.

96. Жаркова, Л. С. Педагогическое сопровождение процессов обновления содержания и организации обучения / Л. С. Жаркова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 6. – С. 118–124.

97. Заводова, Ю. В. Ориентации старшеклассников на саморазвитие в учебной и внеучебной деятельности: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Заводова Юлия Витальевна. – Екатеринбург: Изд-во «Уральский гос. университет», 2010. – 164 с.

98. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М., 2001. – 188 с.

99. Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования / Е. С. Заир-Бек. – СПб. : Изд-во «Наука», 1995. – 152 с.

100. Зарецкий, М. Ф. Наставник и педагогика / М. Ф. Зарецкий; О-во «Знание» РСФСР, Ленингр. организация. – Л.: О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. организация, 1976. – 16 с.
101. Зеер, Э. Ф., Заводчиков, Д. П., Зиннатова, М. В., Лебедева, Е. В. Индивидуальная образовательная траектория в системе непрерывного образования // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266–279.
102. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
103. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики: (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): Учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Зинченко; [При участии Горбова С. Ф., Гордеевой Н. Д.]. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
104. Интеллектуальный потенциал общества как драйвер инновационного развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 сентября 2023 г., г. Таганрог). – Уфа: Аэтерна, 2023. – 130 с.
105. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8, 14.
106. Исаев, И. Ф. Классное руководство: учебник для вузов / под редакцией И. Ф. Исаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 342 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11812-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 1. – URL: <https://urait.ru/bcode/566388/p.1>.
107. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М.: Изд-во «Академия», 2004. – С. 77–78.

108. Истомин, Е. П. Соколов, А. Г. Теория организаций: системный подход / под ред. Е. П. Истомина // Учебник. – СПб.: ООО «Андреевский издательский дом», 2009. – 314 с.

109. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган; С.-Петербург. гос. ун-т, Акад. гуманитар. наук. – СПб.: Петрополис, 1997. – 204 с.

110. Казакова, Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот. Социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. – СПб.: Изд-во «Ин-т спец педагогики и психологии», 2000. – 108 с.

111. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Казакова Елена Ивановна. – СПб.: Изд-во «Гос. пед. ун-т», 1995. – 34 с.

112. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики в 2 ч. Часть 2. Общественная педагогика: учебник для вузов / П. Ф. Каптерев. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 271 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-04053-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/562023>.

113. Каримов, З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З. Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – С. 26.

114. Касицина, Н. В. Как помочь ученику, ощущающему себя жертвой обстоятельств: педагогика поддержки: тактика защиты / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М.: Чистые пруды, 2007. – 30 с.

115. Качалов, А. В. Педагогическая поддержка развития познавательной активности учащихся: на примере уроков иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

116. Кирьякова, А. В. История педагогики и образования: учебное пособие / А. В. Кирьякова, Е. А. Гараева; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет». – Оренбург: ОГУ, 2020. – 120 с.

117. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига: Изд-во «НПЦ «Эксперимент», 1995. – С. 10.

118. Кларина, Л. Процесс, направленный на развитие способности быть хозяином и творцом собственной жизни: [Саморазвитие субъекта. Позиция дошкольника и вопросы дидактики] / Л. Кларина // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 59–70.

119. Климова, Е. К. Психология успеха. Практикум по саморазвитию личности: Практикум по саморазвитию личности / Е. К. Климова, О. А. Помазина. – 2-е изд., испр. и доп. – Калуга: Эйдос, 2022. – 287 с.

120. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 711 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14492-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/560307>.

121. Козырева, Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Методология и методика естественных наук: сб. науч. трудов. – Омск: Изд-во «ОмГПУ», 1999. – № 4. – С. 24.

122. Козырева, О. А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога / О. А. Козырева // Образовательные технологии и общество. – 2008. – № 1. – С. 375.

123. Колодкина, Л. С. Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колодкина Л. С. – Ижевск, 2005. – 22 с.

124. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – М.: Изд-во «Просвещение», 1988. – С. 143.
125. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М.: Изд-во «Педагогический поиск», 1997. – 79 с.
126. Коробкина, Н. Е. Педагогические условия саморазвития личности старшеклассника во временном детско-юношеском объединении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Коробкина Наталья Евгеньевна. – Хабаровск, 2000. – 177 с.
127. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
128. Коряковцева, О. А. Социально-педагогическое сопровождение семей с детьми: учебник для вузов / О. А. Коряковцева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 225 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07775-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/562163>.
129. Костюченко, А. А. Формирование социально-значимых качеств личности учащихся в условиях ученического самоуправления / А. А. Костюченко: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2010. – С. 48.
130. Котова, И. Б. Развитие идеи личности в российской психологии (XIX-XX века): монография / И. Б. Котова, Э. А. Пирмагомедова; Учреждение ГАН РАО «Ин-т образовательных технологий», НГОО ВПО «Черноморская гуманитарная акад.». – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского обл. ИПК и ПРО, 2009. – 207 с.
131. Кругликов, В. Н. Интерактивные образовательные технологии: учебник и практикум для вузов / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 355 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-15331-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563025>.

132. Крылова, Н. Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого / Н. Б. Крылова. – № 3. – С. 92–103.
133. Кузнецов, В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов. – М.: Изд-во моек. гос. ун-та, 1991. – 191 с.
134. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности. 2-е изд. – БГПУ, 2001. – 342 с.
135. Ларина, Е. Н. Психологические условия формирования способности к саморазвитию у старших подростков / Е. Н. Ларина: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Самара, 2007. – С. 11.
136. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Изд-во «Просвещение», 1964. – 264 с.
137. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Леонтьев А. Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
138. Лесовик, И. В. Педагогическая поддержка старшеклассников в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2007. – 228 с.
139. Лихачев, Б. Т. Простые истины воспитания / Б. Т. Лихачев. – М.: Педагогика, 1983. – 192 с.
140. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии // Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 486 с.
141. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии. – М., 1996. – 184 с.
142. Мамардашвили, М. К. Философские чтения / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука-Классика, 2002. – 832 с.
143. Маралов, В. Г. Общие закономерности и возрастные особенности саморазвития личности / В. Г. Маралов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 4 (65). – С. 147–152.
144. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

145. Маралов, В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебник для вузов / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 424 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-02691-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 1. – URL: <https://urait.ru/bcode/559920/p.1>.
146. Маркарова, Т. С. Теоретические основания создания тезауруса по педагогике как репрезентатора отраслевой терминосистемы и как метаязыка образовательной информации / Т. С. Маркарова // Справка для обсуждения на заседании Президиума РАО. – 2013. – С. 4–5.
147. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
148. Маслоу, А. Психология бытия: Пер. с англ. / А. Маслоу. – М.: Рефлбук, 1997. – 304 с.
149. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
150. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах: Книга для учителя. – Кемерово, 1996. – 84 с.
151. Митина, Л. М. Психология профессионально-карьерного развития личности: [монография] / Л. М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2019. – 394 с.
152. Михеев, В. И. Методы измерения в педагогических исследованиях / В. И. Михеев, А. Ю. Потапова. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – С. 24.
153. Момов, В. Человек. Мораль. Воспитание: Пер. с болг. – М., 1975. – С. 120.
154. Монахов, В. М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В. М. Монахов; М-во науки и образования РФ, Федер. агентство по образованию, Межвуз. центр дистанц. образования МГОПУ

им. М. А. Шолохова, Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

155. Монтессори, М. Дети – другие. Уникальная методика раннего развития / Мария Монтессори; [пер. с нем., вступ. ст., коммент. К. Е. Сумнительный]. – М.: АСТ: Карапуз, 2014. – 316 с.

156. Никандров, Н. Д. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе. – Л., 1984. – 92 с.

157. Никандров, Н. Д. Проблема ценностей в подготовке учителя / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 3–8.

158. Новиков, В. Н. Непрерывное психолого-педагогическое образование – веление времени // Психолого-педагогические исследования. – 2012. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2775.phtml>.

159. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М.: Изд-во «МЗ-Пресс», 2004. – 67 с.

160. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. – М.: Изд-во «ПЕР СЭ», сор. 2010. – 335 с.

161. Овсянникова, Т. Л. Принципы личностно-деятельностного подхода при дистанционном изучении математики / Т. Л. Овсянникова // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2. – С. 77–83.

162. Одаева, Э. С. Генезис феномена «педагогическая поддержка школьника» // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в современном мире» (27.10.2022 г., г. Грозный). – Грозный, 2022. – С. 245–250.

163. Одаева, Э. С. К определению сущности понятия «педагогическое сопровождение» // Сборник статей Национальной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Актуальные вопросы научных исследований в условиях формирования многополярного мира» (22.10. 2024 г., г. Саратов). – Уфа, 2024. – С. 90–92.

164. Одаева, Э. С. Коллективная творческая деятельность как условие саморазвития учащихся // Сборник материалов Всероссийской конференции с международным участием «Семья XXI века проблемы и перспективы развития» (28 апреля 2022 г., г. Грозный). – Махачкала: АЛЕФ, 2022. – С. 236–240.

165. Одаева, Э. С. Коммуникативное взаимодействие как одно из условий саморазвития учащихся // Сборник статей 12 Региональной научно-практической конференции с международным участием «Актуальные проблемы языка и межкультурной коммуникации» (20 октября 2021 г., г. Махачкала). – Махачкала: Алеф, 2021. – С. 13–20.

166. Одаева, Э. С. О некоторых подходах к определению понятия «педагогическая поддержка» / Э. С. Одаева // Интеллектуальный потенциал общества как драйвер инновационного развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2023. – С. 98–101.

167. Одаева, Э. С. О некоторых проблемах подготовки будущих учителей к педагогическому сопровождению учащихся. // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2023. – Вып. 79 (2). – С. 293–295.

168. Одаева, Э. С. Педагогическая поддержка школьника как одно из условий его развития в поликультурной среде // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2022. – Вып. 77. – Ч. 3. – С. 193–195.

169. Одаева, Э. С. Педагогическое сопровождение личностного развития обучаемых // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Экспериментальная наука: механизмы, трансформация, регулирование» (27.10. 2024 г., г. Уфа). – Уфа, 2024. – С. 85–87.

170. Одаева, Э. С. Проблемы саморазвития учащихся подросткового возраста // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Инновационные исследования:

опыт, проблемы внедрения результатов и пути их решения» (22.10.2022 г., г. Киров). – Киров, 2022. – С. 175–179.

171. Одаева, Э. С. Саморазвитие учащихся подросткового возраста: проблемы и опыт // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта, 2020. – Вып. 69(4). – С. 10–13.

172. Одаева, Э. С. Совместные действия семьи и школы в педагогической поддержке саморазвития детей: методологические подходы // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной семьи» (29 апреля 2021 г., г. Грозный). – Грозный, 2021. – С. 423–428.

173. Одаева, Э. С. Теоретические аспекты педагогической поддержки в саморазвитии учащихся // Мир науки, культуры, образования. – № 6 (91). – 2021. – С. 43–45.

174. Одаева, Э. С. Формирование и эволюция новой парадигмы инновационной науки в условиях современного общества // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Педагогическая поддержка как технология развития детей» (2 апреля 2024 г., г. Омск). – Уфа: Омега Сайенс, 2024. – С. 114–117.

175. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд. испр. – М.: Изд-во «Рус. яз.», 1987. – С. 75.

176. Павлов, С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Павлов Сергей Николаевич. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

177. Пазухина, С. В. Превентивные технологии защиты детей от вредной информации: учебное пособие для вузов / С. В. Пазухина, С. А. Филиппова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 194 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11312-9. – Текст:

электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/542383>.

178. Пашков, А. А. Социально-культурные условия саморазвития личности старшеклассника в деятельности ученического самоуправления. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности. – М., 2014. – 215 с.

179. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 227 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-18756-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/559808>.

180. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под редакцией П. И. Пидкасистого. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 408 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-01168-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/510440>.

181. Педагогика поддержки / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин [и др.] СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 160 с.

182. Педагогика школы: [Учеб. пособие для пед. ин-тов / Г. И. Щукина, М. Г. Казакина, Т. К. Ахаян и др.]; Под ред. чл. кор. АПН СССР Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.

183. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

184. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.

185. Пережовская, А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки / А. Н. Пережовская. – Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – С. 27–30. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7993>.
186. Петрова, Д. Г. Методическое сопровождение научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов в предметной области «Технология»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2005. – 159 с.
187. Петровская, Л. А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды / Л. А. Петровская; ред.-сост. О. В. Соловьева. – М.: Смысл, 2007. – С. 178.
188. Петровский, А. В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии / А. В. Петровский. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 278 с.
189. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 «Педагогическое образование» / П. И. Пидкасистый, В. А. Мижерилов, Т. А. Юзефовичус; под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2014. – 619 с.
190. Плигин, А. А. Целенаправленное развитие познавательных стратегий на уроках английского языка / А. А. Плигин // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 12–19.
191. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2. Процесс воспитания. – 256 с.
192. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология / К. Н. Поливанова. – М.: Academia, 2000. – 180 с.; 21 см.

193. Потапова, О. В. Индивидуальная образовательная траектория при обучении взрослых иностранному языку по программам дополнительного образования / О. В. Потапова, Ю. И. Клечин // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 9. – С. 186–193.
194. Правила хорошего тона. Как научиться следовать им?: книга для подростков: [12+] / В. А. Березина, И. И. Зарецкая, А. И. Шемшурина; под ред. И. И. Зарецкой. – М.: Социальный проект, 2013. – 71 с.
195. Прангишвили, А. С. Исследования по психологии установки / [АН Груз. ССР. Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе]. – Тбилиси: Мецниереба, 1967. – 340 с.
196. Прангишвили, А. С. Проблема установки на современном уровне ее разработки грузинской психологической школой / А. С. Прангишвили // Психологические исследования, посвященные 85-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1973. – С. 10–26.
197. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Гарант.
198. Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. – М.: Изд-во «ПЭБ», 2007. – С. 44.
199. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 191 с.
200. Пряжников, П. С. Профессиональное и личностное самоопределение / П. С. Пряжников. – М., 1990. – 168 с.
201. Рогалева, Г. И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 1998. – 164 с.
202. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М., 1994. – 225 с.
203. Рубинштейн, С. Я. Проблемы общей психологии. – М.: «Педагогика», 1973. – 416 с.

204. Савенков, А. И. Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для вузов / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 400 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-17019-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/568587>.
205. Самостоятельность: благо или бремя? коллект. моногр. / К. Н. Поливанова, Д. Р. Ахмеджанова, А. А. Бочавер и др.; под. науч. ред. К. Н. Поливановой; Нац. Исслед. Ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2025. – 416 с.
206. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
207. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: Т. 2. – М., 2006. – 556 с.
208. Селевко, Г. К. Центр саморазвития завоёвывает позиции / Г. К. Селевко, О. Ю. Соловьева // Педагогическое образование и наука – 2006. – № 2. – С. 11–14.
209. Семенов, В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды / В. Д. Семенов; [Предисл. Г. Н. Филонова]. – М.: Педагогика, 1986. – 109 с.
210. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем: монография/ В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
211. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии: монография / В. В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 392 с.
212. Сериков, Г. Н. Приоритет субъект-субъектных образовательных отношений с обучающимися / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2017. – Т. 9. – № 1. – С. 8–16.
213. Сиверская, У. П. Педагогическая поддержка как технология деятельности учителя по обеспечению успешности учения подростков:

автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. – Владикавказ, 2014. – 24 с.

214. Сидоров, С. В. Принципы организации воспитательной работы в современной школе / С. В. Сидоров. [Электронный ресурс]: <http://sv-sidorov.ucoz.com/publ/4-1-0-16>.

215. Симоненко, В. Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения / В. Д. Симоненко. – М.: Изд-во «Просвещение», 1985. – 223 с.

216. Сластенин, В. А. Педагогика и психология / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 266–268.

217. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информ.-изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2010. – С. 18.

218. Слободчиков, В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа Пресс, 1995. – 384 с.

219. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для вузов / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 223 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00219-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/560756>.

220. Содномдоржиева, Э. А. Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования / Э. А. Содномдоржиева // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 1(135). – С. 149–155.

221. Соколова, Е. А. Формирование лидерских качеств студентов-будущих менеджеров государственного и муниципального управления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Соколова Елена Александровна. – Самара, 2012. – 157 с.

222. Соколова, Е. А. Инновации в дополнительном образовании / Е. А. Соколова // Сб. «Методическое сопровождение инновационной деятельности в ОУ Всеволожского района. Материалы районной научно-практической конференции». – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012.

223. Социальная педагогика: учебник и практикум для вузов / ответственные редакторы С. А. Расчетина, З. И. Лаврентьева. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 414 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-9916-9311-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/561362>.

224. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник для вузов / под редакцией Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 273 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-21447-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/571447>.

225. Степаненко, Д. А. Тактико-психологическое обеспечение допроса потенциального, опознающего: [учебное пособие] / Д. А. Степаненко; Федеральное агентство по образованию, Байкальский гос. ун-т экономики и права. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. – 80 с.

226. Степанов, С. С. Николай Николаевич Ланге (1858-1921) [Электронный ресурс] // Журнал «Школьный психолог». – № 18. – 2020. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200201808>.

227. Стрельчук, Е. Н. Лингвометодические основы обучения иностранных учащихся культуре русской письменной речи на этапе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Стрельчук Елена Николаевна. – М., 2008. – С. 110.

228. Стрельчук, Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике / Е. Н. Стрельчук // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37) – С. 10–19.

229. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. – Кемерово, 2002. – 213 с.

230. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М., 1981. – 185 с.

231. Тесленко, А. Н. Юногогика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: учебник для вузов / А. Н. Тесленко, М. И. Рожков. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 334 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14312-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567837>.

232. Толстой, Л. Н. I. О самосовершенствовании; II. О сознании духовного начала / О самосовершенствовании / Лев Толстой. – М.: Посредник, 1906. – 12 с.

233. Тохтабиев, С. А. Ситуативные предпосылки оптимальной деятельности / С. А. Тохтабиев // Философские науки. – 1989. – № 11. – С. 109.

234. Тубельский, А. Н. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания / Тубельский А. Н., Кукушкин М. Е., Старостенкова М. В.; Отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2001. – 143 с.

235. Турчанинова, Ю. И. Обучение технике общения как средство повышения готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1989. – 18 с.

236. Тюнников, Ю. С. Послевузовское дополнительное профессиональное образование: институциональное место в системе непрерывного образования / Тюнников Ю. С. // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2009. – № 5. – С. 46–49.

237. Тюнников, Ю. С. Проектирование содержания послевузовского дополнительного профессионального образования: концепция, проблемы, решения: монография / Ю. С. Тюнников; М-во образования и науки РФ,

Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. – Сочи: СГУТиКД, 2010. – 231 с.

238. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / отв. ред. И. В. Имедадзе. – М.; СПб. : Смысл; Питер, 2004. – 412 с.

239. Ульянова, И. В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов [Электронный ресурс] / И. В. Ульянова, О. В. Свиная // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: www.science-education.ru/127-20857.

240. Ухтомский, А. А. Заметки, выдержки из сочинений, по вопросам, относящимся к философии. / ФАРАН Ф. 749, оп.1. – № 93.

241. Ухтомский, А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л.: Изд-во «Наука, Ленинградское отделение», 1978. – С. 175.

242. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 258 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07424-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/562235>.

243. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

244. Федосеева, Л. А. Концепция педагогического воспитания Е. В. Бондаревской // Современные научные исследования и инновации. – 2019. – № 8 [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119>.

245. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст]: доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19-20 апреля 2010 г. / Д. И. Фельдштейн; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 14 с.

246. Фельдштейн, Д. И. Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1978. – 47 с.
247. Фельдштейн, Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен [Электронный ресурс] / Д. И. Фельдштейн // <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-detstvo-kak-sotsiokultumyy-i-psihiologicheskiy-fenomen>.
248. Харина, Н. В. Приоритетные стратегии и приемы педагогической поддержки творческого саморазвития старшеклассников в образовательной деятельности / Н. В. Харина: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Томск, 2011. – С. 33–34.
249. Харрис, Т. Я хороший, ты хороший / Т. Харрис. – М., 1993. – 157 с.
250. Хухлаева, О. В. Психологическая служба в образовании. Школьный психолог: учебник для вузов / О. В. Хухлаева. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 353 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06780-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/563725>.
251. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник и практикум для вузов / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 423 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-02596-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/559996>.
252. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Фирма «Интерпракс», 1995. – 286 с.
253. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – Тюмень, 1980. – 87 с.
254. Шадриков, В. Д. Концепция индивидуализации воспитания / В. Д. Шадриков, Б. Б. Старовойтенко // Советская педагогика. – 1987. – № 10. – С. 63.

255. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика» / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 382 с.

256. Шарафутдинова, М. Н. Психологическая готовность к управлению и саморегуляция поведения как компоненты потенциальной конкурентоспособности учащихся старших классов / М. Н. Шарафутдинова, Н. А. Низовских // Education and Self Development. – 2019. – Vol. 14. – № 4. – С. 41.

257. Шульга, Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: учебник для вузов / Т. И. Шульга. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 208 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13473-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/567251>.

258. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: практическое пособие / Н. Е. Щуркова. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 165 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-06553-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/562939>.

259. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконина; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – 383 с.

260. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность: Кн. для учителей и родителей / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 128 с.

261. Юшкевич, Е. В. Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы: диссертация кандидата педагогических наук:

13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности. – Великий Новгород, 2020. – 213 с.

262. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Изд-во «Сентябрь», 2000. – 112 с.

263. Якимова, Т. В. Психология семьи: учебник и практикум для вузов / Т. В. Якимова. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 346 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-16445-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/560462>.

264. Ямбург, Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: (теорет. основы и практ. реализация) / Е. А. Ямбург; Ин-т управления РАО, Многопрофильный комплекс № 109. – М.: Новая школа, 1997. – 351 с.

265. Ямбург, Е. А. Профессионализм педагога. Ответы на вызовы современности / Е. А. Ямбург. – 2-е изд., стер. – М.: Просвещение, 2025. – 255 с.

266. Lengrand, P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London: doom Helm; Paris: The UNESCO Press, 1975. – 99 p.

Компетентностная карта педагога

№	Этап	Необходимые знания	Необходимые умения	Необходимые убеждения и отношения
1.	Диагностика и формирование учебной мотивации	– Виды и структура учебной мотивации – Методы диагностики мотивации – Приемы стимулирования познавательного интереса	– Проводить диагностику мотивации – Анализировать взаимосвязь между мотивацией и учебными результатами – Подбирать индивидуальные методы мотивации	– Искренний интерес к внутреннему миру ученика – Вера в потенциал каждого ребенка – Готовность помочь в преодолении трудностей
2.	Целеполагание в педагогической поддержке	– Принципы SMART-целеполагания – Основы личностно-ориентированного подхода – Теория зоны ближайшего развития	– Формулировать конкретные, измеримые цели – Учитывать индивидуальные особенности учащихся – Связывать цели с возможностями ученика	– Приоритет личностного развития над формальными показателями – Уважение к индивидуальному пути развития
3.	Проектирование содержания поддержки	– Теория учебной деятельности – Методы дифференцированного обучения – Специфика преподаваемого предмета	– Разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты – Адаптировать материал под уровень учащихся – Связывать предметные знания с жизненными ситуациями	– Понимание поддержки как инструмента развития – Убежденность в праве каждого на успех
4.	Организация временной структуры поддержки	– Принципы педагогического проектирования – Методы мониторинга прогресса – Технологии коррекции образовательных программ	– Планировать этапы работы с учетом динамики развития – Гибко адаптировать программу – Оценивать эффективность поддержки	– Важность регулярной корректировки подходов – Готовность к изменению стратегий поддержки

Мотивы совместной учебной деятельности, стимулирующие саморазвитие подростков

№	Мотивы совместной учебной деятельности	Педагогические задачи	Конкретные учебные ситуации
1.	Осознание личной пользы	– Научить совместным учебным действиям – Показать преимущества коллективной работы	– Демонстрация учителем системы действий (показ учебных действий) – Работа в парах с чередованием ролей (ситуации в паре) – Групповые проекты с распределением ролей – Сравнение индивидуальных и групповых результатов (специальные ситуации сопоставления) – Имитация учебных действий с постепенным переходом к самостоятельности
Методические особенности: Постепенный переход от имитационных к самостоятельным формам работы			
2.	Успех и достижения	– Развитие рефлексии достижений – Формирование позитивной учебной мотивации	– Задания с четкими критериями успеха (ситуации с целевыми ориентирами) – Предметные олимпиады и турниры (соревновательные ситуации) – Промежуточные контрольные точки (ситуации контроля) – Ведение дневников/портфолио личных достижений
Методические особенности: Баланс соревновательных и поддерживающих элементов			
3.	Ответственность	– Развитие осознанной включенности в общее дело – Формирование социальной зрелости	– Взаимосвязанные цепочки заданий (последовательное взаимодействие) – Система «экспертов» по темам (специальные задания членам группы) – Коллективные проекты с взаимной оценкой
Методические особенности: Акцент на взаимную проверку и помощь			
4.	Самовыражение. Самоутверждение	– Выявление индивидуальных способностей – Построение позитивной «Я-концепции»	– Банк заданий разного типа и сложности (ситуации выбора) – Дискуссии на свободные темы (когнитивный конфликт) – Презентации персональных исследовательских проектов (демонстрация интересов) – «Ярмарки талантов» по предмету
Методические особенности: Учет разнообразия типов интеллекта и индивидуальных интересов			
5.	Сотрудничество	– Развить командные компетенции – Сформировать коммуникативные навыки	– Межпредметные case-study (комплексные проблемные задания) – Деловые ролевые игры (произвольность действий) – Групповое решение открытых задач – Взаимное рецензирование работ («работа на общую цель»)
Методические особенности: Интеграция предметных и метапредметных умений			

Программа «Секреты успешной учебы»

Программа «Секреты успешной учебы» направлена на развитие навыков эффективного обучения, планирования и самоорганизации. Она состоит из четырех модулей, каждый из которых раскрывает основные аспекты успешной учебы.

Программа помогает учащимся освоить тайм-менеджмент, методы запоминания, конспектирование и другие полезные навыки для успешной учебы.

Содержание		Форма работы (Как сделать интереснее)
№	Модуль 1. Планирование	
1.1.	Лестница успеха. Линейка достижений	– Игра «Собери свою лестницу» – Челлендж «День за днем» – Истории успеха – Фото-коллаж – Экран прогресса
1.2.	Цели и задачи планирования. Выделение главного	– Квест «Охота за целями» – Метод «4 квадрата Эйзенхауэра» – «Бумажный планировщик» – «Игра в 5 дел» – «Метод 3-х стикеров» – «Список НЕ-дел» (анти-планирование)
1.3.	Портфолио личного успеха. Структура. Правила работы	– «Карта моих достижений» – «Капсула времени» – «Дневник успеха» – «Галерея талантов» – «Коллаж мечты» – «Чемоданчик навыков» – Макет портфолио – Инструкция-алгоритм по правилам оформления портфолио
1.4.	Распорядок дня	– Матрица моего дня – Линейная таблица (пример заполнения) – Эксперимент: 1 день по плану – Шаблон-конструктор идеального дня – Соревнование: Чей день продуктивнее?
1.5.	Волевые усилия. Полезные привычки	– Ролевая игра: День успешного человека

		– Бумажный трекер привычек
Модуль 2. Эффективная организация домашней работы		
2.1.	Организация рабочего места	– Оптимизация рабочего пространства
2.2.	Распределение времени и самоконтроль	– Чек-лист самоконтроля – «Правило 1 тетради»
2.3.	Как правильно отдыхать	– «Микро-перерывы» между уроками (3-5 минут) – «Большой перерыв» (15-20 минут после 1,5 часов работы) – Вечерний отдых – Как понять, что ты отдохнул? – Чек-лист идеального отдыха
Модуль 3. Работы с информацией		
3.1.	Работа с книгой. Составление опорного конспекта	– Практика «5 минут» – Работа с иллюстрациями – «Оживляем текст» – Таблица «Вопрос – ответ» – Метод «Умная закладка» – Игра «Детектив» – Книжный «Трейлер» – Метод «Шесть шляп» – «Книжный квест»
3.2.	Подготовка к устному ответу	– Метод «Объясни другу» – Карточки «Вопрос-Ответ» – Игра «Преподаватель» – «Шпаргалка на 5 предложений»
3.3.	Как учить стихотворение	– Метод «Рэп-баттл» – «Стих-пазл» – «Театр эмоций» – «Ассоциативный коллаж» – Игра «Пропущенные слова»
3.4.	Подготовка к сочинению	– Метод «5 пальцев» – Игра «Случайные слова» – «Голосовой помощник»
3.5.	Подготовка к контрольной работе	– «Своя игра» с вопросами – Метод активного припоминания – Метод помидора для концентрации – Создание «ментальных карт» сложных тем
Модуль 4. Успех на уроке		

4.1.	Эффективная работа на уроке	– Метод «3 конспекта» – Игра «Вопрос-ответ на стикерах» – «Слепая схема» – Критерии успеха
4.2.	Карта памяти	– «Карта-пазл» – «Мобильная карта»

МОДУЛЬ 1. ПЛАНИРОВАНИЕ

1.1. Лестница успеха. Линейка достижений

(пошаговое достижение целей)

• «Линейка достижений»

Дата: _____

Предмет: _____

Цель: _____

1. Усилия: 0 — — — — — 5

2. Знания: 0 — — — — — 5

3. Оценка: 0 — — — — — 5

Анализ: _____

Коррекция: _____

• «Лестница успеха» (копилка достижений)



ВЫБОР ЗА МНОЙ!

• Игра «Собери свою лестницу»

Цель: Визуализировать шаги к цели, научиться разбивать большие задачи на маленькие.

Как провести:

- Каждый ученик рисует лестницу с 5–7 ступенями.
- На верхней ступени пишет свою цель (например, «Поступить в колледж», «Сдать ОГЭ на 5»).
- На нижних ступенях записывает конкретные шаги (например: «Повторить теорию», «Решать 1 вариант в неделю», «Сходить на курсы»).

• Челлендж «День за днём»

Цель: Развивать дисциплину и привычку двигаться к цели ежедневно.

Как провести:

- Ученики выбирают **одну маленькую привычку**, связанную с целью (например, «Учить 10 новых слов по английскому», «15 минут решать математику»).
- В течение недели/месяца отмечают в чек-листе
- В конце срока – рефлексия: что получилось, что мешало.

• Истории успеха

Цель: Мотивация на примере реальных людей.

Как провести:

Мини-интервью: Ученики опрашивают (или находят в интернете) человека с интересной карьерой, записывают 3 ключевых шага его успеха.

Кейс-разбор: Учитель дает короткие истории известных людей (Кира Найтли – но без «сказок», а с реальными трудностями).

Обсуждение: «Какой шаг из их опыта ты можешь применить уже сейчас?»

Доп. Формат: «5 шагов к мечте» – записать на видео (тик-ток-формат) и показать классу.

Важно: Все задания должны быть **конкретными, с чёткими инструкциями** и занимать не больше 15–20 минут на выполнение.

Пример для челленджа:

Цель: подготовка к ОГЭ по математике.

Шаг 1: Понедельник – решить 2 задачи из банка ФИПИ.

Шаг 2: Вторник – разобрать ошибки...

- **Фото-коллаж:** Ученики делают селфи с подписями-достижениями (например: «Сегодня я сдал тест на 5») и размещают на стенде класса.

- **Экран прогресса:** Общий плакат с колонками для каждого ученика, где они отмечают свои шаги цветными стикерами.
- **Легенда класса:** Каждую неделю выбирается ученик с самыми ярким прогрессом, его фото и история попадают на «Доску почёта».

1.2. Цели и задачи планирования. Выделение главного

- **Квест «Охота за целями» (30-40 минут)**

Цель: Научить отличать **плохие** (размытые) цели от **хороших** (SMART) через игру-соревнование.

Подготовка (5 минут):

Что нужно:

- 20-30 карточек из бумаги (половина – с «плохими» целями, половина – с «хорошими»).
- 2 коробки / папки: «Ловушка» (для плохих целей) и «Добыча» (для SMART-целей).
- Ватман с правилами SMART (написать крупно).

Примеры карточек:

Плохие цели («Ловушка»)	Хорошие цели («Добыча»)
Стать умнее	Поднять оценку по химии с 3 на 4 к концу четверти
Начать бегать	Бегать 3 раза в неделю по 15 минут до 1 декабря
Выучить английский	Выучить 50 новых слов к экзамену

Ход квеста (20 минут):

1. Разминка «Что не так?» (5 мин):

- Учитель зачитывает 2-3 примера «плохих» целей.
- Класс хором кричит: «Ловушка!» и объясняет, чего не хватает (например, срока, цифр).

2. Охота (10 мин):

- Разделить класс на 2-3 команды.
- Раздать каждой команде **10 случайных карточек** (смесь хороших и плохих целей).
- Задача: быстро отсортировать карточки в нужные коробки.

3. Проверка (5 мин):

- Достают карточки из «Добычи» – если кто-то ошибся, команды исправляют друг друга.
- За каждую верную цель – 1 балл. Побеждает команда с наибольшим счётом.

Финал: Создаём свою SMART-цель (10 минут)

1. Каждый ученик пишет на листочке:

- 1 свою **плохую** цель (из жизни).
- Переделывает её в SMART-формат.

2. Обмен:

- Соседи проверяют друг у друга цели по критериям (есть ли цифры, сроки?).
- Авторы лучших целей зачитывают их вслух (+аплодисменты).

Приз за победу: Право выбрать тему для следующей игры (например, «Тайм-менеджмент»).

• Метод «4 квадрата Эйзенхауэра»: Просто о важном

Это инструмент для расстановки приоритетов, который помогает разделить все задачи на 4 категории по критериям: срочность и важность. Его использовал 34-й президент США Дуайт Эйзенхауэр, а позже популяризировал Стивен Кови в книге «7 навыков высокоэффективных людей».

Как это работает?

	Важные	Неважные
Срочные	1. Сделать сейчас	3. Делегировать или сократить
Несрочные	2. Запланировать на потом	4. Удалить из списка

Примеры для школьников:

Квадрант 1 (Важно + Срочно):

- Контрольная завтра.
- Проект, который сдают через день.
- **Что делать:** Выполнить немедленно!

Квадрант 2 (Важно + Не срочно):

- Подготовка к ЕГЭ (ещё есть время).
- Занятия спортом для здоровья.
- **Что делать:** Запланировать в расписании.

Квадрант 3 (Неважно + Срочно):

- Просьба одноклассника помочь с темой, которую ты сам не знаешь.
- Внезапный звонок от друга «просто поболтать».
- **Что делать:** Вежливо отказать или перенести.

Квадрант 4 (Неважно + Не срочно):

- Бесцельный скроллинг соцсетей.
- Повторная проверка почты «на всякий случай».

- **Что делать:** Исключить или делать в минуты отдыха.

Как применить в школе?

Форма работы: Игра «Сортировка задач»

1. Раздайте ученикам карточки с задачами (например: «сделать домашку», «посмотреть мемы», «подготовить доклад через месяц»).
2. Пусть распределят их по 4 квадрантам на доске или в таблице.
3. Обсудите ошибки: Почему «игра в телефон» – это квадрант 4, а «сон» – квадрант 2?

Почему это полезно?

- Учит **не «залипать» в рутине** (квадрант 3–4).
- Помогает **не допускать авралов** (когда всё вдруг становится квадрантом 1).
- Формирует привычку **инвестировать время в важное** (квадрант 2 – учёба, здоровье, развитие).

Пример для распорядка дня:

«Сначала делаю математику (квадрант 1), потом 30 минут читаю книгу (квадрант 2), а вечером могу посмотреть сериал (квадрант 4)».

	Важные	Неважные
Срочные	1. Сначала делаю математику на завтра (достижимо – если выделить 1 час)	3. Помочь сестре выучить стих (просит прямо сейчас)
Несрочные	2. потом 30 мин. Читаю книгу (30 мин. Реально вписать даже в загруженный день)	4. Вечером посмотрю фильм / TikTok

Совет: Превращайте большие задачи в SMART-шаги (например, не «выучить весь учебник», а «прочитать 5-10 страниц»).

Как это применить в школе?

• Игра «Сортировщик»:

1. Ученики получают карточки с делами («подготовка к ОГЭ/ЕГЭ», «разговоры по телефону», «уборка комнаты») и распределяют их по квадрантам на доске.
2. Сделать приоритетными 3 дела из квадранта 2 (например, спорт, повторение темы).
3. Удалить 1 дело из квадранта 4 (например, TikTok).

Ловушки: «Срочные, но бесполезные» просьбы одноклассников (квадрант 3) – учимся говорить «нет».

Итог: Система учит осознанно тратить время на то, что действительно продвигает к целям. А достижимость – это про то, чтобы не перегружать себя нереальными планами.

SMART – это популярный метод постановки целей, который делает их **конкретными, измеримыми и достижимыми**.

Аббревиатура расшифровывается так:

S (Specific) – Конкретная

Цель должна быть **чёткой**, без размытых формулировок.

✗ *«Хочу хорошо учиться» →*

✓ *«Поднять оценку по истории с 3 на 4».*

M (Measurable) – Измеримая

Должен быть **критерий успеха** (цифры, сроки, объёмы).

✗ *«Читать больше» →*

✓ *«Читать 15-20 страниц в день».*

A (Achievable) – Достижимая

Цель должна быть **реальной** с учётом ресурсов.

✗ *«Выучить английский за месяц» →*

✓ *«Выучить 50 новых слов за неделю».*

R (Relevant) – Значимая

Она должна быть **важной** для вас, а не навязанной.

✗ *«Заниматься спортом, потому что сказала мама» →*

✓ *«Тренироваться 3 раза в неделю, чтобы чувствовать себя бодрее».*

T (Time-bound) – Ограниченная по времени

Нужен **дедлайн**, иначе цель «зависнет».

✗ *«Начать учить химию» →*

✓ *«Разобрать по 3 темы в месяц по химии до конца четверти».*

Пример SMART-цели для ученика:

«Подготовиться к контрольной по истории на 4–5: выучить 10 дат и 5 терминов за 3 дня, повторяя по 30 минут в день».

Почему это работает?

– Понятно, **что** делать.

– Легко **проверить** результат.

- Нет ощущения «нереальности».
 - Как применять в школе:
 - Давать ученикам **шаблоны** для постановки целей.
 - Проводить **игры** (например, «Исправь не-SMART цель»).
 - Добавить **визуализацию** (графики прогресса в дневнике).
- SMART помогает избежать «хочу», которые никогда не выполняются.

• «Бумажный планировщик»

Правила:

Берём тетрадь в клетку, рисуем таблицу на день:

№	Время	Дело	Выполнил?	Смайлик
1.	15.30.	Русский язык	✓	☺
2.	16.00	Математика		
3.				

В конце дня рисуем смайлик за успехи.

• «Игра в 5 дел»

Правила:

Вечером записываешь 5 дел на завтра:

№	Время	Дело	Выполнил?	Бонус
1.	15.00	Русский язык. История.	✓	
2.	16.00.	Уборка		
3.	17.00.	Литература (чтение)		
4.	18.00.	...		
5.	19.30.	...		

Выполнил все – бросаешь кубик: выпало 5 или 6 → получаешь бонус (выбор: +1 час к играм /прогулка или вкусняшка).

• «Метод 3-х стикеров»

Правила:

1. Берём **3 цветных стикера**, пишем:

- **Красный:** Самое важное на день (например, «доделать презентацию»).
 - **Жёлтый:** Второстепенное («почитать книгу»).
 - **Зелёный:** Приятное («погулять с друзьями»).
2. Клеим на зеркало/тетрадь. **Нельзя ложиться спать**, пока не сделал красное!

Почему это лучше работает?

- **Не нужен телефон** (меньше отвлекаешься).
- **Тактильно и наглядно** (стикеры, часы, бумага).
- **Гибкость**: можно придумывать свои правила и призы.

• «Список НЕ-дел» (анти-планирование)

Задание:

1. Записать 3 дела, которые **не будут** сделаны сегодня, например:
 - Не буду 3 часа листать ленту.
 - Не начну делать проект в 23:00.
 - Не пойду на прогулку с друзьями.
2. Прикрепить список на холодильник.
3. Вечером проверить: удалось ли избежать запланированного «не-дела»

1.3. Портфолио личного успеха. Структура. Правила работы.

Идеи для наполнения портфолио

• «Карта моих достижений»	
Формат	Как делать
Большой лист бумаги (А3) в виде карты сокровищ	– Рисуем острова с названиями: «Учёба», «Спорт», «Творчество», «Друзья» и т. д.
	– На каждом «острове» отмечаем свои успехи (например, «5 по математике», «1 место в конкурсе»).
	– Можно добавлять стикеры-подсказки: «Здесь спрятан талант к рисованию!»
• «Капсула времени»	
Формат	Как делать
Конверт / папка / коробка с записками	– Пишем письмо себе в будущее: «Каким я буду через 2-5 лет?»
	– Добавляем фото, билеты с мероприятий, грамоты – что-то, что будет приятно пересмотреть.
	– Заклеиваем и подписываем: «Открыть после 11 класса».
• «Дневник успеха»	
Формат	Как делать
Тетрадь или блокнот с	– Каждый день/неделю записываем 1-2 маленькие победы («Выучил стихотворение», «Помог другу»).

яркими страницами.	– Можно добавлять забавные стикеры или рисовать смайлики.
• «Галерея талантов»	
Формат	Как делать
Альбом для рисования или папка с файлами.	– Рисунки, стихи, фотографии поделок – всё, что сделано своими руками.
	– Подписываем: «Моя лучшая работа за сентябрь».
• «Коллаж мечты»	
Формат	Как делать
Ватман или плотный лист А3.	– Вырезаем из журналов картинки, связанные с целями (профессии, путешествия, хобби).
	– Добавляем свои фотографии и подписи: «Я здесь буду через 5 лет!»
• «Чемоданчик навыков»	
Формат	Как делать
Папка с кармашками или коробка.	– В каждый кармашек кладём записку с умением («Умею решать задачи», «Знаю английские слова»).
	– Раз в месяц добавляем новые «навыки».

Как презентовать?

- Устроить **«Выставку портфолио»** в классе – ходим, смотрим, оставляем друг другу весёлые комментарии на стикерах.
- Сделать **«День открытых папок»** – рассказываем о самых интересных страницах.

Важно: Не перегружать – главное, чтобы было ярко, лично и с душой!

• Макет портфолио

№	Раздел	Содержание
1.	Титульный лист	ФИО: ... Школа: ... Класс: ... Фото
2.	Контакты	Телефон: +7XXX Email: success@mail.ru Соцсети: vk.com/success
3.	Обо мне	Цели: поступление в колледж/ институт Интересы/ Хобби: робототехника, шахматы, футбол; шитье, рисование

4.	Успеваемость					
		Предмет	1 четв.	2 четв.	3 четв.	4 четв.
		История	4	4	5	5
		Химия	3	4	4	5
5.	Олимпиады	2023: Призер по ... (муниц. этап) 2024: Участник «Кванториума»				
6.	Проекты	Название: ... Фото проекта				
7.	Кружки	Для парней: Робототехника (2023-2024) Футбольный клуб (капитан команды) Для девушек: Курсы кройки и шитья				
8.	Волонтерство	Помощь в приюте для животных (2023) Организация субботников				
9.	Навыки	Иностранные языки: английский (уровень...)				
10.	Планы	Углубленное изучение истории... Разработка ...				
11.	Отзывы	«ФИО учащегося... проявляет лидерские качества...», «Отличная проработка темы...» (учитель истории ФИО)				
12.	Приложения	Диплом олимпиады... Фото (с хакатона).				

• Инструкция-алгоритм по правилам оформления портфолио

Пошаговый план с примерами:

Шаг 1. Выбери раздел: учебные достижения (олимпиады, проекты, лучшие работы), внеучебные успехи (спорт, творчество, волонтерство), личностный рост (цели, навыки, рефлексия).

Шаг 2. Подготовь материалы. Подпиши даты и название работ.

Шаг 3. Добавь краткое описание:

- что сделал (провел исследование..., сделал презентацию),
- чему научился (научился анализировать данные, работать в команде...).

Шаг 4. Добавь доказательства: фото, грамоты, отзывы учителей и др.).

Шаг 5. Рефлексия.

- что было сложным? (трудно было уложиться в срок, не сразу нашел нужные источники...),

- что хочу сделать, чтобы в следующий раз было лучше? (начать следующий проект раньше, научиться лучше работать с библиотечными каталогами...)

Важно: Обновляй портфолио раз в месяц.

Нельзя: Выкладывать чужие работы, черновики, неоформленные листы.

1.4. Распорядок дня

• Матрица моего дня.

Ученики рисуют сетку 24 часа и цветными маркерами заполняют:

- синий – сон (00: - 07:00)
- зеленый – учеба (уроки, домашние задания)
- желтый – отдых (соцсети, игры, интересы/хобби),
- красный – пожиратели времени (бесцельные занятия).

Подписывать главные дела: 07:30 – сборы в школу; 15.30 – тренировка...

Рефлексия: Где больше «пустот»? Как оптимизировать?

• Линейная таблица (пример заполнения для школьника):

	Время	Деятельность	Энергия (1-5 ☀)	Что помешало?
1.	07:00	Подъем, завтрак	☀☀☀☀☀	-
2.	08:00	Дорога в школу	☀☀	Опоздал
3.	14:00-15:00			
4.	15:30-17:00	Тренировка	☀☀☀☀☀	
5.	16:00-17:00	Домашняя работа	☀☀☀☀	Устал
6.	...			
7.	...			
8.	20:00-21:00	Чтение книги. Хобби	☀☀☀☀	Устал
9.	22:00	Подготовка к следующему дню. Сон		
Рефлексия		Сколько часов ушло на главное? Где были неожиданные потери? Что можно переместить? Почему?		

Задание для класса:

1. Нарисовать свою сетку.
2. Отметить фактические дела за вчерашний день.
3. Выделить **3 «пустых» часа**, которые можно использовать продуктивно. Подумать, как заполнить.

• Эксперимент: 1 день по плану

- Заполняют бумажный трекер с интервалами 30 минут.
- В конце дня отмечают: что выполнил/не выполнил и почему.

– Бонус: Самые честные отчеты получают «сертификат организатора».

• **Шаблон-конструктор идеального дня**

Раздаются карточки с активностями:

- Утренний спорт 15 мин, Повторение перед сном, Прогулка с другом...
- Ученики составляют **свой вариант расписания**.

• **Соревнование: Чей день продуктивнее?**

Недельный челлендж с баллами за:

- ранний подъем
- выполненный план
- полезную привычку

Фишка: Награда – выбор музыки на перемене или право первым уйти с урока.

1.5. Волевые усилия. Полезные привычки

• **Ролевая игра: День успешного человека**

- Каждый получает роль (спортсмен, ученый, блогер).
- Нужно спланировать его день, исходя из целей персонажа.

Каждый человек/персонаж сталкивается с соблазнами и трудностями, которые нужно преодолеть силой воли. Каждая роль требует ежедневных ритуалов (привычек).

Примеры волевого усилия и полезных привычек:

Роль	Пример волевого усилия	Как это тренирует характер	Полезная привычка	Как внедрить в жизнь
Спортсмен	Проснуться в 06:00 на тренировку, несмотря на усталость.	Развивает дисциплину и упорство.	Контрастный душ по утрам.	Начать с 10 сек. холодной воды.
Ученый	Отказаться от вечера с друзьями, чтобы закончить эксперимент.	Учит расставлять приоритеты.	Чтение научных статей за завтраком, в дороге (автобусе)...	Выбрать 1-2 статьи в день.
Блогер	Снять 5 дублей видео, даже если первые 4 неудачные.	Тренирует настойчивость.	Ежедневные скетчи идей в блокноте.	Записывать/рисовать 3 идеи перед сном.

Задания для учеников:

- Придумать 1 сложный момент для себя/своего персонажа и записать, как он его может преодолеть.
- Выбрать 1 привычку (можно из таблицы) и пробуют ее в течение недели.

Рефлексия:

- Какое волевое усилие было самым сложным для твоего персонажа?
- Какая привычка тебе понравилась и почему?
- Что из этого ты готов попробовать в своей жизни?

Фишка: Устроить «Защиту успешного дня» – ученики презентуют свои таблицы и лучшие идеи.

• Бумажный трекер привычек

Для формирования режима:

1. Создать сетку на месяц с привычками:
 - Подъем в 7:00.
 - 10 минут английского.
 - 5 задач из домашней работы.
2. Каждый день закрашивать клетку при выполнении
3. Цель: не порвать «цепочку» (серию закрашенных клеток)

Мотивация: После 21 дня – символический приз (например, право выбрать тему классного часа).

Трекер полезных привычек														
№	Мои привычки	День												
1.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	...	...	31	
2														
3														
4.														
...														

МОДУЛЬ 2. ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДОМАШНЕЙ РАБОТЫ

2.1. Организация рабочего места

• Оптимизация рабочего пространства

1. Базовые требования к рабочему месту

Что должно быть на столе:

- ✓ Только необходимое:
- Учебники/тетради по одному предмету (который учишь сейчас).
- Письменные принадлежности (2 ручки, карандаш, линейка, ластик).

- Бумага для черновиков.
- ✓ Дополнительно:
 - Настольная лампа (слева, если правша/справа, если левша).
 - стакан воды.
 - Часы (песочные или обычные).

Что убрать:

- ✗ Телефон, планшет.
- ✗ Еду (кроме воды).
- ✗ Посторонние предметы (игрушки, косметику).

2. 5 шагов для организации пространства

1. Очисти стол:

- Выброси мусор.
- Протри поверхность.

2. Раздели зоны:

- Левая сторона: учебники/тетради.
- Правая сторона: черновики, канцелярия.
- Центр: рабочая область (где пишешь).

3. Закрепи порядок:

- Используй подставку для книг.
- Сложи ручки в стакан.

4. Добавь мотивацию:

- Напиши на листочке цель: *«Решу 2 задачи по алгебре без отвлечений»*

- Прикрепи его на видное место.

5. Проверь освещение:

- Свет должен падать с противоположной стороны от рабочей руки.
- Не допускай теней на тетради.

2.2. Распределение времени и самоконтроль

• Чек-лист самоконтроля

Перед началом работы ответь:

- Что я буду делать? (конкретная задача: решить № 123-125)
- Сколько времени потрачу? (реально: не быстро, а 40 минут)
- Что мне мешает? (телефон, шум и т.д. – убери это заранее).

После работы проверь:

- Сделал ли я то, что планировал?
- Сколько времени ушло на самом деле?

- Что отвлекло и как этого избежать завтра?

- **«Правило 1 тетради»**

Суть: Все домашние задания делать в **одной черновой тетради**, а потом переносить в чистовик.

Плюсы:

- Не нужно искать разные тетради.
- Виден весь прогресс за день.
- Легко оценить, сколько сделал.

Как применять:

1. В начале дня открой тетрадь на новой странице.
2. Записывай все подряд: решения, чертежи, заметки.
3. В конце дня перенеси нужное в чистовики.

Что запомнить:

1. Не усложняй. Чем проще метод – тем больше шансов, что будешь его использовать.
2. Проверь себя. В конце дня спроси себя: Что я сегодня сделал для своих целей?.
3. Начинай с малого. Даже 15 минут концентрации – уже победа.

2.3. Как правильно отдыхать

- **«Микро-перерывы» между уроками (3-5 минут)**

Что делать:

✓ **Физическая разминка:**

- Встать, потянуться (руки вверх, наклоны в стороны)
- Сделать 10 приседаний или прыжков
- Зарядка для глаз: посмотреть вдаль 30 секунд

✓ **Смена деятельности:**

- Полить цветы
- Собрать рюкзак на завтра
- Быстро проветрить комнату

Почему важно: Помогает мозгу "перезагрузиться".

- **«Большой перерыв» (15-20 минут после 1,5 часов работы)**

Варианты отдыха:

- Чай/перекус (но не за учебниками!).

- Короткая прогулка (даже вокруг дома).
- Легкая растяжка (спина, шея, руки).

Быстрое хобби:

- Рисование (каракули в блокноте).
- Игра на гитаре (если есть).
- Чтение художественной книги (только 1 глава!).

Нельзя:

- ✗ Соцсети/игры (это не отдых, а нагрузка для мозга).
- ✗ Долгие разговоры по телефону.

• Вечерний отдых (чтобы спать лучше)

Что помогает:

- ✓ Спокойные занятия за 1 час до сна:
 - Запись в дневнике (3 вещи, за которые ты сегодня благодарен).
 - Складывание оригами.
- ✓ Ритуалы для расслабления:
 - Теплый душ/умывание.
 - Стакан теплого молока или чая.
 - Легкая растяжка перед сном.

Избегай перед сном:

- ✗ Яркий свет (особенно синий от экранов).
- ✗ Тяжелая еда.
- ✗ Споры и эмоциональные разговоры.

• Как понять, что ты отдохнул?

После хорошего отдыха ты:

- Чувствуешь легкость в голове (нет «тумана»).
- Хочешь вернуться к делам (а не избегать их).
- Появились новые идеи.

Если после перерыва ты все равно уставший – значит, отдых был неправильным (например, сидел в телефоне).

• Чек-лист идеального отдыха

Утром:

- 5-минутная зарядка.
- Завтрак без телефона.

Между уроками:

- 3-минутная разминка каждый час.
- После школы:
30 минут «ничего неделания» (но не в гаджетах!).
- Вечером:
 - Спокойное занятие перед сном.

МОДУЛЬ 3. РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

3.1. Работа с книгой. Составление опорного конспекта

- **Практика «5 минут»**

Перед чтением:

1. Посмотри название главы / параграфа.
2. Прочитай выделенные термины.
3. Обрати внимание на иллюстрации / схемы / таблицы.

Зачем: Так мозг подготовится к новой информации.

После чтения:

4. Прочитай главу / параграф.
5. Закрой учебник.
6. Запиши всё, что запомнил за 5 минут. / Вслух объясни материал воображаемому однокласснику (можно перед зеркалом).
7. Сравни с текстом.

Эффект: Проверяешь, что действительно понял.

Совет: Используй цветные ручки – для тем / подтем; термины выделяй красным, примеры – синим.

- **Работа с иллюстрациями**

Для каждой картинки / графика задай вопросы:

- Что здесь показано?
- Как это связано с текстом?
- Что можно понять без текста.

Важно: 70% информации запоминается визуально.

- **«Оживляем текст»**

Представь, что:

- Исторические события – серия постов в соцсетях.
- Научные законы – правила игры.
- Биографии – рассказы друзей.

Эффект: Сухой текст становится понятным, его легко можно пересказать.

Например:

История:

- Вместо: «Экономический кризис 1990-х».
- Представь: «ТикТок-ролик о том, как бабушка рассказывает, почему в её время нельзя было просто купить жвачку».

Химия:

- Вместо: «Реакция окисления».
- Подумай: «Как ржавеет велосипед во дворе (и почему это похоже на то, как я устаю перед контрольной)».

Почему это важно?

Мозг лучше запоминает то, что:

- Напоминает личный опыт (например, сравнение формул с игровыми уровнями).
- Вызывает эмоции (смешно/грустно/неожиданно).
- Можно объяснить другу без сложных терминов.

Как применять?

1. Читая параграф, спрашивай: «На что это похоже в моей жизни?»
2. Делай *пометки на полях* в свободной форме:
 - Это как когда...
 - Похоже на...
3. Обсуждай с одноклассниками в таком формате – так материал станет «вашим».

• Таблица «Вопрос – ответ»

№	Вопрос из текста	Ответ (своими словами)	Где найти (§ / стр.)
1.			
2.			
3.			

Задание: Заполнять на уроке / дома 5-7 строк.

• Метод «Три вопроса»

Как использовать:

1. Перед чтением параграфа напиши:
 - Что я уже знаю об этой теме?
 - Что хочу узнать?
2. После чтения:
 - Что нового я узнал?
 - Какие вопросы остались?

Пример для физики:

1. До чтения: «Знаю, что сила трения замедляет движение».
2. После: «Узнал формулу расчета силы трения, осталось понять, как она применяется в задачах».

• Метод «Умная закладка»

Суть: Закладка становится инструментом для анализа текста.

Как сделать:

1. Возьми плотную бумагу (10x5 см).
2. Раздели на 3 зоны:
 - Верх: Главная мысль страницы (1-2 слова).
 - Середина: Цитата, которая зацепила.
 - Низ: Вопрос по тексту (например: «Почему автор так считает?»).
3. Используй при чтении – заполняй для ключевых страниц.

Плюс: Закладки потом можно разложить на столе и восстановить логику главы.

• Игра «Детектив»

Задание: Найди в тексте «улики» – ключевые слова, подтверждающие главную идею.

Как играть:

1. Перед чтением главы запиши предположение: «О чём она?».
2. Читай, выписывая на листок «улики» (цитаты, факты).
3. После чтения проверь: подтвердилась ли твоя версия?

Вариант: Соревнование в парах – кто найдёт больше доказательств.

• Книжный «Трейлер»

Задача: Сделать рекламу прочитанной главы.

Как:

1. Напиши на листе:
 - **Слоган** (например: «Ромео и Джульетта: любовь сильнее смерти!»).
 - **3 «кадра»** – ключевые моменты в виде схем / рисунков.
 - **Отзыв** («Рекомендую, потому что...»).
2. Покажи одноклассникам – угадают ли книгу?

• Метод «Шесть шляп» (упрощённо)

Цель: Проанализировать текст с разных сторон.

Как использовать:

Раздай группе 6 цветных карточек (или используй 6 листов):

- Белая: Факты из текста.
- Красная: Эмоции (что чувствуешь при чтении).
- Чёрная: Критика (что неясно/нелогично).
- Жёлтая: Польза (как пригодится в жизни).
- Зелёная: Идеи (что можно придумать на основе текста).
- Синяя: Итог (главный вывод).

Вариант: Один ученик «носит» одну шляпу и высказывается от её лица.

• «Книжный квест»

Правила:

1. Учитель/ученик заранее отмечает в книге 5-6 мест (например, страницы 10, 25, 40).
2. По этим «точкам» нужно:
 - Найти описание персонажа.
 - Выписать метафору.
 - Сформулировать проблему.
3. Кто первый соберёт все «ключи» – побеждает.

3.2. Подготовка к устному ответу

• Метод «Объясни другу»

Как работать:

1. Выбери одноклассника (или представь воображаемого слушателя).
2. Попробуй объяснить тему **простыми словами**, как если бы он ничего не знал.
3. Если «застрял» – вернись к учебнику и повтори сложный момент.

Фишка: Можно устроить **пары-тренажёры** – по 5 минут на объяснение друг другу.

• Карточки «Вопрос-Ответ»

Что делать:

1. Напиши на карточках:
 - С одной стороны – вопрос по теме («Почему происходит фотосинтез?»).
 - С другой – краткий ответ («Потому что хлорофилл поглощает свет»).
2. Перемешай и тяни наугад – отвечай, не подглядывая.

Усложнение: Добавь карточки «Пример» и «Ошибка» – надо привести пример или найти ошибку в утверждении.

- **Игра «Преподаватель»**

Суть: Приготовь **мини-урок** на 3-5 минут:

- Напиши на доске план (3 ключевых пункта).
- Придумай один наглядный пример (рисунок, схему).
- Задай классу контрольный вопрос.

Польза: Учит структурировать мысли и держать внимание аудитории.

- **«Шпаргалка на 5 предложений»**

Правило: Подготовь **краткий план ответа**, который умещается на ладони:

1. Главная тема (одно предложение).
2. 3 ключевых факта.
3. Вывод или пример.

Важно: Потренируйся отвечать **только по этой шпаргалке**, без учебника.

3.3. Как учить стихотворение

- **Метод «Рэп-баттл»**

Читай стих с разными ритмами:

- Как рэп (отстукивая карандашом).
- Как военную команду.
- Как шепот в детективе.
- Как историю из ТикТок.

Фишка: Помогает уловить ритм и интонацию.

Пример из романа «Евгений Онегин» А.С. Пушкина:

«Мой дядя самых честных правил...» → прочитай как рэп.

- **«Стих-пазл»**

1. Нарезь стихотворение на полоски (по 1-2 строки).
2. Перемешай и собирай, как пазл.
3. Усложнение: Собирай на время (например, за 1 минуту).

Подходит для: длинных стихов («Бородино», «Мцыри»).

- **«Театр эмоций»**

Прочитай стихотворение **разными способами**:

- Как трагедию (с пафосом).
- Как комедию (с ужимками).
- Как новости (монотонно).

Задание: Угадай, какую эмоцию изображает одноклассник.

Пример: «Парус» М.Ю. Лермонтова:

Белеет парус одинокий... → изобрази голосом шторм.

- **«Ассоциативный коллаж»**

1. Рисуй **значки** вместо строк:

Люблю грозу в начале мая → ☁ + ♥ + 01 мая

2. Потом воспроизводи стих по своим рисункам.

Для визуалов: Можно сделать комикс из 4-6 кадров.

- **Игра «Пропущенные слова»**

1. Напиши стихотворение, пропуская каждое 3-5 слово / Напиши только первое и последнее слово каждой строчки / Напиши только начальные слоги первого слова каждой строки (можно оставить служебные слова).
2. Через час попробуй **вставить** недостающие слова.

Пример:

*Люблю _____ в начале _____,
Когда весенний _____ гром /*

*Люблю _____ _____ мая,
Когда _____ _____ гром... /*

*Люб... _____ в _____ _____,
Ког... _____ _____ ...*

3.4. Подготовка к сочинению

- **Метод «5 пальцев»** (можно использовать за неделю до сочинения)

Как работать:

Каждый палец – это пункт плана:

- Большой: Главная тема (о чем сочинение?).
- Указательный: Аргумент 1 (литературный пример).
- Средний: Аргумент 2 (личный опыт или история).
- Безымянный: Контраргумент (а что думают другие?).
- Мизинец: Вывод (итог + личное мнение).

Проговаривай вслух, «загибая» пальцы.

Фишка: Помогает запомнить структуру без бумаги.

- **Игра «Случайные слова»** (за 1-2 дня до сочинения)

1. Выбери **5 случайных слов** из учебника (например: дождь, честь, путь).

2. Придумай, как связать их с темой сочинения.

Пример для «Что такое мужество?»:

– *Дождь* → Мужество – это идти вперед, даже когда в лицо бьет дождь проблем.

– *Путь* → Как герой «Капитанской дочки» сохранил честь на пути испытаний.

Польза: Развивает ассоциативное мышление.

- **«Голосовой помощник»** (за 1-2 дня до сочинения)

- Надиктуй свои мысли на диктофон / телефон.

- Прослушай и выпиши лучшие фразы.

- Разверни их в абзацы.

Лайфхак: Говори как блогер, записывающий подкаст – так проще формулировать.

3.5. Подготовка к контрольной работе

- **«Своя игра» с вопросами**

Напиши 15 вопросов по теме на карточках (с ответами на обороте).

Раздели их на 3 уровня сложности:

- Легкие (10 баллов): «Как найти ...?»

- Средние (30 баллов): «Реши уравнение:»

- Сложные (50 баллов): «Докажи теорему ...»

Играй с другом: кто наберет больше баллов?

Бонус: Можно добавить «Кот в мешке» – вопрос, который переходит к сопернику.

- **Метод активного припоминания**

Как применять:

- Закрой учебник/тетрадь.

- На чистом листе напиши все, что помнишь по теме.

- Сравни с источниками, выделяя пробелы.

- Повторяй 2-3 раза с интервалом в 1 день.

Научное обоснование: Улучшает долговременное запоминание на 50%, эффективнее пассивного чтения.

- **Метод помидора для концентрации** (модифицированная версия):
 - 50 минут интенсивной работы.
 - 10 минут активного отдыха (не гаджеты!).
 - После 3 циклов – перерыв 30 минут.
 Важно: В перерыве – физическая активность (приседания, растяжка).

- **Создание «ментальных карт» сложных тем**

Для гуманитарных предметов:

- Центр – основное понятие
- Ветви 1 уровня: ключевые аспекты
- Ветви 2 уровня: примеры, цитаты, даты

Для точных наук:

Дерево / таблицу формул с выводением базовых...

Техники:

1. Моделирование: представь весь процесс контрольной от входа в класс до сдачи работы.
2. Дыхание 4-7-8 (вдох 4 сек, задержка 7, выдох 8).
3. Аффирмации: «Я подготовился системно и сдам лучше, чем ожидаю».

МОДУЛЬ 4. УСПЕХ НА УРОКЕ

4.1. Эффективная работа на уроке

- **Метод «3 конспекта»**

Как использовать:

- Левая страница тетради: Точная запись за учителем
- Правая страница: Свои мысли и вопросы (знаки: ? – непонятно, ! – идея)
- Нижний колонтитул: Итог урока в 1 предложение.

- **Игра «Вопрос-ответ на стикерах»**

- Зеленый стикер: Записал вопрос по ходу урока.
- Розовый стикер: Нашел ответ – приклеиваю рядом.
- В конце урока «собираем урожай» – кто больше пар вопросов-ответов создал.

- **«Слепая схема»**

- Слушай объяснение учителя.

- Закрой глаза - представь инфографику по теме.
- Быстро нарисуй по памяти на полях тетради.
- Сравни с учебником после урока.

• **Критерии успеха:**

- 3 осознанных вопроса за урок.
- 5 связей с предыдущими темами.
- 1 идея для проекта.
- 0 пропущенных терминов.

4.2. Карта памяти

Карта памяти (ментальная карта, интеллект-карта) – способ визуализации информации в виде древовидной схемы, где: в центре – главная тема (образ или ключевое слово), ветви – основные идеи (подтемы), листья – детали, примеры, ассоциации; это инструмент структурирования информации, который можно адаптировать в виде текстовых схем, таблиц и алгоритмов.

Важно: Карта должна быть индивидуальной – не бывает «правильных» или «неправильных» вариантов!

Советы для учителя

1. Начните с простого – одна тема на 5-7 ветвей
2. Используйте символы вместо слов
3. Дайте свободу – пусть ученики рисуют свои ассоциации
4. Применяйте на практике:
 - Повторение перед контрольной.
 - Анализ сложных тем.
 - Планирование групповых проектов.
5. Используйте:
 - Схемы – для тем с ветвлениями (классификации, системы).
 - Таблицы – для сравнения или упорядоченных данных.
 - Алгоритмы – для действий с четкими шагами.

Как создать? 3 простых шага

1. Возьми лист А4 (горизонтально) и цветные ручки.
2. В центре нарисуй главную тему.
3. Добавь ветви:
 - Основные разделы...

– Примеры...

- **«Карта-пазл»**

Подготовка:

- Учитель создает карту, разрезает на отдельные блоки.
- Каждая группа получает фрагмент и:
- Изучает свой блок.
- Восстанавливает общую картину на доске.

Для литературы: Фрагменты: «Герои», «Сюжет», «Символы», «Эпоха».

- **«Мобильная карта»**

Материалы: Веревка, прищепки, карточки.

Ход урока:

1. Ученики пишут понятия на карточках.
2. Цепляют на веревку, создавая «логическую цепь».
3. Исправляют ошибки коллективно.

Карточка-совет

«Как лучше усвоить изучаемый материал»

1. Создай личный интерес

- Выходи за рамки пассивного чтения.
- Анализируй практическую пользу знаний: Как это можно применить в жизни?
- Формулируй персональные мотивы изучения.

2. Осознай цель запоминания

- Перед началом четко скажи себе: Это важно запомнить, потому что...
- Используй установку: Я смогу воспроизвести этот материал через 3 дня.

3. Контролируй понимание

Правило «Красного света»:

- Не переходи к новому абзацу, если предыдущий неясен.
- Помечай непонятные места значком ? на полях.
- Используй метод «Объясни шестилетнему»: попробуй пересказать простыми словами.

4. Управляй вниманием

Техника «Метка внимания»:

При ощущении рассеивания внимания:

- Поставь знак ! на полях.
 - Сделай 3 глубоких вдоха.
 - Перечитай отмеченный фрагмент вслух.
- Чередуй чтение с кратким пересказом каждые 15 минут.

Схема-опора

«Анализ проблемы и принятие решения»

• Визуальная блок-схема

Проблема	Анализ	Варианты	Выбор	Действие	Оценка

Важно: Схема учит не паниковать, а действовать системно. Можно адаптировать под любые задачи – от учебных до бытовых.

Как заполнять:

1. Определи проблему: Что конкретно вызывает затруднение/дискомфорт.
2. Исследуй причины:
 - Почему это происходит?
 - Какие факторы влияют? (Внешние факторы: обстоятельства, другие люди; внутренние факторы: мои действия, знания, эмоции).
 - Четко сформулируй одной фразой («Не успеваю делать уроки»).
3. Варианты: 3-4 способа решения (+/- каждого).
4. Выбор: Обведи лучший вариант.
5. Действие: Конкретные шаги («Делать математику сразу после школы»).
6. Оценка: Через неделю – что изменилось?

Пример:

Тема: «Выбор профессии».

1. Проблема: «Не знаю, кем стать».
2. Анализ: «Какие у меня навыки? Что вызывает интерес?».
3. Варианты: Колледж / ВУЗ / Курсы.
4. Выбор: Пройти профориентационный тест.
5. Действие: Записаться на день открытых дверей.
6. Оценка: После теста стало понятнее.

• Игра «Судья и адвокат» (для групповых решений):

- «Адвокат» предлагает решение.
- «Судья» ищет слабые места.
- «Присяжные» (класс) голосуют за оптимальный вариант.

Как применять в классе?

1. **Разбор кейсов:** Дать ученикам реальные проблемы (плохие оценки, конфликты), пусть анализируют по схеме.
2. **Проектная работа:** Использовать для планирования этапов.
3. **Рефлексия:** В конце четверти – какие решения работали.

Методика изучения мотивации учащихся при переходе в старшие классы

Анкета

Дата: _____

Ф.И.: _____

Класс: _____

Инструкция: Выбери **3** варианта в каждом вопросе, которые тебе ближе всего, и подчеркни их.

№	Вопрос	Варианты ответов
1	Что для вас является главной причиной стараться учиться лучше?	а) Желание получать хорошие оценки
		б) Стремление сделать свой класс лучшим
		в) Возможность приносить больше пользы людям
		г) Перспектива хорошо зарабатывать в будущем
		д) Желание заслужить уважение одноклассников
		е) Стремление получить одобрение учителей
		ж) Желание порадовать родителей
		з) Возможность получать подарки за хорошую учебу
		и) Избежание наказаний
2	Что чаще всего мешает вам учиться лучше?	а) Наличие более интересных занятий
		б) Убеждение, что можно хорошо зарабатывать и без хороших оценок
		в) Неблагоприятная обстановка дома
		г) Частые замечания от учителей
		д) Просто отсутствие желания учиться
		е) Трудности с самодисциплиной
		ж) Сложности в понимании материала
		з) Не успеваю за темпом класса
3	Что вам больше всего нравится, когда вы получаете хорошие оценки?	а) Осознание, что хорошо разобрался в материале
		б) Одобрение со стороны одноклассников
		в) Статус хорошего ученика
		г) Радость родителей
		д) Одобрение учителей
		е) Получение вознаграждений
		ж) Избежание неприятностей
		з) Осознание, что не подвел класс
4	Что вас больше всего расстраивает при получении плохих оценок?	а) Осознание пробелов в знаниях
		б) Потеря статуса хорошего ученика
		в) Насмешки одноклассников
		г) Огорчение родителей
		д) Недовольство учителей

		е) Чувство, что подвел класс
		ж) Возможное наказание
		з) Потеря возможных вознаграждений

Ключ для анализа результатов

1. Внутренняя мотивация (вопросы 1в, 1к, 3а, 4а):

Выбор этих вариантов говорит о познавательном интересе и осознанном отношении к учебе.

2. Внешняя мотивация (вопросы 1а, 1г, 1е, 1ж, 1з, 3г, 3д, 3е, 4г, 4д, 4з):

Зависимость от внешних стимулов: оценок, похвалы, материального вознаграждения.

3. Социальная мотивация (вопросы 1б, 1д, 3б, 3в, 3з, 4б, 4в, 4е):

Ориентация на социальное одобрение: стремление к признанию в коллективе, страх осуждения.

4. Негативная мотивация (вопросы 1н, 2г, 2д, 2е, 3ж, 4ж):

Учеба из-за страха наказания или избегания неудач.

5. Препятствия (все варианты вопроса 2):

Внешние (семья, школа) и внутренние (лень, когнитивные трудности) барьеры/факторы.

Рекомендации по интерпретации

1. Доминирование внутренней мотивации → Высокая учебная самостоятельность.

2. Преобладание внешней/социальной мотивации → Зависимость от окружения, риск снижения мотивации без поддержки.

3. Негативная мотивация → Тревожность, возможная дезадаптация.

4. Множественные препятствия → Необходимость психолого-педагогического сопровождения.

Важно: Сочетание разных типов мотивации – норма, но дисбаланс требует коррекции.

Методика изучения мотивации учения старшеклассников

Анкета

№ вопроса	Вопрос	Варианты ответов
БЛОК I. Личностный смысл учения		
1.	Обучение в школе и знания необходимы мне для...	а) дальнейшей жизни; б) поступления в вуз, дальнейшего образования; в) моего общего развития, совершенствования; г) будущей профессии; д) ориентировки в обществе (вообще в жизни); е) создания карьеры; ж) получения стартовой квалификации и устройства на работу.
2.	Я бы не учился, если бы...	а) не было школы; б) не было необходимости в этом; в) не поступление в вуз и будущая жизнь; г) не чувствовал, что это надо; д) не думал о том, что будет дальше.
3.	Мне нравится, когда меня хвалят за...	а) знания; б) успехи в учёбе; в) хорошую успеваемость и хорошо сделанную работу; г) способности и ум; д) трудолюбие и работоспособность; е) хорошие отметки.
БЛОК II. Способность к целеполаганию		
4.	Мне кажется, что цель моей жизни...	а) получить образование; б) создать семью; в) сделать карьеру; г) в развитии и совершенствовании; д) быть счастливым; е) быть полезным; ж) принять достойное участие в эволюционном процессе человечества; з) пока не определена.

5.	Моя цель на уроке...	а) получение информации; б) получение знаний; в) попытаться понять и усвоить как можно больше; г) выбрать для себя необходимое; д) внимательно слушать учителя; е) получить хорошую отметку; ж) пообщаться с друзьями.
6	При планировании своей работы я...	а) обдумываю её, вникаю в условия; б) сначала отдыхаю; в) стараюсь сделать всё прилежно; г) выполняю самое сложное сначала; д) стараюсь сделать её побыстрее.
БЛОК III. Направленность мотивации		
7.	Самое интересное на уроке...	а) обсуждение интересного мне вопроса; б) малоизвестные факты; в) практика, выполнение заданий; г) интересное сообщение учителя; д) диалог, обсуждение, дискуссия; е) получить отметку «5»; ж) общение с друзьями.
8.	Я изучаю материал добросовестно, если...	а) он мне очень интересен; б) он мне нужен; в) мне нужна хорошая отметка; г) стараюсь всегда; д) меня заставляют; е) у меня хорошее настроение.
9.	Мне нравится делать уроки, когда...	а) их мало, и они не трудные; б) когда я знаю, как их делать и у меня всё получается; в) они мне потребуются; г) они требуют усердия; д) отдохну после уроков в школе и дополнительных занятий; е) у меня есть настроение; ж) материал или задание интересны; з) всегда, так как это необходимо для глубоких знаний.
БЛОК IV. Внутренняя/внешняя мотивация		

10.	Учиться лучше меня побуждает...	а) мысль о будущем; б) конкуренция и мысли об аттестате; в) совесть, чувство долга; г) стремление получить высшее образование в престижном вузе; д) ответственность; е) родители (друзья) или учителя.
11.	Я более активно работаю на уроках, если...	а) ожидаю одобрения окружающих; б) мне интересна выполняемая работа; в) мне нужна отметка; г) хочу больше узнать; д) хочу, чтоб меня заметили; е) изучаемый материал мне нужен.
12.	Хорошие отметки – это результат...	а) моего напряжённого труда; б) труда учителя; в) подготовленности и понимания темы; г) везения; д) добросовестного отношения к учёбе; е) таланта или способностей.
БЛОК V. Стремление к успеху/избегание неудачи		
13.	Мой успех в выполнении заданий на уроке зависит от...	а) настроения и самочувствия; б) понимания материала; в) везения; г) подготовки, прилагаемых усилий; д) заинтересованности в хороших отметках; е) внимания к объяснению учителя.
14.	Я буду активным на уроке, если...	а) хорошо знаю тему и понимаю материал; б) смогу справиться; в) почти всегда; г) не будут ругать за ошибку; д) твёрдо уверен в своих успехах; е) довольно часто.
15.	Если какой-либо учебный материал мне не понятен (труден для меня), то я...	а) ничего не предпринимаю; б) прибегаю к помощи других; в) мирюсь с ситуацией; г) стараюсь разобраться во что бы то ни стало; д) надеюсь, что пойму потом; е) вспоминаю объяснение учителя и просматриваю записи на уроке.
БЛОК VI. Реализация мотивов в поведении		

16.	Ошибившись в выполнении задания, я...	а) делаю его снова, исправляя ошибки; б) теряюсь; в) прошу помощи; г) приношу извинения; д) продолжаю думать над заданием; е) бросаю это задание.
17.	Если я не знаю, как выполнить какое-либо действие, то я...	а) обращаюсь за помощью; б) бросаю его; в) думаю и рассуждаю; г) не выполняю его, потом списываю; д) обращаюсь к учебнику; е) огорчаюсь и откладываю его.
18.	Мне не нравится выполнять задания, если они требуют...	а) большого умственного напряжения; б) слишком лёгкие, не требуют усилий; в) зубрёжки и выполнения по «шаблону»; г) не требуют сообразительности (смекалки); д) сложные и большие; е) неинтересные, не требуют логического мышления.

Методика позволяет оценить уровень учебной мотивации и её структуру по шести ключевым блокам. Результаты помогают выявить:

- Общий уровень мотивации (от очень высокого до низкого).
- Преобладающие мотивы (учебные, социальные, внешние и др.).
- Склонность к достижению успеха или избеганию неудач.
- Готовность преодолевать трудности в обучении.

Примечание:

- Учащиеся выбирают два варианта ответа на каждый вопрос.
- Обработка результатов проводится по блокам (I–VI) с использованием баллов и оценочных таблиц.
- Уровни мотивации: очень высокий (72–85), высокий (55–71), средний (42–54), сниженный (30–41), низкий (до 29).

1. Уровни мотивации (по сумме баллов)

Суммарный балл рассчитывается на основе выбранных ответов (каждый вариант имеет определённый вес).

Уровень	Сумма баллов	Интерпретация
Очень высокий	72–85	Ученик осознаёт ценность образования, ставит глобальные цели, проявляет высокую познавательную активность. Мотивация устойчива и внутренне обусловлена.
Высокий	55–71	Учащийся заинтересован в учёбе, но мотивы могут сочетать внутренние (интерес) и внешние (оценки, давление).
Средний (нормальный)	42–54	Мотивация ситуативна: зависит от предмета, настроения, внешних обстоятельств. Требуется поддержка для развития внутренних стимулов.
Сниженный	30–41	Преобладают внешние мотивы (избегание наказания, формальное выполнение задач). Низкая самостоятельность.
Низкий	До 29	Отсутствие интереса к учёбе, пассивность. Возможны конфликты с учебной деятельностью или школьной средой.

2. Интерпретация по блокам

I. Личностный смысл учения (вопросы 1–3)

- Высокие баллы: Ученик воспринимает учёбу как инструмент для самореализации, карьеры или личного развития.
- Низкие баллы: Обучение формально, связано с принуждением или отсутствием альтернатив.

II. Способность к целеполаганию (вопросы 4–6)

- Высокие баллы: Чёткие образовательные и жизненные цели (поступление в вуз, профессия).
- Низкие баллы: Отсутствие долгосрочных целей, ориентация на сиюминутные результаты.

III. Направленность мотивации (вопросы 7–9)

Определяет доминирующие мотивы:

- Учебные (у): Интерес к знаниям, любознательность.
- Социальные (с): Стремление к одобрению учителей/родителей.
- Позиционные (п): Желание выделиться среди сверстников.
- Оценочные (о): Фокус на отметках, а не на содержании.
- Игровые (и): Учёба как развлечение.
- Внешние (в): Мотивация через награды/наказания.

Пример: Если преобладают «у» и «г» — ученик ориентирован на познание; если «о» и «в» — зависим от внешних стимулов.

IV. Внутренняя / внешняя мотивация (вопросы 10–12)

- Внутренняя (+5 баллов): Учусь, потому что интересно.
- Внешняя (–5 баллов): Учусь ради аттестата или чтобы не ругали.

V. Стремление к успеху/избегание неудачи (вопросы 13–15)

- +5 баллов: Активность, готовность к сложным задачам.
- 5 баллов: Страх ошибок, пассивность.

VI. Реализация мотивов в поведении (вопросы 16–18)

- +5 баллов: Упорство, поиск решений.
- 5 баллов: Отказ от трудностей, зависимость от помощи.

3. Рекомендации для педагогов/психологов

- Для высокого уровня: Поддержка исследовательской активности, углублённые программы.
- Для среднего/сниженного: Развитие внутренней мотивации через практико-ориентированные задания.
- Для низкого: Индивидуальная работа, выявление причин демотивации (конфликты, перегрузка).

Важно: Анализ частоты выборов мотивов по классу помогает скорректировать учебный процесс (например, если преобладают «оценочные» мотивы – снизить акцент на отметках).

Методика также полезна для *профориентации* – ученики с выраженным «личностным смыслом» (блок I) чаще осознанно выбирают профессию.

ПАМЯТКА

для преодоления конфликтов

I. Алгоритм конструктивного решения конфликта		
Шаг	Действие	Пояснение
1.	Оцени значимость разногласий	Задай себе: Насколько важно отстоять свою позицию? Может, это не стоит конфликта?
2.	Выбери подходящие условия	Убедись, что время, место и эмоциональное состояние обоих участников способствуют диалогу.
3.	Вырази свою позицию вежливо	Используй «Я-высказывания»: « <i>Я чувствую...</i> », « <i>Мне важно...</i> ». Избегай обвинений.
4.	Узнай мнение собеседника	Задай открытый вопрос: <i>Как ты видишь эту ситуацию?</i>
5.	Активно выслушай	Не перебивай, кивай, перефразируй услышанное: <i>Правильно ли я понял(а), что...?</i>
6.	Пойми мотивы другого	Подумай: <i>Почему он/она так считает?</i> <i>Какие у него/нее потребности?»</i>
7.	Предложи компромисс	Ищи решение, учитывающее интересы обеих сторон: <i>Давай найдем вариант, который устроит нас обоих.</i>
II. Правила самоконтроля при эмоциональном напряжении		
1.	Осознай свои эмоции	Спроси себя: <i>Что я сейчас чувствую?</i> <i>Где в теле это ощущается?</i>
2.	Проанализируй причины	Определи триггер: Я злюсь, потому что...
3.	Примени метод саморегуляции	– Глубокие вдохи (4-7-8: вдох на 4 сек., задержка на 7, выдох на 8). – Пауза перед ответом (сосчитай до 10). – Физическое отстранение: «Мне нужно 5 минут, чтобы успокоиться».
4.	Закрепи эффективные способы	Выбери 1-2 техники, которые работают для тебя, и тренируй их в спокойной обстановке.

Методика «Направленность на отметку»

Авторы: Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова

Инструкция: Перед вами ряд вопросов, связанных с вашим отношением к школьным отметкам. Прочитайте каждый вопрос внимательно и отметьте в соответствующей графе:

«+» (**да**), если утверждение соответствует вашим ощущениям;

«-» (**нет**), если не соответствует.

Отвечайте искренне, здесь нет «правильных» или «неправильных» ответов. Результаты помогут лучше понять вашу учебную мотивацию.

№	Вопросы	Ответ «Да» (+1 балл)	Ответ «Нет» (+1 балл)
1	Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку?	+	—
2	Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса?	+	—
3	Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащённо биться?	+	—
4	Краснееешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки?	+	—
5	Если в конце недели ты получил плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение?	+	—
6	Если тебя долго не вызывают, это тебя заботит?	+	—
7	Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку?	+	—
8	После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят?	+	—
9	Тревожит ли тебя ожидание опроса?	+	
10	Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было?	—	+
11	Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят?	—	+
12	После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать?	—	+

Обработка результатов:

Вопросам 1–9: за каждый ответ «+» начислите 1 балл.

Вопросам 10–12: за каждый ответ «–» начислите 1 балл.

Суммируйте все баллы.

Максимальный балл: 12.

Интерпретация:

0–3 б. – низкая направленность: Отметки не влияют на мотивацию. Учеба воспринимается нейтрально.

4–7 б. – умеренная направленность: Здоровое отношение к оценкам: они важны, но не вызывают сильного стресса.

8–12 б. – высокая направленность: Излишняя зависимость от отметок, возможны тревожность и страх неудачи.

Рекомендации:

Для 0–3 баллов: Стоит найти личные цели в обучении, не связанные с оценками.

Для 4–7 баллов: Поддерживать текущий баланс, избегая перфекционизма.

Для 8–12 баллов: Работать над снижением тревожности (например, через техники релаксации).

Важно: Результаты – это повод для размышления, а не «диагноз».