

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

На правах рукописи



Юшкевич Елена Викторовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Шерайзина Р.М.

Великий Новгород – 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	18
1.1 Саморазвитие учащихся основной школы как междисциплинарный феномен	18
1.2 Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы в контексте тезаурусного подхода	46
1.3 Модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы	76
Выводы по первой главе.....	99
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.....	103
2.1 Состояние проблемы саморазвития учащихся основной школы	103
2.2 Реализация модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.....	123
Выводы по второй главе.....	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	152
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	155
ПРИЛОЖЕНИЯ	178

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Анализ основных тенденций общественного развития, модернизация системы общего образования позволяют утверждать о возникновении ситуации, когда трудно предсказать, какие именно знания будут общественно востребованы в будущем. Неопределенность такого прогноза следует из стремительного развития технологий, нарастания объемов информации, которыми оперирует общество, углубления многозадачности, роста объема решений, требующих постоянного обновления знаний, увеличения количества взаимосвязей различного уровня. Исследования международных организаций Global Education Futures и World Skills Russia («Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире 2014–2017») доказывают, что в большей степени усложняются виды деятельности человека, требующие умения анализировать, интерпретировать и применять на практике профессионально важную информацию.

На первый план, как отмечается в государственной программе «Развитие образования на 2018–2025 годы, выступает готовность обучающихся к саморазвитию и направленность образовательного процесса на самопознание, самоактуализацию, позволяющую школьнику стать активным субъектом учебно-познавательной деятельности.

Вместе с тем, несмотря на заявленную в программных документах ориентацию на саморазвитие, анализ результатов педагогических исследований свидетельствует о недостаточной готовности основной школы к данному виду деятельности.

Так, международное исследование читательской компетенции учащихся основной школы (проведенное в рамках PISA – 2018) свидетельствует о том, что доля российских учеников, имеющих высший балл в этой области в 2 раза ниже, чем в среднем в экономически развитых странах ОЭСР – участниках опроса. При

этом читательская компетенция проявляется через умения понимать прочитанный текст, классифицировать, систематизировать, логично излагать и обобщать информацию любого характера, и существенно связана с осознанием значимости саморазвития.

Глобальное исследование «Уверенность в процессе обучения» аналитической компании Harris Insights & Analytics в сотрудничестве с LEGO Education, проведенное в 2019 году, показало, что, по мнению родителей, у детей недостаточно времени на деятельность, связанную с саморазвитием. В качестве причины такого положения они выдвигают наличие стрессового состояния у школьников из-за недостаточного уровня оценки достижений.

Развитие ученика основной школы определяется его включением в различные виды деятельности и в систему межличностных отношений. Следовательно, сегодня особое значение имеет выявление и активное использование тех видов учебно-познавательной деятельности, которые способствуют процессу саморазвития. Актуальна и практически значима не только реализация каждым учеником основной школы своего интеллектуального начала, но и ценностно-мотивационное и действенно-практическое выражение себя.

В педагогической литературе раскрыты сущность самопознания и саморазвития, определены аспекты творческого саморазвития обучающихся в учебной деятельности и условия саморазвития личности в учебном процессе, а также дидактические условия профессионально-личностного становления и творческого саморазвития учителя (Н.В. Калинина, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина и др.).

Психолого-педагогические аспекты развития личности и технологии саморазвития школьников представлены в исследованиях Т.Ю. Артюховой, Н.О. Барануковой, К.Я. Вазиной, В.П. Веретенникова, Ю.В. Заводовой и др., где

выделяется особая роль субъектности как личностного свойства обучающегося в процессе его развития.

К настоящему времени сложился определенный комплекс знаний по проблеме педагогического сопровождения. Различным направлениям изучения данного феномена посвящены работы И.А. Кондратьевой, А.В. Остапенко (сопровождение как междисциплинарное понятие); Е.И. Казаковой (комплексное сопровождение как создание ориентационного поля развития); И.В. Ивановой, Е.А. Александровой, Н.С. Запускаловой, М.И. Рожкова (сопровождение как процесс, ориентированный на саморазвитие учащихся); И.В. Ульяновой (сопровождение как формальное присутствие взрослого-профессионала, отвечающего за реализацию образовательного процесса); Н. М. Борытко (сопровождение как инициатива воспитанника в выборе решений); В.И. Богословского (сопровождение как деятельность, процесс, источник развития личности и индивидуальности); С.Н. Чистяковой, В.И. Слободчикова, А.П. Тряпицыной (педагогическое сопровождение как помощь учащемуся в личностном росте); О.В. Пикулик, В.С. Торохтий (педагогическое сопровождение как условие саморазвития личности).

Однако в исследованиях предметом специального изучения не был процесс педагогического сопровождения саморазвития учащихся с учетом особенностей образовательного процесса основной школы.

Анализ теории и практики процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы позволил сформулировать **противоречия между:**

- существующими современными требованиями к организации учебного процесса в основной школе, в центре внимания которого находится личность школьника, ее развитие, саморазвитие, и недостаточной изученностью её потенциала в образовательных целях;

- осознанием педагогами важности и необходимости саморазвития учащихся основной школы и отсутствием отработанного инструментария реализации возможностей педагогического сопровождения для их саморазвития;
- потребностью в научном обосновании содержания и организации педагогического сопровождения саморазвития обучающихся основной школы и недостаточностью соответствующего теоретического и научно-методического обеспечения.

Актуальность исследования и выявленные противоречия позволили сформулировать **научную задачу** исследования, состоящую в необходимости обоснования процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы. Все вышеописанное определило выбор **темы** исследования **«Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы»**.

Объект исследования: саморазвитие учащихся основной школы.

Предмет исследования: процесс педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Цель исследования: теоретико-экспериментальное обоснование педагогического сопровождения процесса саморазвития учащихся основной школы.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что процесс саморазвития учащихся основной школы будет успешным, если в ходе его проектирования реализованы идеи личностно-деятельностного и тезаурусного подходов, предполагающие:

- рассмотрение саморазвития учащихся как междисциплинарного феномена, основные составляющие которого – мотивационная, когнитивно-тезаурусная, деятельностная и рефлексивная;

- создание комплекса организационно-педагогических условий педагогического сопровождения обучающихся в учебно-познавательной деятельности;
- включение в качестве инструментария педагогического сопровождения саморазвития учащегося его личностного тезауруса;
- рассмотрение саморазвития учащихся как интегративного критерия результативности модели их педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Уточнить понятия «саморазвитие учащихся» и «педагогическое сопровождение саморазвития учащихся» в условиях основной школы.
2. Определить комплекс организационно-педагогических условий и инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.
3. Создать модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.
4. Экспериментально апробировать модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Методологическую основу исследования составил личностно-деятельностный и тезаурусный подходы. При этом личностно-деятельностный подход рассматривался как подход, интегрирующий представления личностного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, А.В. Хуторской и др.) и деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф.Талызина и др.) способов рассмотрения явлений науки и практики, позволяющий исследовать процесс педагогического сопровождения саморазвития с позиции их творческой, познавательно-исследовательской и междисциплинарной направленности, с приоритетом личной активности и собственного личного опыта обучающегося, учетом возрастных и мотивационных особенностей и уровня их начальной

подготовки. Благодаря тезаурусному подходу (Вал. А Луков, Вл. А. Луков, В.А. Сидорина и др.), проблемы педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы решаются через развитие иерархических и сетевых структур личностных тезаурусов участников педагогического сопровождения с учетом их мировоззренческих и социальных позиций в условиях адаптации к внешней среде.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования:** *теоретические методы* (анализ философской, лингвистической, педагогической, социологической, психологической литературы и нормативно-правовых документов); *эмпирические методы* (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты); *методы математической статистики*.

Теоретической основой исследования стали:

- исследования процесса саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, К.Я. Вазина, О.Б. Даутова, В.И. Земцова, Е.И. Исаев, П.Ф. Каптерев, В.Г. Маралов, А. Маслоу, К. Р. Роджерс, В.И. Слободчиков, Б.И. Федоров, М.А. Щукина, Д. Б. Эльконин и др.);
- концепции саморазвития (Н.З. Аппакова-Шогина, А.Г. Асмолов, Ю.Н. Афанасьев, М. Вебер, В.С. Ильин, Н.В. Калинина, О.Н. Крылова, К.К. Платонов, И.А. Шаршов и др.);
- особенности развития личности в подростковом возрасте (В.Г. Маралов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, М.А. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.);
- теория поколений (А. Антипов, А.Ю. Левада, М. Мид, Е. Шамис, Т. Шанин и др.);

- исследования понятия «педагогическое сопровождение» в сфере образования (Н.С. Запускалова, И.В. Иванова, И.А. Кондратьева, А.В. Остапенко, О.В. Пикулик, А.П. Тряпицына, И.В. Ульянова, С.Н. Чистякова и др.).

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- впервые раскрыта сущность и дидактический аспект процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы как субъект-субъектного взаимодействия, направленного на осмысление своей деятельности и социально-ориентированную самореализацию;
- научно обоснован комплекс организационно-педагогических условий саморазвития учащихся основной школы, обеспечивающий готовность учителей к педагогическому сопровождению саморазвития обучающихся и развитию их личностных тезаурусов;
- доказано, что в качестве инструментария педагогического сопровождения процесса саморазвития учащихся основной школы выступает развитие их личностного тезауруса.

Теоретическая значимость исследования:

- общая педагогика, история педагогики и образования обогащены современными знаниями о сущности понятий «саморазвитие учащихся основной школы» и «педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы»;
- разработана модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, направленная на активизацию процесса их саморазвития, методологическую основу которой составляют личностно-деятельностный и тезаурусный подходы;
- выявлены особенности учебного процесса в основной школе, обеспечивающие саморазвитие учащихся: приоритет процесса деятельности над ее результатом; активность обучающихся; проблемность в содержании учебного

материала и его поэтапное развертывание; последовательное наращивание сложности в учебно-познавательной деятельности с учетом субъектного опыта каждого школьника; субъект-субъектное взаимодействие и диалоговое общение участников образовательного процесса; исследовательская позиция учащихся;

- уточнено понятие «педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы», которое рассматривается как процесс со-движения педагога и учащегося, заключающийся в совершенствовании мотивационных, когнитивно-тезаурусных, деятельностных и рефлексивных компонентов саморазвития посредством развития личностного тезауруса учащихся в контексте особенностей их возраста и социального окружения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов для анализа результативности и совершенствования учебного процесса в основной школе. Разработанные в исследовании приемы саморазвития учащихся через развитие их личностных тезаурусов (создание энциклопедических статей; обучение письменной речи; построение таксономий; мини-сочинения с помощью ключевых слов; чтение вслух; создание страниц тезаурусного словаря; прием, связанный с метапознанием) могут быть использованы учителями основной школы в практической деятельности.

Распространение опыта подготовки учителей к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы на основе тезаурусного подхода, направленного на обогащение образовательных дисциплин многоаспектной и контекстной лексикой, позволит обеспечить непрерывное и эмоциональное введение новых понятий с помощью сбалансированного использования разговорного и академического языков и повысить качество образовательного процесса в основной школе.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Содержание и структура понятия «саморазвитие учащихся основной школы».*

Саморазвитие учащихся основной школы рассматривается как процесс внутреннего преобразования учащимися самих себя, связанный с овладением знаниями в условиях быстро меняющегося мира, с социально-ориентированным поведением и реакциями, мотивационными особенностями современного подростка и проектированием хода собственного развития в условиях повышенного ощущения собственной субъектности.

Структура понятия «саморазвитие учащихся основной школы» представлена следующими компонентами: *мотивационным*, который характеризует отношение учащегося к себе, направленность на расширение горизонтов собственных знаний, интерес к самосовершенствованию, осознание индивидуальных целей и поиск путей саморазвития; *когнитивно-тезаурусным*, сутью которого является овладение приемами и способами самостоятельного расширения собственных знаний и умений; *деятельностным*, характеризующим процедурные способы познания явлений, описывающие деятельность по использованию информационных понятий саморазвития; *рефлексивным*, включающим постоянное осмысление своей деятельности, сравнение результатов с обозначенной собственной целевой функцией с последующей коррекцией собственных действий в области саморазвития.

2. *Комплекс организационно-педагогических условий и инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.*

Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы рассматривается как процесс со-движения педагога и учащегося, заключающийся в совершенствовании мотивационных, когнитивно-тезаурусных, деятельностных и рефлексивных компонентов саморазвития посредством развития личностного

тезауруса учащихся в контексте особенностей их возраста и социального окружения.

Комплекс организационно-педагогических условий обеспечивает результативность педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, благодаря организации обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся; включению в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин; учету в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий; использованию в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ.

В качестве инструментария педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы выступает личностный тезаурус учащегося, который рассматривается как иерархически структурированный свод информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных знаний сложной многоуровневой системы понятий и связей между ними, изучаемый в рамках образовательной программы основной школы и значимый для ориентации подростка в окружающем мире и саморазвитии.

3. Модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Основными модулями модели являются: концептуально-целевой, содержательно-инструментальный и контрольно-результативный. *Концептуально-целевой модуль* состоит из цели (саморазвитие учащихся основной школы), методологической основы (личностно-деятельностный и тезаурусный подходы), принципов построения модели (дидактического единства, познавательной активности, личностной ориентации). *Содержательно-инструментальный модуль* включает содержательный и инструментальный блоки, а также организационно-педагогические условия и инструментарий

педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы. Системообразующим блоком данного модуля выступает комплекс организационно-педагогических условий, инструментарий и приемы педагогического сопровождения саморазвития учащихся. К приемам относятся: создание энциклопедических статей (поиск, переработка, анализ, систематизация, детализация, визуализация информации); обучение письменной речи (продуманная логика, стилистика, лексика и структура письменной речи); построение таксономий (терминологическая ясность и категоризация информации); написание мини-сочинений с помощью ключевых слов (развитие творческих способностей учащихся в минималистической логике письменного изложения информации); чтение вслух (умение выделять главное и задавать вопросы); создание тезаурусных страниц (междисциплинарная схематизация и систематизация усвоенных понятий); развитие навыков метапознания (обеспечение осознания учеником собственных мыслительных процессов). *Контрольно-результативный модуль* содержит интегративный критерий (саморазвитие учащихся основной школы) и показатели, характеризующие оценку саморазвития учащихся основной школы (мотивационный, когнитивно-тезаурусный, деятельностный, рефлексивный), а также уровни саморазвития в соответствии с выделенными показателями (низкий, пониженный, базовый, высокий).

4. *Критерий и показатели результативности модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.*

В качестве интегративного критерия результативности модели педагогического сопровождения выступает саморазвитие учащихся основной школы, а в качестве его показателей – *мотивационный* (характеризует отношение учащегося к себе, направленность на расширение горизонтов собственных знаний, интерес к самосовершенствованию, осознание индивидуальных целей и поиск путей саморазвития); *когнитивно-тезаурусный* (демонстрирует овладение

приемами и способами самостоятельного расширения собственных знаний и умений); *деятельностный* отражает процедурные способы познания и описывает деятельность по саморазвитию; *рефлексивный* (выражает постоянное осмысление учащимися своей деятельности, сравнение результатов с обозначенной индивидуальной целевой функцией с последующим корректированием собственных действий в области саморазвития).

Экспериментальной базой исследования является Санкт-Петербургское государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 371 с углубленным изучением русского, английского и французского языков.

Организация и этапы исследования.

В соответствии с целью и поставленными задачами исследование проводилось в три этапа и осуществлялось с 2014 по 2020 годы.

На первом этапе (2014-2016 гг.) была изучена литература по теме исследования и состояние проблемы. Осуществлялся сбор, накопление, анализ и систематизация материала по проблеме, определялись концептуальные подходы и основы исследования, выявлялись и формулировались основные обобщения и выводы. К результатам первого этапа можно отнести: анализ ключевых понятий исследования, определение проблемы исследования, формулирование целей, задач и гипотезы исследования.

На втором этапе (2016-2018 гг.) осуществлено уточнение гипотезы, задач и целей исследования; разработана модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы; определены критерий и показатели оценки результативности модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы; описаны педагогические приемы развития личностного тезауруса учащихся основной школы в образовательном процессе. С помощью методов диагностики проанализировано актуальное состояние саморазвития учащихся основной школы; произведена диагностика готовности

учителей к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся. Проведены констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

На третьем этапе (2018-2020 гг.) систематизированы результаты исследования; осуществлена рефлексия полученных результатов педагогического эксперимента; обобщены экспериментальные данные, теоретические и практические результаты исследования; оформлены результаты апробации модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы; проведён сравнительный анализ полученных теоретических и экспериментальных данных, который позволил сформулировать выводы по результатам исследования и определить пути развития. Подготовлен и оформлен текст диссертации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается аргументированностью теоретических позиций, адекватным выбором методов исследования, соответствующим заявленным целям и задачам, согласованностью теоретических и практических результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась посредством:

- обсуждения материалов исследования на курсах повышения квалификации СПб АППО (в рамках сотрудничества по организации работы стажировок преподавателей кафедры иностранных языков); в рамках системы внутрифирменного повышения квалификации ГБОУ школа № 371; в рамках работы районной опорной площадки развития образования (методические семинары для педагогов школы и района);
- публикаций материалов исследования в научно-методических изданиях (всего опубликовано 12 работ, из них 4 научные статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ Министерства образования и науки);

- участия и выступлений с докладами на научно-практических конференциях различного уровня: всероссийская научно-практическая конференция «Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования» (Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, Санкт-Петербург, 2015); VIII Международная конференции «Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика» (Институт управления образованием РАО, Санкт-Петербург, 2015); IV городская научно-практическая конференция «Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования» (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2016); III всероссийский форум с международным участием «Молодые молодым» (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, ГБОУ СОШ № 619 Калининского района СПб, ГБНОУ «Академия талантов», 2016); II Всероссийская научно-практической конференция «Неоклассическая дидактика в условиях реализации ФГОС» (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2018); VI городская научно-практическая конференция «Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования» (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического, 2018); городской методический семинар – методическая мастерская: «Развитие речевой компетенции учащихся на уроках иностранного языка с использованием словаря тезаурусного типа» (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2019); районный методический семинар (ИМЦ Московского района) – методическая мастерская: «Использование словаря тезаурусного типа для формирования речевой компетенции учащихся основной школы» (Отдел образования Московского района, ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга, 2019); районный методический семинар: «Внутришкольная система оценки качества образования: управленческий аспект» (Отдел

образования Московского района, ИМЦ Московского района Санкт-Петербурга, 2019); научно-практическая конференция «Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования» (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2019);

- руководства автором работой районной опорной площадки развития образования Московского района Санкт-Петербурга по теме «Разработка методики развития личностного тезауруса учащихся основной школы» на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 371 Московского района Санкт-Петербурга;

- внедрения результатов исследования в практику системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников в рамках сотрудничества по организации стажировок преподавателей кафедры иностранных языков Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 371 Московского района Санкт-Петербурга.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и 11 приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

1.1 Саморазвитие учащихся основной школы как междисциплинарный феномен

Несмотря на то, что использование научного понятия «саморазвитие» в философских, психологических, социологических и педагогических исследованиях имеет глубокие корни, понятие «саморазвитие» длительное время воспринималось педагогической наукой не в качестве предмета исследования, а в качестве категории, объясняющей принцип активности личности в собственном развитии.

Отсутствие однозначного определения понятия «саморазвитие» в философских, социологических и психолого-педагогических источниках предполагает некоторую вариативность его толкования и появление многочисленных трудов по изучению родственных «само» понятий (самопознания, самодвижения, самоанализа, самообразования, самосовершенствования, самоактуализации и пр.), которые до начала XX века встречались даже чаще, чем собственно «саморазвитие» [15].

Проведенный анализ научной литературы позволил выделить три подхода к определению сущности понятия «саморазвитие» в разные исторические периоды. В период античности и раннего средневековья саморазвитие понималось как развитие спонтанное, слабо регулируемое, данное Богом. В средние века и до конца XX века подходы к саморазвитию основывались на восприятии этого процесса как самостоятельно организованного развития. С конца XX века и по настоящее время саморазвитие рассматривается, в первую очередь, как конструируемое и, что важно, инициируемое самоизменение.

Рассмотрим эволюцию понятия «саморазвитие» с позиций различных общественных наук в контексте трех вышеупомянутых подходов.

Впервые понятие «саморазвитие» появилось в философии. В высказываниях мыслителей античности и раннего средневековья саморазвитие рассматривалось как спонтанный, нерегулируемый человеком, процесс. «Человек, знающий себя, знает и то, что для него будет хорошо, и различает то, что может сделать и чего не может», – говорил Сократ в IV век до н.э. [93, IV- 1- 26]. Отметим, что учение Сократа носит абстрактно-идеалистический характер: человек и его душа даны от Бога; в основе саморазвития лежит восстановление изначально заложенных Богом в самой душе знаний. Например, известный метод Сократа, связанный с получением знаний, основывался на том, они (эти знания) уже есть у человека, а учителю лишь предстоит извлечь их на поверхность. Аристотель (III век до н.э.) полагал, что самопознание «является сущностью вещей, имеющих начало движения самих в себе» [7, с. 152], которым от Бога присуще самодвижение или саморазвитие [8].

Аврелий Августин, христианский философ и богослов IV века н.э., рассуждая о саморазвитии, считал, что субъект (человек) располагается в промежутке от чувственного к умопостижаемому. Суть теории развития Августина в предопределенности. Творцом всех понятий и идей является не сам человек, а «надвременный», вечный Бог [125].

В рамках гносеологии Фомы Аквинского (философа XII-XIII веков) считается, что активным действующим лицом процесса саморазвития выступает не личность, а божественное самопознание [12].

Трактовка понятия «саморазвитие» периода античности и начала средневековья соответствует спонтанному развитию, поскольку не предполагает ни активного участия субъекта в процессе саморазвития, ни возможности запуска этого процесса извне (кроме, как с помощью Божественного вмешательства).

Философы этого периода считают самопознание данностью, которую человеку не обязательно осознавать и на которую личности невозможно воздействовать.

В средневековье, на рубеже эпохи просвещения, понятие «саморазвитие» все чаще употребляется уже в контексте второго подхода как самостоятельно организованный процесс развития, выходящий за рамки философской науки.

В педагогическом труде средневековья, «Великой дидактике» Я.А. Коменского, отмечено, что все происходит благодаря саморазвитию, насилие чуждо природе вещей. По мнению автора, образование является не самоцелью, а средством дальнейшего развития. Знания и умения используются для духовного и нравственного совершенствования [84].

Психологи XVII века признавали активность, самоорганизованность, саморазвитие ума. Они считали, что деятельность нашего ума по саморазвитию (мышление, сомнения, вера, рассуждения, познание, желания) происходит с опорой на особое внутреннее чувство – рефлексия. Только в рефлексии, по мнению английского педагога и психолога Джона Локка, ум познает и развивает свои чувственные и эмоциональные процессы [135].

И. Г. Песталоцци опирался в своих дидактических исследованиях на внутреннюю природу ребенка. Уникальная для того времени (конец 18 – начало 19 века) идея, высказанная им, относилась к потребности в саморазвитии: только внутренние интенции самого ребенка управляют его развитием. Следовательно, педагог в своей деятельности может опираться на природные внутренние силы, личность, психику ребенка, не толкая ученика вперед, а используя инерцию его потребности в развитии [135].

Изучавший различные формы саморазвития великий педагог XIX века К. Д. Ушинский считал, что целостное педагогическое воззрение, охватывая развитие и духовную среду человека, должно совершенствовать ту питательную среду, при помощи которой сам человек выстраивает свою целостную жизнь [172].

Оформление социологии как науки (конец XIX века) дало старт внимательному изучению саморазвития личности с точки зрения ее социальной активности [120]. «Саморазвитие» вошло в категориальный базис социальной компетентности личности, поскольку именно социальная реальность требует от личности активного участия в создании собственной жизни. Известный немецкий социолог рубежа XIX-XX веков М. Вебер, рассматривая саморазвитие как процесс, трактует его как действие сознательно мотивированное и социально ориентированное [27].

К началу XX века первое спонтанное понимание саморазвития полностью замещается представлением о нем как самостоятельном, самодеятельном развитии и обучении в определенных социальных условиях. Педагоги отмечают, что после завершения систематического образования, только саморазвитие представляет возможность повысить свой профессиональный, личностный и образовательный уровень [191]. Социологи называют образование сущностью, логически объединяющей индивидуума и социум, которая обеспечивает универсальную функцию социализации личности, реализации ее потребностей в развитии в окружающем мире [189]. В то же время психологи определяют концептуальные психологические основы саморазвития личности.

Так, в своей ранней работе (1922 г.) психолог С. Л. Рубинштейн обосновывает идею саморазвития как внутреннего самодвижения цельной системы, в которой все элементы находятся внутри, а не вне ее. «Тогда, – заключает автор, – это целое не имеет предпосылок вне себя; все ее предпосылки включены в саму систему, и эта система имеет в себе обоснованное существование» [148, с. 91].

Известный педагог и психолог Л. С. Выготский раскрывает сущность саморазвития как направляемого, внутреннего, целеустремленного, волевого самодвижения, утверждая, что окружение только предоставляет необходимый для построения личности материал, а воспитывает себя человек сам [35].

Психолог Б. Г. Ананьев делает акцент на активности личности в деле образования собственной среды развития благодаря общественным связям [4].

С позиции известного психолога А. Н. Леонтьева, любое развитие является процессом самодвижения, неся в себе характер спонтанности, свойственный внутренним законам. Согласно позиции автора, ребенок рассматривался, в первую очередь, как субъект развития и жизни, и лишь затем как объект внешнего воздействия [102].

Таким образом, сутью сложившегося в начале – середине XX века понимания саморазвития стало признание следующего: окружение только предоставляет материал и создает условия, необходимые человеку для формирования своей личности, при этом свою личность человек строит, в основном, самостоятельно.

К концу XX века интерес к теме саморазвития в психолого-педагогической науке возрастает. Предпосылками такого роста явились:

- позитивные экономические сдвиги, произошедшие в обществе, когда человек становится менее зависимым в определении своих целей, намерений, планов и может больше ассоциировать себя с субъектом жизнедеятельности [114];
- проникновение гуманистических концепций зарубежных психологов в общественное сознание, педагогику и психологию: А. Маслоу, К.Р. Роджерс исходили из того, что человек нуждается в активной помощи на пути саморазвития, но нужно остерегаться навязывания ему собственных ценностей, собственных путей развития, даже если они показали свою эффективность во многих случаях для иных личностей [116; 146];
- рассмотрение процесса саморазвития сквозь призму «внешней и внутренней необходимости» [51], отражающую зависимость желаний индивидуума от социального окружения, взаимодействующего с ним в процессе жизнедеятельности (в данном контексте значима точка зрения Н.И. Лапина,

полагающего, что «глубинным источником развития сообществ служит развитие культуры людей, т.е. саморазвитие их способностей и потребностей, саморазвитие индивидов») [98, с.10].

Указанные экономические, психологические и социальные предпосылки конца XX – начала XXI века, на наш взгляд, придали понятию «саморазвитие» новое звучание. Все чаще саморазвитие рассматривается через конструирование его комплексной, композитной сущности и поиск способов его активизации извне, со стороны помощников. Именно осмысление понятия «саморазвитие» как комплексной сущности принесло в педагогическую науку его новые формулировки в форме триад.

К. А. Абульханова-Славская поясняет, что «саморазвитие включает процесс приобщения к культуре (своего общества, своей эпохи), постоянное повышение уровня своих знаний (в процессе непрерывного образования, пополнения имеющихся знаний новыми), наконец, процесс активной реализации себя в жизни (в труде, в творчестве)» [1, с. 137]. Данная позиция позволяет сформулировать такую триаду саморазвития, как «культура – знания – реализация себя в жизни».

К.Я. Вазиной выделены основные параметры, необходимые и достаточные для управления человеком своей жизнью. По ее мнению, к ним можно отнести: потребности (цели) – способности (средства) – сознание (рефлексия). В этой триаде потребности предстают как интерес, мотив, желание, необходимость; способности – как природные механизмы и их социальное развитие; сознание выражается через природные механизмы и рефлексивную способность, позволяющую осознавать себя, свое поведение в окружающем мире [26].

Несколько иной подход с точки зрения жизнедеятельности личности позволил В. Г. Маралову сформулировать еще одну интересную триаду «саморазвития», состоящую из понятий: жизнедеятельность – активность личности – уровень развития самосознания. Причем жизнедеятельность в этой триаде означает непрерывный процесс целеполагания, деятельности и поведения

человека. При этом активность выступает как сочетание инициативы и исполнительности, а уровень развития самосознания задает позицию личности на пути саморазвития [114].

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, саморазвитие – это, в первую очередь, кардинальное преобразование человеком самого себя, «связанное с совладением собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, с целеполаганием и проектированием хода собственного развития» [158, с.94]. Основываясь на этом определении, Т. Ю. Артюхова в своей формулировке подчеркивает целенаправленность и необратимость саморазвития как «активного, целенаправленного, последовательного и в целом необратимого процесса изменения психологического статуса личности» [9, с.16]. Еще одно определение, связанное с преобразованием, мы находим у В.Г. Маралова: «Саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [114, с. 41]. В контексте этого определения И. Н.Гущина обращает наше внимание на важность не только наличия способности, но и возникновения потребности в построении себя как личности [45, с.1].

В целом представители различных общественных наук в определении саморазвития уделяют внимание разноплановым аспектам данного явления. Так, психологи обращают первоочередное внимание на его внутрисубъектную сущность; философы подчеркивают процессность и активность явления саморазвития; социологи выделяют необходимость саморазвития с точки зрения адаптации к жизни в обществе; педагоги акцентируют внимание на целенаправленности и преобразующем начале саморазвития. Обобщение вышеизложенного представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Саморазвитие как междисциплинарный феномен

ФИО исследователя (научная область)	Саморазвитие – это:
К.А. Абульханова-Славская (философия)	процесс приобщения к культуре, постоянное повышение уровня своих знаний, процесс активной реализации себя в жизни
К.Я.Вазина (педагогика)	потребности (интерес, мотив, желание, необходимость), способности (природные механизмы и их социальное развитие) и сознание (природные механизмы и рефлексивная способность, позволяющая осознавать себя, свое поведение в окружающем мире)
Ю.В.Заводова (социология)	принятие и реализация ценности постоянной самостоятельной активности в раскрытии индивидуальных возможностей успешной адаптации к изменениям в окружающем мире, его совершенствовании под воздействием внешней и внутренней необходимости
В.И. Слободчиков (психология)	кардинальное преобразование человеком самого себя, связанное с овладением собственным поведением, реакциями, внутренними состояниями, с целеполаганием и проектированием хода собственного развития
Т.Ю. Артюхова (психология)	активный, целенаправленный, последовательный и в целом необратимый процесс изменения психологического статуса личности
И.Н. Гущина (педагогика)	потребность, в построении себя как личности, а также самосовершенствовании и самовоспитании

Анализ таблицы позволяет на базе определения понятия «саморазвитие», данного В. И. Слободчиковым [158], уточнить данное понятие и рассмотреть его как процесс преобразования человеком самого себя, связанный с овладением знаниями, поведением и реакциями, с целеполаганием и проектированием процесса собственного развития в условиях социальной внешней среды.

Важно отметить, что современный подход к пониманию саморазвития заключается не только в осмыслении его многокомпонентности, но и в

осмыслении практической деятельности учителя по инициации и активизации процесса саморазвития ученика, фундаментом которой стала идея Л. С. Выготского о том, что обучение следует впереди развития, ведя его за собой [35].

В педагогической системе начала XX века актуализируется необходимость первичных воспитывающих воздействий со стороны взрослых как предусловия саморазвития. Считалось, что взрослый должен помочь ребенку или целому детскому коллективу научиться развивать и воспитывать самого себя. Например, в 20-30 годы выдающийся советский педагог А. С. Макаренко предполагал, что начало саморазвития связано с беспрекословным подчинением педагогу со стороны учащихся, предполагая неготовность воспитанников ни к убеждению, ни к осознанию своих потребностей [110]. Таким образом, речь шла о некоторой принудительности включения механизма саморазвития.

Однако уже в 50-60 годы вместо усиленного контроля задач педагога становится формирование мотивации, необходимой для саморазвития. Эта задача положена в основу систем развивающего обучения, известных как системы Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. Несмотря на несколько разное отношение к принципам извлечения знаний, идеологи этих систем сходились во мнении, что только сильные, жизненные мотивы могут развернуть интерес ребенка от погружения в частные знания к овладению общими способами работы. Такой мотивацией может стать: желание собственного роста, собственного саморазвития, желание выделять и понимать общее из частного. При наличии такого желания личные успехи в саморазвитии наполняются глубоким общественным смыслом [192].

Очевидно, что эффективность создания нужной для саморазвития мотивации напрямую зависит от корректного учета возраста учащихся. Уточним понятие «саморазвитие» в контексте возрастных и мотивационных особенностей учащихся основной школы.

Многие исследователи (П. Б. Кодесс, О. Я. Пономарева, А. Талавер, М. П. Щукина, А. Bhattacharya и др.) полагают, что саморазвитие не только присутствует в палитре интересов подростка, но и является одной из основных ценностей современного молодого человека, чего не наблюдается у старших поколений. Ценность саморазвития для студенческой молодежи, в частности, была выявлена в параллельных исследованиях 2012 года, проведенных О. Я. Пономаревой и П. Б. Кодесс. Среди качеств, нужных для профессионального становления личности, первые позиции у молодежи занимают способности саморазвития, уверенность в себе, ответственность, трудолюбие, целеустремленность, инициативность и самостоятельность. Причем для гуманитариев, как отмечает М. А. Щукина, саморазвитие было наиболее востребованным и первоочередным по значимости [191].

В исследовании рассмотрим возраст подростков – учеников основной школы. Подтверждение тому, что старт и первые успехи саморазвития происходят именно в этом возрасте, можно найти в отечественном социологическом исследовании возрастных групп, наименее вовлеченных в культурную жизнь, проведенном А. Талавер и А.Черныш в 2016 году среди московских подростков [162].

На основе проведенных диагностик исследователи в зависимости от досуговых предпочтений, интересов, способов получения знаний и информации выделили четыре группы подростков («Потерянные» (44%), «Сверхсоциализированные» (26%), «Бунтующие» (15%), «Подростки-домоседы» (15%)). Статистические данные показали следующее:

- «потерянные» подростки, помимо наиболее распространенных функционально нагруженных дополнительных занятий – изучения иностранных языков (64%) и спорта (69%) – склонны к самостоятельному занятию творчеством;

- «сверхсоциализированные» подростки нацелены на всестороннее саморазвитие, которое повышает их шансы на жизненный успех, при этом чаще, чем подростки в среднем, занимаются саморазвитием (самообразованием, творчеством, чтением);
- «бунтующие» подростки также предпочитают самостоятельные, творческие занятия, способны самостоятельно организовывать свой досуг: объединяться для занятий спортом, создавать музыкальные группы, устраивать фестивали, заниматься самостоятельным образованием и т.д;
- «подростки-домоседы» предпочитают проводить время дома, для них характерно отсутствие интереса к жизни за его пределами, слабая вовлеченность в культурную жизнь, они не ходят в музеи, на выставки и не заинтересованы в саморазвитии.

Анализируя данные исследования, можно сделать вывод: большинство подростков (кроме «подростков-домоседов») в той или иной степени готовы заниматься самостоятельным образованием, развитием, творчеством и понимают их ценность, т.е. настроены на саморазвитие.

Аналогичное исследование зарубежных педагогов, проведенное среди индийских подростков (Bhattacharya A., 2013 г.) показывает, что подростки сами формулируют для себя цели саморазвития (или как минимум участвуют в их определении), подразумевая самостоятельную активную субъектную реализацию данных целей [191].

Для более глубокого понимания особенностей саморазвития личности подростка изучим основные характеристики подросткового возраста как такового, оказывающие очевидное влияние на все аспекты жизнедеятельности молодого человека. Как показывают исследования, оценка этих характеристик зарубежными и отечественными педагогами прошлого (XX) и нынешнего (XXI) веков претерпевает серьезную трансформацию.

В середине XX века европейские исследователи, например, К. Бюлер и В. Штерн, характеризуя подростков, отмечали господство половых инстинктов, влечений и желаний, во многом определяющих их поведение, поступки, чувства, интересы, мысли и носящих ярко-выраженный кризисный характер. В то же время американские педагоги и психологи, например, Р. Кулен, активно критикуя биологизаторскую теорию, среди основных характеристик возраста подростков называл ускоренное изменение всех сторон личности подростка и кризисный характер подростковых сомнений и тревог [91].

Во второй половине XX века отечественные психологи и педагоги, например, В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин обосновывали различного рода обострения, «взрывы», брожения, бунтарство и трагические коллизии порождением не столько биологических, сколько социально-экономических причин, и выделяли следующие характеристики подросткового возраста: мощный подъем жизнедеятельности; глубокая перестройка организма; интенсивное формирование личности, энергичный рост моральных и интеллектуальных сил [91].

В конце XX – начале XXI века в связи с переориентацией с предметно-знаниевой на личностную парадигму образования отечественные исследователи В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин основными отличительными характеристиками подросткового возраста считали:

- повышенную плотность кризисных, критических состояний;
- чувство взрослости, тенденции к взрослости и связанное с ним социально-ориентированное поведение;
- повышенное ощущение собственной субъектности [159;177; 192].

Первая характеристика подросткового возраста (кризисный, критический характер развития с физиологической точки зрения) отражена в общепризнанных периодизациях онтогенетического развития, например, в учебниках антропологии

[181]. В них возраст 12 – 16 лет называется «подростковым» и обозначается термином «пубертатный» (возраст полового созревания). Согласно исследованиям, проведенным российским психологом и педагогом Д. И. Фельдштейном, для подросткового возраста, соответствующего 10-15 годам, характерно тотальное изменение системы интересов подростка на основе протестного поведения, определенной дисгармонии в отношениях как с самим собой, так и с окружающим миром взрослых [177].

Второй характеристикой подросткового возраста исследователи называют социальную ориентированность и приходящее к ребенку чувство взрослости. Согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, когда подросток начинает относиться сам к себе как к взрослому, то и от окружающих он требует равного отношения, вне упрощенной дилеммы «большой» – «маленький» [192]. По мнению В. И. Слободчикова, важным индикатором такого чувства является появление подросткового желания отстоять собственные взгляды, оценки, собственную линию поведения. Желание быть, казаться и считаться взрослыми можно увидеть в попытках подростков подражать как поведению, так и внешнему виду взрослых. Недостаточное понимание взрослыми этого подросткового стремления ведет к протесту: грубости, упрямству, иногда даже агрессии, и в целом к противопоставлению себя миру взрослых [159]. Социальный аспект так называемого «взрослого поведения» описан в трудах Д. И. Фельдштейна. Автор отмечает, что в подростковом возрасте «наблюдается четко выраженная тенденция развития предпочтения социально-ориентированной форме общения, создающей для подростков реальные условия их признания как социально значимых лиц. Данное положение четко связано с характерным для подростка активным стремлением к занятию новой социальной позиции, с осознанием им своего «я» и утверждением во взрослом мире. При этом речь идет не о желании подростка подражать взрослым людям, а о приобщении к их делам и отношениям, появлении у него чувства социальной ответственности как возможности и

необходимости отвечать за себя и за других на уровне взрослого человека. Если дошкольник играет во взрослого, младший школьник подражает ему, то подросток уже ставит себя в ситуацию взрослого в системе реальных отношений» [177, с.34].

На третью характеристику подросткового возраста (острое ощущение себя личностью, субъектом собственного развития) указывает ряд исследователей: В. И. Слободчиков, М. А. Щукина и др. По мнению М. А. Щукиной, подростковый возраст характеризуется таким уникальным положительным фактором, как периодом развития личности. Открытие собственного уникального «Я», по мнению В.И. Слободчикова, является отправной точкой для саморазвития как в подростковом возрасте, так и на более поздних этапах жизни [191; 159 и др.].

Осознание субъектности приходит к ребенку достаточно рано, в момент выделения своего «Я» из окружающего мира (обычно это связывают с образованием Я-системы, складывающейся к трем годам). В это время ребенок становится субъектом собственной жизнедеятельности, объектом собственного целеполагания, подчиненного с одной стороны требованиям других, а с другой – его собственным желаниям. Многие исследователи, в частности Г. А. Цукерман, отмечают, что «субъектом саморазвития ребенок становится только в подростковом возрасте, когда происходят кардинальные изменения в самосознании, возникает чувство взрослости, идет процесс переориентации с детских норм на взрослые. Но субъектом саморазвития человек становится только тогда, когда он более или менее осознанно начинает ставить цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации, т. е. определять перспективы того, к чему он движется, чего добивается, что желает или, наоборот, не желает менять в себе» [114, с.42]. Подтверждается эта мысль и в работе Д. И. Фельдштейна, где отмечается, что максимально чувствительным с точки зрения формирования и развития процесса собственной субъектности

является именно подростковый возраст, связанный с возрастанием интереса к собственной индивидуальности, самооценке, самопознанию, с интеллектуальным ростом и другими важнейшими для развития новых личностных качеств изменениями. Именно в подростковом возрасте появляются желания и возможности воздействовать на внутренние процессы самовоспитания и саморазвития, прилагать для этого осознанные, целенаправленные и социально значимые усилия [177].

Таким образом, анализируя существующие подходы к возрастным характеристикам подростков – учащихся основной школы, мы видим, что ученые по-разному расставляют акценты: подчеркивают биологизаторскую сущность возраста (К. Бюлер, В. Штерн), выделяют кризисность подросткового периода (Д. И. Фельдштейн), отмечают тенденции к взрослости (Д. Б. Эльконин), указывают на признаки социальной ориентированности (В. Г. Маралов), подчеркивают его протестное поведение по отношению к взрослым (Д. И. Фельдштейн), описывают острое самоосознание и открытие собственного уникального «Я» (В. И. Слободчиков). Однако прослеживается и общий подход к подростковому периоду: все исследователи воспринимают и описывают данный период как период развития личности, взрывного повышения ее субъектности и самосознания, считают его лучшим периодом для саморазвития.

Принимая за отправную точку тот факт, что подростковый возраст в целом наиболее перспективен с точки зрения саморазвития, мы не можем не учитывать значительность разброса в определении его границ: от 10-12 до 15-16 лет [177; 181 и др]. Поэтому имеет смысл исследовать особенности разных стадий подросткового периода.

Согласимся со стадийной шкалой, предложенной Д. И. Фельдштейном, разделившим подростковый возраст на три стадии в зависимости от состояния самосознания, способности к рефлексии, идеалов и интересов подростков. При этом Д. И. Фельдштейн полагал, что на фоне растущего самосознания

способности к рефлексии помогают подростку понять не только свой внутренний мир, но и внутренний мир иных людей; идеалы становятся внутренней метрикой, образцом и регулятором развития личности; интересы выражают ментальное и интеллектуальное направление активности личности [177].

Так, в 10-11 лет (на первой стадии подросткового возраста) к подросткам приходит желание получить одобрение, доверие, признание, связанное с деятельностью, заметной и хорошо ценимой в обществе. Предметом рефлексии здесь выступают единичные, обособленные поступки. Идеалы у 93% подростков на этой стадии носят весьма конкретный характер, воплощаясь в конкретном человеке: педагоге, друге, члене семьи. А интересы весьма непостоянны и направлены не столько в глубину, сколько в ширину, к стремлению всё узнать и попробовать.

В 12-13 лет (на второй стадии) у подростков возникает желание признания обществом не только подростковых обязанностей, но и прав подростка. Указанная стадия формирует осознание подростком своего места субъекта в системе общественных отношений. Немаловажным становится определение своей роли в коллективе. Значение личностной рефлексии расширяется до глубокого анализа своего характера и отношений с окружающим миром, что является важным катализатором подросткового самовоспитания. Идеалы на этой стадии по-прежнему весьма конкретны: только 30% подростков представляют обобщенный идеал, но их интересы сужаются и углубляются, приобретая некоторую устойчивость.

В 14-15 лет (на третьей стадии подросткового возраста) окончательно формируется готовность к существованию в обществе. Желание показать свои возможности ведет к проактивности в поиске реальных направлений приложения общественно-полезных усилий, обостряя потребность подростка к самореализации. У 35% подростков усиливается критическое отношение к чертам своего характера. 81% подростков на этой стадии видит свои идеалы в

обобщенном виде, как множество идеальных черт. Интересы подростков на этой стадии отличаются все большей глубиной и целенаправленностью.

Рассматривая описанные стадияльные особенности подросткового возраста, мы, согласно Д. И. Фельдштейну, можем сделать вывод, что «индивидуально-общественные устремления современного старшего подростка, обуславливающие его потребность в самореализации, могут и должны быть использованы как важнейший рычаг для интенсификации процесса развития личности» [177, с. 41]. Следовательно, мы вправе определить возраст 12-15 лет (соответствующий возрасту основной школы и, одновременно, второй и третьей стадиям подросткового периода) как наиболее перспективный период в контексте саморазвития личности.

Проанализировав основные отличительные характеристики подросткового возраста, рассмотрим особенности изменения мотивации к саморазвитию в XX и XXI веке. Весьма показательны с этой точки зрения результаты отечественных исследований мотивации к обучению, которые проходили по схожим схемам с разницей в несколько десятилетий.

Исследования 1949-1951 годов (Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина) показали, что основными мотивами учения были стремление получить в будущем хорошую профессию, служить Родине, ответственно выполнять порученное дело («Я учусь для того, чтобы быть нужным Родине», «Без математики не станешь хорошим инженером», «Мой долг перед страной – учиться хорошо») [143].

Более чем через тридцать лет, в 1989 году, похожее исследование А. Д. Андреевой выявило, что мотивы учения изменились. Названные выше мотивы стали встречаться гораздо реже. Наиболее характерными стали мотивы самоутверждения и самосовершенствования, которые были не типичны для школьников прошлых лет («Чем лучше отметки, тем увереннее и спокойнее себя чувствуешь». «Чем лучше учишься, тем лучше к тебе относятся учителя». «Я хочу

научиться глубоко во все вникать»). Резко увеличилась самооценка подростка в его собственных глазах [143].

Исследования Н. Л. Коновалова, проведенные им в начале XXI века, показывают, что мотивы саморазвития дополнились стремлением к материальному достатку, благополучию, способности самостоятельно обеспечить свое благосостояние: «Учусь, чтобы затем получить хорошую профессию и высокую зарплату», «Без образования невозможно устроиться на высокооплачиваемую работу», «Умному человеку легче организовать свое дело». Эти изменения отражали современный уровень развития общества, когда дополнительно к единодушному мнению о том, что школа должна готовить человека, трезво глядящего на вещи и добивающегося в жизни своего, 37% подростков расширили этот тезис способностью самостоятельно обеспечить свое благосостояние и готовностью брать на себя ответственность [143].

Базисом для современных (2010-2019 гг.) исследований мотивационной активности молодежи стала гипотеза известного американского антрополога Маргарет Мид о существовании трех типов культур и их непосредственной связью с типами отношений между поколениями [202]:

- постфигуративный тип, где традиционная культура отталкивается от опыта старших в воспроизводстве «младшими» культурных механизмов «старших» в парадигме следования традициям;
- кофигуративный тип, ориентирующийся не столько на опыт старших, сколько на текущее, прагматическое знание, при этом особое значение здесь приобретает ориентация на равных по возрасту и опыту;
- префигуративный тип, направленный на будущее и провозглашающий своеобразный запрет опоры на жизненный опыт старшего поколения для успешной жизнедеятельности.

Примерно в это же время, в конце XX века, появилась «Теория поколений» У. Штрауса и Н. Хау, давшая определение «поколения» и проследившая циклы смены поколений на примере развития американского общества, начиная с XVI века. В основу теории была положена идея о том, что исторический период рождения и становления личности индивидуума оказывает значительное влияние на формирование его мировоззрения, мотивации и, в конечном итоге, на его жизненный успех. Адаптация теорий культур и поколений к отечественным реалиям выполнена в работах социологов А. Ю. Левады, Т. Шанина, психологов А. Антипова, Е. Шамиса, что стало основой для определения мотивации к обучению современных подростков поколения Z [99; 5].

Важными особенностями обучения современных подростков, по мнению организаторов конференции «WorldSkills Hi-Tech-2018», являются переход к цифровому образованию, использование больших данных в обучении, геймификация обучения [117]. Подтверждение этим выводам мы находим у Д. И. Фельдштейна, который в работах 2010 года отмечал, что «на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов» [176, с.9].

Анализ трудов А. Б. Кулаковой, О. В. Решетникова, Р. М. Шерайзиной и других авторов, посвященных поколению Z, рожденному во время бурного развития интернета, гаджетов, геймификации личной и общественной жизни, политической нестабильности, переделов территории и возрастания неопределенностей всех уровней, показывает, что современным подросткам присущи такие мотивы к саморазвитию и обучению, как [95; 145; 186 и др.]:

- культ кругозора, инновационности, индивидуализма, интеллекта и связанного с ними профессионализма;
- желание жить сегодняшним днем, получать доход и удовольствие от работы, но не тратить на нее всю жизнь;
- ориентация на быстроменяющийся, в том числе с трудовой, карьерной точки зрения мир, неотъемлемой частью которого является обучение;
- прагматичность, в которой процесс получения знания уступает место результату, нужному для достижения жизненного успеха в будущем;
- восполнение в процессе обучения недостатка в живой межличностной коммуникации взамен ежедневной виртуальной реальности;
- ценность личного опыта и чувств;
- получение удовольствия от обучения в условиях многозадачности, клиповости и информационного многообразия.

Для нашего исследования важно, что социальная ситуация, меняющаяся на различных исторических отрезках времени жизни поколений, меняет мотивы к обучению, а значит, и к саморазвитию у подростков XXI века. Для современного «цифрового» подростка, главной ценностью которого стал он сам, его жизненный успех и признание близких подростку социальных групп, саморазвитие становится одним из необходимых условий жизнедеятельности и активности. При этом особую ценность и наибольшее мотивирующее воздействие на подростка (учащегося основной школы) имеет его стремление быть принятым и понятым окружающим его социумом, будь он реальным или виртуальным.

Для определения «саморазвития учащегося основной школы» определим компонентную структуру этого понятия. Определение понятия «саморазвитие», учитывающее возрастные особенности аудитории нашего исследования (подростки поколения Z, учащиеся основной школы), в дальнейшем позволит

определить наиболее результативные механизмы педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Множественные трактовки компонентной базы саморазвития позволяют нам сделать вывод об отсутствии в педагогической науке строго определенной точки зрения по данному вопросу. Например, в работах К. К. Платонова, описывающих структуру личности, компонентами саморазвития являются ценностно-мотивационный, содержательно-деятельностный, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный и коммуникативно-творческий элементы [138]. Исследователь Н. В. Калинина, основываясь на определяющей роли в саморазвитии критического отношения субъекта к себе и результатам своей деятельности, в своем исследовании определяет саморазвитие как совокупность рефлексивного, саморегулирующего компонента и взаимодополняющих друг друга компонентов самопознания, самоопределения, самореализации [65; 66]. П. И. Третьяков, опираясь на психологические механизмы саморазвития личности, считает, что саморазвитие можно рассматривать как взаимосвязь таких компонентов, как: самоосознание, самоопределение, самовыражение, самоутверждение, самореализация, саморегуляция [166]. В контексте исследования И. А. Шаршова основными компонентами профессионально-творческого саморазвития субъекта являются самопознание, самоорганизация, самообразование, самореализация [184]. Г. А. Федотова, изучая творческое саморазвитие личности учителя, определяет структуру саморазвития как совокупность мотивационного, ценностного, когнитивного, деятельностного, эмоционально-волевого, рефлексивного, процессуального компонентов [174].

В рамках диссертационного исследования вызывает интерес тот факт, что в проанализированных исследованиях недостаточно рельефно выражена связь конкретной конфигурации структуры саморазвития с возрастными особенностями индивидуума. Несмотря на то, что объектом практических исследований всегда являются конкретные социальные группы (педагоги, студенты, школьники), их

возрастная специфика, как правило, не находит четкого отражения в структурировании понятия «саморазвитие».

Отсутствие явной возрастной адаптации объясняется тем, что любой индивидуум предстает перед исследователем, в первую очередь, личностью и уже потом – представителем того или иного возрастного контингента. Но, на наш взгляд, имплементация в структуру понятия «саморазвитие» ранее описанных возрастных и мотивационных особенностей современных учащихся основной школы (подростков, относящихся к поколению Z) крайне необходима. Такая имплементация сделает структуру понятия «саморазвитие» понятнее для практического педагогического использования, позволит точнее оценить эффект от воздействия на саморазвитие как в целом, так и в разрезе его компонентов.

Ориентируясь на описанные выше представления ученых о структурах саморазвития, определим его компоненты, актуальные для нашего исследования. При определении компонентов будем руководствоваться следующими тезисами:

- Саморазвитие является внутренним целенаправленным процессом, проходящим по инициативе индивидуума и содействии педагога. Следовательно, в структуре саморазвития должен присутствовать мотивационный компонент.
- Саморазвитие тесно связано с овладением знаниями для получения запланированного результата. Согласно В. И. Земцовой, О. Н. Левиной, Д. Б. Эльконина и другим исследователям, деятельность учащегося в ходе саморазвития невозможно представить без определенных интеллектуальных усилий с его стороны [56; 101; 192]. В частности, без «умения произведения логических умозаключений, оперирования отвлечёнными понятиями, совершения операций анализа и синтеза, структурирования поступающей информации, понимания специфики своих мыслительных операций в процессе учебной деятельности на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний» [101, с.88]. Ориентация саморазвития на логику, анализ, синтез, структурирование

в условиях сложного, взаимосвязанного окружающего мира и знаний о нем указывают на целесообразность рассмотрения в контексте нашего исследования так называемого «классификаторного» подхода к овладению знаниями и саморазвитию. Этот подход в соответствии с ФГОС ООО предполагает смещение внимания в процессе обучения от «словарного» мышления к мышлению категориями тезауруса-классификатора [141]. Для нашего исследования наличие связи между саморазвитием учащегося и тезаурусным мышлением представляет особый интерес. Поэтому придадим знаниевому, когнитивному компоненту дополнительную коннотацию: в рамках нашего исследования будем его называть «когнитивно-тезаурусным». Саморазвитие есть процесс преобразовательный, нацеленный на превращение личности в субъекта собственной жизни. Следовательно, в структуру саморазвития должен быть помещен компонент, отвечающий за активное, деятельностное начало саморазвития. Саморазвитие предполагает овладение поведением, реакциями, самоосознанием и саморегуляцией в ходе планирования собственного развития. Следовательно, одним из компонентов саморазвития должен стать рефлексивный компонент.

С учетом обозначенных тезисов будем считать, что саморазвитие учащегося основной школы состоит из четырех взаимодополняющих друг друга компонентов, учитывающих возрастные и мотивационные особенности поколения Z:

1. Мотивационный компонент.
2. Когнитивно-тезаурусный компонент.
3. Деятельностный компонент.
4. Рефлексивный компонент.

Отдельно отметим, что социализация, будучи важнейшим возрастным мотивом к саморазвитию подростков, не выступает отдельным компонентом структуры, но является условием, на фоне которого протекают процессы

саморазвития. Остановимся подробнее на каждом из четырех названных компонентов.

Мотивационный компонент саморазвития, отражающий потребность в новых знаниях, характеризует отношение учащегося к себе как постоянно развивающейся личности, направленность на расширение горизонтов собственных знаний, увеличение их глубины и широты охвата, на самосовершенствование и поиск путей саморазвития. В мотивационной составляющей приоритетную роль играет индивидуальный интерес, обеспечивающий побудительную активность к успешной учебе в основной школе. Развитие мотивационного компонента у подростков поколения Z является отправной точкой для реализации их интереса к развитию интеллекта, прагматичным карьерным и профессиональным устремлениям и связанного с этим внимания к интересной с их точки зрения учебе [190].

Социальная значимость мотивационного компонента показана в исследованиях М. Вебера, Т. Парсонса и др. Ученные полагают, что значимость какого-либо явления для индивидуума во многом оценивается самим индивидуумом, с точки зрения социального веса этого явления. При этом основой социальной системы любого масштаба становятся именно мотивы, разделяемые ее членами. Желание быть частью социума, если не в широком (культурном), то, как минимум, в узком (субкультурном) смысле, является одной из мотивационных особенностей поколения Z. Чем слабее в сообществе (в том числе в его электронных аналогах) выражены культурные традиции и идеологические установки, тем важнее для саморазвития связи, зарождающиеся в этом обществе вокруг мотивационных ориентиров [27].

Когнитивно-тезаурусный компонент саморазвития выражается системой знаний, которые учащиеся уже получили в процессе самосовершенствования и которые еще только планируют освоить в ходе своего дальнейшего саморазвития.

Данный компонент, по мнению О. Н. Левиной, позволяет «выразить изменения в знании содержания интеллектуального саморазвития» [100, с.76].

В современном информационно наполненном и быстро меняющемся мире исключительно знаниевое образование утратило свою первоначальную значимость. Попытки выйти за границы знаниевого контура (обучение «про запас» и «на всю жизнь») неоднократно и успешно предпринимались педагогами-новаторами конца XX – начала XXI века. Таким примером могут служить культурологическая модель образования В. В. Краевского и И. Я. Лернера, построенная на преемственности социокультурного прогресса; система развивающего обучения Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, акцентирующая внимание не на конкретных знаниях, а на знаниевых абстракциях, способах построения моделей предметных знаний в условиях ускоренного прохождения программ повышенной трудности; система В. С. Ильина, ориентированная на личностное развитие учащихся в условиях ситуативного осмысления учениками и учителями окружающей жизненной действительности [90; 60].

Однако эти модели, несмотря на определенную альтернативность знаниям, все же не отрицали их базового характера. Поэтому педагогами предлагались, например, знаниево-академические системы для начальной школы и компетентностные для старшей; сосуществование знаниевого и практико-ориентированного направлений; интегрированные учебные курсы, в которых знаниевые предметные области соотносились со сферами компетентности и др. Основными умениями, необходимыми для работы над когнитивно-тезаурусной составляющей саморазвития, являются умения анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, выдвигать и доказывать гипотезы, строить причинно-следственные связи, видеть логические зависимости и, в конечном счете, генерировать новое знание на основе имеющихся предпосылок и полученных ранее знаний [173]. Следовательно, движущей силой развития этой компоненты может стать формирование и развитие тезаурусов учащихся, которые

позволят учащимся основной школы ощущать и транслировать в окружающий мир собственную субъектность и индивидуальность.

Деятельностный компонент саморазвития реализует концепцию субъектной и социальной активности личности в ходе ее саморазвития, изложенную в трудах В. И. Слободчикова и В. Г. Маралова [114]. Этот компонент двусторонне связан с внутренней и внешней (социальной) активностью личности собственного саморазвития и самопреобразования. Внутренняя активность позволяет индивидууму, как субъекту собственной жизнедеятельности, разрешать противоречия между возросшими потребностями и возможностями их удовлетворения, приобретать те новые черты, которые составят уникальность и неповторимость его личности [113]. Социальная активность субъекта означает его стремление внести вклад в развитие общества, реализовать себя в повседневной деятельности. Социальная активность влияет на внутреннюю активность личности. Но справедливо и обратное: внутренняя активность личности неизбежно порождает значимые для индивидуума социальные последствия.

Возрастные характеристики и мотивационные особенности поколения Z дополняют деятельностный компонент доминантой социально-ориентированного поведения с акцентом на признание истинной взрослости самих субъектов саморазвития – учащихся основной школы.

Рефлексивный компонент играет особую роль в структуре саморазвития и включает постоянное осмысление своей деятельности, сравнение результатов с обозначенной собственной целевой функцией и последующей коррекцией собственных действий в области саморазвития. Обязательность внутренней обратной связи косвенным образом следует из процессной сущности образования, на которую указывают исследования Н. З. Аппакова-Шогина, Ю. Н. Афанасьева, Г. Нива и др. В этих исследованиях подтверждается применимость цикла Деминга (планирование-действие-проверка-корректировка) в образовательном и самообразовательном процессе. В этом цикле рефлексивный компонент

саморазвития обеспечивает два последних этапа: проверку и корректировку [6; 11; 124 и др.].

В работе В. И. Слободчикова показано, что рефлексия имеет как внешнюю, так и внутреннюю стороны [159]. И если внешняя рефлексия связана с социальным окружением и коллективным сознанием, то внутренняя рефлексия есть направление мышления на самого себя, на личностные продукты и процессы. Учитывая, что сферой наших исследовательских интересов являются учащиеся основной школы (представители поколения Z), обратим внимание на усиливающуюся роль внутренней рефлексии в жизни современных подростков. Во-первых, это связано с индивидуализацией поколения Z. Во-вторых, собственный жизненный опыт, опыт самоанализа и личностных чувств для учащегося основной школы становится едва ли не важнее авторитетного опыта старших поколений [145]. Именно рефлексия предоставляет учащимся уникальную возможность получения собственного опыта, внутренних переживаний и эмоциональной сопричастности, столь важной для Z-поколения.

Таким образом, феномен рефлексии, возникающий, по мнению В. Г. Маралова, еще на стадии персонализации ребенка, в младшем школьном возрасте, является необходимым предусловием будущего саморазвития ученика основной школы [113].

Понимание содержания саморазвития учащихся основной школы, дополненное его компонентной структурой, построенной с учетом возрастных особенностей современного школьника поколения Z, позволяет нам дать определение саморазвитию учащихся основной школы. В контексте нашего исследования под саморазвитием учащегося основной школы будем понимать процесс внутреннего преобразования учащимися самих себя, связанный с овладением знаниями в условиях быстро меняющегося мира, с социально-ориентированным поведением и реакциями, мотивационными особенностями

современного подростка и проектированием хода собственного развития в условиях повышенного ощущения собственной субъектности.

Возникает закономерный вопрос: в состоянии ли педагог каким-либо образом вмешаться и воздействовать на глубинный процесс внутреннего преобразования учащимися самих себя. Мы считаем, что такое воздействие возможно и разделяем точку зрения В. И. Слободчикова, что педагог основной школы, так же, как и начальной школы, вводит подростка в новые сферы жизни, открывая для него науку, культуру, приобщая к искусству. Но лишь инициатива подростка может дать взрослому возможность войти внутрь каждой жизненной сферы, где он попадает (или не попадает) в число помощников или участников жизни подростка [158].

В XXI веке роль взрослого становится все более ненавязчивой и скрытой, направленной на поддержку начинаний подростка и на создание условий для их благополучной реализации. При этом мотив саморазвития и самообразования не формируются через прямое воздействие. Недостаток конкретных знаний может быть компенсирован педагогом. Но способности к саморазвитию, самостоятельности, индивидуальности научить невозможно. Учитель в рамках педагогики саморазвития может лишь сопровождать подростка в обретении этих ценностей, создать условия такого обретения, ввести ребенка в режим саморазвития, стимулировать работу подростка в этом режиме и мотивировать его, используя соответствующий инструмент саморазвития [46; 158; 191]. Фундаментом такого рода сопровождения в рамках нашего исследования может стать работа педагога с тезаурусом учащихся.

Специфика педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы с учетом возрастных и мотивационных особенностей подростков, структуры саморазвития станут предметом рассмотрения следующего параграфа.

1.2 Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы в контексте тезаурусного подхода

В современной науке к понятию сопровождения, как междисциплинарному объекту исследования, обращались многие ученые, рассматривающие в своих трудах психологическое, правовое, дидактическое, педагогическое, социально-педагогическое, консультационно-методическое, организационно-методическое, научно-методическое и другие виды сопровождения.

Сопоставляя толкование термина «сопровождение» в различных областях знаний, исследователи предположили, что их объединяющим свойством является представление совместного действия субъектов в определённый временной период человеческой жизни [3; 86; 170].

Ограничив сферу наших интересов педагогикой, отметим, что в античной Греции педагогом назывался слуга, сопровождавший детей своего господина в школу. По-гречески «Paidagogos это paidos – дитя и ago – веду, воспитываю, воспитатель, учитель, преподаватель» [139, с. 32]. То есть уже в исходном значении слова «педагог» заложено активное деятельностное начало, традиционной составляющей которого является совместное движение (со-движение). Например, Т. С. Макарова в данном контексте рассматривает деятельность педагога как непрерывный переход из одной стадии развития в другую; как особую форму активности воспитателя, наставника и учителя, заключающуюся в обоюдном направленном со-движении педагога-ведущего и обучаемого-ведомого [115].

В современной педагогике существуют две основные формы такого со-движения: педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка. Н. М. Борытко, разделяя понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», отмечает, что сущность педагогической поддержки составляет совместная деятельность педагога и воспитанника для выявления и преодоления

затруднений, а в основе педагогического сопровождения лежит инициатива воспитанника в выборе и принятии решений по преодолению проблемной ситуации [24]. Анализ педагогических исследований Е. А. Александровой, М. Р. Битяновой, Е. И. Казаковой, Г. М. Коджаспировой, И. В. Ульяновой и др. [3; 18; 63; 64; 75; 170] позволил сделать вывод о том, что:

- термин «педагогическая поддержка» обычно используется в типовых ситуациях, без запроса со стороны объекта поддержки и решает конкретную проблему;
- термин «педагогическое сопровождение» обычно используется в разнообразных жизненных ситуациях, инициируется объектом сопровождения на долгое совместное действие.

Применительно к саморазвитию верно будет исходить из второго понимания со-движения – педагогического сопровождения, поскольку оно, во-первых, инициируется самим субъектом саморазвития (учеником), а во-вторых, предполагает длительное сотрудничество в нетиповой по своей сути области саморазвития индивидуума.

Для современного образования термин «педагогическое сопровождение» является достаточно новым понятием, которое, благодаря гуманизации образования, все настойчивее входит в современную педагогику, становится самостоятельной сферой педагогической деятельности и важным аспектом методической работы образовательного учреждения [19; 144]. Проведем краткий анализ взглядов современных педагогов на сущность педагогического сопровождения.

Концепция сопровождения как образовательной технологии была разработана в трудах Е. И. Казаковой, М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко, А. П. Тряпицыной и других ученых. Е. И. Казакова, например, определяет сопровождение как метод создания условий принятия субъектом развития

оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ситуациями жизненного выбора исследователь называет множественные проблемные ситуации, в которых субъект определяет для себя путь развития. Е. И. Казакова утверждает, что декларация права субъекта на выбор не является гарантией успеха. Для осуществления этого права необходимо научить человека разбираться в сути проблемной ситуации, вырабатывать план решения и делать первые шаги. В противном случае выбранный путь может стать путем регресса вместо пути прогресса. Одними из ведущих тезисов педагогического сопровождения по Е. И. Казаковой являются: обучение выбору и создание ориентационного поля развития через укрепление внутреннего «Я» человека. Основой для обучения выбору может стать проблемная ситуация, порождающая у учащегося стремление и потребность отыскать знания и способы деятельности, которые позволят решить проблему. В этом тезисе обращает на себя внимание значимость знаниевой, когнитивной составляющей педагогического сопровождения, без которого решение проблемы в реальных жизненных условиях может быть невозможно [63; 64; 134; 167].

Важность педагогического сопровождения, с точки зрения выбора пути развития, отмечается в работах Д. В. Качалова и Л. П. Качаловой, рассматривающих понятие сопровождения с позиции движения рядом с меняющейся личностью и указания возможных путей изменений. Важнейшим итогом сопровождения, по мнению исследователей, становится развитие и саморазвитие личности [71; 72]. Мотив развития присутствует и в определении педагогического сопровождения, данном М. Р. Битяновой. Ученый считает, что педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия [18]. В. И. Богословский рассматривает педагогическое сопровождение как деятельность и источник развития личности и

индивидуальности [21]. Учитывая специфику основной школы, С. Н. Чистякова рассматривает педагогическое сопровождение как помощь учащемуся в личностном росте и видит его как деятельность педагога, направленную на приобщение подростка к ценностям самореализации и саморазвития [183].

Некоторые ученые, определяя сущность педагогического сопровождения, исключительное внимание уделяют его социальной, адаптивной составляющей. Так, в работе И. В. Иванова под педагогическим сопровождением понимается «комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность детей в значимые события, способствующие становлению субъектной жизненной позиции и самореализации в соответствии с ней» [59, с. 175].

По мнению М. И. Рожкова, принципы персональности и добровольности, позволяющие учитывать индивидуальные потребности ребенка, подчиненность природе ребенка, лежат в основе характеристик педагогического сопровождения, что недвусмысленно указывает на необходимость учета возрастных особенностей объекта сопровождения [147]. О главенстве упомянутых принципов заявляет И. А. Кондратьева, которая рассматривает педагогическое сопровождение как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в условиях образовательного учреждения, базирующееся на приоритетности интересов сопровождаемого, мультидисциплинарности и непрерывности [86]. В. И. Богословский также подчеркивает важность того факта, что сопровождающий в итоге обладает только совещательным голосом [21].

Анализируя отношение к педагогическому сопровождению в зарубежной педагогической практике, отметим, что в литературе Западной Европы и США педагогическое сопровождение является прежде всего психологическим феноменом. И трактуется, в первую очередь, как помощь индивидууму в определенной сложной для него текущей ситуации, причем не только развития, но и жизни в целом. И. В. Ульянова разъясняет, что в США педагогическое

сопровождение есть эквивалент психолого-педагогического консультирования в рамках системы образования Соединенных Штатов Америки; в Великобритании – это, скорее, наставничество, помощь с выбором в широком понимании процесса выбора, опекунов, курс личностного и социального роста; в Австралии акцент педагогического сопровождения делается на коучинге – содействии подростку в развитии жизненных навыков, ведущих к позитивным изменениям; в Нидерландах – на системе профориентации подростков и психологической помощи в процессе обучения [170].

Таким образом, зарубежные коллеги рассматривают педагогическое сопровождение, прежде всего, как систему адресной и точечной психологической помощи ребенку в трудной жизненной ситуации, в адаптации к новым условиям, в ситуации выбора. Отечественные ученые склонны придавать педагогическому сопровождению школьников более широкие очертания, полагая, что первостепенной целью педагогического сопровождения является оказание школьнику долгосрочной, инициированной им самим помощи, необходимой для успешной адаптации учащегося в современном мире для его развития и саморазвития.

По мнению В. С. Торохтия, педагогическое сопровождение может быть рассмотрено в трех аспектах:

- как деятельность, которой присущи такие атрибуты, как цель, результат, формы, методы, субъекты, объекты, факторы деятельности;
- как система, т.е. совокупность мероприятий по сопровождению личности и управлению ходом педагогического сопровождения (мероприятия, проекты, методики, техники педагогического сопровождения);
- как процесс, представляющий собой совокупность этапов взаимодействия педагогических ресурсов в целях качественного изменения определенных черт личности [165].

Данная классификация этапов значима для нас, т.к. в ней отмечена возможность рассмотрения педагогического сопровождения как процесса. В контексте данной возможности наибольший интерес для нашего исследования представляют позиции Е. А. Александровой, В. И. Богословского, В. С. Торохтия, А. П. Тряпицыной, Е. В. Юшкевич и др., рассматривающих педагогическое сопровождение как процесс, в ходе которого осуществляется непосредственное или опосредованное воздействие на личность с учетом педагогического потенциала образовательного учреждения с целью создания условий для ее самореализации [3; 20; 21; 164; 165; 167; 196; и др.]. Такой подход позволяет двунаправленно отождествлять педагогическое сопровождение, с одной стороны, с понятием «педагогический процесс», введенным в педагогический лексикон П. Ф. Каптеревым [68; 108], с другой стороны, – с общепринятым пониманием процесса, являющимся последовательной сменой состояний чего-либо, ходом развития чего-либо, совокупностью последовательных действий (этапов) для достижения заданных результатов.

Определим этапы педагогического сопровождения, для чего обратимся к педагогическому опыту построения такого рода процессов.

Исследуя процесс сопровождения развития одаренных детей, В. С. Торохтий выделяет шесть этапов педагогического сопровождения. *Подготовительный этап* предполагает диагностику педагогических возможностей, определение специалистов и способов, потенциально полезных для решения проблемы. *Этап выбора варианта педагогической помощи* предполагает определение конкретных педагогических технологий и направлений решения проблемы. *Этап взаимодействия между личностью учащегося и учителя* связан с определением эмоционально-психологического настроения школьника на фоне его готовности к взаимодействию с педагогом в рамках выбранного варианта помощи. *Этап стимулирования личности* включает три активности: первичная помощь сопровождаемым, самостоятельное участие

личности в решении своих проблем, совершенствование личностного опыта социального общения. *Этап самостоятельной деятельности личности* предполагает умение самостоятельно работать как над корневыми собственными проблемами, так и над коррективкой своего развития. *Контрольно-оценочный этап* рассматривает результативность педагогического сопровождения и обеспечивает всеобъемлющий учет вновь открывшихся обстоятельств [165].

Данная классификация этапов интересна для нашего исследования, так как в ней три первых шага носят подготовительный характер и связаны с мотивацией, стимулированием, установлением контакта с ребенком, а деятельность по педагогическому сопровождению начинается только с четвертого этапа. Акцент на подготовительном этапе, на наш взгляд, объясняется особенностями работы с одаренными детьми, установление контакта с которыми является сложной психолого-педагогической задачей, посильной далеко не каждому педагогу.

Несколько иной подход к этапам педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников предлагает С. Н. Чистякова, которая выделяет четыре этапа данного процесса. *Диагностический этап* предполагает сбор данных о планах и намерениях учащихся, их интересах, склонностях, мотивах, готовности к самоопределению и имеющихся проблемах. *Тактический этап* позволяет выявить возможности и ресурсы для преодоления обнаруженных проблем, где главная роль принадлежит компетентности педагога и его умению выстраивать взаимодействие с учащимися. На этом этапе разрабатывается программа педагогического сопровождения и соответствующие критерии. *Практический этап* обеспечивает реализацию разработанной программы и включает содержание, формы, методы, комплекс организационных, научно-методических, дидактических, кадровых, правовых и научно-технических условий на практике. *Аналитический этап* содержит анализ результатов

выполненной программы (анализ проблем, возникших в результате реализации программы), ее коррекцию и подготовку дополнительных материалов [183].

Поскольку в данном исследовании речь идет о профессиональных предпочтениях, автор особое внимание уделяет формированию отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, что обеспечивается наполнением диагностического этапа исключительно обширной информацией об интересах и склонностях учащихся.

Е. А. Александрова и К. С. Кузнецова, изучая процесс формирования эмоционального интеллекта школьника, выделяют шесть этапов процесса педагогического сопровождения. *Подготовительный этап* включает разработку программ диагностики и подготовку педагогического коллектива к работе по педагогическому сопровождению. *Организационный этап* характеризует совместную работу родителей, педагогов и психологов, в процессе которой проводятся родительские собрания, создается специальная комиссия по мониторингу будущего сопровождения. *Диагностический этап* предполагает оценку исходного уровня сформированности эмоционального интеллекта детей. *Деятельностный этап* включает реализацию программы сопровождения в ходе работы с детьми. *На контрольном этапе* подводятся итоги, требующие проведения контрольной диагностики уровня сформированности эмоционального интеллекта. *На аналитическом этапе* осуществляется оценка результата [3].

Отличительной чертой такого разделения на этапы является то, что Е. А. Александрова и К. С. Кузнецова посчитали целесообразным для работы с родителями и психологами выделить отдельный этап. Причиной тому, на наш взгляд, стала обоснованная авторами связь сферы эмоционального интеллекта ребенка с его родителями, семьей и в целом с ближним кругом общения. Сложность и многослойность такой связи потребовала на данном этапе особого внимания специалиста в области психологии.

На основе проведенного анализа исследований Е. А. Александровой, В. С. Торохтия, С. Н. Чистяковой [3; 165; 183] этапов педагогического сопровождения, рассматривающих этапы педагогического сопровождения, нами определены четыре этапа педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы: подготовительный, диагностический, деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Подготовительный этап включает поиск и научное обоснование выбора педагогических приемов работы с саморазвитием, учитывающих индивидуальные и возрастные особенности учащихся; разработку программ диагностики учащихся и подготовку педагогического коллектива к осуществлению сопровождения саморазвития учащихся основной школы с использованием выбранных педагогических инструментов. Важной составляющей этого этапа является мотивация участников процесса педагогического сопровождения, стимулирующая интерес к проблеме саморазвития и его активизации.

Диагностический этап предполагает проведение исследования педагогического коллектива на предмет понимания проблематики саморазвития учащихся основной школы, уровня саморазвития учащихся основной школы в целом и степени развитости отдельных компонентов саморазвития. Этап имеет определенное мотивирующее значение, поскольку позволяет участникам процесса объективно оценить свои стартовые позиции в части саморазвития.

Деятельностный этап представляет собой процесс реализации педагогического сопровождения саморазвития.

На *рефлексивно-оценочном этапе* организуется совместное обсуждение с обучающимися динамики осознания важности и возможности работы над саморазвитием, анализируются затруднения, проводится всесторонняя рефлексия, сопоставляются результаты начальной и конечной диагностики, оценивается динамика изменения степени саморазвития учащихся основной школы, обсуждаются варианты коррекции деятельности, проводится итоговая

диагностика достигнутого в процессе педагогического сопровождения уровня саморазвития учащихся. Очевидно, что для получения объективного результата, условия прохождения этого этапа должны быть идентичны условиям, в которых проходил второй, диагностический этап.

Обратимся к работам ученых, в которых исследуется инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы. Под инструментарием в данном контексте будем рассматривать общепринятые словарные трактовки: «набор каких-либо инструментов; совокупность средств, применяемых для достижения или осуществления чего-либо», «подбор, совокупность инструментов, употребляемых в какой-нибудь специальности», «совокупность инструментов, употребляемых в какой-нибудь специальной области» и др. [50; 171; 129 и др.].

Так, А. В. Остапенко, исследуя педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза, в качестве основных методов и форм работы, направленных на саморазвитие личности обучающегося, рассматривает: тренинги личностного роста; философию портфолио, предполагающую перенос педагогического акцента с оценки на самооценку; прием погружение в рефлексивную деятельность; широкий спектр творческих, исследовательских заданий, повышающих инициативность и креативность обучающихся и пр. Указанные методы и формы работы сведены исследователем в спецкурс «Основы развития и саморазвития личности» [131].

О. В. Пикулик, изучая процесс педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия, разработала комплекс учебных действий, «представляющий собой взаимосвязанную деятельность всех субъектов сетевого взаимодействия, направленную на создание оптимальных условий для саморазвития обучающихся и индивидуальное сочетание имеющихся способностей» [137, с. 6], определила сетевое взаимодействие по направлениям «учитель – учитель», «учитель – ученик»,

«ученик – ученик» как множество сетевых внеурочных проектов: виртуальные сетевые конкурсы, интернет-конференции и интернет-лаборатории, сетевые проекты и интернет-марафоны и др. [137].

И. В. Иванова, рассматривая педагогическое сопровождение саморазвития подростков в сфере дополнительного образования, отмечает, что сама сущность дополнительного образования предоставляет максимальные возможности и способствует саморазвитию детей, поскольку предполагает добровольность в выборе содержания образования и его темпа; защиту индивидуальных интересов обучающихся; отсутствие жестких регламентов обучения; сотрудничество всех участников процесса на фоне живой коммуникации и межличностных отношений [59].

Исследование педагогического сопровождения саморазвития старшеклассников в виртуальной образовательной среде гимназии, проведенное Н. С. Запускаловой, констатирует: «создание и грамотное использование виртуальной образовательной среды открывает большие возможности для педагогического сопровождения саморазвития учащихся» [54, с.3]. Виртуальная среда является опорой для полиязыкового и информационно-технологического образования, необходимого для саморазвития старшеклассников в условиях глобализации, а также для вовлечения старшеклассников в построение такой виртуальной среды, отвечающей их индивидуальным потребностям. Для нашего исследования важно, что указанный подход применялся не только во внеурочной работе или дополнительном, факультативном образовании, но и встраивался в программы уроков различных предметов (языковых курсов, информатики, обществознания), использовался при виртуализации образовательного процесса в части тестирования, дистанционного и удаленного обучения, формирования электронных отчетов, дневников и пр. [54].

Таким образом, в каждом из рассмотренных исследований можно выделить определенный инструментарий педагогического сопровождения саморазвития. С

учетом введенной нами в параграфе 1.1 компонентной структуры саморазвития учащегося основной школы, ключевую роль в которой играет когнитивно-тезаурусный компонент, в нашем исследовании инструментарием педагогического сопровождения саморазвития выступает личностный тезаурус учащихся [195]. Этот инструментарий позволит нам решить проблему саморазвития в рамках мультипредметной урочной деятельности, развивая личностный тезаурус учащихся основной школы на всем множестве учебных предметных программ.

Рассмотрим место тезауруса в современной педагогической теории и практике, его взаимосвязь с саморазвитием и влияние на него.

Слово «тезаурус» в переводе с греческого языка означает запас, сокровище [2]. Одним из древних тезаурусов называют «Словарь синонимов» Филона Библейского, финикийского историка I в. н.э, хотя более точное соответствие термину имеет Амара-коша (словарь Амары), написанный на санскрите в стихотворной форме в VI веке. А первым современным тезаурусом стал Roget's thesaurus of English words and phrases – «Тезаурус английских слов и выражений» (начало XIX века). В этом одноязычном английском словаре-тезаурусе автор ввел восемь категорий для всех английских слов: абстрактные отношения; пространство; физика; материя; ощущения; интеллект; желание; эмоции. Следует отметить, что внутри словаря-тезауруса эти восемь категорий делились на 24 подкатегории, в каждой из которых выделялись еще более мелкие семантические группы (1000 так называемых «тем»).

Первоначально понятие «тезаурус», как отмечает О.С.Баранов, использовалось только в лингвистике, где означало некую иерархическую систему понятий и связей между ними (например, уже упомянутый тезаурус П. Роже) [14]. В настоящее время тезаурус вышел далеко за рамки лингвистики, приобрел общенаучное значение и представляет интерес для педагогической теории и практики.

В педагогику понятие «тезаурус» впервые имплементировалось в составе информационно-семантической модели обучения Л. Т. Турбовича [168]. В рамках этой модели знания отождествлялись с понятийно-психологическим тезаурусом, запечатленным и хранимым в памяти индивидуума запасом понятий, оценок и норм. Семантические процессы, происходящие в языковой среде, оформлялись в тезаурус преподавателя, который затем передавался ученикам. Таким образом, обмен знаниями между преподавателем и учащимся стал по сути эквивалентен обмену тезаурусами.

Обратим внимание на тройственность понятия «тезаурус», исследованную в работе О. Н. Шиловой, где тезаурус представляется «как сложная знаниево-информационная система, обладающая выраженным дуализмом (с одной стороны, процесс ее становления и развертывания можно считать некоей линейной последовательностью, с другой – процесс ее актуализации и использования осуществляется не линейно, что открывает широкие возможности синтеза разноплановой информации для появления нового знания); как накопитель информации, где происходит ее переживание, ценностное переосмысление, а также информационная и семиотическая подготовка человека к последующим целеустремленным действиям, что, в свою очередь, предстает как "сгусток" информации (выделенный вектор) специального целевого назначения; как один из основных компонентов способа жизнедеятельности и саморазвития любого человека, присутствующий во всех сферах его жизни и деятельности» [187, с.144].

В педагогических исследованиях рядом авторов (В. И. Богословский, Т. Б. Гребенюк А. А. Никитина, О. Н. Шилова и др.) выделены и обоснованы различные уровни абстракции понятия «тезаурус» (Рисунок 1): категориальный уровень – отражение всего множества знаний человечества о мире, выраженное во взаимосвязанных терминах; отраслевой уровень – информационная основа конкретной научной отрасли, определенная синтаксически и структурированная

семантически, отражающая в своей структуре особые внутренние отношения, существующие в отрасли (психологический, математический, педагогический тезаурус); дисциплинарный уровень – подмножество научного тезауруса, которое логически очерчивает границы терминологии и его связей, необходимых и достаточных ученику для ориентации в конкретной предметной области (учебный тезаурус); личностный уровень – индивидуальный, соответствующий определенным личностным условиям, актуализируемый запас знаний из всех прочих представлений (тезаурус личности или личностный тезаурус) [21; 41; 126; 187].

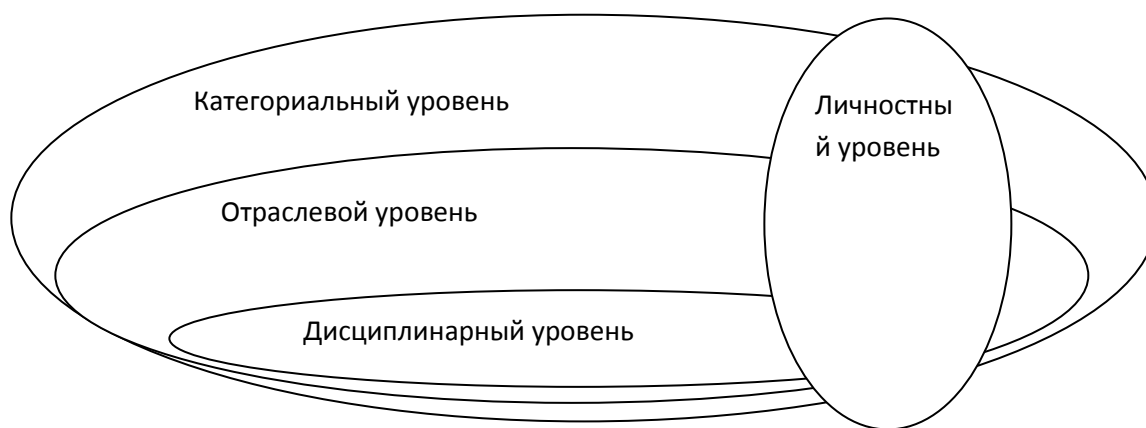


Рисунок 1 – Уровни представления понятия «тезаурус»

С точки зрения исследовательского интереса к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы, наибольший интерес для нас представляет последний уровень абстракции – личностный.

Личностный уровень, как отмечает О. В. Петунин, обеспечивает обучающегося запасом фактически используемых знаний, умений и навыков, обновляющихся под воздействием внешних и внутренних обстоятельств. Несомненными преимуществами этого уровня являются его универсальность и предметная независимость; его личностная, внутренняя ориентированность – индивидуальность; его открытость к развивающим воздействиям со стороны социального окружения личности (включая педагогическое окружение); его

«базовость» для личности с точки зрения восприятия понятий более высоких тезаурусных уровней [136].

В начале XX века в системе гуманитарных наук В. А. Луковым были проведены исследования, позволяющие определить первоочередные характеристики тезауруса социального субъекта, где субъектом выступает индивид (личность) или их группа [106]. Согласно результатам этих исследований, личностный тезаурус может быть представлен совокупностью следующих базовых характеристик (Рисунок 2): полнота; существенность; систематичность; ориентированность; избыточность.

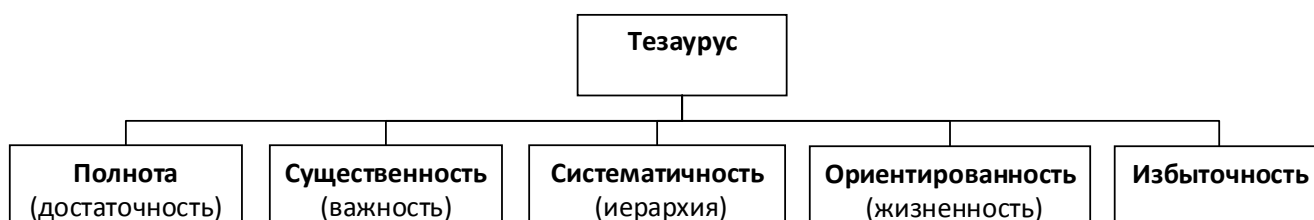


Рисунок 2 – Базовые характеристики понятия тезауруса (по В. А. Лукову)

Первая характеристика тезауруса состоит в отражении *полноты* информации, важной для субъекта в связи с определенным основанием. Полнота в данном случае означает не абсолютное знание, но достаточность информации для решения конкретной задачи. При этом не важны единицы измерения полноты знаний, освоенных субъектом, а достаточно лишь понимание ее наличия или отсутствия. То, что личностный тезаурус составляет, в первую очередь, запас знаний, умений, опыта, образов-ассоциаций, оценок, существующих в определенных условиях, отмечено в исследованиях А. А. Никитиной, Л. Т. Турбовича, Е. В. Юшкевич [126; 168; 193]. Во многом вокруг знаниевой характеристики тезауруса построено определение О. Н. Крыловой, которая под личностным тезаурусом понимает «совокупность определенных видов знаний (которые включают в себя информационные, процедурные, оценочные и

рефлексивные знания), позволяющих осознавать осваиваемые знания, включать их в собственную картину мира и применять их» [92, с.28].

Следующая характеристика, *существенность*, показывает, что важность тезаурусного знания определяет сам субъект для своих конкретных целей. Как подчеркивает Е.Е. Сапогова, персональный тезаурус составляется человеком самостоятельно и должен, в первую очередь, с точки зрения самого субъекта, адекватно описывать его понимание себя и мира [150]. В исследовании Л. Ю. Монаховой отмечается значимость личностного тезауруса для успешного ориентирования и функционирования индивидуума в определенной области [122].

Систематичность означает выстраивание иерархии знаний по определенному основанию. Систематизация, структурирование разнообразных знаний – важнейшая задача тезауруса. На значимость связей между понятиями обращает внимание О.Н. Шилова, определяя личностный тезаурус специалиста, в первую очередь, как «открытую профессионально направленную систему информационных и педагогических понятий и связей между ними...» [187, с. 228]. О структурности тезауруса заявляют эстонские педагоги З. Рауд, В. Водовозов, Т. Лехтла, относящие к личностному тезаурусу перечень основных знаний со структурированными, контролируемыми соотношениями понятий в прикладной области [204]. И. С. Казаков в своем исследовании также подчеркивает сложную многоуровневую систему понятий и связей между ними в рамках явления «личностный тезаурус» [62].

Еще одна важная функция личностного тезауруса – его *полезность* в реальной жизни, ориентированность на решение жизненных задач, стоящих перед субъектом. Тезаурус помогает субъекту ориентироваться как в повседневной жизни, так и в предметах, непосредственно человека не касающихся. Ориентация означает не приспособленчество, а креативный и творческий подход к конструированию реальности для решения конкретных задач в конкретном окружении. Так, в психологическом толковом словаре дается следующее

определение тезауруса личности: «это система личностных конструкторов, которой активно пользуется индивид для ориентировки в предметной и социальной среде и построения собственной линии поведения» [142]. Обращает на себя внимание утилитарная направленность личностного тезауруса, вытекающая из определения М. А. Холодной, которая называет личностный тезаурус «запечатленной и хранимой в памяти человека записью понятий, оценок, норм и схем действий» [180, с. 33]. На важность соответствия личностного тезауруса актуальным условиям указывается в работе Т. Б. Гребенюк, где под личностным тезаурусом понимается «запас активно используемых знаний, умений, навыков и тому подобного, актуализирующийся под влиянием определенных условий» [41, с. 77]. Связь между социальными реалиями и личностным тезаурусом раскрывается в исследованиях Юдит. А. Скотт и З. Рауд, в которых дается обоснование зависимости тезауруса от происхождения, семьи, уровня образования родителей, принадлежности к тому или иному социальному классу [204; 206].

Под характеристикой *избыточность* понимается существование в тезаурусе информации, которая не используется субъектом прямо сейчас, для решения текущих жизненных задач. Данная информация предназначена для определения готовности субъекта к будущим жизненным вызовам и служит целям его саморазвития. В. А. Луков использует предикат саморазвития в своем определении тезауруса как «полного систематизированного свода освоенных социальным субъектом знаний, существенных для его ориентации в окружающей среде и саморазвития» [106, с. 54]. Исследование личностного тезауруса, проведенное Е. В. Быстрицкой, также демонстрирует его фундаментальность для связанных с саморазвитием процессов самоактуализации, самодистрибуции и самореализации в ходе самоопределения [25].

На основе приведенных выше характеристик и определений личностного тезауруса уточним его сущность в контексте нашего исследования. Личностный

тезаурус учащегося основной школы мы рассматриваем как иерархически структурированный свод информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных знаний сложной многоуровневой системы понятий и связей между ними, изучаемый в рамках образовательной программы основной школы и значимый для ориентации подростка в окружающем мире и саморазвития.

Ранее мы предположили, что личностный тезаурус может рассматриваться как инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащегося основной школы. При этом саморазвитие – это процесс овладения знаниями в условиях быстро меняющегося мира, связанный с социально-ориентированным поведением, реакциями, мотивами современного подростка, где личностный тезаурус позволяет иерархически структурировать знания сложной многоуровневой системой взаимосвязанных понятий и содержит сведения, существенные и необходимые для подростка в современном мире.

Сравнивая понятия «саморазвитие» и «личностный тезаурус» отметим, что в их характеристиках особое место отводится процессу овладения знаниями, ориентации на потребности социального окружения, развитию личности. Согласованность и взаимосвязь данных понятий подтверждается схожестью их структур. Так, знаниевая компонента личностного тезауруса представляется как свод информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных знаний, а структура саморазвития – как объединение мотивационного, когнитивно-тезаурусного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Подобное единство позволяет судить об общей природе компонентов тезауруса и структурных элементов саморазвития.

В последнее десятилетие активный словарный запас отечественной педагогики пополнился целым рядом новых, переводных понятий. Заметное место в этом ряду занимает понятие «педагогический инструментарий», являющегося «калькой» с английского словосочетания «Pedagogical tools». Термин «педагогический инструментарий» достаточно часто используется в

отечественных и зарубежных исследованиях и отражает естественную связь двух независимых понятий: «педагогический» и «инструментарий». В англоязычной литературе педагогический инструментарий (т.е. «Pedagogical tools») определяется как «Resources used to enhance, support and facilitate the teaching/learning situation», как ресурс, используемый для улучшения, поддержки и облегчения преподавания / обучения [201]. Аналогичные формулировки понятия «педагогический инструментарий» находим у исследователей отечественной педагогической школы. Например, Э. Г. Скибицкий под педагогическим инструментарием понимает множество средств, использование которых помогает педагогу повысить эффективность выполнения стоящих перед ним задач [156]. Д. А. Коноплянский считает, что педагогический инструментарий представляет собой комплекс различных приемов, средств обучения и воспитания, которыми владеет преподаватель и которые он активно применяет в воспитательно-образовательном процессе [87]. Из исследований И. Ю. Скибицкой следует, что под педагогическим инструментарием необходимо понимать совокупность инструментов (средств), которыми владеет педагог, осуществляющий необходимую подготовку студентов [155]. Обобщая вышеперечисленные исследования, вслед за Е. Н. Стрельчук, под педагогическим инструментарием будем понимать «совокупность инструментов, используемых в педагогической деятельности» [161, с.14]. При этом инструментами, т.е. активными компонентами педагогического воздействия Е. Н. Стрельчук называет принципы, подходы, формы, методы, средства, технологии и приемы обучения [161]. По мнению Д. А. Коноплянского и Е. Н. Стрельчук, основными активными элементами педагогического инструментария являются педагогические приемы. В соответствии с этим мнением в контексте нашего исследования под педагогическим инструментарием будем понимать совокупность приемов, обеспечивающих развитие личностных тезаурусов учащихся основной школы.

В педагогическом словаре понятие «прием» рассматривается как «относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре; способ педагогических действий в определенных условиях», «элемент метода, его составную часть, отдельный шаг в реализации метода» [76, с. 118]. При этом метод представляется множеством сравнительно однородных приемов, подчиненных решению определенных педагогических задач. Однако не все исследователи разделяют такую взаимосвязь понятий «прием» и «метод».

Например, В. И. Загвязинский трактует прием как «отдельный акт взаимодействия субъектов воспитания, направленный на достижение конкретной воспитательной задачи» [52, с. 92] и поясняет, что приемы могут существовать как автономно, так и во взаимосвязи с какими-либо методами. Н. В. Зылёва называет педагогическим приемом «осмысленный способ педагогических действий в определенных условиях» [58, с. 197]. А. Г. Кошкин предполагает, что педагогический прием – это «способ достижения конкретного отдельного учебного результата, конкретное законченное действие (взаимодействие) участников образовательного процесса» [89, с. 316] безотносительно к высокому или низкому уровню. В контексте нашего диссертационного исследования понятие «педагогический прием», вслед за В.Я. Кикотем, мы рассматриваем как «техническую функциональную единицу действия, обеспечивающую решение какой-либо специфической задачи» [73, с. 124]. На текущем этапе нашего исследования такой специфической задачей выступает саморазвитие учащихся основной школы посредством развития их личностного тезауруса.

Анализ отечественной и зарубежной литературы, описывающей практический опыт развития личностного тезауруса учащихся (Ю. С. Беленкова, М. В. Вербицкая, Т. Г. Галактионова, И. В. Головань, О. Г. Горина, А. А. Карпов, Т. В. Карягина, С. И. Кулиева, О. В. Куртеева, Е. В. Лопаткина, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов, А. Рофштейн, О. А. Скрыбина, М. Г. Янова, Н. J. Hartman,

А. S. Palincsar и др.), позволяет нам определить семь основных педагогических приемов в этой области [16; 30; 36; 39; 40; 69; 70; 96; 97; 103; 118; 133; 157; 199; 200; 203; 205]. Инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы с помощью личностного тезауруса включает следующие приемы:

- прием создания энциклопедических статей;
- прием обучения письменной речи;
- прием построения таксономий;
- прием мини-сочинения с помощью ключевых слов;
- прием чтения вслух;
- прием создания страниц тезаурусного словаря;
- прием, связанный с метапознанием.

Рассмотрим более подробно каждый из названных педагогических приемов.

Прием создания энциклопедических (словарных) статей был предложен в работах Т. Г. Галактионовой, Т. В. Карягиной, Е. В. Лопаткиной и др. В рамках данного приема учащимся предлагается составить собственную «энциклопедию», для чего необходимо вести рабочую тетрадь, собирая в ней в алфавитном порядке статьи, посвященные разным темам. Работа над статьями предполагает следующие этапы: знакомство с проектом; знакомство со справочно-информационными изданиями; выбор энциклопедий для самостоятельного чтения; отбор слов для собственной энциклопедии; подготовка и представление своих статей; коллективная сборка «энциклопедии класса»; подготовка творческого выступления учащихся класса [36; 70; 103].

Работа, которую учащиеся выполняют на протяжении года, расширяет кругозор, помогает лучше понять новый материал и в итоге развивает их личностный тезаурус. Учащиеся ощущают себя энциклопедистами,

«собираателями знаний». При этом энциклопедические статьи собираются на разных предметах и, следовательно, имеют мультидисциплинарный смысл.

Две интересные особенности данной стратегии – это отбор слов и представление итогового материала. Отбор осуществляется из множества слов специальной алфавитной таблицы, куда они заносятся учащимися постоянно: при чтении учебников, книг, энциклопедий. Представление итогового материала ориентировано, в первую очередь, на то, чтобы статья была интересна и понятна читателям.

В энциклопедической статье объясняется, почему слово вызвало интерес у ученика. Полезными для статьи являются не столько словарные, сколько иные, самые разнообразные факты, связанные с выбранным словом: фотографии; информация об этимологии и словообразовании; примеры использования слова в различных ситуациях, всевозможных литературных стилях (поэзия, проза, фольклор, песенное творчество и пр.); его синонимы, антонимы, аналогии и т.п.

Для общения с одноклассниками по теме выбранного слова интересно предложить медиа ресурсы, связанные с ним загадки, шарады или кроссворды, в которых угадывается выбранное слово. Важно обозначить источники для продолжения расширенного изучения слова в дальнейшем. Таким образом, типовая схема построения энциклопедической статьи учащихся представляется девятью блоками: ответ на вопрос, почему тебя заинтересовало это слово; описания, факты, синонимы, антонимы, однокоренные слова; цифры, схемы; иллюстрации, фото, видеоролик; информация о происхождении, значении слова; примеры использования слова в различных текстах (предложениях, фразах, песнях, стихах, загадках, пословицах); собственная загадка к слову, проблемные вопросы для обсуждения; аудиозапись; реальный предмет.

Задание по построению статьи формулируется таким образом, чтобы будущему автору пришлось продемонстрировать широту кругозора в различных областях. Вероятнее всего, готовых знаний по всем девяти типовым блокам

будущей статьи в личностном тезаурусе учащегося не найдется. Следовательно, он будет вынужден самостоятельно искать их в доступных источниках информации: интернете, книгах, средствах массовой информации и т.д., активно занимаясь саморазвитием в процессе данного поиска.

Для составления интересной статьи от ученика потребуются навыки анализа и систематизации информации, чтения научных и художественных текстов, умение отделять главное от второстепенного, определять понятия, сверять данные из различных источников и выносить собственные суждения о степени доверия к ним. Очень важно направить ученика в сторону переработки информации и ее визуализации в виде моделей, алгоритмов, схем, устных и письменных сообщений по теме. Такой акцент позволит в максимальной степени развить личностный тезаурус учащегося в процессе написания энциклопедической статьи.

Прием обучения письменной речи, как и само письмо, тесно связан с успеваемостью по всем предметам. По мнению Р. П. Мильруд, письменная речь есть «способ формирования и формулирования мысли в письменных знаках» [118, с. 5], что делает ее важным инструментом развития личностного тезауруса. Для понимания специфики письменной речи изложим мнение Е.И. Пассова об основных различиях между письменной и устной речью. Во-первых, в письменной речи нет непосредственной связи между автором и читателем. Следовательно, автор должен предугадывать реакцию будущего читателя, не имея возможности непосредственно наблюдать за ней. Из-за отсутствия мгновенной обратной связи, письменная речь обычно более логична и детальна. Во-вторых, письменная речь лишена интонационных оттенков устного сообщения, которые в ней заменяются тщательным продумыванием лексического подбора слов, структуры предложений, построения письма в целом. Поэтому письменная речь подразумевает более тщательную и долгую подготовку, чем устная [133].

Учитывая указанные особенности письменной речи, согласимся с А. Рофштейном в том, что, несмотря на традиционное внимание к письму на

уроках филологической направленности, учителям всех иных предметов тоже необходимо иметь в своем запасе арсенал эффективных приемов обучения письменной речи, которые могут быть применены в учебных программах. При этом было бы полезно иметь ряд общих, межпредметных приемов обучения письму, которые учащиеся узнают и научатся повсеместно использовать. По существу, учитель должен добиваться того, чтобы письмо стало частью интегрированного комплекса мероприятий, используемого для повышения успеваемости учащихся и развитие их личностного тезауруса [205].

Несмотря на то, что учителя часто видят себя специалистами в конкретных предметных областях, необходимо понимать, что письмо способствует, развивает, организует и улучшает процесс обучения в любой предметной области. Исследователи И. В. Головань, О. А. Скрябина, А. Рофштейн, Е. Рофштейн, Г. Лаубер и др. полагают, что письмо является основой мышления и знаний во всех областях, базой для развития креативности и когнитивно-коммуникативных умений и способно влиять на развитие самой личности [39; 157; 205 и др.].

В процессе письма учащиеся руководствуются определенной последовательностью шагов: предварительное обсуждение, черновик, пересмотр, редактирование и публикация. Несмотря на кажущуюся структурную жесткость, эта последовательность допускает значительную вариативность исполнения в границах каждого этапа. Так, этап предварительного обсуждения может означать как обсуждение, так и исследование, опрос, составление схемы. Этап составления черновика предполагает как различные способы хранения материалов до черновика, так и разные критерии качества полученного черновика и т.д.

Чтобы овладеть письменной беглостью, умением организовать письмо, школьникам необходимо понимание жанров и организация форматов письма; наличие тем и ресурсов для письма; понимание правил написания черновиков и редактирования текстов; навыки работы на компьютере. Примечательно, что, несмотря на высокую степень компьютеризации современного процесса обучения

и стабильную компьютерную грамотность учащихся основной школы, по мнению А. Рофштейна, обучение письму будет более успешным при наличии у школьников блокнота для записей удачных идей и набросков теста [205].

В письменной речи учащемуся необходимы слова и структуры, последовательно передающие его идеи. А поскольку основным условием успешного письма является свободное владение смыслом своего сообщения и умение самостоятельно организовать все этапы его письменного изложения, то указанный прием может стать одним из центральных звеньев развития личностного тезауруса учащихся.

Прием построения таксономий – третий педагогический прием развития личностного тезауруса, основывается на понимании термина «таксономия». В общем смысле этот термин в словаре С. И. Ожегова характеризуется как «наука о классификации сложных объектов действительности (живой природы, строения Земли, этнических общностей, языка и др.)» [129]. Применительно к теме диссертационного исследования сузим эту формулировку до списка слов, относящихся к определенной теме или предмету.

Таким образом можно построить таксономию терминов, относящихся к геометрии, столицам, животным или любой другой категории. Категоризация важна, так как позволяет учащимся видеть связи между словами. Главный смысл построения таксономий – дать возможность учащемуся полноценно восстановить в памяти понятие, которое может понадобиться в учебной или внеурочной деятельности [205].

Чтобы сделать таксономии управляемыми и организованными, необходимо создавать их в алфавитном порядке. Использование алфавита в качестве метки для слов дает учащимся несколько важных преимуществ. Во-первых, слова можно легко найти. Во-вторых, использование алфавита мотивирует учащихся искать слова за рамками обыкновенных и ожидаемых. Учащиеся порой могут найти слова в словаре, извлекая пользу из сложных и редко употребляемых

терминов, решая вопрос об их принадлежности к заданной теме. Категоризация по алфавиту также служит мнемоническим инструментом и способом вспоминать слова именно на эту букву, на эту тему. Например, создавая таксономию на тему реки, ученик может вспомнить реку Ганг в связи с буквой «Г». В качестве технического средства построения таксономий учащиеся могут использовать блокноты или аналогичные им современные электронные гаджеты. В таком случае школьники имеют постоянную возможность обратиться к своеобразной индивидуальной системе поиска информации.

Учителя и исследователи отмечают, что знания во многом определяются понятийным запасом учащихся. Таксономии расширяют диапазон компетентности ученика в той или иной предметной области, определяя понятия. Немаловажен и тот факт, что многие тестовые задания так или иначе включают проверку понятий. Поэтому ученики с хорошим понятийным запасом, сформированным с помощью таксономий, получают при исполнении таких тестов заметное преимущество как с точки зрения осознанного чтения, так и с позиции письменных ответов на тестовые вопросы.

Мини-сочинение с помощью ключевых слов, как педагогический прием, состоит в практическом использовании школьниками слов из индивидуальных таксономий, принадлежащих разным предметным областям. Сочинение с помощью ключевых слов развивает умение писать фактические и вымышленные тексты; учит выполнять творческие работы с использованием «игры слов» и нетипового контекста для знакомых слов; помогает обрести навык перефразирования предложений; расширяет словарный запас. Педагоги рекомендуют активно использовать этот прием на этапе обобщения пройденного материала [96].

Мини-сочинение с помощью ключевых слов может стать сквозным педагогическим приемом по всем предметным программам на каждом уровне обучения. Этот прием помогает учащимся осознать пользу и приобрести навыки

использования не только назначенных, но и самостоятельно выбранных ключевых слов как на стадии подготовки и написания любых творческих текстов, так и при подготовке устных сообщений любого формата и предметного содержания. Важным аспектом работы с ключевыми словами становится развитие способности понимать смысл текста, его характерные детали и информационное содержимое по ключевым словам, что, по мнению М. В. Вербицкой, особенно актуально при изучении иностранных языков [30]. Примечательно, что рассматриваемый прием позволяет учащимся не только использовать ключевые слова, но и косвенным образом развивает умение их выделять. Такое умение полезно с точки зрения усвоения основной лексики устного или письменного текста, без которой учащийся не сможет рассчитывать на понимание самого текста [40].

Мы предполагаем, что наиболее эффективна комбинация приемов таксономии и мини-сочинения по ключевым словам. Построение таксономий можно развивать в основной школе на любых предметных уроках. После рассмотрения слов (понятий, терминов) учитель может попросить учащихся создать из отдельных таксономий свои собственные предложения и объединить их в мини-сочинения. Такая последовательность действий оказывает комплексное воздействие на личностный тезаурус учащихся и максимизирует его развитие.

Прием чтения вслух на уроках переходит в основную школу из начального образования. Данные исследования Юдит А. Скот показывают, что чтение вслух может способствовать увеличению словарного запаса. При этом чтение вслух увеличивает знание понятий и взаимосвязи между ними не только благодаря частому использованию целевых терминов, но и благодаря объяснениям педагога, своевременно замечающего возникающие у ученика осложнения [206]. Интересно, что в настоящее время чтение вслух является обязательным заданием на ОГЭ и ЕГЭ по иностранным языкам. И, хотя основной упор в этом задании делается на проверке фонетической стороны речи, все же осмысленность

прочитанного, отсутствие искажающих смысл сказанного ошибок также необходимы для его успешного выполнения. Развитие личностного тезауруса играет немаловажную роль в выполнении этой задачи.

Прием создания страниц тезаурусного словаря на базе определенного шаблона является одним из важнейших приемов развития понятийного мышления, эффективным способом знакомства с ключевым понятием любой темы и, как результат, основой развития личностного тезауруса учащихся основной школы. Страницы тезаурусного словаря создаются с помощью схематизации (термин, введенный П. В. Шаблиовским в 20–е годы XX века), которая включает в себя подбор антонимов, синонимов, однокоренных слов, поиск ассоциаций, связанных с этим понятием, словосочетаний, знакомство с этимологией слова, возможность дать рабочее определение данному понятию и поиск ключевых характеристик [119]. В. П. Вейдт отмечает, что современные исследователи «высказываются в пользу схематизации информационного педагогического материала, способствующей раскрытию сути и логики сложного явления или процесса, помогающей более эффективно ориентироваться в большом объеме информации, находить логические связи, а также взаимозависимости отдельных информационных блоков» [28, с. 205].

Использование тезаурусной схемы на уроке позволяет учителю не только формировать речевую компетенцию учащихся и знакомить учащихся с большим количеством понятий, но и способствует формированию личностного тезауруса обучающихся, поскольку поиск необходимой для заполнения данной схемы информации помогает лучше усвоить понятие и ввести его в разряд активно употребляемых. Характерно, что данные тезаурусные схемы понятий можно использовать на уроках различных предметов, так как многие понятия носят междисциплинарный характер.

Согласимся с мнением О. В. Куртеевой, полагающей, что в рамках работы над учебным проектом развитие тезауруса личности происходит не только за счет

усвоения новых знаний и опыта в сфере конкретной предметной области, но и в контексте учебных проблем, носящих междисциплинарный характер [97]. Именно такой междисциплинарной коннотацией обладает метапознание – одна из существенных характеристик интеллектуального человеческого поведения. С. М. Халин утверждает, что источником метапознания является внутренний мир индивидуума, его размышления, появляющиеся при решении задач или при определении возможных способов такого решения. Метапознание придает новые качества самому познанию, поскольку помогает человеку осознать специфику собственной деятельности [179]. А. Рофштейн трактует метапознание как мышление высшего порядка, которое включает активный контроль над познавательным процессом в обучении [205].

Таким образом, метапознание, как последний из перечисленных приемов развития личностного тезауруса, предоставляет учащимся аппарат для размышлений о том, что они знают, что хотят узнать и что им нужно знать, чтобы достигать поставленных учебных целей и делиться своими знаниями с окружающим миром. Учителя, как правило, считают, что успешные учащиеся осознают, что они знают по конкретной теме, понимают, что нового они выучили и осмыслили, что им необходимо узнать для удовлетворения определенных требований или достижения определенных стандартов.

Педагоги-исследователи, рассматривая множество способов совершенствования метапознания учащихся, выделяют следующие наиболее распространенные подходы: побуждающие и стимулирующие вопросы; моделирование и объяснение ситуации; рефлекслирующие вопросы и обратная связь в форме интервью после процесса; обдумывание и размышление вслух; временная и поэтапно сокращающаяся поддержка учащегося; использование таблиц, графиков и прочих визуальных представлений для систематизации информации. Использование указанных подходов педагогом, по мнению Ю. С. Беленкова, А. А. Карпов, Н. J. Hartman, A. S. Palincsar и др., должно

стимулировать учащихся задавать вопросы, видеть сложные места и прояснять их, суммировать прочитанное [16; 69; 200; 203]. Рассматриваемый прием метопознания становится эффективным дополнением к ранее рассмотренным приемам развития личностного тезауруса.

Каждый из рассмотренных приемов имеет собственные ключевые особенности. Так, при создании энциклопедических статей принципиально важно умение визуализировать информацию, задавать вопросы, суммировать прочитанное и выделять из них главное. Для приема «обучение письменной речи» важен навык пояснения своих идей в письменной речи. При построении таксономий в полной мере развивается умение систематизировать полученную информацию. При использовании приема «мини-сочинения с помощью ключевых слов» в ходе моделирования будущего текста развивается умение предсказывать ситуацию и видеть сложные места, связанные с обязательностью использования заданных слов. Прием чтения вслух учит выделять главное и задавать вопросы по услышанной информации. Прием «работа со схемой понятий из словаря тезаурусного типа» способствует самостоятельному поиску, анализу, переработке и усвоению необходимых понятий, что оказывает непосредственное влияние на эффективное формирование личностного тезауруса. Использование в рамках инструментария педагогического сопровождения приема метапознания развивает навык приобретения и применения новых знаний. С помощью данного навыка учащиеся переходят из категории пассивных учеников в категорию активных и рефлексивных учащихся, развивая тем самым свой личностный тезаурус.

Таким образом, педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы рассматривается нами в контексте тезаурусного подхода как процесс со-движения педагога и учащегося, заключающийся в совершенствовании мотивационных, когнитивно-тезаурусных, деятельностных и рефлексивных компонентов саморазвития посредством развития личностного

тезауруса учащихся в контексте особенностей их возраста и социального окружения.

1.3 Модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы

Моделирование, как метод научного познания окружающего мира, в настоящее время имеет широкую область применения. Моделирование помогает в решении таких задач, как: развитие теории в условиях неполноты знаний об объекте исследования; прогнозирование поведения объекта в будущем; определение корреляции нескольких теорий; помощь исследователю при экспериментальной работе с экстремально малыми или большими массивами информации и т.п. Моделирование зачастую является более экономичным подходом, чем натурный эксперимент, позволяя сократить затраты на исследование. Благодаря перечисленным особенностям, моделирование широко применяется в педагогике и позволяет, по мнению О. А. Козыревой, «объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций» [80, с. 375].

Анализ научной литературы показал, что к изучению педагогического моделирования исследователи подходят с различных точек зрения. Так, Э. Н. Гусинский и Ю. И. Турчанинова рассматривают педагогическое моделирование с точки зрения философии образования как глобального процесса [44]. В. А. Тестов исследует педагогическое моделирование сквозь призму практики управления учебным процессом, а Н. А. Козырев – как основу для воспитательно-образовательного пространства [163; 78]. Е. С. Заир-Бек видит в педагогическом моделировании продолжение поурочной проектной деятельности

с типовыми проектными этапами: цель – эскиз – планирование задач – учет реальных условий – оценка – обратная связь – анализ результатов [53].

В связи с предметной областью нашего исследования (педагогическим сопровождением саморазвития) наиболее полезным для нас оказался подход А. Н. Дахина, выдвигающего тезис о том, что степень неопределенности при моделировании деятельности человека (в нашем случае такой деятельностью является саморазвитие), а тем более группы людей (в нашем случае это участники процесса педагогического сопровождения), максимально высока. В связи с высокой неопределенностью и вытекающей из этого значительной вероятностью несовпадения реальности и спрогнозированного моделью результата, для педагогических моделей крайне важен баланс между полнотой модели и ее достоверностью, особенно в условиях долгосрочного прогнозирования [47; 48]. Требуемый баланс, по мнению А.Н. Дахина, адекватно обеспечивается там, где «педагогическое моделирование работает на модели-цели, т. е. идеалы, к которым стремится педагогическая практика. Такая операционально заданная (смоделированная) цель нуждается в системе управляющего воздействия и корректировке промежуточных результатов. Для этого строят модели-срезы педагогической действительности, которые дают возможность определить динамику траектории образовательного процесса и помогают выработке корректирующих решений» [47, с.15].

Объектом моделирования в педагогике является педагогическая модель. Анализ научной литературы свидетельствует о наличии различных подходов к определению понятия «педагогическая модель». Например, М. В. Кларин подходит к педагогической модели как к базовому организационному элементу, понимая её как «обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» с преобладающей деятельностью учащихся, выстроенной и организованной педагогом [74, с. 10]. Подход к определению педагогической модели с позиции взаимосвязанных компонентов представлен в

работе В. М. Монахова и Т. К. Смыковской, которые называют педагогической моделью «отражение, описывающее на формальном языке компоненты системы, взаимосвязи между ними, а также процессы преобразования, становления и развития методической системы учителя в реальных условиях социокультурной среды» [121, с. 51]. Л. С. Колодкина акцентирует внимание на конструктивном аспекте педагогической модели и считает, что педагогическая модель – это «совокупность образа конкретной педагогической системы, структурно-функциональных связей объекта исследования и нового итогового знания об объекте моделирования» [83, с. 10]. Обобщая вышеуказанные подходы, подчеркивающие важность организационной, системной, конструктивной точек зрения на педагогическую модель, в рамках нашего исследования, вслед за В. И. Михеевым и А. Ю. Потаповой, педагогической моделью будем называть модель с выраженными процессными свойствами, «в которой представлен замысел ожидаемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации ожидаемого результата, указаны субъекты деятельности» [119, с. 24]. В данном контексте рассмотрим модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы. (Рисунок 3).

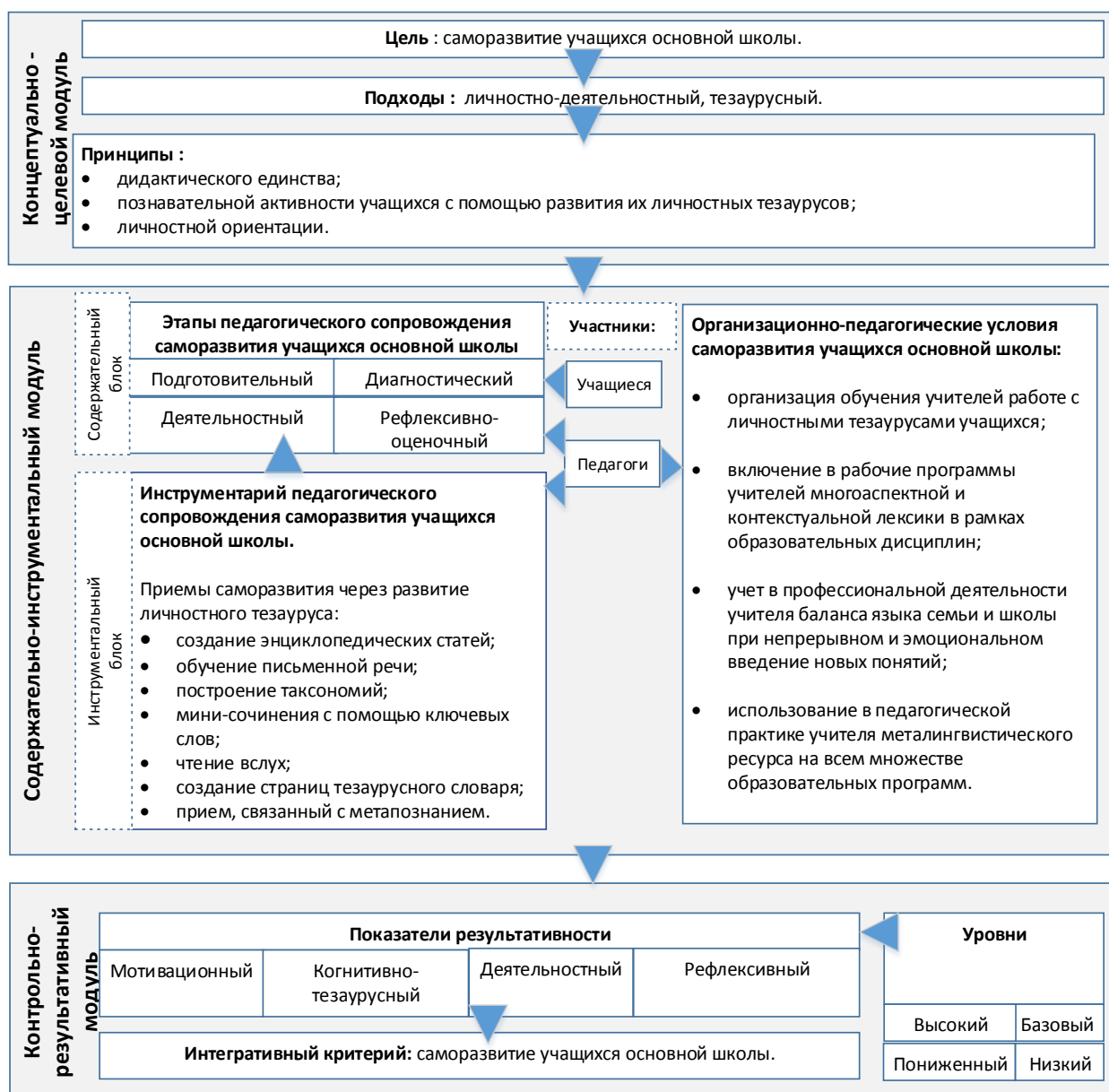


Рисунок 3 – Модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы

Модель содержит три модуля: концептуально-целевой, содержательно-инструментальный и контрольно-результативный. Рассмотрим содержание каждого модуля модели.

Концептуально-целевой модуль включает цель (саморазвитие учащихся основной школы), методологическую основу модели (личностно-деятельностный и тезаурусный подходы), принципы (дидактического единства, познавательной активности, личностной ориентации).

Методологическую основу модели составляют личностно-деятельностный и тезаурусный подходы к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы.

Логика развития современного образования во всем его разнообразии указывает на то, что не существует единого универсального подхода к обучению, максимально эффективного вне зависимости от возрастных особенностей обучающихся, образовательного маршрута, социокультурной среды обучения, образовательной культуры и прочее. Поскольку правильный выбор подхода к обучению в каждой конкретной ситуации может стать определяющим механизмом успешного образовательного процесса и залогом положительных результатов обучения, прежде всего, рассмотрим само понятие «подход».

Подходы относятся к базовым методическим категориям, определяющим стратегию обучения и выбор метода обучения для ее реализации, представляющим собой точку зрения на сущность процесса обучения. Например, англо-русский терминологический справочник трактует подход к обучению как «реализацию ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [81]. В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведова подход определяется как «совокупность приемов, способов в воздействии на кого – что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела» [130]. В научной интерпретации Е. В. Бондаревской подход – это «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» [94, с. 8]. В работе Д. М. Гребневой, посвященной методическим подходам к обучению, понятие «подход» вводится через множество принципов стратегии обучения. При этом Д.М. Гребнева отмечает как ценность каждого принципа по отдельности, так и важность полной совокупности этих принципов [42].

Основываясь на приведенных формулировках, согласимся, что исходным содержанием понятия «подход» является определенная идея, концепция, совокупность принципов, обуславливающих организацию того или иного явления или процесса, в том числе и процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

В контексте нашего исследования выбор личностно-деятельностного и тезаурусного подходов объясняется тем, что, с одной стороны, как показано в параграфе 1.2, педагогическое сопровождение является совместной деятельностью, субъект-субъектным взаимодействием личностей учителя и учащегося (личностно-деятельностная коннотация), с другой стороны, данное взаимодействие происходит на уровне взаимного обмена личностными тезаурусами участников педагогического сопровождения (тезаурусная составляющая).

Личностно-деятельностный подход сложился на основе синтеза тезисов деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и личностного подхода (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков и др.), сформировавшегося в последней четверти XIX века. Фундаментальной идеей деятельностного подхода стало понимание того, что психика человека неразрывно и двунаправленно связана с его деятельностью: с одной стороны, влияя на нее, с другой – подвергаясь встречному влиянию со стороны деятельности. Этот подход, исследованный в работах З. А. Решетовой, Н. Ф. Талызиной, А. В. Хуторского и других ученых, позволяет рассматривать педагогическую деятельность как процесс сотрудничества учителя и ученика; образовательный процесс как

непрерывную смену различных видов деятельности; существование единых методологических позиций в диалоге педагога и учащегося [198]. Личностный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков; А. В. Хуторской, Р. М. Шерайзина, И. С. Якиманская и др.) в современной педагогической науке предполагает, что в центре обучения находится сам ученик с его личностными, индивидуальными и социальными особенностями. Таким образом, в процессе обучения максимально учитываются возрастные, национальные, психологические особенности учащихся с ориентацией на развитие и саморазвитие личности субъекта обучения [23; 151; 182; 185; 197 и др.].

Личностно-деятельностный подход был привнесен в педагогическую теорию и практику И. А. Зимней и Т. Л. Овсянниковой, среди его сущностных характеристик, значимых для нашего диссертационного исследования, отметим следующие:

- творческая ориентация процесса педагогического сопровождения обучения, его познавательно-исследовательская и междисциплинарная направленность;
- приоритет личной активности обучающегося, его собственного личного опыта;
- учет возрастных и мотивационных особенностей учащихся основной школы, их стартового уровня обученности и оперативная коррекция педагогического воздействия в зависимости от результатов диагностики [57; 128].

Данный подход активно используется в современных педагогических исследованиях: при исследованиях профессиональной подготовки педагогов (В. А. Грибанова, Т. В. Ульяницкая), мотивации к образованию (И. Н. Шокина), образовательной самостоятельности старшеклассников (Л. К. Гейхман, Н. В. Фомичева) и др. [43; 169; 188; 38].

Тезаурусный подход, упомянутый в параграфе 1.3 в контексте инструментария педагогического сопровождения саморазвития, возник в начале XXI века и был популяризирован в отечественной научной литературе трудами Вал. А. Лукова и Вл. А. Лукова. Данный подход, основанный на множественном обмене личностными тезаурусами между учителем и учащимися в ходе обучения, максимально близко отражает систематическую, структурированную, категориальную и межпредметную сущность самого процесса саморазвития [105; 106; 107].

Тезаурусный подход, как и любой иной высокоуровневый подход, нуждается в определенной интерпретации и адаптации к практическим, конкретным нуждам объекта применения. Так, использование тезаурусного подхода В.В. Рябчиковым потребовало определения условий возникновения новых смысловых образований в ходе педагогического взаимодействия [149]. Применение Е. В. Москаленко и В. Ф. Морсковой тезаурусного подхода к построению интегративного образовательного пространства дисциплин психолого-педагогического блока привело к определению основных методических и педагогических условий его реализации в интегративном образовательном пространстве и к разработке модели интегративного тезауруса [123]. Приложение тезаурусного подхода к формированию лексической компетенции, выполненное С. С. Заровняевой, привело автора к построению понятийного базиса конкретной области знаний, упорядочиванию и нормализации тематической лексики [55]. Адаптация тезаурусного подхода к управлению знаниями была выполнена И. В. Козловой на основе создания алгоритмов формирования карт знаний, описания внутренних структур этих карт и внешних связей между ними, а В. А. Сидориной – на основе

методического обеспечения системы непрерывного профессионального образования [77; 153].

Несмотря на различия в интерпретациях, важнейшими характеристиками тезаурусного подхода, значимыми для педагогического сопровождения саморазвития, будем считать:

- ориентацию на саморазвивающуюся, иерархическую, сетевую организацию, легко адаптирующуюся к внешней среде;
- мотивационно-ценностную направленность, ускоряющую расширение тезауруса в сторону ценностей личности и замедляющую его рост в сторону антиценностей;
- социальную значимость, следующую из мировоззренческих идей и социальной идентичности личности [104].

Вышеприведенные характеристики личностно-деятельностного и тезаурусного подходов позволяют сформулировать три основных принципа, в соответствии с которыми будет построена наша модель. К ним отнесены: принцип дидактического единства; принцип познавательной активности учащихся с помощью развития их личностных тезаурусов; принцип личностной ориентации.

Принцип дидактического единства обеспечивает межпредметность, интегративность и ассоциативность модели. В стратегическом плане осмысленное отношение к саморазвитию учащихся основной школы в контексте расширения личностного тезауруса на типовой основе должно быть интегрировано в изучение всех учебных курсов, поскольку междисциплинарный дидактический материал является важным источником расширения понятийного запаса и ассоциативных связей на всех предметах [13]. Кроме того, именно междисциплинарный материал является стержнем для адаптируемой, иерархической, саморазвивающейся парадигмы развития личностного тезауруса. С точки зрения развития личностного

тезауруса, изучение каждого нового понятия (как полагают М. Т. Баранов, О. Н. Шилова, Юдит А. Скотт и др.) либо создает новый термин, либо выстраивает новые тезаурусные связи, если известное понятие встречается в новом контексте [13; 187; 206 и др.].

Принцип познавательной активности учащихся обосновывает необходимость создания определенных организационно-педагогических условий саморазвития учащихся основной школы, рассматривая при этом познавательную активность как естественное внутреннее стремление школьника к познанию, требующее целенаправленного педагогического сопровождения на фоне работы с мотивацией и ценностными ориентирами подростков.

Принцип личностной ориентации состоит в создании условий, обеспечивающих учащихся с различными стартовыми позициями, образовательными возможностями и потребностями, необходимым уровнем развития в конкретной области [34]. Исходя из цели нашего исследования, такой областью является саморазвитие, при работе с которым необходимо учитывать личностные характеристики каждого обучаемого, его стремление к социальной идентичности и мировоззренческие установки.

Содержательно-инструментальный модуль включает содержательный и инструментальный блоки соответственно, а также организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы.

Содержательный блок раскрывает совокупность этапов педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы: подготовительного (закключающегося в подготовке педагогов и учащихся к работе с саморазвитием через инструментарий педагогического сопровождения учащихся основной школы); диагностического (включающего диагностику уровня саморазвития учащихся основной школы и готовности всех участников процесса к работе с саморазвитием); деятельностного (предполагающего педагогическое сопровождение саморазвития с помощью соответствующего инструментария);

рефлексивно-оценочного (предусматривающего анализ динамики саморазвития учащихся путем сопоставления результатов начальной и конечной диагностики и возможную коррекцию выбранного инструментария).

Инструментальный блок включает приемы педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, введенные в параграфе 1.2 (создание энциклопедических статей; обучение письменной речи; построение таксономий; написание мини-сочинений с помощью ключевых слов; чтение вслух; создание страниц тезаурусного словаря; прием, связанный с метапознанием).

Очевидно, что результативность применения педагогических приемов зависит от условия их использования. Следовательно, для успешной реализации вышеперечисленных приемов необходимо создать определенные организационно-педагогические условия, обеспечивающие процесс развития личностных тезаурусов учащихся.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что, хотя понятие «организационно-педагогические условия» часто используется в научно-педагогической литературе и диссертационных исследованиях, все же не существует его общепринятого определения. Термин «организационно-педагогические условия» семантически состоит из двух равноправных частей: организационные условия и педагогические условия. В контексте семантики рассматриваемого термина интересна точка зрения А. А. Володиной, Н. Г. Бондаренко, которые под организационными условиями понимают «существенные компоненты комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы), влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен» [33, с. 144], а под педагогическими условиями – «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых

обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы» [33, с. 146].

Изучая взаимоотношения организационных и педагогических условий, исследователи в основном выделяют два подхода. Первый подход, описанный в работах Н. В. Ипполитовой, Е. И. Козыревой, Н. Е. Коробкиной и др., предполагает имплементацию организационных условий внутрь понятия «педагогические условия» [61; 79; 88 и др.]. Второй подход, изложенный в исследованиях В. А. Беликова, А. А. Володина, О. В. Галкиной, Н. Н. Двучичанской, Е. И. Козыревой, С. Н. Павлова и др., основывается на тезисе о том, что «организационно-педагогические условия» – это особая сущность, объединяющая внешние обстоятельства, в которых проходит управление образовательной деятельностью, и внутренние особенности образовательной деятельности, поддерживающие целостность, результативность, полноту и целенаправленность образовательного процесса [17; 33; 37; 49; 79; 132].

Типичные трактовки организационно-педагогических условий, с точки зрения второго подхода, определяют данные условия как «совокупность возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности» [17, с. 235]; «совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса» [132, с. 14]; «совокупность содержания и структуры предметного образования, учебно-методического обеспечения и инновационной образовательной среды, обеспечивающая успешное решение поставленных дидактических задач» [49, с. 2]. Нам наиболее близко определение, данное в работе Е. И. Козыревой, где организационно-педагогические условия определяются как «совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач» [79, с. 16].

В соответствии с такой трактовкой выделим следующие организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы с помощью личностного тезауруса:

1. Включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин.
2. Учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий.
3. Использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ.
4. Организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся.

Полагая, что создание указанных условий будет благоприятствовать максимально результативному использованию вышеупомянутых педагогических приемов, рассмотрим каждое условие отдельно.

Первое организационно-педагогическое условие (включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин) изначально связано с парадигмой многоаспектного изучения лексики. Исследователи утверждают, что многие ученики к моменту окончания школы знают более 30000 разных понятий [206]. Однако это знание может иметь широкий спектр: от способности дать понятию четкое определение до весьма слабого представления о его смысле. Разные термины имеют разный стилистический регистр, который дает представление о том, когда и как очередное понятие из личностного тезауруса учащегося используется им в том или ином контексте. Изучение терминов в их взаимосвязи идет по нарастающей, состоит из многих шагов и требует длительного времени. Представления учащихся о значении термина формируются постепенно, на протяжении определенного времени. Появляясь в лексиконе, новые термины сначала

«наносятся на карту», т.е. распределяются по основным категориям или ассоциациям. Затем новые понятия должны многократно встретиться в тексте, письме, устной речи, чтобы учащиеся смогли составить достаточно полное представление о них и смогли эти понятия свободно использовать. Каждая новая встреча с термином расширяет представления учащегося о его контекстуальном употреблении и его значении. Увеличение частоты использования сложных терминов современного языка насыщает речь школьников академическими понятиями. Владение академическим языком, в свою очередь, делает успехи учащихся более реальными, развивая их личностный тезаурус для продвинутого общения.

Второе организационно-педагогическое условие (учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий) исходит из наличия разницы в структуре языка, манере взаимодействия и употребляемых словах дома и в школе. Язык, используемый в процессе школьного обучения, существенно отличается от того языка, с которым многие дети сталкиваются у себя дома.

Различие в языке семей хорошо продемонстрировано в исследовании Юдит А. Скотт. Взяв за основу корпус примерно в 1 миллион слов из домашней и школьной среды, педагоги пришли к выводу, что частота употребления печатных слов по сравнению с частотой использования разговорной лексики была самой низкой у детей из семей, где родители имели рабочие профессии. В целом, в этих семьях использовалось примерно наполовину меньше слов, чем в семьях, принадлежащих к среднему классу. Доказано, что уже к четырем годам ребенок в семье безработных вероятно услышит в общей сложности на 13 миллионов меньше слов, чем среднестатистический ребенок, чьи родители имеют рабочие специальности, и на 30 миллионов меньше слов, чем ребенок в семье специалистов. Принимая во внимание эти данные, исследователь констатирует, что разница в развитии личностного тезауруса и владении понятийным запасом

очевидна уже в начальной школе, имеет тенденцию к увеличению в основной [206].

Язык, на котором идет преподавание в школе, усложняющийся по мере обучения, отличается от разговорного по ряду аспектов. Этот язык часто состоит из слов, которые редко встречаются за пределами школы. Несоответствие между разговорным языком и языком, который используется педагогами в процессе обучения на уроках в школе, может серьезным образом сказаться на усвоении подростками учебного материала. Поэтому в ходе разъяснения новых сложных терминов и понятий в интересах более продуктивного донесения учебной информации до ученика, мы считаем полезным периодическое использование лексики и структуры разговорного языка, используемого в семье и дома.

Сокращение разрыва во множестве используемых понятий, по мнению М. Т. Баранова, происходит быстрее, если обучение употреблению понятия следует без перерыва за его семантизацией и если его восприятие окрашено эмоционально [13]. Это же отмечает и исследование М. К. Колковой: «динамичность и эмоциональность введения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания в будущем» [82, с. 189]. Преемственность и непрерывность подачи новых понятий от урока к уроку и динамичный темп этой подачи помогают учащимся продолжительное время оставаться в контексте введенных понятий, существовать в мире этих понятий, привыкать их слышать, видеть, записывать, присваивать и использовать как часть своего личностного тезауруса. Требование к эмоциональному окрашиванию вводимых терминов (в т.ч. с использованием конструкций, характерных для разговорного языка) связано с тем, что только информация, воспринятая эмоционально, запоминается надолго и относительно легко переводится из кратковременной памяти в долговременную и обратно [175].

Третье организационно-педагогическое условие (использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем

множестве образовательных программ) предполагает использование всеми педагогами на своих уроках особых знаний, к которым относятся некоторые типы металингвистической осведомленности о морфологии, синтаксисе, семантике языка. Такая теоретическая осведомленность может помочь ученикам на всех предметах не только изучать специальные термины, но и приобретать навыки их самостоятельного изучения. Невнимание к незнакомым словам и неумение усмотреть в них определенные аналогии мешает возникновению интереса к понятию. А отсутствие интереса к неизвестному понятию, в свою очередь, приводит к неполному, частичному пониманию смысла прочитанного или услышанного [13].

Четвертое организационно-педагогическое условие (организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся) важно для нас, поскольку готовность педагогов к работе с приемами развития личностного тезауруса является обязательным условием положительной динамики роста тезауруса и, как следствие, повышения уровня саморазвития учащихся. Образовательная среда, одним из важнейших компонентов которой является педагог и его педагогическое мастерство, как отмечают В. А. Беликов, Н. Н. Дзуличанская, Е. И. Козырева, С. Н. Павлов, Е. А. Синкина, должна обеспечивать такое содержание и формы педагогического процесса, которые помогают учащимся с помощью учителя достигать поставленных учебных целей [17; 49; 79; 132; 154].

Системная подготовка педагогов образовательной организации, целью которой станет помощь в развитии личностного тезауруса учащихся, является сложной и многоаспектной задачей. Крайне интересным для нас оказался фундаментальный подход к созданию систем научно-методического сопровождения, использованный в работе М. Н. Певзнера и О. М. Зайченко, где авторы свели все многообразие концепций сопровождения педагогов к двум моделям: комплиментарной и вытесняющей. Комплиментарная модель сопровождения рассматривается авторами как адаптационная, направленная на

развитие новых навыков, компенсирующих имеющиеся недостатки различного рода знаний, в т.ч. методических. Такая модель позволяет расширить методические и поведенческие навыки педагога, исправить его негативные профессиональные умения, выработанные в процессе практической деятельности. Вытесняющая модель сопровождения вводится как альтернативная модель, допускающая замену существующей педагогической стратегии на новую, более полно отвечающую сложившимся педагогическим условиям, способную решить конфликтные ситуации, недоступные для решения в традиционных, известных педагогу парадигмах. Такая модель ориентирована, прежде всего, на создание абсолютно новых, положительных мотивов в практической деятельности педагога [134].

Несмотря на отличающиеся области применения обеих моделей, их структуры во многом схожи. Единство составляют такие базовые действия по сопровождению, как: планирование и подготовка; педагогическое сопровождение; использование результатов сопровождения; итоговый анализ [194].

В связи с тем, что педагогическая деятельность многополярна и находится в прямой зависимости от педагогической ситуации, складывающейся в том или ином случае, учет в разрабатываемой системе обучения учителей действия и характерные черты как «комплементарной», так и «вытесняющей» моделей. Данное решение позволит не ограничивать учителей рамками «адаптации» (суть комплементарной модели) или «альтернативы» (основной признак вытесняющей модели) в решении возникающих педагогических проблем.

Поскольку рассматриваемые нами инструментарий педагогического сопровождения, приемы, организационно-педагогические условия саморазвития базируются на развитии личностных тезаурусов учащихся, проанализируем возможность использования для педагогического сопровождения саморазвития в

основной школе и конкретизации разрабатываемой системы обучения учителей так называемого «тезаурусного подхода».

Тезаурусный подход, основоположниками которого стали Вал. А Луков и Вл. А. Луков, предполагает, что знания личности ограничены лингвистическим барьером, высота которого определяет возможность формулировать и, следовательно, понимать что-либо. Тезаурусный подход широко применяется в исследованиях для объяснения культурологических, общественных феноменов с точки зрения обмена личностными тезаурусами между членами социума, начиная от многостороннего взаимопроникновения личностных тезаурусов внутри целых социальных групп и заканчивая интересующим нас в контексте диссертационного исследования двунаправленным обменом с ближним кругом общения (родитель – ребенок, учитель – ученик). Процесс обучения при данном подходе предстает непрерывным освоением «чужих» знаний на основе «своих», расширением границ собственных личностных тезаурусов [107].

С учетом тезаурусного подхода деятельность по организации обучения учителей педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы будет состоять в сочетании действия и направлений, представленных в Таблице 2.

Таблица 2

**Организация обучения учителей педагогическому сопровождению
саморазвития учащихся основной школы**

Действие	Направление деятельности
Планирование и подготовка	-диагностика потребности учителей в педагогическом сопровождении саморазвития на основе развития личностных тезаурусов учащихся; -разработка концепции педагогического сопровождения и поиск возможных источников обучения педагогов; -разработка пакета методических материалов педагогического сопровождения учителей в целях

	развития личностных тезаурусов учащихся; -определение критериев оценки результативности педагогического сопровождения учителей; -создание инновационной площадки обучения учителей педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы
Педагогическое сопровождение	-углубление знаний и развитие навыков работы с личностными тезаурусами учащихся; -консультирование по проблемам, выявленным в процессе диагностики; -информационное и аналитическое методическое обеспечение, помощь в поиске оптимальных форм использования выбранного инструментария педагогического сопровождения саморазвития
Использование результатов	-диссеминация педагогического опыта саморазвития учащихся; -взаимное обучение педагогов в контексте развития личностных тезаурусов учащихся; -поддержка и развитие профессиональных инициатив и экспериментальных проектов развития личностных тезаурусов учащихся; -организация информационного обмена и контактов между учителями по педагогическому сопровождению саморазвития обучающихся
Анализ	-подготовка данных для итогового анализа и оценки результативности процесса саморазвития обучающихся; -разработка методических рекомендаций по совершенствованию педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы на основе тезаурусного подхода; -определение перспективных направлений совершенствования процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы

Таким образом, в параграфе определен инструментарий педагогического сопровождения и организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы в контексте тезаурусного подхода.

Обобщая вышеизложенное, к организационно-педагогическим условиям саморазвития учащихся основной школы можно отнести организацию обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся по программе повышения квалификации учителей (Приложение 1); включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин (частое и многообразное использование богатого лексического материала во всех школьных дисциплинах); учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий (обеспечивающий результативную, непрерывную и запоминающуюся подросткам работу с учебным материалом); использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ (позволяющее учащимся при наличии базовых лингвистических знаний использовать языковую догадку, строить нетривиальные ассоциации и генерировать новые знания в ходе обучения).

Контрольно-результативный модуль включает интегративный критерий (саморазвитие учащихся основной школы) и показатели, характеризующие оценку компонентов саморазвития учащихся основной школы (мотивационный, когнитивно-тезаурусный, деятельностный, рефлексивный), а также уровни этих показателей (низкий, пониженный, базовый, высокий).

В общем случае, как отмечают М. А. Викулина и К. Э. Безукладников, «педагогическое измерение (суть контрольно-результативного модуля) есть процесс отображения числами уровней проявления интересующих качеств личности» [32, с. 29]. При построении системы критерия и показателей результативности разработанной нами модели будем придерживаться подхода О. Ю. Макаровой, И. А. Мавриной и др., предлагающих рассматривать понятие «критерий» как совокупность показателей, демонстрирующих степень выраженности какого-либо явления. При этом сам критерий интерпретируется как

признак, позволяющий судить о состоянии объекта оценки с точки зрения его основных характеристик. Критерий, как считают О. Ю. Макарова, И. А. Маврина и др., должен быть надежным, адекватным объекту оценки, конкретным, точным, интегративным [111; 112; 109 и др.].

Анализ научных трудов в области оценивания саморазвития (И. Р. Пономарева, В. П. Веретенников, О. В. Пикулик и др.) показывает, что большинство исследователей склоняются к множественной природе оценки показателей его результативности. Так, И. Р. Пономарева показателями саморазвития школьника в процессе обучения называет «устойчивую мотивацию саморазвития; активность в учебной деятельности; принятие различных типов взаимодействия; саморазвиваемость школьников через процессы самообразования, самопознания, самоопределения» [140, с. 12]. В. П. Веретенников считает, что об изменениях в характере саморазвития школьника можно судить по уровням самоутверждения; самосовершенствования; изменению степени самоактуализации, самопринятия, целостности представления всех форм саморазвития [31]. В работе О. В. Пикулик уровень саморазвития обучающихся определяется с помощью девяти показателей, среди которых представлены: самоопределение, самоактуализация, самовоспитание и др. [137]. На наш взгляд, многокритериальность оценки саморазвития следует из вариативности его структуры, зависящей от авторского подхода к сущности этого феномена и цели проводимых исследований.

Исходя из цели нашего исследования, считаем целесообразным оценивать результативность модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы через достижения обучающихся в области саморазвития, для чего в качестве интегративного критерия выберем «саморазвитие учащихся основной школы». При подборе показателей к выбранному критерию учтем, что в структуру саморазвития входит четыре компонента: мотивационный; когнитивно-тезаурусный; деятельностный;

рефлексивный. Каждый структурный компонент саморазвития учащихся станет основанием для выделения соответствующего показателя, демонстрирующего его развитие. Так, мотивационный показатель характеризует отношение учащегося к себе, направленность на расширение горизонтов собственных знаний, интерес к самосовершенствованию, осознание индивидуальных целей и поиск путей саморазвития. Когнитивно-тезаурусный показатель демонстрирует овладение приемами и способами самостоятельного расширения собственных знаний и умений. Деятельностный показатель отражает процедурные способы познания и описывает деятельность по саморазвитию. Рефлексивный показатель выражает постоянное осмысление учащимися своей деятельности, сравнение результатов с обозначенной индивидуальной целевой функцией с последующей корректировкой собственных действий в области саморазвития.

Для всех показателей принята однотипная четырехуровневая шкала развития с «низким», «пониженным», «базовым» и «высокими» уровнями.

Под низким уровнем того или иного показателя и соответствующего ему структурного компонента саморазвития будем понимать такое состояние, при котором главные характеристики компонента у учащегося отсутствуют вовсе или выражены слабо и бессистемно.

Пониженному уровню конкретного показателя (и развития соответствующего компонента) соответствует ситуация, когда его основные сущностные характеристики у подростка имеют выраженный, но неравномерный характер, демонстрируя тенденцию к усилению под внешним воздействием; проявляются ситуативно, на фоне недостаточно объективной самооценки.

Базовый уровень показателя означает, что все характеристики, определяющие соответствующий компонент саморазвития у школьника, выражены равномерно и в достаточной степени; механизмы саморазвития функционируют регулярно, под воздействием внутренних положительных

устремлений учащегося; однако часть потребностей недооценивается и не находит внутренних возможностей для реализации.

Высокий уровень какого-либо показателя отражает полное осознание учащимся важности той или иной компоненты саморазвития лично для него; творческий и многосторонний подход к самостоятельному углубленному совершенствованию во всех областях, определяющихся конкретным компонентом саморазвития; устойчиво-положительный интерес учащегося к области саморазвития и самосовершенствования на основе адекватной самооценки.

Завершая описание модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, отметим, что взаимосвязь этапов педагогического сопровождения и модулей модели (Рисунок 3) прослеживается следующим образом: подготовительный и деятельностный этапы сопровождения в основном связаны с концептуально-целевым и содержательно-инструментальным модулями; диагностический и рефлексивно-оценочный этапы базируются на контрольно-результативном модуле разработанной модели.

Следующим шагом нашей работы станет описание реализации разработанной модели, представленное педагогическим экспериментом. Согласно мнению Д. А. Новикова, целью педагогического эксперимента является эмпирическое подтверждение или опровержение гипотезы исследования и справедливости теоретических результатов [127]. Цель нашего эксперимента состоит в подтверждении истинности гипотезы нашего исследования и справедливости теоретических идей, заложенных в разработанную модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Описанию условий, правил проведения и итогов педагогического эксперимента, составными частями которого стали констатирующий, формирующий и контрольный этапы, посвящена вторая глава.

Выводы по первой главе

Проведенное теоретико-методологическое исследование процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы позволяет сформулировать основные выводы:

1. Уточнено понятие «саморазвитие учащихся основной школы» и обоснован его междисциплинарный характер. Раскрыта, с точки зрения психологии, его внутрисубъектная характеристика, с позиции философии – направленность на процессную активность, в рамках социологического ракурса – важность явления с точки зрения адаптации к жизни в обществе, в контексте педагогических исследований – целенаправленность и преобразующее начало саморазвития.

Дана структурно-содержательная характеристика понятия «саморазвитие учащихся основной школы», которое рассматривается как процесс внутреннего преобразования учащимися самих себя, связанный с овладением знаниями в условиях быстро меняющегося мира, с социально-ориентированным поведением и реакциями, мотивационными особенностями современного подростка и проектированием хода собственного развития в условиях повышенного ощущения собственной субъектности.

Структура понятия «саморазвитие учащихся основной школы» включает четыре компонента: мотивационный, который характеризует отношение учащегося к себе, направленность на расширение горизонтов собственных знаний, интерес к самосовершенствованию, осознание индивидуальных целей и поиск способов саморазвития; когнитивно-тезаурусный, сутью которого является овладение приемами и способами самостоятельного расширения собственных знаний и умений; деятельностный, характеризующий процедурные способы познания явлений, описывающие деятельность по использованию информационных понятий саморазвития; рефлексивный, включающий

постоянное осмысление своей деятельности, сравнение результатов с обозначенной собственной целевой функцией с последующей корректурой собственных действия в области саморазвития.

2. Расширено теоретическое представление о возрастных и мотивационных особенностях подростков – учащихся основной школы. К возрастным особенностям отнесены: повышенная плотность кризисных состояний; чувство взрослости и связанное с ним социально-ориентированное поведение; повышенное ощущение собственной субъектности. К мотивационным особенностям отнесены: культ индивидуализма и интеллекта; желание жить сегодняшним днем; ориентация на быстроменяющийся мир с непрерывным обучением; прагматичность; недостаток в живой межличностной коммуникации; ценность личного опыта и чувств; получение удовольствия от работы в условиях многозадачности и информационного многообразия.

3. Дано теоретическое обоснование процесса педагогического сопровождения учащихся основной школы в контексте тезаурусного подхода, в результате которого педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы определено как процесс со-движения педагога и учащегося, заключающийся в совершенствовании мотивационных, когнитивно-тезаурусных, деятельностных и рефлексивных компонентов саморазвития посредством развития личностного тезауруса учащихся в контексте особенностей их возраста и социального окружения.

Процесс педагогического сопровождения включает четыре этапа: подготовительный (поиск и разработка необходимого инструментария, программ диагностики, подготовка педагогов, мотивация участников процесса к изучению проблемы саморазвития учащихся и способов ее решения с помощью выбранного инструментария); диагностический (оценка существующего уровня саморазвития учащихся, оценка готовности педагогов к работе по их саморазвитию, анализ сложившейся ситуации); деятельностный (реализация сопровождения

саморазвития с помощью выбранного инструментария); рефлексивно-оценочный (анализ динамики роста саморазвития учащихся, методического мастерства педагогов, сопоставление результатов начальной и конечной диагностики, обсуждение вариантов коррекции выбранного инструментария).

4. Доказано, что развитие личностного тезауруса способствует саморазвитию учащихся основной школы и может рассматриваться как инструментальный педагогический сопровождения саморазвития. При этом под «личностным тезаурусом учащегося основной школы» понимается иерархически структурированный свод информационных, процедурных, оценочных и рефлексивных знаний сложной многоуровневой системы понятий и связей между ними, изучаемый в рамках образовательной программы основной школы и значимый для ориентации подростка в окружающем мире и саморазвития. Выявлены и описаны следующие педагогические приемы саморазвития учащихся основной школы посредством личностного тезауруса: создание энциклопедических статей (поиск, переработка, анализ, систематизация, детализация, визуализация информации); обучение письменной речи (продуманная логика, стилистика, лексика и структура письменной речи); построение таксономий (терминологическая ясность и категоризация информации); написание мини-сочинения с помощью ключевых слов (развитие творческих способностей учащихся в минималистической логике письменного изложения информации); чтения вслух (умение выделять главное и задавать вопросы); создание тезаурусных страниц (междисциплинарная схематизация и систематизация усвоенных понятий); развитие навыков метапознания (обеспечение осознания учеником собственных мыслительных процессов).

5. Определены и обоснованы организационно-педагогические условия развития личностного тезауруса учащихся основной школы: организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся; включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в

рамках образовательных дисциплин; учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий; использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ.

6. Разработана модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, включающая такие модули, как: концептуально-целевой (цель, подходы и принципы, составляющие основу модели); содержательно-инструментальный (содержание модели, инструментарий педагогического сопровождения и организационно-педагогические условия саморазвития через развитие личностных тезаурусов учащихся); контрольно-результативный (интегративный критерий, показатели результативности и шкала уровней этих показателей, представленная низким, пониженным, базовым и высоким уровнями).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Состояние проблемы саморазвития учащихся основной школы

Для констатации состояния саморазвития учащихся основной школы, а также для реализации и оценки результативности ранее разработанной модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы нами был проведен педагогический эксперимент. Базой эксперимента явилась ГБОУ школа № 371 с углубленным изучением русского, английского и французского языков Московского района Санкт-Петербурга, периодом его проведения стал 2016-2017 учебный год.

В эксперименте приняли участие учащиеся 7-9-х классов основной школы (подростки 12-15 лет), разделенные с целью получения достоверных результатов на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы с одинаковым количеством учащихся (по 68 учеников в каждой группе). Кроме учащихся экспериментальной и контрольной групп, в эксперименте участвовало 55 педагогов, преподающих предметы гуманитарного цикла (родной и иностранные языки, общественные науки) в 7-9-х классах, которые также были разделены на контрольную (30 человек) и экспериментальную группы (25 человек).

Задачами констатирующего эксперимента стали: оценка стартовых уровней мотивационного, когнитивно-тезаурусного, деятельностного, рефлексивного показателей саморазвития учащихся; оценка начального состояния в соответствии с интегративным критерием «саморазвитие учащихся основной школы» применительно к экспериментальной и контрольной группам; оценка начального уровня готовности педагогов к ведению педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы на основе развития их личностных

тезаурусов; оценка релевантности распределения участников эксперимента на экспериментальную и контрольную группы по каждому из рассматриваемых показателей с использованием статистического критерия χ^2 .

Для оценки начальных значений, обозначенных в модели показателей, к каждому из показателей подобрано соответствующее практическое задание, отражающее представление о сущности и содержательных характеристиках соответствующего показателя и связанного с ним компонента саморазвития: мотивационный показатель оценивался с помощью адаптированной к условиям эксперимента анкеты Л. Н. Бережновой «Диагностика уровня саморазвития» [178] (Приложение 5); для оценки когнитивно-тезаурусного показателя использована адаптированная анкета В. А. Калягина «Список слов для определения объема словаря» [67] (Приложение 2); состояние деятельностного показателя исследовано при помощи практического задания «Сочинение по ключевым словам» (авторская методика, Приложение 3); рефлексивный показатель оценен посредством адаптированной анкеты В. К. Гербачевского «Готовность к саморазвитию» [160] (Приложение 4). Методами проведения констатирующего эксперимента стало выполнение учащимися основной школы перечисленных практических заданий (Приложения 5, 2, 3, 4), а также анкетирование преподавателей на предмет их готовности к работе с личностными тезаурусами учащихся с использованием опросника «Готовность педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов» (Приложение 6).

Поскольку при обработке полученных данных было необходимо оценивать не только абсолютные значения исследуемых параметров, но и статистическую значимость различий в наблюдаемых данных по контрольной и экспериментальной группам, то мы сформулировали две типовые гипотезы статистической значимости:

- нулевую гипотезу (H_0) об отсутствии различий между выборками;
- альтернативную гипотезу (H_1) о значимости различий между выборками.

Для принятия решений о том, какую из двух гипотез (H_0 или H_1) следует принять, использовался аппарат статистических критериев. Поскольку в нашем случае объем выборки достаточно велик (>50 учеников), а число различающихся значений (категорий) внутри каждой выборки мало (каждое задание оценивается по четырехуровневой шкале: «низкий», «пониженный», «базовый», «высокий»), то использовался статистический критерий χ^2 Пирсона [127]. Расчет экспериментальной величины $T_{\text{эксп}}$ критерия χ^2 и его сравнение с критическим справочным значением T_k для определенного уровня значимости α позволили судить о вероятности принятия ошибочной гипотезы. Иными словами, α есть $(1-\alpha)$ вероятность того, что различия сочтены существенными, хотя они на самом деле были случайными. В психолого-педагогических исследованиях чаще всего ограничиваются уровнем значимости $\alpha = 0,05$, что гарантирует не более чем пятипроцентную вероятность ошибки [152].

Для расчета $T_{\text{эксп}}$ использовалась следующая формула [29]:

$$T_{\text{эксп}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^n \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

где $T_{\text{эксп}}$ – значение вычисляемого статистического критерия;

n_1 и n_2 – общее количество элементов первой и второй выборок соответственно;

O_{1i} и O_{2i} – количество элементов i -го уровня первой и второй выборок соответственно.

Справочные значения T_k зависят от количества уровней c в каждой выборке (это количество в нашей модели постоянное и равно 4) и числа степеней свободы $\nu = c - 1 = 3$. В таких условиях для $\alpha = 0,05$ критическое значение критерия $T_{k\ 0,05}$

= 7,815 [152, с. 328]. Если вычисленный нами $T_{\text{эксп}}$ превышал критическое справочное значения $T_{\text{к } 0,05}$, ($T_{\text{эксп}} > T_{\text{к } 0,05}$), то мы в рамках конкретного задания принимали гипотезу H_1 и признавали статистическую значимости полученных результатов, демонстрирующую закономерную природу различий между выборками. При $T_{\text{эксп}} \leq T_{\text{к } 0,05}$ мы принимали гипотезу H_0 , считая, что статистическая значимость между выборками отсутствует, полагая, что в статистическом смысле выборки неразличимы.

Остановимся более подробно на описании практических заданий и полученных результатов.

Оценка стартового уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с мотивационным показателем проводилась в процессе их анкетирования (анкета Л. Н. Бережновой «Диагностика уровня саморазвития» по оценке уровня стремления учащихся к саморазвитию, адаптированная к нашему диссертационному исследованию) [178] (Приложение 5). Стремление к саморазвитию, на наш взгляд, адекватно отражает мотивационные ориентиры ученика в части саморазвития: желание развиваться, самооценку необходимых для этого личностных качеств, интерес к возможностям реализовать себя в учебе. Учащимся предлагалось ответить на 18 вопросов, после чего суммировались полученные оценочные баллы. Правила подведения итогов были несколько видоизменены относительно авторского текста. В нашем случае при подведении итогов определялось попадание респондентов в один из четырех уровней развития мотивационной составляющей: «низкий уровень» (соответствует очень низкому и низкому стремлению в терминах Л. Н. Бережновой), «пониженный уровень» (стремление ниже среднего по Л. Н. Бережновой), «базовый уровень» (среднее и выше среднего стремление в терминах автора теста) и «высокий уровень» (высокий и очень высокий уровни стремления к саморазвитию в соответствии с авторскими условиями).

В анкетировании приняли участие 136 учащихся 7-9-х классов: 50 семиклассников, 48 восьмиклассников и 38 девятиклассников. Результаты исследования ЭГ и КГ в целом представлены в Таблице 3 и на Рисунке 4. Детализация результатов по классам (7,8,9) дана в Приложении 7 (Таблица 1).

Таблица 3

Результаты оценки стартового уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с мотивационным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с мотивационным показателем (количество и % учеников)				Итого	Т _{эксп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень		
ЭГ	9(13%)	20(30%)	35(51%)	4(6%)	68(100%)	0,81
КГ	8(12%)	21(31%)	37(54%)	2(3%)	68(100%)	

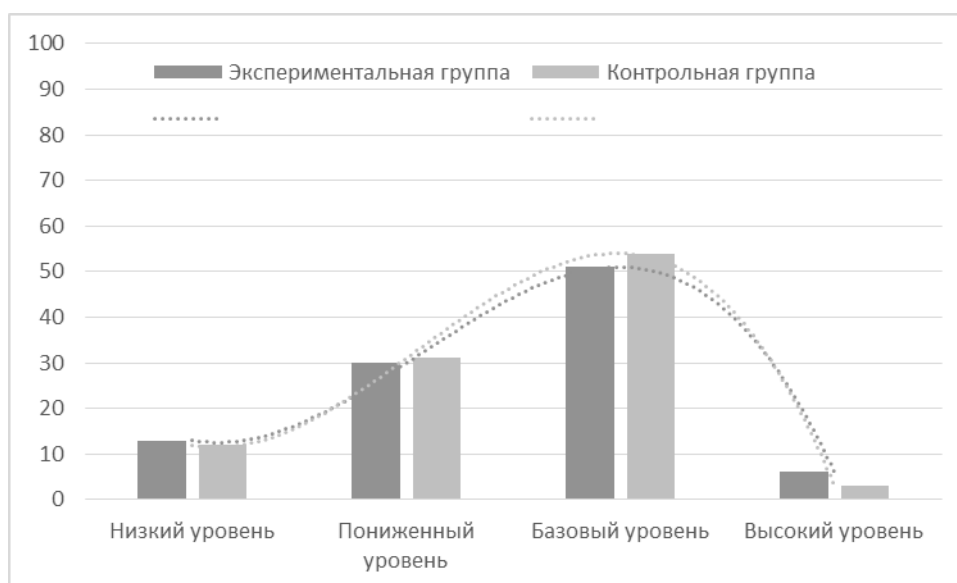


Рисунок 4 – Стартовое распределение учащихся основной школы по уровням саморазвития в соответствии с мотивационным показателем

Оценивая результаты констатирующего эксперимента в соответствии с мотивационным показателем саморазвития, мы обратили внимание на то, что

большинство учеников изначально находятся на достаточно высоком «базовом» уровне, что объясняется особенностями мотивации современных подростков поколения Z, описанными в параграфе 1.1. Современные подростки 12-15 лет достаточно эгоистичны и индивидуализированы, что заставляет их искать пути дифференциации от сверстников. Желание выделиться из массы сверстников за счет креативности и интеллекта повышает мотивацию подростков к саморазвитию. Прагматичные ценности, ориентация на результат и понимание динамичности современного мира также помогают подросткам делать акцент на саморазвитии ради подготовки к будущей взрослой жизни.

Таким образом, большинство учащихся испытывали значительный мотивационный интерес, и этот факт необходимо было использовать при педагогическом сопровождении саморазвития. Однако даже в 9 классе (Приложение 7, Таблица 1) более трети учащихся (36-37%) находились на низком и пониженном уровне мотивации к саморазвитию. Ситуация в 7-8-х классах была несколько хуже: 38% – 52% подростков в мотивационном плане находились на уровнях ниже базового. Вероятно, не всегда интерес учеников к саморазвитию подкреплялся эмоциональной поддержкой учителя, а информированность подростков о метакогнитивных приемах получения новых знаний, которые могли бы пробудить интерес к саморазвитию и осмысленность их стремления к саморазвитию, была недостаточной. Это свидетельствовало о слабой мотивации самих педагогов к работе над саморазвитием учащихся основной школы и отсутствием специальной и целенаправленной работы в указанном направлении.

Проверяя равенство начальных условий в выборках ЭГ и КГ, мы оценивали статистическую значимость этих выборок относительно друг друга, для чего подсчитывали $T_{\text{эксп}}$ критерия χ^2 (Таблица 3) на основании данных по ЭГ и КГ и сравнивали результат с ранее обозначенным критическим справочным значением $T_{\text{к } 0,05} = 7,82$. Мы заметили, что $(T_{\text{эксп}} = 0,81) < (T_{\text{к } 0,05} = 7,82)$. Следовательно,

разница между ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента не являлась статистически значимой, и различием стартовых позиций ЭГ и КГ в части уровня саморазвития в соответствии с мотивационным показателем можно было пренебречь.

Оценка уровня саморазвития в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем проводилось с помощью опроса, в основу которого закладывалась анкета «100 слов» В. А. Калягина и Г. М. Степановой, разработанная для определения объема словаря [67] (Приложение 2). В соответствии с содержанием анкеты учащимся предлагалось в течение 60 минут из 100, обозначенных в анкете слов, отметить те, которые были им известны и которые они используют в речи, а также объяснить значение 10 слов из отмеченных.

При оценке результатов исследования из анкет сначала подсчитывались два отдельных параметра: «Процент отмеченных слов» и «Процент достоверности выбора» (по десяти данным учащимся письменным объяснениям смысла отмеченного слова). Затем с помощью этих параметров вычислялся «Приведенный процент слов» как произведение «Процента отмеченных слов» и «Процента достоверности выбора». «Приведенный процент слов» являлся единственным параметром, в соответствии с которым ответ респондента относился к одному из четырех уровней развития когнитивно-тезаурусной составляющей саморазвития: «низкому» (для приведенного процента менее 41%), «пониженному» (для приведенного процента в диапазоне от 41 до 64%), «базовому» (для приведенного процента от 65 до 83%), «высокому» (при значениях приведенного процента более 84%).

В исследовании приняли участие 136 человек: 50 учеников седьмых классов, 48 учеников восьмых классов и 38 обучающихся девятым классам. Общие результаты исследования в разрезе КГ и ЭГ представлены в Таблице 4 и на Рисунке 5. Детализация результатов по классам (7,8,9) дана в Приложении 7, Таблице 2.

Таблица 4

Результаты оценки стартового уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем (количество и % учеников)				Итого уч.	Ср % отм. слов	Ср % досто-верн. выбора	Ср прив. %	Т _{эксп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониж. уровень	Базовый уровень	Выс. уров.					
ЭГ	25(37%)	24(35%)	15(22%)	4(6%)	68(100%)	80%	63%	50%	0,44
КГ	25(37%)	21(31%)	17(25%)	5(7%)	68(100%)	78%	62%	49%	

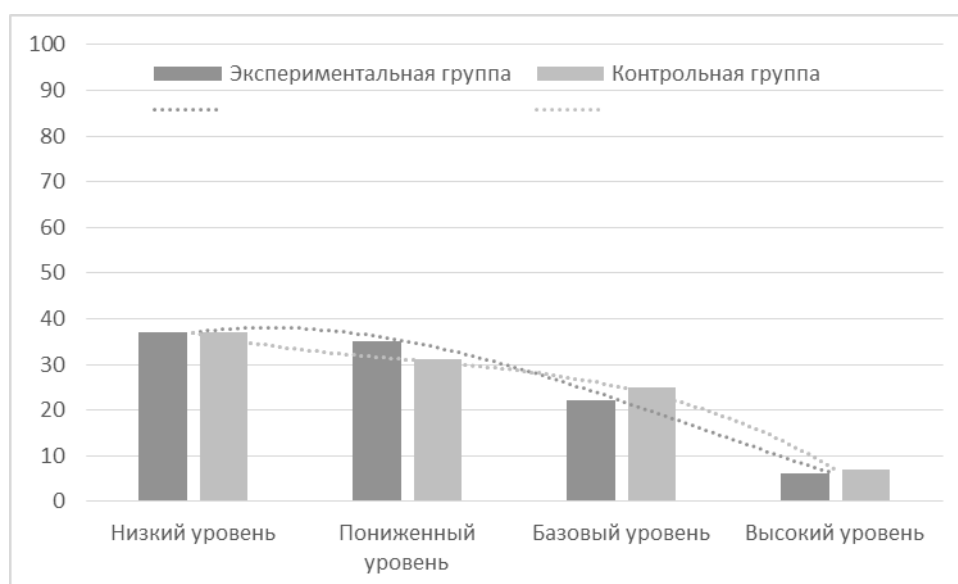


Рисунок 5 – Стартовое распределение учащихся основной школы по уровням саморазвития в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем

Анализируя результаты анкетирования, мы заметили, что средний процент отмеченных слов с 7 по 9 класс возрастал примерно в 1.2 раза (Приложение 7, Таблица 2), однако средний процент достоверности при этом практически не менялся. Как в 7, так и в 9-х классах многие учащиеся, выбирая слово как известное им, не понимали его значение. Вот несколько подтверждений тому (из объяснений, полученных в анкетах): «Нейтралитет – это характер человека»;

«Диктатор – это ведущий, например, в армии»; «Рационализатор – это человек, который соблюдает режим». Таким образом, количественный рост словарного запаса от 7 к 9 классу нивелировался отсутствием роста в понимании употребляемых слов. Как результат – итоговый показатель «Средний приведенный процент слов» в констатирующем эксперименте во всех классах для ЭГ и КГ был практически одинаков и равен 50% и 49% соответственно (Таблица 4).

Оценивая результаты констатирующего эксперимента в части когнитивно-тезаурусного показателя саморазвития, отметим, что больше половины учащихся показали низкий и пониженный уровень развития этого компонента. Посредственный уровень когнитивно-тезаурусной составляющей объяснялся тем, что у учащихся основной школы в силу их возрастных и мотивационных особенностей (параграф 1.1) наблюдалось повышенное ощущение собственной значимости, не позволяющее всецело доверять учителю, получая от него знания. Особенно такое недоверие характерно для префигуративной модели поведения, достаточно распространенной у нынешнего поколения Z. Индивидуализм и нежелание доверять чужому опыту, стремление опираться на собственные ощущения и переживания также ослабляют когнитивно-тезаурусную составляющую. Кроме того, низкий уровень рассматриваемой составляющей объяснялся специфическим отношением современных подростков к правильности и полезности знания как временному явлению, которое в условиях динамично меняющейся действительности может потерять как актуальность, так и истинность.

Полученные данные свидетельствуют об отдельных недостатках в работе педагогов: уровень объяснения терминов и понятий был недостаточен, в связи с чем учащиеся, узнавая слова, не всегда могли их объяснить. В то же время педагоги объясняли новые слова с помощью других слов, также отсутствующих в личностных тезаурусах учащихся, или же не объясняли их вовсе, ориентируясь на

собственное, не соответствующее действительности, понимание личностного тезауруса учащихся как с точки зрения его терминологической наполненности, так и с точки зрения содержащихся в нем связей, ассоциаций, металингвистических, контекстуальных и интегративных коннотаций. Отсутствие значимой динамики в понимании употребляемых слов от 7 к 9 классу (средний процент достоверности выбора, Приложение 7, Таблица 2) показало, что педагоги не владели приемами работы с когнитивно-тезаурусной компонентой саморазвития, не умели создавать правильные условия для саморазвития и не смогли донести до подростков актуальность проблемы формирования и развития личностных тезаурусов.

Оценку равенства начальных условий распределения учащихся по ЭГ и КГ с точки зрения уровня когнитивно-тезаурусного показателя мы проводили так же, как и в прошлом эксперименте, – с использованием критерия χ^2 Пирсона. Иными словами, мы оценивали статистическую значимость ЭГ и КГ-выборок относительно друг друга, подсчитав $T_{\text{эксп}}$ и сравнив результат с критическим значением $T_{\text{к } 0,05} = 7,82$. Отметим, что $(T_{\text{эксп}} = 0,44) < (T_{\text{к } 0,05} = 7,82)$ (Таблица 4). Следовательно, состав ЭГ и КГ в статистическом смысле с позиции когнитивно-тезаурусного показателя саморазвития был неразличим.

Определение уровня саморазвития в соответствии с деятельностным показателем проводилось с помощью исследования, основанного на выполнении практического задания «Сочинение по ключевым словам» (авторская методика, Приложение 3). Работы О. Г. Горина, С. И. Кулиева и др. [40; 96 и др.] показывают, что при написании таких сочинений учащиеся активно используют слова из различных содержательных областей, поддерживая тем самым принцип дидактического единства и обеспечивая условия межпредметности педагогического воздействия. Творческая работа по написанию такого рода

сочинения в полной мере отражает практическую, активизирующую сущность деятельностного компонента.

В рамках задания учащимся было предложено написать мини-сочинение по ключевым словам, для чего были предложены 11 слов, связанных с межпредметной темой «экология»: *человек, мир, природа, планета, разрушить, беречь, охранять, люди, уничтожить, жить, научиться.*

При подведении итогов исследования оценка уровня саморазвития в соответствии с деятельностным показателем проводилась посредством определения процента верно (логично и в смысловой взаимосвязи с другим заданными словами) использованных ключевых слов. В зависимости от этого процента ответ респондента относился к тому или иному уровню развития рассматриваемого показателя: «низкому» (при проценте правильного использования менее 41%); «пониженному» (для ответов в диапазоне от 41 до 64%); «базовому» (для ответов от 65 до 83%); «высокому» (при проценте правильного использования более 84%).

В исследовании приняли участие 136 человек: 50 учащихся седьмых классов, 48 учащихся восьмых классов и 38 учащихся девятых классов. Общие результаты исследования для экспериментальных и контрольных групп в целом представлены в Таблице 5 и на Рисунке 6. Детализация по классам (7,8,9) приведена в Приложении 7, Таблица 3.

Таблица 5

Результаты оценки саморазвития учащихся основной школы в соответствии с деятельностным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с деятельностным показателем (количество и % учеников)				Итого уч.	Ср % верно исп. слов	Т _{эсп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониж. уровень	Базовый уровень	Высок. уровень			
ЭГ	7(10%)	35(51%)	21(31%)	5(8%)	68(100%)	64%	1,3
КГ	6(9%)	33(49%)	20(29%)	9(13%)	68(100%)	63%	

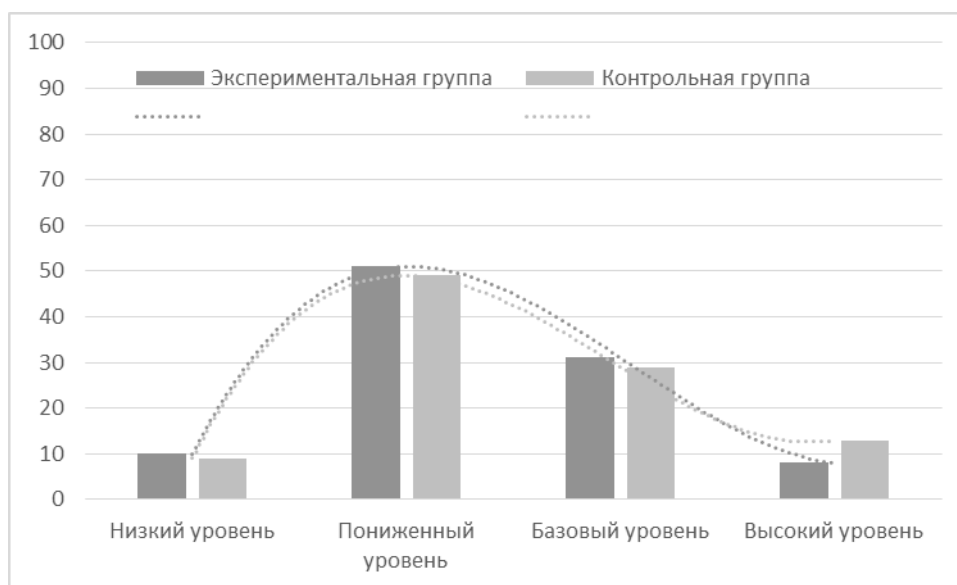


Рисунок 6 – Стартовое распределение учащихся основной школы по уровням саморазвития в соответствии с деятельностным показателем

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что от класса к классу средний процент верно используемых слов изменялся незначительно: 65.5% в седьмом и 69% в девятом классе (Приложение 7, Таблица 3) и практически совпадал с общим средним процентом 63% – 64% (Таблица 5). Мы констатировали, что половина школьников находилась на самом массовом, пониженном уровне саморазвития с позиции деятельностного показателя, что, на наш взгляд, свидетельствовало о недостаточно целенаправленной педагогической деятельности в этой области.

Наблюдение за учащимися (объектами нашего педагогического исследования) позволило сделать вывод: существенная причина невысокого уровня развития деятельностной компоненты большей части респондентов (58% – 61%) состоит в социально-ориентированном поведении подростков. При отсутствии культа знаний в ближнем кругу общения учеников деятельностные интересы проявляются менее ярко. С этим, в частности, был связан определенный

«провал» в результатах восьмых классов: минус 7% – 12% относительно как седьмых, так и девятых классов (Приложение 7, Таблица 3). В выбранной для эксперимента параллели восьмых классов не сложилось конструктивного, заинтересованного отношения к учебе. Однако этот факт не оказал решающего влияния на данные по основной школе в целом. Желание жить сегодняшним днем и снижение интереса к процессу (своеобразной ежедневной операционной активности) в пользу результата, характерные для современных подростков 12-15 лет (параграф 1.1), также отрицательно влияют на деятельностную составляющую саморазвития.

Итоги мини-сочинений по ключевым словам выявили существенные проблемы в педагогическом сопровождении учащихся основной школы в части процедурных способов познания явлений и использования имеющихся знаний. Оказалось, что умение работать с ключевыми словами не прививалось на постоянной основе в рамках урочной деятельности. Об этом свидетельствует тот факт, что показатели среднего процента верно использованных слов учениками 7 и 9-х классов были практически идентичны, невысоки и находились в диапазоне от 55% до 71% (Приложение 7, Таблица 3). Вероятная причина такого состояния – недостаточно осознанное внимание учителей к письменной речи учащихся, необходимой для создания сочинений, к затруднениям с логикой и контекстом использования слов, к сложностям «со связыванием слов в тексте». Что, в свою очередь, указывало на существующие проблемы, связанные с уровнем сформированности личностных тезаурусов учащихся.

Для понимания наличия или отсутствия равенства стартовых условий в ЭГ и КГ с позиции уровня саморазвития в соответствии с деятельностным показателем мы вновь сравнили выборки ЭГ и КГ с использованием критерия χ^2 Пирсона. Оценивая статистическую значимость этих выборок относительно друг друга по тому же алгоритму, что и в предыдущих экспериментах, отметили, что

($T_{\text{эксп}} = 1,3$) < ($T_{\text{к } 0,05} = 7,82$) (Таблица 5). Это дало нам право считать, что состав ЭГ и КГ в статистическом смысле с позиции деятельностного показателя саморазвития был однороден.

Определение уровня развития рефлексивного компонента саморазвития проводилось на основе адаптированной анкеты В. К. Гербачевского «Готовность к саморазвитию» [160] (Приложение 4). По сути своей, анкета исследовала два аспекта: «хочу совершенствоваться» и «могу совершенствоваться» в их взаимосвязи. Оба аспекта соответствуют содержанию рефлексивной составляющей саморазвития, состоящей в постоянном осмыслении своей деятельности, сравнении результатов с обозначенной собственной целевой функцией, корректировке своего поведения в области саморазвития.

В ходе анкетирования учащимся было предложено ответить на 14 вопросов, после чего суммировались правильные ответы по двум направлениям: «хочу себя изменить» и «могу себя изменить». При анализе результатов подсчитывался процент учащихся, которые «не хотят и не могут», «могут, но не хотят», «хотят, но не могут», «хотят и могут» меняться. Шкала оценивания была построена в соответствии с указанным порядком ответов: от «низкого» уровня к «высокому» в направлении от «не хотят и не могут» до «хотят и могут».

В исследовании приняли участие 136 человек: 50 учащихся седьмых классов, 48 учащихся восьмых классов, 38 учащихся девятых классов. Результаты исследования для ЭГ и КГ представлены в Таблице 6 и на Рисунке 7. Детализация по классам (7-8) дана в Приложении 7, Таблица 4.

Таблица 6

Результаты оценки саморазвития учащихся основной школы в соответствии с рефлексивным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с рефлексивным показателем (количество и % учеников)				Итого уч.	Т _{эксп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень		
ЭГ	6(9%)	5(7%)	27(40%)	30(44%)	68(100%)	0,04
КГ	6(9%)	5(7%)	28(41%)	29(43%)	68(100%)	

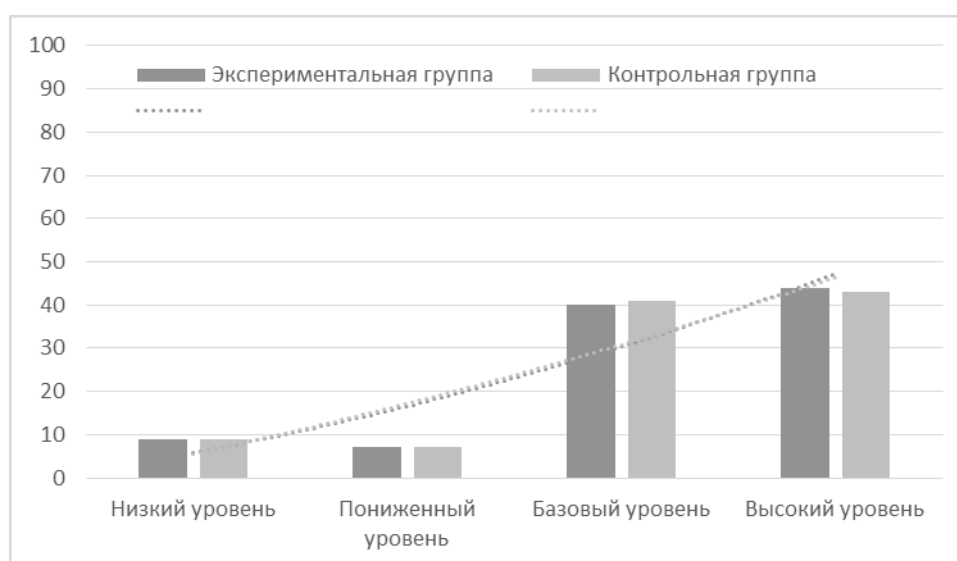


Рисунок 7 – Стартовое распределение учащихся основной школы по уровням саморазвития в соответствии с рефлексивным показателем

При оценке рефлексивного показателя саморазвития было выявлено следующее: за один год обучения от 7 к 8 классу значительно вырос процент тех, кто хочет себя изменить (Приложение 7, Таблица 4). Второй по многочисленности после тех, кто хочет себя знать и может меняться, явилась группа тех, кто хочет себя знать, но измениться не может. Достаточно высокий начальный уровень развития рефлексивного компонента, показанный участниками констатирующего эксперимента, объяснялся некоторыми неоднозначными возрастными и мотивационными особенностями поколения Z,

которые в нашем случае играли положительную роль. Так, недостаток «живой» коммуникации заставлял подростков глубже и чаще обращаться к собственным мыслительным процессам, эмоциональным переживаниям, результатам собственного самоанализа. А культ интеллекта и профессионализма, о котором мы писали в параграфе 1.1, способствовал внутренней рефлексии в направлении самосовершенствования и саморазвития.

Очевидным недостатком текущего положения дел как в экспериментальной, так и в контрольной группах стало то, что от 24% до 50% учащихся хотели, но не могли меняться (Приложение 7, Таблица 4). Это свидетельствовало о недостаточном внимании педагогов к определению не только теоретических, но и практических путей саморазвития. В результате должного внимания к педагогическому сопровождению этой компоненты саморазвития в сознании школьников должны были бы четко обозначиться практические пути возможного изменения к лучшему. С помощью учителей подростки могли бы понять, как изменять себя, каков должен быть их индивидуальный путь самосовершенствования, с помощью каких средств с учетом индивидуальных особенностей развития личности подростки смогли бы достичь более высокого уровня саморазвития.

Равенство начальных условий между ЭГ и КГ в части рефлексивного показателя саморазвития доказывалось с помощью критерия χ^2 Пирсона. Оценка статистической значимости этих выборок относительно друг друга показала, что $(T_{\text{эксп}} = 0,04) < (T_{\text{к } 0,05} = 7,82)$ (Таблица 6). Следовательно, начальные условия ЭГ и КГ с позиции уровня саморазвития в соответствии с рефлексивным показателем были равными.

Обобщение результатов диагностики экспериментальной и контрольных групп в констатирующем эксперименте по отдельным показателям саморазвития представлены в двух гистограммах (Рисунки 8, 9).



Рисунок 8 – Начальное состояние саморазвития учащихся ЭГ по уровням развития показателей



Рисунок 9 – Начальное состояние саморазвития учащихся КГ по уровням развития показателей

Заметное общее доминирование пониженного и базового уровней для ЭГ и КГ предполагало принятия конкретных мер для улучшения ситуации в области саморазвития как в целом, так и в части его отдельных компонентов.

Определение готовности учителей к педагогическому сопровождению саморазвития с помощью инструментария личностного тезауруса стало

последним этапом констатирующего эксперимента и проводилось на основе авторского опросника «Готовность педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов» (Приложение 6). Педагогам было предложено ответить на 6 вопросов. Ответы на вопросы 1,2,3 и 6 оценивались от 1 до 3 баллов. Вопросы 4,5 были открытыми и касались методов, приемов, типовых заданий на обогащение личностных тезаурусов и словарей. В зависимости от набранного числа баллов респондентами определялся один из четырех уровней готовности: «низкий уровень» (1-2 балла), означающий отсутствие в педагогическом арсенале учителя понимания целей и приемов развития тезаурусов учащихся; «пониженный уровень» (3 балла), демонстрирующий частичное понимание учителем целей развития тезауруса и эпизодическую работу в этом направлении; «базовый уровень» (4-5 баллов), соответствующий четкой установке педагога на развитие личностного тезауруса учащихся при отсутствии должной систематичности такой работы; «высокий уровень» (6 и более баллов), отражающий полное понимание наставником целей, владение приемами развития тезаурусов учащихся и их регулярное применения в педагогической практике.

В исследовании приняли участие 55 учителей. Результаты исследования, сгруппированные по уровням готовности к работе с личностным тезаурусом учащихся, представлены в Таблице 7 и на Рисунке 10.

Таблица 7

**Оценка готовности педагогов к педагогическому сопровождению
саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их
личностных тезаурусов**

Группа	Уровень готовности (количество и % учителей)				Итого уч.	Т _{эсп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень		
ЭГ	2(8%)	12(48%)	8(32%)	3(12%)	25(100%)	0,58
КГ	3(10%)	14(47%)	11(36%)	2(7%)	30(100%)	

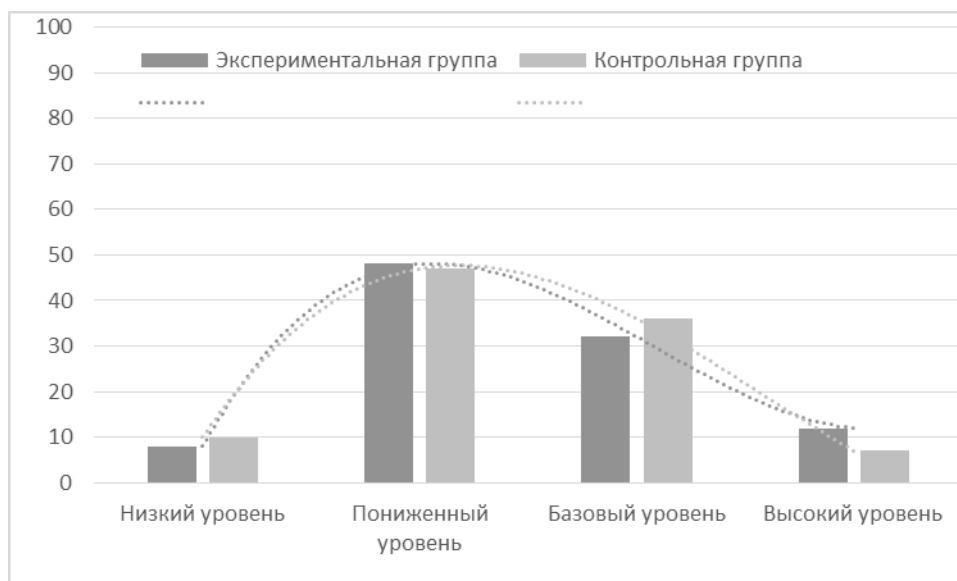


Рисунок 10 – Стартовое распределение педагогов по уровням готовности к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство педагогов частично понимают и разделяют цели сопровождения саморазвития с помощью формирования личностного тезауруса, считают личностный тезаурус важной компонентой качественного образования, дают задания на его развитие. При этом подавляющее большинство было не удовлетворено уровнем сформированности тезауруса учащихся. Ответы на открытые вопросы (4 и 5) показали, что учителя с одинаковой частотой применяют такие техники, как: работа с лексикой, синонимами, текстом, дефинициями. При этом узость спектра используемых приемов, недостаточное понимание педагогами различий между формированием словарного запаса и тезауруса подтвердили необходимость специализированной подготовки педагогов к работе с личностными тезаурусами подростков в интересах саморазвития учащихся основной школы.

В качестве итога по результатам констатирующего эксперимента были выявлены следующие проблемы:

1. Внутренний интерес учеников к саморазвитию не подкреплён достаточной эмоциональной поддержкой учителя, а уровень информированности подростков о способах самостоятельного получения новых знаний требует совершенствования.

2. Учащиеся не получают от педагогов достаточной информации о практических путях саморазвития, в связи с чем многие подростки, желая измениться, не видят возможных путей реализации этого изменения для себя лично.

3. Недостаточный уровень понимания учителями состояния личностного тезауруса учащихся как с точки зрения его терминологического наполнения, так и с точки зрения содержащихся в нём связей, ассоциаций, металингвистических, контекстуальных и интегративных коннотаций.

4. Отсутствие систематического анализа и обобщения учителями состояния личностных тезаурусов учащихся, их затруднений в письменной речи, связанных с логикой и контекстом использования слов, сложностями с взаимосвязью слов в тексте.

5. Неовладение педагогами основной школы в достаточной мере необходимым инструментарием для педагогического сопровождения саморазвития учащихся.

6. Отсутствие целенаправленной, систематической и методически обоснованной работы в области педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Выявленные проблемы требуют их решения в процессе формирующего эксперимента. Статистически неразличимые с точки зрения саморазвития составы ЭГ и КГ позволят нам дать достоверную оценку результативности формирующего

эксперимента после его завершения на основании динамики изменения выбранных показателей.

Формирующий и контрольный эксперименты описаны в следующем параграфе.

2.2 Реализация модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы

Формирующий эксперимент включал:

- реализацию личностно-деятельностного и тезаурусного подходов, принципов дидактического единства, познавательной активности и личностной ориентации в процессе обучения как школьников, так и педагогов;
- рассмотрение саморазвития учащихся как междисциплинарного феномена, основными составляющими которого являются мотивационный, когнитивно-тезаурусный, деятельностный и рефлексивный компоненты;
- создание комплекса организационно-педагогических условий: организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся; включение в программы обучения школьников многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин; обеспечение баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий; использование личностного тезауруса учащегося как инструментария педагогического сопровождения его саморазвития.

Системно-образующим звеном формирующего эксперимента стало обучение педагогов по программе повышения квалификации «Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы» (Программа). (Приложение 1).

Отличительной особенностью обучения учителей по данной Программе явилось оптимальное сочетание теоретических занятий и их практической деятельности по созданию комплекса организационно-педагогических условий педагогического сопровождения саморазвития учащихся экспериментальной группы; систематическое использование таких образовательных технологий, как: технология «Методическая мастерская»; информационно-коммуникационная технология «Презентация в Power Point»; технология проектной деятельности; деловая игра; технология активного обучения (круглый стол); встреча-дискуссия и др.

Изучение первого модуля Программы *«Организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы»* осуществлялось в рамках мастерской «Педагогическое сопровождение на практике», где каждый педагог включался в коллективную деятельность, способствующую лучшему усвоению обсуждаемого материала. В аудитории были подготовлены места для групповой работы 20-25 человек (с делением на три группы), небольшой общий стол для стартовых карточек с заданиями. Началом работы мастерской стал выбор каждой группой организационно-педагогического условия, которое, с точки зрения членов группы, обеспечивало их наиболее продуктивную деятельность. Для выбора были предложены следующие условия: организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся; включение в программы обучения школьников многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин; обеспечение баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий; использование личностного тезауруса учащегося как инструментария педагогического сопровождения его саморазвития.

За выбором следовало краткое совещание между участниками о том, каким образом, с помощью каких методических приемов учитель сможет создать данное условие на своем уроке. После кратких обобщающих высказываний

представителей каждой группы педагогам была предоставлена возможность привести примеры того, каким образом учителя на практике могут реализовывать конкретное организационно-педагогическое условие.

Так, группа, выбравшая условие включение в программы обучения школьников многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин, продемонстрировала данную возможность на примере изучения понятия «расизм». Учителям была предложена семантическая карта слов, относящихся к слову «расизм», множественные варианты контекстного использования этого и родственных терминов на уроках филологической, общественно-исторической, географической направленности. Педагоги сами предлагали способы визуализации указанного термина (например, с помощью создания постера на тему «расизм» с использованием иллюстраций из интернета и журналов) для более яркого и запоминающегося введения термина в речевой оборот учащихся.

Группа педагогов, работавшая над условием обеспечения баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий, обратила внимание коллег на особую значимость выполнения данного условия при работе со сложными, специфическими терминами. В ходе обмена мнениями внутри группы учителя отметили, что обучающиеся основной школы на уроках часто задают вопросы о значении редко встречающихся в повседневной жизни слов. Например, «Что такое амнистия?», «Что такое бунгало?», «Что такое тактика?». Результатом обсуждения были рекомендации: не отказываться от употребления на уроках устаревших или новейших слов; разъяснять значение слов с помощью упрощенного разговорного языка, избегая введения только академических терминов; организовывать на уроках короткие дискуссии по обсуждению редко употребляемых слов, не встречающихся в повседневных беседах (чем ярче протекают такие беседы, тем лучше запоминаются и чаще используются такие слова). Тем не менее, многие

педагоги обращали внимание на недопустимость использования упрощенного разговорного языка на регулярной основе в рамках урочной деятельности.

Учителям рекомендовалось учитывать тот факт, что разница в словарном запасе и владении языком естественна для школы, поскольку подростки приходят в школу из семей, относящихся к разным социальным слоям, с различным разговорным языком. Многим учащимся необходимо наверстать эту разницу, чтобы достичь высоких результатов в обучении. Следовательно, учителя должны составлять учебные планы и рабочие программы с такой пропорцией между разговорной и академической речью, которая будет стимулировать увеличение словарного запаса учащихся и повышать эффективность использования ими новых слов.

В ходе коллективного обсуждения условия использования в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ были выработаны рекомендации о том, что введение любого нового предметного термина не должно быть простой дефиницией, а должно сопровождаться объяснением учащимся такой информации, как этимология, синонимы, антонимы, примеры употребления нового термина, родственные понятия и их взаимосвязь с новым термином. Данная работа была продолжена в процессе общения с учащимися, которые смогли глубже разобраться в новом понятии, так как активно участвовали в его введении в свой собственный личностный тезаурус. Особенно важна такого рода работа с металингвистическими характеристиками ключевых терминов, являющихся фундаментальными понятиями тех или иных тем, курсов, без которых невозможно двигаться вперед в различных образовательных областях.

В рамках обучения учителей практическим приемам работы с саморазвитием учащихся и создания определенных условий для этого была реализована работа со вторым модулем программы повышения квалификации –

«Инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы».

Знакомство с модулем начиналось с темы *«Педагогические приемы конструирования энциклопедической статьи в процессе работы с текстом»*, где рассматривался один из приемов саморазвития через развитие личностного тезауруса. Для раскрытия данной темы применялась технология методической мастерской на примере урока английского языка по теме «Медицина». В рамках методической мастерской были представлены все этапы урока: от формулирования целей и задач до рефлексии и подведения итогов. Основной акцент мастерской делался на этапах применения знаний, умений, обобщения и систематизации знаний.

Так, в качестве примера на этапе применения знаний и умений по итогам работы с дефинициями (с использованием кроссворда), анализа текста по теме «Медицина», работы с ассоциациями к слову «Медицина» (с помощью наводящих вопросов учителя), подбора антонимов (по принципу выделения одного слова из списка) была заполнена основная часть типовой схемы энциклопедической статьи: этимология слова, описания, факты, синонимы, антонимы, однокоренные слова, связанные с данным словом.

На этапе обобщения и систематизации знаний было завершено заполнение типовой схемы энциклопедической статьи: в качестве примера были предложены проблемные вопросы для обсуждения (с использованием заранее подготовленных фраз на экране) и примеры использования слова «Медицина» в различных текстах (о разных заболеваниях).

Работа над темой *«Педагогические приемы: обучение письменной речи; написание мини-сочинений с помощью ключевых слов»* была построена на принципах групповой проектной деятельности [22]. В рамках данной деятельности педагогам была предложена игра «Формирование навыков письменной речи, или как научить писать рассказ о любви». Целью занятия стало

ознакомление учителей с использованием таких приемов педагогического сопровождения, как обучение письменной речи и написание сочинения с помощью ключевых слов. В процессе принятия совместного проектного решения участники игры формировали собственную модель обучения учащихся. В рамках проекта создавались творческие группы, каждая из которых работала над одним из этапов проекта.

«Диагносты» ставили проблемные вопросы: «Как сделать рассказ привлекательным и запоминающимся?», «Какие элементы композиции Вы знаете?» «Что такое завязка?» «Что такое сюжет?» «Кто такие главные герои?» «Что такое содержание рассказа?» «Что такое кульминация?» «Что такое развязка?» и давали возможность остальным участникам игры обсудить проблему в своих группах. «Технологи» планировали и проектировали дальнейшую деятельность: демонстрировали на слайде иллюстрации, по которым будет развиваться сюжет (на базе подготовленной презентации в Power Point); предлагали определить, какая из иллюстраций может служить завязкой, кульминацией, развязкой рассказа; предлагали упражнения на лексическое расширение предложений с помощью специальных вопросов «кто?», «как?», «где?». «Профилактики» занимались поиском упражнений и разработкой пошаговых инструкций для обучения учащихся успешному письму: организовывали работу по поиску синонимов к глаголам, предлагали участникам игры вспомнить известные им идиомы для выражения счастья, симпатии, отражения приложенных усилий; предлагали укрупнить единицы текста, объединив простые предложения в сложносочиненные; предлагали составить диалог по иллюстрациям для использования диалогической речи в качестве повествования. «Оптимисты» завершали создание рассказа: предлагали участникам иных групп фразы, с которых можно начать рассказ, подбирали заголовок к тексту, подбирали персонажа, от лица которого будет вестись повествование; организовывали работу по написанию рассказа; предлагали свои

варианты финала истории. «Эксперты» организовывали подведение итогов и делали презентацию получившегося в ходе работы над проектом рассказа; декламировали рассказ под музыку; представляли его от лица разных героев; заполняли карточки, отмечая, какие из предложенных синонимов и идиоматических выражений были использованы и какие приемы повествования применили эксперты.

Педагоги отмечали, что проектная деятельность, которую можно осуществлять в рамках урочной деятельности на различных предметах, позволяет развивать все универсальные учебные действия (далее – УУД) учащихся. Например, при использовании приема обучения письму развиваются регулятивные УУД (уметь определять тему урока; устанавливать связь между целью деятельности и ее результатом), познавательные УУД (уметь расширять простые предложения; анализировать, сравнивать, обобщать изученную информацию, устанавливать причинно-следственные связи; уметь описывать картинку), коммуникативные УУД (уметь отвечать на вопросы учителя); личностные УУД (осознавать неполноту знаний, проявлять интерес к новому содержанию).

Тема *«Педагогический прием создания страниц тезаурусного словаря»* была изучена с помощью технологии активного обучения «Круглый стол». В рамках «круглого стола» прием заполнения страницы тезаурусного словаря рассматривался как одна из техник визуализации мышления, которая значительно быстрее помогает понять значение слова и предоставить комбинаторные связи слова с другими словами, что способствует лучшему усвоению материала. В ходе групповой консультации учителям было разъяснено, что при первом знакомстве обучающихся с технологией заполнения словарной статьи педагогам необходимо объяснить обучающимся основные принципы создания словарной статьи: ключевое слово должно располагаться в центре листа; лист располагаться вертикально; работа со словом начинаться с написания дефиниции слова, которая

располагается внизу; если слово имело несколько значений, они вписывались все; затем по часовой стрелке заполнялись все оставшиеся характеристики слова, которые соединены между собой и связаны со словом.

Особое внимание педагогов обращалось на то, что создание страниц тезаурусного словаря лучше всего использовать на заключительных уроках изучения модуля. Составление страницы тезаурусного словаря осуществлялось на примере темы «Искусство и развлечения» (английский язык, 9 класс).

В ходе работы над модулем педагогам рекомендовалось знакомить учащихся с различными фестивалями и праздниками мира, изучая новые слова по этой теме. При работе над темой предлагались упражнения, помогающие школьникам впоследствии заполнить словарную статью. Например, упражнение с заданием *Look at these sentences carefully. Which pairs of sentences have a similar meaning? Which pairs of sentences have a different meaning?* предлагает обучающимся найти синонимы и антонимы слов, что в будущем поможет учащимся в быстром подборе синонимов и антонимов к тезаурусной странице.

В конце работы над модулем, разделив обучающихся на группы по 3-4 человека, учитель предлагал учащимся создать страницы тезаурусного словаря, например, к словам «festival» или «entertainment» (для темы «Искусство и развлечения») в соответствии с заданным шаблоном. После заполнения статей организовывался показ получившихся словарных статей, их коллективное обсуждение и публичная презентация. В процессе обсуждения выявлялись плюсы и минусы представленной словарной статьи, а в завершение в нее были внесены соответствующие исправления и дополнения. В качестве домашнего задания нужно было поработать с теми характеристиками слова, которые не были охвачены во время урока.

В рамках «круглого стола» подчеркивалось, что при работе со словарной статьей тезаурусного типа необходимо, чтобы словарная статья не была слишком

громоздкой и сложной для восприятия и не усложнялась большим количеством незнакомых слов.

Обращалось внимание педагогов на существование различных форм работы над словарной статьёй тезаурусного типа: использование готовых страниц тезаурусного словаря, составление коллективных страниц, самостоятельное создание учащимися тезаурусных статей и др.

В рамках ознакомления педагогов с использованием метакогнитивных знаний при педагогическом сопровождении саморазвития была рассмотрена тема *«Педагогические приемы, связанные с метапознанием (метакогнитивные знания), чтение вслух»*. Во время встречи-дискуссии, посвященной данной теме, были выделены такие наиболее распространенные подходы к метапознанию, как: побуждающие и стимулирующие вопросы; моделирование и объяснение ситуации; рефлексирующие вопросы; обдумывание и размышление вслух; использование таблиц, графиков и прочих визуальных представлений для систематизации информации. Обсуждалась очевидная взаимосвязь указанных подходов с приемом *«Чтение вслух»*, базирующаяся на размышлениях, объяснениях, вопросах и ответах вслух.

Рассмотрение указанных подходов выполнялось на примере обсуждения плана урока по теме «Волонтерское движение. Моральный выбор и моральный долг» (обществоведение, 8 класс). План урока включал четыре этапа:

На вводном этапе учитель предлагал назвать проблемы морального долга, существующие сейчас, и способы их решения на уровне гражданского общества, задавая побуждающие и стимулирующие вопросы.

На основном этапе в ходе ведения урока шла работа со словами по теме урока. Например, педагог демонстрировал слово «волонтер» на слайде компьютерной презентации, выясняя у учащихся, как они понимают значение данного слова и почему оно рассматривается с точки зрения морали (используя таблицы, графики и прочие визуальные представления для систематизации

информации). Далее учитель просил учащихся разбиться на команды и найти краткую информацию об истории развития волонтерства и волонтерского движения (в мире, Европе, России, в Санкт-Петербурге), используя интернет. Капитаны команд зачитывали вслух найденные тезисы, размышляли, объясняли найденную информацию вслух для одноклассников. Затем педагог предлагал обучающимся назвать слова, производные от слова «волонтер» (derivatives), обращая внимание на похожие, но не связанные с изучаемым понятием, например, «волюнтаризм». На уроке (на основе проблемных вопросов: «Какие люди присоединяются к волонтерским организациям?»; «Что заставляет людей вступать в эти группы и работать не за деньги?») обсуждались ассоциации, связанные со словом «волонтер». Так проходило моделирование и объяснение ситуации.

На следующем этапе педагог предлагал командам рассказать о своих волонтерских организациях и показать результаты работы в виде устной презентации, тем самым стимулируя, с одной стороны, групповую работу, а с другой, тренируя монологическое высказывание.

В конце урока педагог организовывал работу команд в формате веб-квеста и давал командам задание самостоятельно, используя гаджеты, найти в интернете цитату или пословицу на тему добра и добровольной помощи (тем самым поэтапно сокращая поддержку учащихся). Далее командам предлагалось поработать с текстами других команд, восполнив в них недостающий материал. На этом этапе были заданы рефлекслирующие вопросы и получена обратная связь в форме интервью.

Последний модуль программы повышения квалификации «*Оценка компетенций педагогов на основе умений по педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы*» включал серию открытых уроков в рамках районной опорной площадки развития образования (мастер-классы). В рамках данного модуля учителя провели ряд мастер-классов, на которых

продемонстрировали использование приемов педагогического сопровождения саморазвития через развитие личностного тезауруса учащихся основной школы.

Например, был представлен урок формирования навыков монологической и диалогической речи *«Построение тезаурусных схем как основа логико-смыслового программирования высказываний обучающихся на материале темы “Science” (Наука)»*, целью которого было научить учащихся 9 класса работать с понятием в формате тезаурусной схемы для создания страниц тезаурусного словаря (Приложение 8). На уроке использовалась технология коллективного взаимодействия.

Задания, которые выполнялись на данном уроке, позволяли учителю развивать все универсальные учебные действия (УУД) учащихся: *регулятивные УУД* (определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии; классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы; планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации); *познавательные УУД* (осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий; осуществлять осознанное построение речевого высказывания); *коммуникативные УУД* (координировать и выполнять работу в условиях группового/парного взаимодействия; конструировать диалогическое высказывание; учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве). В ходе урока достигались такие личностные результаты, как: формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки, учитывающего социальное, культурное, языковое многообразие современного мира; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками; готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания и др.).

Урок «*Формирование навыков письменной речи (написание рассказа) с применением синонимического ряда, идиоматических выражений, расширения простого предложения и укрупнения единиц текста*» (Приложение 9) был уроком обобщения и систематизации знаний в 9 классе и имел своей целью обучить учащихся писать рассказ. Выполнение заданий на уроке способствовало развитию всего комплекса УУД: *регулятивных* (уметь оценивать свою интеллектуально-познавательную деятельность и деятельность своих одноклассников); *познавательных* (уметь писать рассказ); *коммуникативных* (уметь работать в парах и в группе). Урок предполагал достижение такого личностного результата, как стремление к совершенствованию собственной речевой культуры.

Целью еще одного урока, данного в 7 классе «*Конструирование энциклопедической статьи в процессе работы с текстом*» (Приложение 10), было применение на практике одноименного педагогического приема. Обучающиеся в группах заполняли словарную статью, используя все материалы урока, и представляли её в классе как конечный продукт урока. Затем учащиеся использовали материалы своей статьи для построения монологического высказывания. Таким образом, учитель формировал на уроке *регулятивные УУД* (работать в сотрудничестве, осуществлять свою речевую деятельность с целью достижения поставленной учебной задачи); *коммуникативные УУД* (умение отвечать на вопросы и формулировать свои мысли); *познавательные УУД* (применять навыки работы с различными видами деятельности на уроке: говорение, чтение) и следующие *личностные результаты*: положительное отношение к учению, к познавательной деятельности, осознание и принятие себя в новой роли; умение оценивать жизненные ситуации с разных точек зрения.

В качестве еще одного примера урока из серии открытых уроков в рамках районной опорной площадки развития образования приведем план урока обществознания, данный в 8 классе с целью применения педагогического приема, связанного с метапознанием (метакогнитивные и металингвистические знания).

Урок *«Метод сфокусированного неформального обсуждения (Мировое кафе) с использованием статей словаря тезаурусного типа в развитии речевой компетенции обучающихся на материале темы «Отклоняющееся поведение»* (Приложение 11) был представлен в виде фасилитированной дискуссии.

Фасилитированная дискуссия – это один из методов групповой деятельности, позволяющий достичь поставленных целей. В нашем случае указанная технология способствовала раскрытию внутреннего потенциала классного коллектива, повышению заинтересованности и вовлеченности обучающихся и, как результат, динамичности и результативности работы. Использование данной технологии способствовало решению проблем коллективного творчества и помогло подросткам ответить на важные вопросы: «Какой цели необходимо достичь?», «Какова последовательность выполнения рабочих задач?», «Как реализовать продуктивное общение внутри группы?» «Что необходимо сделать для оптимального использования ресурсов?», «Как создать комфортные условия работы?» и др. При правильной фасилитации группа серьезно уменьшает сроки разработки ожидаемого решения и улучшает его качество; повышает ответственность за принятые решения; сплачивается вокруг групповой цели и обеспечивает удовлетворенность участников совместным творчеством и отношениями в коллективе.

Для продуктивного обучения в формате «Мировое кафе» число участников дискуссии не превышает 7-14 человек, рассаженных по 3-4 человека за один столик. При этом один ученик за каждым столом становится «хозяином стола», а оставшиеся школьники превращаются в приглашённых «гостей». С целью ускорения обсуждения и визуализации его результата в интересах всех участников на столах раскладываются бумажные скатерти (пригодные для письма) или листы писчей бумаги, блокноты, тетради и пр., на которых цветными маркерами запечатлеваются все высказанные идеи (по возможности, в визуально понятной графической, алгоритмической, тезисной форме). По истечении

определенного фасилитатором времени «гости» переходят за следующий стол, а «хозяин», встречая новых «гостей», кратко знакомит их с основными тезисами, ранее высказанными учащимися за его столом. К завершению очередного круга дискуссии все участники будут знакомы с тезисами и рекомендациями своих соседей: каждый сможет выразить собственное суждение и узнать мнения других участников группы. После завершения полного круга переходов вся группа участвует в общей дискуссии по рассматриваемому вопросу.

На данном уроке были сформированы следующие УУД: *регулятивные* (умение планировать свою деятельность в соответствии с целевой установкой; осознание новой для себя информации; умение давать объективную оценку своим действиям); *коммуникативные* (умение аргументированно высказывать свое мнение с доказательными фактами, аргументами и контраргументами; умение договариваться с другими участниками групповой работы на основании разностороннего взгляда на ситуацию); *познавательные* (определять термины; конструировать простые и сложные логические выводы; визуализировать информацию в понятных формах (рисунок, схема, алгоритм, таблица, план и пр.)). Урок позволил добиться таких *личностных результатов*, как: самоопределение; смыслообразование; построение внутренней позиции обучающегося; умение выражать мнение, оценивая свои и чужие поступки в контексте ситуации и ее нравственной коннотации.

В качестве итоговой аттестации по прослушанному курсу повышения квалификации учителей педагогам основной школы было предложено разработать и защитить перед коллегами проект открытого урока по текущей предметной программе, направленного на саморазвитие учащихся с помощью педагогического инструментария развития личностного тезауруса подростков. Примеры таких уроков приведены в Приложениях 8-11.

После завершения формирующего эксперимента по обучению учителей педагогическому сопровождению саморазвития педагога в рамках последнего

модуля программы повышения квалификации продолжили работу в экспериментальных группах с учащимися 7-9-х классов в рамках опорной площадки, созданной на базе ГБОУ № 371. В ходе этой деятельности широко практиковались выступления педагогов на научно-практических конференциях с обобщением своего опыта, творческие мастерские, оценка текущей результативности учителей на основании мониторинга состояния саморазвития школьников. Промежуточные итоги оформлялись как элементы рабочих программ и планов по различным направлениям деятельности в рамках регулярной урочной предметной деятельности, как: учебно-методические пособия, дидактические материалы, пакеты диагностического инструментария; сборники статей; выступления на районных конференциях и др.

Подведение итогов формирующего эксперимента проводилось в ходе третьего этапа педагогического исследования – контрольного эксперимента.

Контрольный эксперимент предполагал оценку тех же параметров, которые были исследованы в ходе констатирующего эксперимента, а именно: достигнутых после формирующего эксперимента уровней развития мотивационного, когнитивно-тезаурусного, деятельностного, рефлексивного показателей саморазвития в разрезе экспериментальной и контрольной групп; оценку текущего состояния в соответствии с интегративным критерием «саморазвитие учащихся основной школы» применительно к экспериментальной и контрольной группам; оценку достигнутого уровня готовности педагогов к ведению педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы на основе развития их личностных тезаурусов.

База исследования (ГБОУ школа № 371 с углубленным изучением русского, английского и французского языков Московского района Санкт-Петербурга), правила организации, проведения и оценивания контрольного эксперимента были идентичны констатирующему эксперименту, подробно описанному в параграфе 2.1. Периодом проведения контрольного эксперимента стал 2017-2018 гг.

Для оценки статистической значимости различий в достигнутых результатах контрольной и экспериментальной групп, как и в случае с констатирующим экспериментом, использовался критерий χ^2 Пирсона [127]. Если вычисленный нами критерий χ^2 был больше критического значения $T_{к 0,05}$, то мы признавали статистическую значимость полученных результатов и результативность проведенного формирующего воздействия на базе использования ранее разработанной модели педагогического сопровождения саморазвития. В противном случае мы констатировали, что значимые изменения в исследуемых параметрах не наступили.

Сравним итоги контрольного эксперимента с результатами констатирующего эксперимента для контрольной и экспериментальной групп.

Оценка уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с мотивационным показателем осуществлялась также посредством анкеты Л.Н.Бережновой «Диагностика уровня саморазвития» [178] (Приложение 5), адаптированной к условиям нашего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента в сравнении с данными констатирующего эксперимента приведены в Таблице 8. Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с мотивационным показателем как итог формирующего эксперимента показано на Рисунке 11.

Таблица 8

Динамика уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с мотивационным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с мотивационным показателем (количество и % учеников)				Итого	$T_{\text{эксп}} (\chi^2)$
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень		
ЭГ-ДО	9(13%)	20(30%)	35(51%)	4(6%)	68(100%)	36,47
ЭГ-ПОСЛЕ	1(1%)	5(7%)	31(46%)	31(46%)	68(100%)	

КГ-ДО	8(12%)	21(31%)	37(54%)	2(3%)	68(100%)	5,96
КГ-ПОСЛЕ	4(6%)	14(21%)	43(63%)	7(10%)	68(100%)	

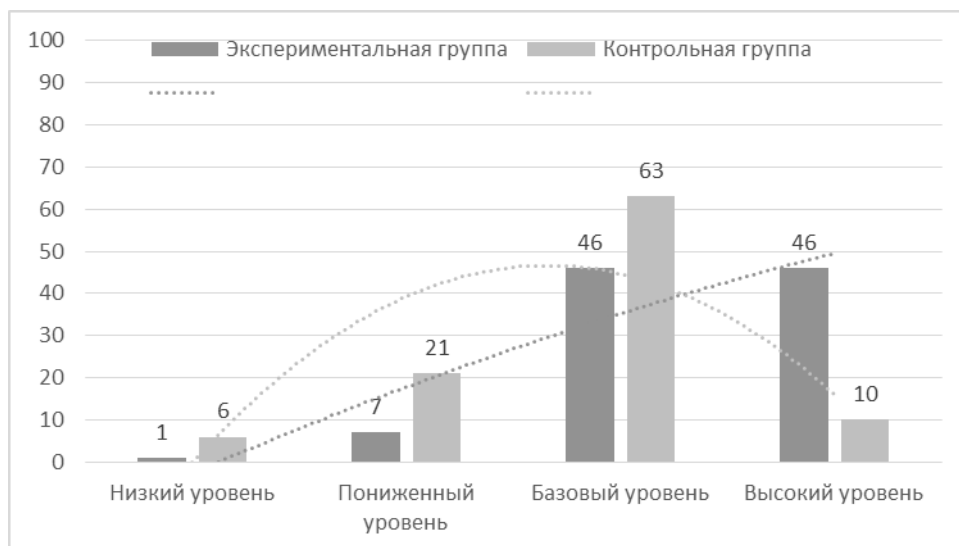


Рисунок 11 – Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с мотивационным показателем.

Анализ итогов контрольного эксперимента в области мотивационного показателя саморазвития показал, что в ЭГ значительно вырос процент учащихся с высоким уровнем мотивации к саморазвитию. Максимум в распределении школьников по уровням сместился с «пониженного» и «базового» уровней на «базовый» и «высокий» (Рисунок 11). Распределение же по уровням среди учащихся КГ осталось практически таким, как и в констатирующем эксперименте.

Для оценки статистической значимости полученных результатов эксперимента сравнивались найденные для ЭГ и КГ $T_{\text{эксп}}$ критерии χ^2 с ранее обозначенным критическим значением $T_{\text{к } 0,05} = 7,82$. Из Таблицы 8 видно, что $T_{\text{эксп}}$ для контрольной группы было меньше критического значения ($5,96 < 7,82$), а $T_{\text{эксп}}$ для экспериментальной группы было значительно больше критического значения

(36,47 > 7,82). Следовательно, изменения в ЭГ, в отличие от КГ, носили значимый характер.

Таким образом, можно констатировать, что использование в ходе формирующего эксперимента для экспериментальной группы ранее разработанной модели педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы положительно сказалось на уровне саморазвития школьников в соответствии с мотивационным показателем.

Оценка уровня саморазвития в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем проводилась на основании результатов выполнения практического задания «100 слов» В.А. Калягина и Г.М. Степановой [67] (Приложение 2). Результаты контрольного эксперимента в сравнении с данными констатирующего приведены в Таблице 9. Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем показано на Рисунке 12.

Таблица 9

Динамика уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем (количество и % учеников)				Итого уч.	Ср % отм. слов	Ср % досто-верн. выбора	Ср прив. %	Т _{эксп} (χ ²)
	Низкий уровень	Пониж. уровень	Базовый уровень	Высок. уров.					
ЭГ-ДО	25(37%)	24(35%)	15(22%)	4(6%)	68(100%)	80%	63%	50%	34,76
ЭГ-ПОСЛЕ	7(10%)	9(13%)	29(43%)	23(34%)	68(100%)	88%	78%	69%	
КГ-ДО	25(37%)	21(31%)	17(25%)	5(7%)	68(100%)	78%	62%	49%	0,87
КГ-ПОСЛЕ	20(29%)	24(35%)	19(28%)	5(8%)	68(100%)	77%	65%	51%	

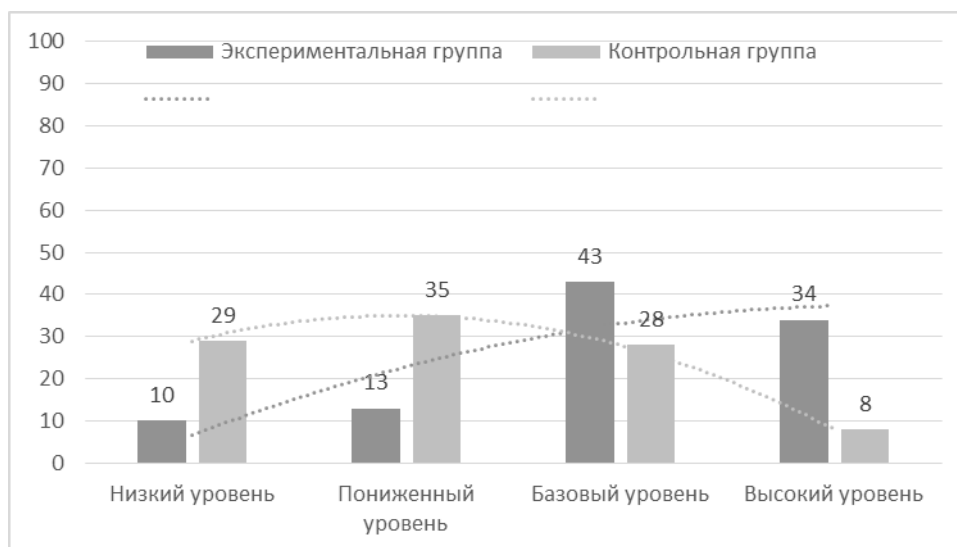


Рисунок 12 – Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем

Изучение результатов контрольного эксперимента в соответствии с когнитивно-тезаурусным показателем саморазвития показало, что в ЭГ в 1,1 раза вырос промежуточный показатель «средний процент отмеченных слов», значительно (на 15%, или в 1.2 раза) выросло понимание слов учениками (78% против 63%) и, как итог, на 19% (или в 1.4 раза, до 69%) вырос показатель «средний приведенный процент слов», который отражает уровень развития когнитивной компоненты саморазвития. В КГ были зафиксированы лишь незначительные (в диапазоне 0% – 3%) изменения всех перечисленных параметров.

Для определения статистической значимости полученных результатов сравнивались экспериментальные значения $T_{\text{эксп}}$ критериев χ^2 с ранее обозначенным критическим значением $T_{\text{к } 0,05} = 7,82$. Из Таблицы 9 видно, что $T_{\text{эксп}}$ для контрольной группы меньше критического значения ($0,87 < 7,82$), а $T_{\text{эксп}}$ для экспериментальной группы больше критического значения ($34,76 > 7,82$). Следовательно, мы должны были признать, что педагогическое сопровождение саморазвития экспериментальной группы учащихся основной школы в части

воздействия на когнитивно–тезаурусный компонент саморазвития, выполненное в ходе формирующего эксперимента в соответствии с разработанной моделью педагогического сопровождения, дало положительный эффект. Контрольная группа, которая не участвовала в формирующем эксперименте, не показала выраженной положительной динамики.

Определение уровня саморазвития в соответствии с деятельностным показателем так же, как и в констатирующем эксперименте осуществлялось по результатам выполнения практического задания «Сочинение по ключевым словам» (авторская методика, Приложение 3). Результаты контрольного эксперимента в сравнении с данными констатирующего эксперимента приведены в Таблице 10. Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с деятельностным показателем, как итог формирующего эксперимента, показано на Рисунке 13.

Таблица 10

**Динамика уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с
деятельностным показателем**

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с деятельностным показателем (количество и % учеников)				Итого уч.	Ср. % верно исп. слов	Т _{эксп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониж. уровень	Базовый уровень	Высок. уровень			
ЭГ-ДО	7(10%)	35(51%)	21(31%)	5(8%)	68(100%)	64%	32,08
ЭГ-ПОСЛЕ	2(3%)	11(16%)	27(40%)	28(41%)	68(100%)	78%	
КГ-ДО	6(9%)	33(49%)	20(29%)	9(13%)	68(100%)	63%	0,9
КГ-ПОСЛЕ	5(7%)	29(43%)	25(37%)	9(13%)	68(100%)	64%	

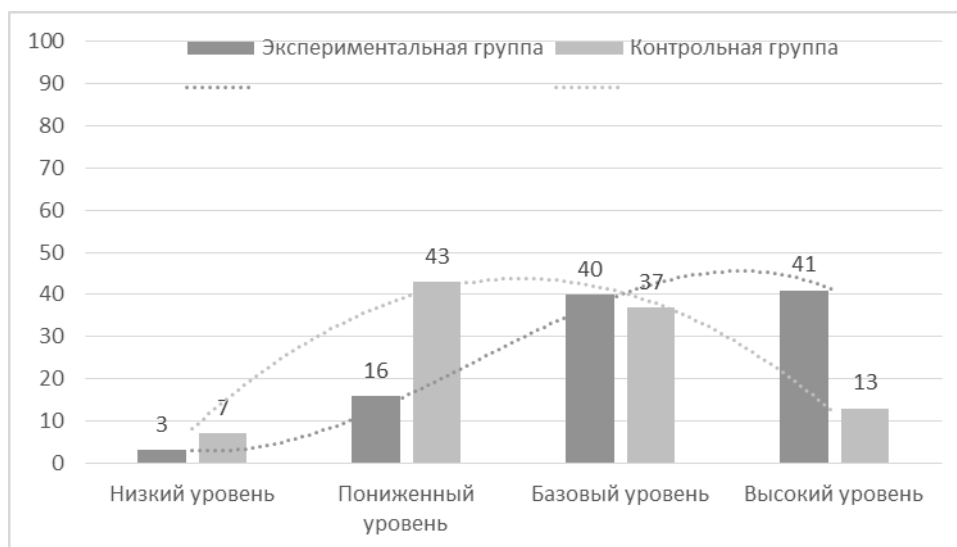


Рисунок 13 – Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с деятельностным показателем

Анализ результатов контрольного эксперимента в контексте деятельностного показателя саморазвития показал, что в ЭГ изменилось распределение учащихся по уровням (Рисунок 13). Из графика видно, что если в КГ, как и во время констатирующего эксперимента, большинство учащихся по-прежнему находилось на «пониженном уровне» деятельностного показателя, то в ЭГ произошел заметный сдвиг максимума в сторону «базового» и «высокого» уровней. Кроме того, за время проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе в 1.2 раза вырос процент верно использованных слов, чего не случилось с учащимися контрольной группы.

Для определения статистической значимости результатов эксперимента мы вновь воспользовались критерием χ^2 . Значения этого критерия, полученные для ЭГ и КГ, приведены в Таблице 10. Сравнение экспериментальных значений $T_{\text{эксп}}$ с критическим значением $T_{\text{к } 0,05}$ показало, что $T_{\text{эксп}}$ для контрольной группы был меньше критического значения ($0,9 < 7,82$), а $T_{\text{эксп}}$ для экспериментальной группы, напротив, больше критического значения ($32,08 > 7,82$). Это означало, что изменения, произошедшие в ЭГ были значимы с вероятностью 95%, а изменения,

произошедшие в КГ, соответствовали нулевой гипотезе об отсутствии различий до и после формирующего эксперимента.

Определение контрольного уровня саморазвития в соответствии с рефлексивным показателем осуществлялось посредством адаптированной анкеты В.К. Гербачевского «Готовность к саморазвитию» [160] (Приложение 4). Результаты контрольного эксперимента в сравнении с данными констатирующего приведены в Таблице 11. Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с рефлексивным показателем, как итог формирующего эксперимента, показано на Рисунке 14.

Таблица 11

Динамика уровня саморазвития учащихся основной школы в соответствии с рефлексивным показателем

Группа	Уровень саморазвития учащихся основной школы в соответствии с рефлексивным показателем (количество и % учеников)				Итого уч.	Т _{эксп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень		
ЭГ-ДО	6(9%)	5(7%)	27(40%)	30(44%)	68(100%)	26,51
ЭГ-ПОСЛЕ	0(0%)	2(3%)	8(12%)	58(85%)	68(100%)	
КГ-ДО	6(9%)	5(7%)	28(41%)	29(43%)	68(100%)	1,13
КГ-ПОСЛЕ	3(4%)	6(9%)	29(43%)	30(44%)	68(100%)	

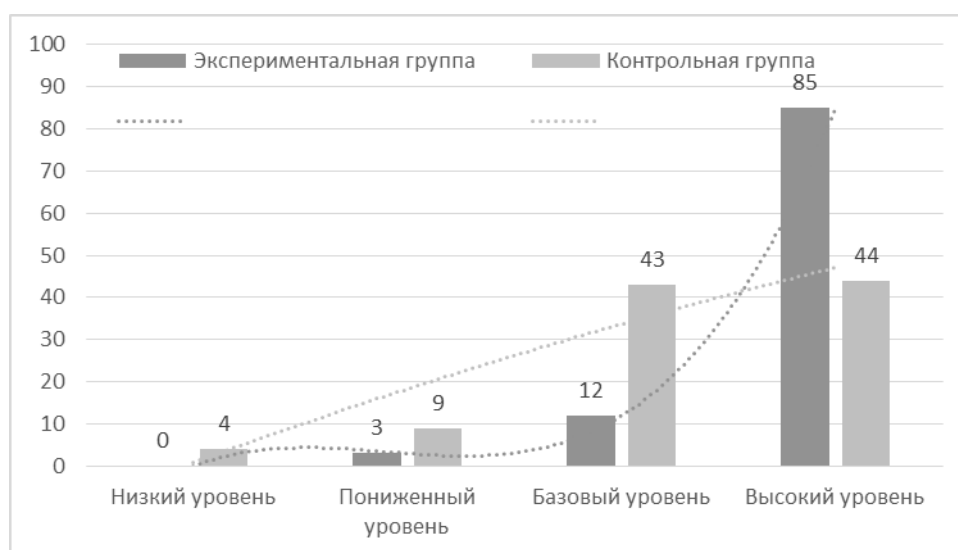


Рисунок 14 – Контрольное распределение учащихся ЭГ и КГ по уровням саморазвития в соответствии с рефлексивным показателем

По итогам контрольного эксперимента в контексте рефлексивного показателя мы отметили, что динамика изменений в экспериментальной группе показала резкое увеличение процента учащихся, которые могут и хотят меняться (Рисунок 14). В ЭГ к концу формирующего эксперимента таких подростков оказалось подавляющее большинство – 85%, хотя на этапе контрольного эксперимента их было лишь 44%. В то же время в КГ, которая не участвовала в формирующем эксперименте, этот показатель вырос весьма незначительно – с 43% до 44%.

Для оценки статистической значимости результатов этого эксперимента использовался критерий χ^2 . Значения этого критерия, полученные для ЭГ и КГ, приведены в Таблице 11. Сравнение экспериментальных значений $T_{\text{эксп}}$ с критическим значением $T_{\text{к } 0,05}$ показало, что $T_{\text{эксп}}$ для контрольной группы был меньше критического значения ($1,13 < 7,82$), а $T_{\text{эксп}}$ для экспериментальной группы был больше критического значения ($26,51 > 7,82$). Мы трактовали этот факт в пользу статистической значимости изменений, произошедших в ЭГ, и как доказательство того, что учащиеся ЭГ, в отличие от учащихся КГ, благодаря педагогическому сопровождению саморазвития в ходе формирующего эксперимента в соответствии с разработанной моделью педагогического сопровождения достигли более высоких результатов.

Повторную оценку состояния саморазвития учащихся основной школы в соответствии с интегративным критерием мы выполняли по алгоритму, использованному в констатирующем эксперименте. Для чего отразили результаты контрольного эксперимента для ЭГ и КГ по отдельным показателям саморазвития в виде двух гистограмм, сгруппировав их по уровням (Рисунки 15, 16).



Рисунок 15 – Контрольное состояние саморазвития учащихся ЭГ по уровням развития показателей после формирующего эксперимента

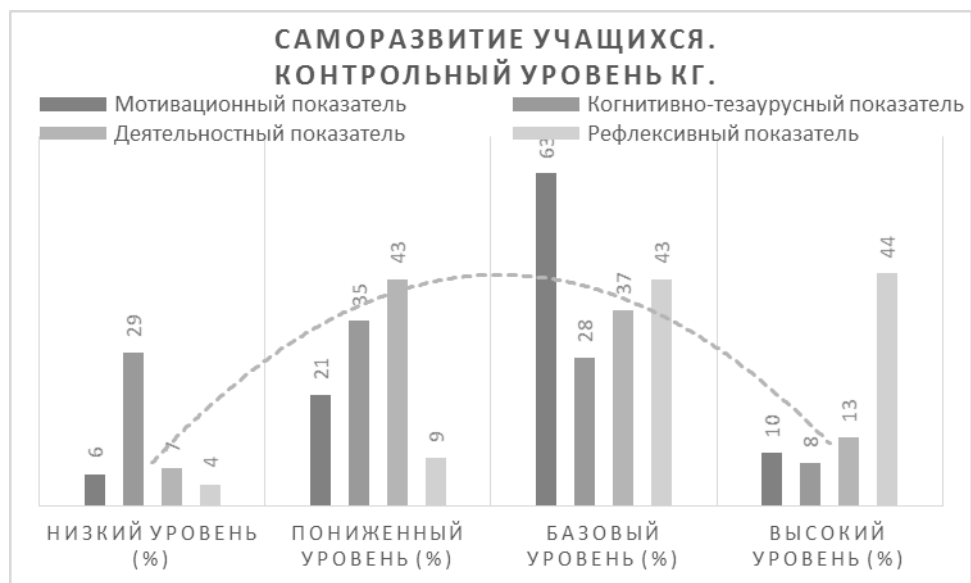


Рисунок 16 – Контрольное состояние саморазвития учащихся КГ по уровням развития показателей после формирующего эксперимента

Из Рисунков 15 и 16 видно, что неизменное для КГ доминирование пониженного и базового уровней в случае с ЭГ сменилось преобладанием высоких показателей компонентов саморазвития, что позволило нам судить об успешности проведенного формирующего эксперимента.

Определение итоговой готовности учителей к педагогическому сопровождению саморазвития с помощью личностного тезауруса стало завершающим этапом контрольного эксперимента и проводилось на основе авторского опросника (Приложение 6). Его результаты в сравнении с данными констатирующего эксперимента приведены в Таблице 12. Контрольное распределение учителей ЭГ и КГ по уровням их готовности к проведению педагогического сопровождения саморазвития, как итог формирующего эксперимента, показано на Рисунке 17.

Таблица 12

**Динамика готовности педагогов к педагогическому сопровождению
саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их
личностных тезаурусов**

Группа	Уровень готовности (количество и % учителей)				Итого уч.	Т _{эксп} (χ^2)
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень		
ИТОГО-ЭГ- ДО	2(8%)	12(48%)	8(32%)	3(12%)	25(100%)	9,51
ИТОГО-ЭГ- ПОСЛЕ	0(0%)	5(20%)	9(36%)	11(44%)	25(100%)	
ИТОГО-КГ - ДО	3(10%)	14(47%)	11(36%)	2(7%)	30(100%)	1,89
ИТОГО-КГ- ПОСЛЕ	2(7%)	10(33%)	14(47%)	4(13%)	30(100%)	

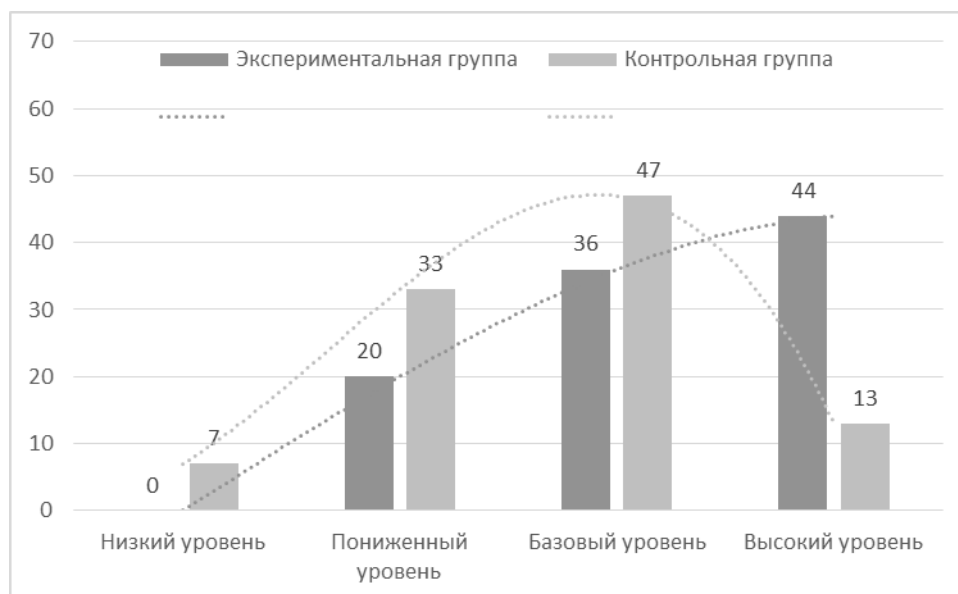


Рисунок 17 – Контрольное распределение педагогов по уровням готовности к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов

По итогам формирующего и контрольного экспериментов были сделаны следующие выводы:

- подавляющее большинство педагогов ЭГ полностью осознало цели формирования личностного тезауруса, целенаправленно занималось его развитием у учащихся и испытывало удовлетворение от динамики его развития, в отличие от коллег КГ. Ни один из педагогов ЭГ не остался на «низком уровне», а самым многочисленным стал «высокий уровень», в отличие от КГ, с максимально многочисленным «базовым» уровнем;
- в ответах учителей ЭГ на открытые вопросы о методах, приемах, заданиях по развитию личностных тезаурусов появились многочисленные новые приемы, такие, как: создание энциклопедических и тезаурусных статей, мини-сочинения, обучение письменной речи, таксономии и др. В то время как спектр технологий, используемых в КГ, остался без изменений (работа с лексикой, синонимами, текстом, дефинициями).

Для определения статистической значимости результатов эксперимента с педагогами применялся критерий χ^2 . Значения данного критерия, полученные для ЭГ и КГ, приведены в Таблице 12. Сравнение экспериментальных значений $T_{\text{эксп}}$ с критическим значением $T_{\text{к } 0,05}$ показало, что $T_{\text{эксп}}$ для контрольной группы меньше критического значения ($1,89 < 7,82$), а $T_{\text{эксп}}$ для экспериментальной группы больше критического значения ($9,51 > 7,82$). Данный факт продемонстрировал, что изменения, произошедшие в ЭГ были значимы с вероятностью 95%, а изменения, произошедшие в КГ, показали отсутствие различий до и после формирующего эксперимента.

В заключение отметим, что в ходе формирующего эксперимента существенно улучшились показатели саморазвития учащихся экспериментальной группы как в целом, так и по отдельным показателям. При этом возросла информированность подростков о способах самостоятельного получения новых знаний, о практических путях саморазвития, повысился их внутренний интерес к саморазвитию. Одновременно на фоне лучшего понимания состояния личностных тезаурусов подростков, систематического и методического использования педагогических приемов саморазвития учащихся через их личностные тезаурусы, создания соответствующих организационно-педагогических условий для осознанной работы с терминологией (связями, ассоциациями, металингвистическими, контекстуальными и интегративными коннотациями) произошли положительные сдвиги в готовности учителей к сопровождению саморазвития школьников с помощью развития их личностных тезаурусов.

Указанные факты доказывают жизнеспособность и результативность разработанной модели, а также верность гипотезы исследования о возможности обеспечения саморазвития учащихся основной школы посредством педагогического сопровождения на основе развития личностных тезаурусов учащихся.

Выводы по второй главе

Выполненное экспериментальное исследование процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие проблемы: во-первых, саморазвитие учащихся в соответствии с когнитивно-тезаурусным и деятельностным показателями у большинства из них (58% – 72%) находится на низком и пониженном уровнях в связи с невысокой информированностью подростков о способах самостоятельного получения новых знаний и возможных путей саморазвития; во-вторых, из-за недостаточного уровня мотивации педагогов к работе с личностным тезаурусом учащихся основной школы в интересах их саморазвития для более половины учителей как экспериментальной, так и контрольной групп (56% и 57% соответственно) характерен низкий уровень готовности к педагогическому сопровождению саморазвития с помощью личностного тезауруса и недостаточная степень владения необходимыми в данном контексте приемами.

2. В процессе формирующего эксперимента была разработана и реализована программа повышения квалификации учителей экспериментальной группы «Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы», которая была реализована в течение двух лет в рамках опорной площадки на базе школы № 371 Санкт-Петербурга. Отличительной особенностью обучения учителей по Программе явилось оптимальное сочетание теоретических занятий и их практической деятельности по созданию комплекса организационно-педагогических условий педагогического сопровождения саморазвития учащихся экспериментальной группы; систематическое использование таких образовательных технологий, как: технология «Методическая мастерская»; информационно-коммуникационная технология «Презентация в Power Point»;

технология проектной деятельности; деловая игра; технология активного обучения (круглый стол); встреча-дискуссия и др.

3. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о положительной динамике процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, что подтверждает результативность процесса реализации модели на основе развития личностных тезаурусов учащихся (возросла информированность подростков о способах самостоятельного получения новых знаний, о практических путях саморазвития, повысился их внутренний интерес к саморазвитию). Одновременно произошли положительные изменения в готовности учителей к сопровождению саморазвития школьников с помощью развития их личностных тезаурусов на фоне лучшего понимания состояния личностных тезаурусов подростков, систематического и методического использования педагогических приемов саморазвития учащихся через их личностные тезаурусы, создания соответствующих организационно-педагогических условий для осознанной работы с терминологией (связями, ассоциациями, металингвистическими, контекстуальными и интегративными коннотациями) .

.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что проблема педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане.

Согласно государственной программе «Развитие образования на 2018-2025 годы», готовность учащихся к саморазвитию, их активность в учебно-познавательной деятельности требует поддержки со стороны учителей.

Сегодня особое значение имеет выявление и активное использование тех видов учебно-познавательной деятельности, которые способствуют процессу саморазвития. Актуальна и практически значима не только реализация каждым учеником основной школы своего интеллектуального начала, но и ценностно-мотивационное и действенно-практическое выражение себя.

Международные и отечественные исследования особенностей современных подростков свидетельствуют о росте их интереса к тем видам учебно-познавательной деятельности, которые способствуют личностному росту, самовыражению, интеллектуальному самосовершенствованию и процессу саморазвития в целом, а также высокими ожиданиями школьников от помощи в этих направлениях со стороны педагогов, что подтверждает необходимость исследования процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы позволило обосновать организационно-педагогические условия данного процесса и доказать необходимость развития личностных тезаурусов как инструментария педагогического сопровождения саморазвития школьников.

К педагогическим приемам саморазвития учащихся основной школы в контексте развития личностного тезауруса отнесены: создание

энциклопедических статей; обучение письменной речи; построение таксономий; мини-сочинения с помощью ключевых слов; чтение вслух; создание страниц тезаурусного словаря; прием, связанный с метапознанием. Организационно-педагогические условия включают: организацию обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся; включение в программы обучения школьников многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин; обеспечение баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий; использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ. На основе выявленного инструментария, приемов и организационно-педагогических условий, с учетом особенностей подросткового возраста была разработана модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, основанная на личностно-деятельностном и тезаурусном подходах, обеспечивающая реализацию принципов дидактического единства; личностной ориентации и познавательной активности учащихся с помощью развития их личностных тезаурусов.

В рамках педагогического эксперимента была реализована модель педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы, системно-образующим звеном которой являлось обучение педагогов. В ходе реализации данной программы педагоги были обучены специфике педагогического сопровождения саморазвития через развитие личностных тезаурусов учащихся, осуществлению практического педагогического сопровождения каждой компоненты саморазвития учащихся основной школы: мотивационной (включающей интерес к учебе, понимание собственных жизненных целей и задач, стремление к саморазвитию); когнитивно-тезаурусной (показывающей владение приемами и способами самостоятельного расширения собственных знаний и умений); деятельностной (характеризующей деятельность

по использованию известных знаний); рефлексивной (обеспечивающей анализ собственной деятельности, ее оценку и корректуру).

Результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования подтвердили гипотезу о том, что саморазвитие учащихся основной школы будет обеспечено, если в ходе его педагогического сопровождения конкретизированы понятия «саморазвитие учащихся основной школы» и «педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы» с точки зрения современного этапа развития общества; разработан и научно обоснован инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы; реализована система организационно-педагогических условий, обеспечивающая саморазвитие обучающихся в учебно-познавательной деятельности; определены критерии и показатели результативности процесса педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

Проведенное исследование не охватывает весь спектр вопросов, связанных с педагогическим сопровождением саморазвития учащихся основной школы. Перспективным направлением дальнейших исследований может быть моделирование процесса саморазвития студентов в системе «школа – колледж – ВУЗ».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Александрова, Е.А. Как формировать эмоциональный интеллект школьника / Е.А. Александрова, К.С. Кузнецова // Библиотека журнала «Директор школы». – №4. – М.: Сентябрь. – 2018. – 160 с.
4. 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.
5. Антипов, А. Теория поколений. Необыкновенный Икс / А. Антипов, Е. Шамис – М.: Синергия, 2016. – 140 с.
6. 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: Зебра, 2017. – С. 178-182.
7. Аристотель. Метафизика / Пер. А.В. Кубицкого под ред. М.И. Иткина // Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1975. – С. 63–367.
8. Аристотель. Сочинения: В 4 т. (Серия «Философское наследие»). – М.: Мысль, 1975-1983.
9. Артюхова, Т.Ю. Психология саморазвития: учебное пособие / Т.Ю. Артюхова, Т.В. Шелкунова, О.А. Бенькова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. – 230 с.
10. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М: МГУ, 1979. – 151 с.

11. Афанасьев, Ю.Н. Может ли образование быть не гуманитарным? / Ю.Н. Афанасьев // Дискурс РГГУ. М.: РГГУ – 2000. – № 8-9. – С. 5-9.
12. Бандуровский, К.В. Фигура «возвращения» в психологии Фомы Аквинского/ К.В. Бандуровский //Труды Российской антропологической школы. – 2009. – № 6, М.: РГГУ. – С. 43-53.
13. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 2008. – 386 с.
14. Баранов, О.С. Русский тезаурус [Электронный ресурс] / О.С. Баранов // Электронное издание. – 2012. – URL: <http://www.thesaurus1.narod.ru/>.
15. Баранукова, Н. О. Теоретические аспекты творческого саморазвития личности [Электронный ресурс] / Н.О. Баранукова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2007. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-tvorcheskogo-samorazvitiya-lichnosti>.
16. Беленкова, Ю. С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности [Электронный ресурс] / Ю.С. Беленкова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – №3-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-metakognitivnym-navykam-i-metody-otsenki-ih-sformirovannosti>.
17. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
18. Битянова, М. Р. Практическая психология в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 296 с.
19. Бобровникова, Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности учителей на основе совместной деятельности субъектов образовательного пространства / Е.Р. Бобровникова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. – №2. – С. 24-28.

20. Богословский, В. И. Наука в педагогическом университете: вопросы методологии и практики / В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, М. Н. Потемкин; под ред. В. И. Богословского. – СПб: СПбГУ, 2000. – 204 с.
21. Богословский, В.И. Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Богословский Владимир Игоревич // СПб, 2000. – 574 с.
22. Бойчук, Е. Развитие инновационного потенциала педагогов школы. Система методической работы / Е. Бойчук // Управление школой. – 2013. – № 11. – С. 38-47.
23. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
24. Борытко, Н. М. Гуманитарно-целостная стратегия воспитания / Н.М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – 2008. – №1. – С. 440-441.
25. Быстрицкая, Е.В. Тезаурус антропных образовательных технологий: монография / Е.В. Быстрицкая, С.Д. Неверкович, Д.И. Воронин. – М.:ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 280 с.
26. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека/ К.Я.Вазина. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2002. – 145 с.
27. Вебер, М. Избранные произведения: Пер.с нем. / М.Вебер; Сост., общ.ред. и послесл. Ю.Н.Давыдова; Предисл. П.П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
28. Вейдт, В.П. Педагогический тезаурус: учебное пособие для вузов – 2-е изд. перераб. и доп. / В. П. Вейдт. – М: Издательство Юрайт, 2019. – 227 с.
29. Вейдт, В.П. Формирование профессионального тезауруса педагога в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вейдт Валерия Павловна. – Калининград, 2016. – 235с.

30. 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.
31. Веретенников, В.П. Саморазвитие личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды. На примере изучения гуманитарных предметов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Веретенников Вадим Петрович. – Волгоград, 2003. – 24 с.
32. Викулина, М. А. Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования/ М.А. Викулина, К.Э. Безукладников // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – С. 28-38.
33. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – С. 143-152
34. Воробьева, С. В. Управление образовательными системами: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры – 2-е изд., перераб. и доп. / С.В.Воробьева. М: Издательство Юрайт, 2019. – 491 с.
35. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский, под ред. Д.Б.Эльконина // Собр. соч.: В 6 т, Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
36. Галактионова, Т.Г. Учимся успешному чтению. Время открытий. Портфель читателя. 6 класс. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений и их родителей / Т.Г. Галактионова, Е.М.Красновская, Я.Г. Назаровская, Л.В. Шайдулина. – М.: Просвещение, 2013. – 40 с.
37. 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-kak-kategoriya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya>.

38. 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>.
39. Головань, И.В. Обучение креативной письменной речи на второй ступени общего образования: на материале немецкого языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Головань Ирина Владимировна. – М., 2008. – 24 с.
40. Горина, О.Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Горина Ольга Григорьевна. -М: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2014. – 27 с.
41. Гребенюк, Т.Б. К вопросу о формировании профессионального тезауруса будущего специалиста/ Т.Б. Гребенюк //Научный журнал «Известия БГАРФ». – 2012. – №21. – С. 76-82
42. Гребнева, Д.М. Обзор методических подходов к обучению программированию в школе/ Д.М. Гребнева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – №3. – с. 13—27.
43. 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.
44. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 28 с.
45. Гущина, И. Н. Готовность к саморазвитию как компонент подготовки будущих учителей в условиях образовательной среды [Электронный ресурс] / И.Н. Гущина // Интернет-журнал «Мир науки». Педагогика и психология. – 2018. – №2, Том 6. – 6 с. – URL:<https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN218.pdf>.

46. Даутова, О. Б. Становление самосознания учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Даутова Ольга Борисовна. – СПб: РГПУ, 1998. – 25 с.
47. Дахин, А.Н Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010 – № 1(3). – С. 11-20.
48. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 22.
49. Двумичанская, Н.Н. «Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования» [Электронный ресурс]/ Н.Н. Двумичанская // Наука и образование – 2011. – № 3. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html>. – С. 1-11.
50. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info/word/instrumentarij.html#.W-gEkdSLSt8>.
51. 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: Уральский гос. университет, 2010. – 164 с.
52. Загвязинский, В. И. Общая педагогика / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – Москва: Высшая школа, 2008. – 391 с.
53. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб: Наука, 1995. – 152 с.
54. Запускалова, Н.С. Педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассников в виртуальной образовательной среде гимназии: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Запускалова Наталья Степановна – Челябинск, 2012. – 26 с.

55. Заровняева, С.С. Тезаурусный подход к формированию лексической компетенции студентов технического ВУЗа / С.С. Заровняева // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 3. – С. 123-127.
56. Земцова, В.И. Интеллектуальное развитие учащихся гимназии: коллективная монография /под ред. В.И. Земцовой. – Орск: ОГТИ, 2003. – 117 с.
57. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / И.А. Зимняя // Воспитать человека. – 2003. – № 3. – С. 150-155.
58. Зылёва, Н. В. Возможности использования педагогического приема «Запланированная ошибка» в обучении студентов / Н.В. Зылёва // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2015. – №4. – С. 197-201.
59. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании/ И.В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 107-116.
60. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
61. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8-14.
62. Казаков, И.С. Проектирование персонифицированной модели обучения в вузе/ И.С. Казаков // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 8. – С. 128-133.
63. Казакова, Е.И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот. Социально-эмоциональные проблемы / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой. – СПб: Ин-т спец педагогики и психологии, 2000. – 108 с.
64. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Казакова Елена Ивановна. – СПб, Гос. пед. ун-т, 1995. – 34 с.

65. Калинина, Н.В. Саморазвитие студентов педагогического колледжа в условиях учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калинина Нина Викторовна. – Иркутск, 2003. – 180 с.
66. Калинина, Н.В. Пути актуализации саморазвития студентов педагогического колледжа / Н.В. Калинина // Проблемы целостности и непрерывности образования (материалы межрегиональной научно-практической конференции): Сборник статей. – Иркутск, 2003. – С. 231-236.
67. Калягин, В.А. Оценка особенностей речи и личности заикающихся с помощью личностных психодиагностических тестов / В.А. Калягин, Г.М. Степанова // Дефектология. – 1996. – № 3. – С. 36-42.
68. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж. Изд-во Мпо "Модэк", 1999. – 336 с.
69. Карпов, А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: монография / А. А. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2018. – 784 с.
70. Карягина, Т.В. Создание собственных словарей как условие формирования лексикографической культуры младшего школьника [Электронный ресурс] / Т.В.Карягина, И.В. Гурова // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – №4 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-sobstvennyh-slovarey-kak-uslovie-formirovaniya-leksikograficheskoy-kultury-mladshego-shkolnika>.
71. Качалов, Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Качалов Дмитрий Владимирович. – Шуя: Шуйский гос. Пед. университет, 2011. – 387 с.
72. Качалова, Л. П. Технология формирования педагогической рефлексии будущего учителя / Л.П. Качалова. – Шадринск: ШГПИ, 2010. – 178 с.
73. Кикоть, В.Я. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов / Под ред. В. Я. Кикотя и А. М. Столяренко. – М.: Изд. ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 252 с.

74. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
75. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
76. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
77. Козлова, И. В. Применение тезаурусного подхода к построению карт знаний [Электронный ресурс] / И.В. Козлова// Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – №12(54), ч.5. – URL: <https://research-journal.org/economical/primenenie-tezaurusnogo-podxoda-k-postroeniyu-kart-znaniy/>.
78. Козырев, Н.А. Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] / Н.А. Козырев, О.А. Козырева // Современная педагогика. – 2015. – №8. – URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791>
79. 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. 4-9.
80. Козырева, О. А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога / О.А. Козырева О. А. // Образовательные технологии и общество. – 2008. – №1. – С. 375-377.
81. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб: Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001. – 224 с.

82. Колкова, М.К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: пособие для учителей, аспирантов и студентов / под общ. ред. М. К. Колковой. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – 221 с.
83. Колодкина, Л. С. Моделирование общедидактической подготовки студентов – будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Колодкина Любовь Сергеевна. – Ижевск, 2005. – 24 с.
84. Коменский, Я.А. Выход из схоластических лабиринтов на равнину / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. Т. II. М., 1955. – 617 с.
85. Кондаков, А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кондаков Александр Михайлович. – Москва, 2005. – 322 с.
86. Кондратьева, И.А. Педагогическое сопровождение в контексте высшего профессионального образования / И.А. Кондратьева // Начальная школа. – 2012. – №10. – С. 14-18.
87. Коноплянский, Д. А. Педагогический инструментарий реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза /Д.А. Коноплянский //Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – №4-2. – С. 55-57.
88. 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.
89. Кошкин, А. Г. Педагогические приемы формирования трудоохранной культуры будущих педагогов / А.Г. Кошкин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №8. – с. 314-318.
90. Краевский, В.В. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

91. Крутецкий, В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. -М.: Просвещение,1965. – 314 с.
92. Крылова, О.Н. Знаниевая традиция современного содержания школьного образования: новые дидактические смыслы / О.Н. Крылова // Человек и образование. – 2012 – №1. – С. 28-31
93. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С.И. Соболевский. – М.: Наука, 1993. – 379 с
94. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике. / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.
95. Кулакова, А. Б. Поколение z: теоретический аспект / А.Б. Кулакова // Вопросы территориального развития. – 2018. – №2 (42). – С. 1-8.
96. Кулиева, С. И. Реализация личностных результатов освоения основной образовательной программы по русскому языку в 6 классе/ С.И. Кулиева // Международный научный журнал «символ науки». – 2015. – №5. – С. 213-216.
97. Куртеева, О.В. Значение воспитательного проекта в формировании тезауруса личности обучающегося [Электронный ресурс] / О.В. Куртеева // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – №9, ч.2. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/36640>.
98. Лапин, Н. И. Антропосоциокультурный эволюционизм – метатеоретический принцип изучения сообществ людей/ Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 3-14.
99. Левада, Ю.А. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / Ю.А.Левада, Т. Шанин. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 328 с.
100. Левина, О.Н. Интеллектуальное саморазвитие ученика как психолого-педагогическая проблема / О.Н. Левина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2013. – №2. – С. 72-77.
101. Левина, О.Н. Психолого-педагогическая характеристика процесса интеллектуального саморазвития учащихся среднего звена общеобразовательной

- школы / О.Н. Левина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2012. – № 31. – С. 88-91.
102. Леонтьев, А. Н. Теоретические проблемы психического развития ребенка / А.Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1957. – № 6. – С. 93-105.
103. Лопаткина, Е.В. Совокупность приемов взаимодействия учащихся с учебным текстом / Е.В. Лопаткина // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 5 (83). – С. 20-24.
104. Луков, Вал. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. – 784 с.
105. Луков, Вал. А. Тезаурусный подход в социологии и зинovieвская идея человека / Вал. А. Луков // Зинovieв. – 2008. – №1(2). – С. 27-30.
106. Луков, Вл. А. Тезаурусный анализ мировой культуры: сб. науч. трудов. Вып.19 / под общ. ред. Вл. А. Лукова. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. – 76 с.
107. Луков, Вал. А. Тезаурусный подход: исходные положения [Электронный ресурс] / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – №9. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/9/Lukovs_Thesaurus_Approach/.
108. Лунёв, Р. С., Каптерев П. Ф. о сущности педагогического процесса [Электронный ресурс] / Р.С. Лунёв // Вестник НовГУ. – 2008. – №48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/p-f-kapterev-o-suschnosti-pedagogicheskogo-protsessa>.
109. Маврина, И.А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения / И.А. Маврина, А.А. Мотышева // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – №4 – С. 30–39.
110. Макаренко, А. С. Педагогические работы 1936-1939: В 8 т. / А.С. Макаренко // Т. 4. – М.: Педагогика, 2004. – 566 с.

111. Макарова, О. Ю. Интегративный критерий как показатель оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О.Ю. Макарова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – №4. – С. 134-138.
112. Макарова, О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О.Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1-2. – С. 348-351.
113. Маралов В. Г. Общие закономерности и возрастные особенности саморазвития личности / В.Г. Маралов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №4 (65). – С. 147 – 152.
114. Маралов В.Г. Основы самопознание и саморазвития / В.Г. Маралов. – М.: ACADEMA, 2002. – 155 с.
115. 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.
116. Маслоу, А. Психология бытия. Пер. с англ. / А. Маслоу. – М: REFL-BOOK; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
117. Материалы конференции WORLDSKILLS HI-TECH 2018 [Электронный ресурс] /WORLDSKILLS HI-TECH. – 2018. – URL: <https://worldskills.ru/media-czentr/novosti/na-worldskills-hi-tech-2018-obsudili-osobennosti-podgotovki-kadrov-vyisokotexnologichnyix-otraslej-promyshlennosti.html>.
118. Мильруд, Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 5-11.
119. Михеев, В.И. Методы измерения в педагогических исследованиях / В.И. Михеев, А.Ю. Потапова. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 48 с.
120. Мокерова, Ю.В. Противоречия становления потребности саморазвития личности в современных условиях: социологический анализ: социологический

анализ: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Мокерова Юлия Викторовна. – Екатеринбург: Уральский гос. университет, 2006. – 172 с.

121. Монахов, В.М. Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя / В.М. Монахов, Т.К. Смыковская // Шк. технологии. – 2001. – №4. – С. 49–64

122. Монахова, Л.Ю. Адаптация информационных технологий к формированию тезауруса студентов технических ВУЗов (профессионально-педагогический, теоретико-методический информационный аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Монахова Лира Юльевна. – Санкт-Петербург, 1997. – 19 с.

123. Москаленко, Е. В. Тезаурусный подход в интегративном образовательном пространстве дисциплин психолого-педагогического блока [Электронный ресурс] / Е.В. Москаленко, В.Ф. Морскова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – №13. – с. 576–580. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85116.htm>.

124. Нива Г. Пространство доктора Деминга, гл. 9 [Электронный ресурс]/ пер. Ю.Т. Рубаника. Ассоциация Деминга. – 2010. – URL: <http://deming.ru/TeorUpr/PDSA.htm>.

125. Никитин, В. К Антропологии Блаженного Августина [Электронный ресурс] / В. Никитин. – URL: http://anthropology.rchgi.spb.ru/avgustin/avgustin_i1.htm.

126. Никитина, А.А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса у студентов: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Никитина Алла Анатольевна. – Рос. гос. ун-т. Калининград, 2006. – 336 с.

127. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

128. Овсянникова, Т. Л. Принципы личностно-деятельностного подхода при дистанционном изучении математики / Т. Л. Овсянникова // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 2. – С. 77-83.

129. Ожегов, С.И. Толковый словарь онлайн [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – 2008. – URL: <https://slovarozhegova.ru/>.

130. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд. испр. – М.: Рус. яз., 1987. – 750 с.
131. Остапенко, А.В. Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Остапенко Алена Викторовна. – Нижний Новгород, 2008. – 193 с.
132. 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.
133. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский Язык, 1989. – 276 с.
134. Певзнер, М.Н. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
135. Педагогическое наследие. Коменский Я.А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци. Сборник / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
136. Петунин, О.В. Тезаурус как методологическое основание для конструирования тезаурусного поля педагогической проблемы / О.В. Петунин // Знание. Понимание. Умение. – 2008 – №4. – С. 50-53.
137. Пикулик, О.В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пикулик Ольга Викторовна. – Саратов, 2013. – 208 с.
138. Платонов, К.К. О системе в психологии / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

139. Подымова, Л.С. Педагогика. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.С. Подымова, В.А. Сластенин. – М.: ЮРАЙ, 2017. – 246 с.
140. Пономарева, И. Р. Саморазвитие школьников старших классов основной школы в процессе обучения (На примере предмета "Математика"): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пономарева Ирина Роландовна. – Челябинск, 2002. – 207 с.
141. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15) [Электронный ресурс] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерства образования и науки РФ. – URL: <http://fgosreestr.ru/>.
142. Психологический толковый словарь [Электронный ресурс] / HR-Лаборатория Human Technologies // Московский психологический журнал. – URL: <http://magazine.mospsy.ru/dictionary/index.shtml>.
143. Реан, А.А. Психология подростка. Полное руководство / Под редакцией А.А. Реана. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
144. Решетников, В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования. Психологические и педагогические науки / В.Г. Решетников // Омский научный психологические и педагогические науки вестник. – 2013. – № 5 (122). – С. 174-176.
145. Решетников, О.В. Поколение Z и недалекое будущее рынка труда / О.В. Решетников // Школьные технологии, Народной образование. – 2014. – №1. – С. 1-21.
146. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека. Пер. с англ. / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.
147. Рожков, М. И. Сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования / М.И. Рожков, И.В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2017 – № 4. – С. 131-138.

148. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89–95.
149. Рябчиков, В.В. Тезаурусный подход и педагогика взаимодействий / В.В. Рябчиков // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – №2. – С. 129 – 133.
150. Сапогова, Е.Е. Автобиографирование: «бытие-под-собственным взглядом» / Е.Е. Сапогова // Развитие личности. – 2016. – № 1. – С. 92-115.
151. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
152. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. – СПб: ООО «Речь», 2007. – 350 с.
153. Сидорина, В. А. Проектирование методического обеспечения в системе непрерывного профессионального образования на основе тезаурусного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сидорина Вера Анатольевна. – Ижевск, 2003. – 188 с.
154. Синкина, Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза / Е.А. Синкина // Вестник ПНИПУ. Машиностроение, материаловедение. – 2012. – №1. – с. 121-125.
155. Скибицкая, И. Ю. Педагогический инструментарий формирования лингвопрофессиональной компетентности студентов неязыкового вуза / И.Ю. Скибицкая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1(55). – С. 208-210.
156. Скибицкий, Э.Г. Педагогический инструментарий как средство экологической подготовки студентов технического вуза / Э.Г. Скибицкий, Т.И. Круне // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – №(4-1). – С. 87-90.

157. Скрыбина, О. А. Объект и субъект методики правописания в свете современного научного знания / О.А. Скрыбина // Преподаватель XXI век. – 2008. – №2. – С. 155-158.
158. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
159. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, 2014. – 361 с.
160. Соколова, И.Ю. От самопознания к самореализации и здоровьесбережению /И.Ю. Соколова, Л.Б. Гиль. – Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2010. – 101 с.
161. 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.
162. Талавер, А. Исследование возрастных групп, наименее вовлеченных в культурную жизнь. Свободное время московских подростков [Электронный ресурс] / А. Талавер, А. Черныш. М.: Издание Государственного автономного учреждения города Москвы «Московский институт социально-культурных программ», 2016 г. – URL: assets.miscp.ru/teens.
163. Тестов, В.А. «Жёсткие» и «мягкие» модели обучения / В.А. Тестов // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 35-39
164. Торохтий, В.С. Кризис в социальной педагогике и ресурсы его преодоления/ В.С. Торохтий // Социальная педагогика в России. – 2012. – № 2. – С. 73-75.
165. Торохтий, В.С. Сопровождение развития одаренных детей в контексте социально-педагогического подхода / В.С. Торохтий // Одаренный ребенок. – 2015. – №5. – С.16-27.
166. Третьяков, П.И. Практика управления современной школой / П.И. Третьяков. – М.: Науч.-метод. центр, Моск. гос. пед. ун-т, 1995. – 204 с.

167. Тряпицына, А.П. Педагогика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. / А.Е. Бахмутский, Н.А. Вершинина, Е.Н. Глубокова, О.Б. Даутова, И.Э. Кондракова, Н.А. Лабунская, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына, под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб: Питер, 2013. – 304 с.
168. Турбович, Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л.Т. Турбович. – Л.: ЛГУ, 1970. – 177 с.
169. Ульяницкая, Т.В. К вопросу о сущности понятия «Саморазвитие педагогической компетенции» / Т.В. Ульяницкая // Вестник ТГГПУ. – 2009. – №2-3. – С. 17-18.
170. Ульянова, И.В Особенности педагогического сопровождения обучающихся в контексте различных педагогических подходов [Электронный ресурс] / И.В. Ульянова, О.В. Свиарева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: www.science-education.ru/127-20857.
171. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков. – 2008. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/>.
172. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений. т.8, 1950 – 776 с.
173. Федоров, Б.И. Логико-информационный подход как методологический фундамент процесса обучения / Б. И. Федоров // Академия педагогического поиска: учитель – ученик: сб. науч. ст. / под ред. С. В. Алексеева, А.Н. Бакушиной. – СПб: СПб АППО, 2011. – Вып. 1, ч. 1. – С. 6-13.
174. Федотова, Г.А. Творческое саморазвитие учителя в сельском социуме как педагогическая проблема: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Федотова Галина Александровна. – Великий Новгород, 2004. – 333 с.
175. Федотова, Л.М. Мотивация личности как метод активизации деятельности студентов / Л.М. Федотова, С.И. Григашкина // Педагогические науки. – 2008. – №6. – С. 171-173.

176. Фельдштейн, Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого педагогические проблемы новой школы / Д.И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. – 2010. – №2. – С. 6-11.
177. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 31-41.
178. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 286 с.
179. Халин, С.М. Познание и метапознание / С.М. Халин. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 244 с.
180. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд./ М.А. Холодная. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
181. Хрисанфова, Е.Н. Антропология: Учебник. 2-е изд. / Е.Н. Хрисанфова, И.В.Перевозчиков. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Наука, 2005. – 400 с.
182. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
183. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников – важнейшая составляющая воспитательной системы школы / С.Н. Чистякова, А.В. Гаврилина, Н.Л. Селиванова // Воспитание успешно, если оно системно: материалы первых Всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию Л.И. Новиковой. – Владимир, 2006. – С. 122-128.
184. Шаршов, И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология / И. А. Шаршов – М.: Тамбов, 2003. – 148 с.
185. Шерайзина Р.М. Личностно ориентированная развивающая технология организации учебной деятельности в формировании метапредметных умений

современного школьника / Р.М. Шерайзина, И.А. Донина, К.Р. Хачатурова // Образовательные вызовы современности: тенденции развития педагогического исследования / Материалы V городской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования. Сер. "Библиотека аспиранта". – СПб: Издательство АППО, 2017. – С. 164-168.

186. Шерайзина Р.М. Межпоколенные отношения и продуктивное взаимодействие субъектов территориальных детско-взрослых сообществ / Р.М. Шерайзина, М.В. Александрова, С.Д. Зиновьева // Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия: сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции (Великий Новгород, 24-25 апреля 2017 г.) / НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт непрерывного педагогического образования; сост. Е.В. Иванов. – Великий Новгород, 2017. – С. 71–77.

187. Шилова, О.Н. Теоретические основы становления информационно-педагогического тезауруса студентов в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Шилова Ольга Николаевна. – СПб: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2001. – 42 с.

188. Шокина, И.Н. Личностно-деятельностный подход – основа мотивации к образованию /И.Н. Шокина // Поволжский торгово-экономический журнал. – 2011 – №2. – С. 81-89.

189. Шюц, А. Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шюц // В кн. Американская социологическая мысль. – М.: МГУ, 1994 – С. 485-491.

190. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.

191. Щукина, М. А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: автореф. дис. ... докт. псих. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – СПб: СПбГУ, 2015. – 52 с.

192. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1974. – 315 с.
193. Юшкевич, Е.В. Анализ развития представления о понятии «личностный тезаурус» / Е.В. Юшкевич // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – №51, ч.5. – С. 464-472.
194. Юшкевич, Е.В. Модель научно-методического сопровождения педагогов образовательного учреждения в развитии личностного тезауруса учащихся / Е.В. Юшкевич // Человек и образование – 2017. – №2(51). – С. 155-158.
195. Юшкевич, Е.В. Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы / Е.В. Юшкевич // Нижегородское образование. – 2019. – №3. – С.146 – 153.
196. Юшкевич, Е.В. Современный подросток: педагогические возможности его саморазвития / Е.В. Юшкевич // Проблемы современного педагогического образования, Серия Педагогика и психология. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – №58. ч. 4. – С. 290-292.
197. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.
198. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография / Н.О. Яковлева. – М. Педагогика, 2002. – 239 с.
199. Янова, М.Г. Формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя / М.Г. Янова, В.В. Игнатова. – Красноярск: КГПУ, 2011. – 250 с.
200. Hartman, H. J. Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice / H. J. Hartman. – Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 2001. – 24 p.

201. Igi-global dictionary [electronic resource] / IGI Global Pennsylvania, USA. – 2019. – URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/media-literacy-organizations/51861>.
202. Mead, Margaret, Culture and Commitment / Margaret Mead. – Panther Books, 1970. – 128 p.
203. Palincsar, A. S. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities / A.S. Palincsar, A. Brown // Cognition and Instruction. – 1984. – №1(2). – p.117–175.
204. Raud, Z. Educational Thesaurus for Learning Electronics / Zoja Raud, Valery Vodovozov, Tonu Lehtla. – Estonia, Tallinn University of Technology, 2009. – 6 p.
205. Rothstein, A. Writing as Learning / Andrew Rothstein, Evelyn Rothstein, Gerald Lauber. – USA: Corwin, 2nd edition, 2006. – 256 p.
206. Scott, J.A. Scaffolding Vocabulary Learning / J. A. Scott – USA: University of California, 2004. – 21 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

«Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы»

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации

1. Общая характеристика программы

1.1. Цель реализации программы:

совершенствование профессиональных педагогических компетенций учителей в области педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы.

1.2 . Приобретаемые компетенции

В результате освоения программы повышения квалификации «Педагогическое сопровождение саморазвития учащихся основной школы» слушатель получает знания об особенностях педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы; о современных педагогических приемах саморазвития учащихся основной школы через развитие их личностных тезаурусов; об организационно-педагогических условиях саморазвития учащихся основной школы; приобретает навыки использования педагогических приемов саморазвития учащихся основной школы в практике преподавания предмета; умение учитывать организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы при планировании занятий; овладевает опытом проектирования образовательных программ основной школы с учетом организационно-педагогических условий саморазвития; опытом использования педагогических приемов саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов.

1.3 . Категория слушателей

Учителя основной школы образовательных учреждений

1.4 Трудоемкость обучения

Нормативная трудоемкость обучения по данной программе – 18 ак/ч, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы.

1.5 Форма обучения

Форма обучения – очная

1.6 Пояснительная записка

Образовательная Программа ПК ориентирована на повышение квалификации учителей по педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы.

Программа разработана в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

В основу обучения по данной ДПП положен профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)».

Программа разработана на основе анализа проблем саморазвития учащихся основной школы и основных положений модели педагогического сопровождения, в т.ч. принципов дидактического единства, познавательной активности учащихся с помощью развития их личностных тезаурусов, личностной ориентации.

Актуальность программы обусловлена очевидным недостатком в современной системе образования приемов и отсутствием необходимых организационно-педагогических условий для реализации учителями педагогического сопровождения саморазвития учащихся.

Программа предполагает формирование у педагогов компетентностей, обеспечивающих осмысление идеологии педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы через развитие их личностных

тезаурусов, а также знаний и умений, связанных с подготовкой учителей к реализации педагогического сопровождения.

2. Содержание программы

2.1 Учебный план

№	Название темы	Трудоемкость в часах			
		Аудиторные занятия, в т.ч.			Форма контроля
		всего	лекции	практ. занятия	
1.	<i>Организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы</i>	6			
1.1	Создание условий по включению в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин.				
1.2	Обучение использованию в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий				
1.3	Обучение использованию в педагогической практике учителя металингвистического ресурса на всем множестве образовательных программ				

2.	<i>Инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы</i>	8			
2.1	Педагогические приемы конструирования энциклопедической статьи в процессе работы с текстом.				
2.2	Педагогические приемы: обучение письменной речи; написание мини-сочинений с помощью ключевых слов.				
2.3	Педагогический прием создания страниц тезаурусного словаря.				
2.4	Педагогические приемы, связанные с метапознанием (метакогнитивные знания), чтение вслух.				
3.	<i>Оценка компетенций педагогов на основе умений по педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы</i>	4			
3.1	Проведение серии уроков в рамках районной опорной площадки развития образования (мастер-классы).				
	Итоговая аттестация.				Разработка проекта урока и его защита.
	ИТОГО:	18			

2.2 Дисциплинарное содержание программы

Модуль 1. Организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы

Организационно-педагогические условия саморазвития учащихся основной школы: включение в рабочие программы учителей многоаспектной и контекстуальной лексики в рамках образовательных дисциплин (частое и многообразное использование богатого лексического материала во всех школьных дисциплинах); учет в профессиональной деятельности учителя баланса разговорного и академического языков при непрерывном и эмоциональном введении новых понятий (обеспечивающий эффективную, непрерывную и запоминающуюся подросткам работу с учебным материалом); использование в педагогической практике учителя металингвистического ресурса во всем множестве образовательных программ (позволяющее учащимся при наличии базовых лингвистических знаний использовать языковую догадку, строить нетривиальные ассоциации и генерировать новые знания в ходе обучения); организация обучения учителей работе с личностными тезаурусами учащихся по программе повышения квалификации учителей.

Модуль 2. Инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы

Инструментарий педагогического сопровождения саморазвития учащихся основной школы включает следующие приемы: создание энциклопедических статей; обучение письменной речи; построение таксономий; написание мини-сочинений с помощью ключевых слов; чтение вслух; создание страниц тезаурусного словаря; прием, связанный с метапознанием.

Модуль 3. Оценка компетенций педагогов на основе умений по педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы

Проведение серии уроков в рамках районной опорной площадки развития образования (мастер-классы). Разработка уроков (технологических карт уроков) с учетом организационно-педагогических условий саморазвития и использованием педагогических приемов саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов.

Итоговая аттестация. Разработка проекта урока и его защита.

3. Условия реализации программы

3.1. Материально-технические условия реализации программы

Компьютер, мультимедийный проектор, экран, WF.

3.2. Список рекомендуемой литературы

1. Бойчук, Е. Развитие инновационного потенциала педагогов школы. Система методической работы / Е. Бойчук // Управление школой. – 2013. – № 11. – с. 38-47.
2. Галактионова, Т.Г. Учимся успешному чтению. Время открытий. Портфель читателя. 6 класс. Пособие для учащихся общеобразовательных учреждений и их родителей / Т.Г. Галактионова, Е.М.Красновская, Я. Г. Назаровская, Л.В.Шайдулина/ -М.: Просвещение,2013. – 40 с.
3. 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-kak-kategoriya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya>
4. Козлова, И. В. Применение тезаурусного подхода к построению карт знаний [Электронный ресурс] / И.В. Козлова// Международный научно-

исследовательский журнал. – 2016. – №12(54), ч.5. – URL: <https://research-journal.org/economical/primenenie-tezaurusnogo-podxoda-k-postroeniyu-kart-znaniy/>

5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15) [Электронный ресурс] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ Министерства образования и науки РФ. – URL: <http://fgosreestr.ru/>

6. Шокина, И.Н. Личностно-деятельностный подход – основа мотивации к образованию /И.Н. Шокина // Поволжский торгово-экономический журнал. – 2011 – №2. – с. 81-89.

7. Raud, Z. Educational Thesaurus for Learning Electronics / Zoja Raud, Valery Vodovozov, Tonu Lehtla. – Estonia, Tallinn University of Technology, 2009. – 6 p.

8. Rothstein, A. Writing as Learning / Andrew Rothstein, Evelyn Rothstein, Gerald Lauber. – USA: Corwin, 2nd edition, 2006. – 256 p.

9. Scott, J.A. Scaffolding Vocabulary Learning / J. A. Scott – USA: University of California, 2004. – 21 p.

Приложение 2

Анкета В.А. Калягина «Список слов для определения объема словаря»

Дорогие ребята!

Просим Вас принять участие в опросе. Анкеты анонимные, результаты анкетирования будут использованы в обобщенном виде. Прочитайте, пожалуйста, слова в этом списке и отметьте только те, которые Вам известны и которые Вы используете в своей речи. После того, как Вы это сделаете, нужно будет объяснить смысл некоторых отмеченных слов. Слова отмечайте любым знаком (например, ☒).

☐	1. ПРИМИТИВНЫЙ	☐	34. БАРЬЕР	☐	67. ЭГОИЗМ
☐	2. ВЕРЕНИЦА	☐	35. ВЕТХИЙ	☐	68. ГУМАННЫЙ
☐	3. МОЛЧАТЬ	☐	36. ЗАБАВНО	☐	69. ДЕБЮТ
☐	4. АНАЛОГИЧНЫЙ	☐	37. ИЗВНЕ	☐	70. ОБИЛИЕ
☐	5. КОПИЯ	☐	38. ИЗУМЛЕНИЕ	☐	71. ПЕРСОНАЛЬНЫЙ
☐	6. ПРЕДВАРИТЕЛЬНО	☐	39. ОПТИМИСТ	☐	72. РЕСТАВРАЦИЯ
☐	7. ПРИНУЖДЕНИЕ	☐	40. РЕПЛИКА	☐	73. ТАКТ
☐	8. ПУБЛИКОВАТЬ	☐	41. СОЗИДАТЕЛЬНЫЙ	☐	74. ТЩЕСЛАВИЕ
☐	9. УБОГИЙ	☐	42. ДЕФИЦИТ	☐	75. РАЗБЕГ
☐	10. УСЛОВНЫЙ	☐	43. ДИКТАТОР	☐	76. РАЗДРАЖЕННО
☐	11. ВОЗМЕЗДИЕ	☐	44. ДОБРОСОВЕСТНО	☐	77. РАСКАИВАТЬСЯ
☐	12. ДЕРЗКИЙ	☐	45. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ	☐	78. РАЦИОНАЛИЗАТОР
☐	13. ЗАВИСИМЫЙ	☐	46. МАНЕВРИРОВАТЬ	☐	79. РЕГУЛЯРНО
☐	14. ЗАИМСТВОВАТЬ	☐	47. НАПОСЛЕДОК	☐	80. РЕПРОДУКЦИЯ
☐	15. ЗАКОНОМЕРНЫЙ	☐	48. НЕДОВЕРЧИВО	☐	81. СМОЛА
☐	16. МАССИВНЫЙ	☐	49. НЕЗАБЫВАЕМЫЙ	☐	82. СОМНИТЕЛЬНЫЙ
☐	17. МНОГООБРАЗИЕ	☐	50. НЕПРИКЛОННЫЙ	☐	83. СПЛАВ
☐	18. МРАК	☐	51. ОБОБЩЕНИЕ	☐	84. СТАВЕНЬ
☐	19. НАСПЕХ	☐	52. ОБРАЗЦОВЫЙ	☐	85. СУЕТИТЬСЯ
☐	20. НЕЙТРАЛИТЕТ	☐	53. ОЖИВЛЕННЫЙ	☐	86. ТОРГОВЕЦ
☐	21. ПЕРВООСНОВА	☐	54. ОПРОВЕРЖЕНИЕ	☐	87. ТРАНСПОРТИРОВАТЬ
☐	22. ПОВЕРХНОСТНЫЙ	☐	55. ОТРИЦАНИЕ	☐	88. УГНЕТАТЬ
☐	23. ПОДЛИННЫЙ	☐	56. ПЕРИОДИЧЕСКИ	☐	89. УКОРИЗНЕННО
☐	24. ПРЕДЕЛЬНО	☐	57. ПЕШИЙ	☐	90. УМЕСТНО
☐	25. ПРЕНЕБРЕЖЕНИЕ	☐	58. ПЛОДОРОДНЫЙ	☐	91. УЮТ
☐	26. ПРИСТРАСТИЕ	☐	59. ПОБЕДОНОСНЫЙ	☐	92. ФАЛЬШИВЫЙ
☐	27. РЫХЛЫЙ	☐	60. ПОДОЗРИТЕЛЬНЫЙ	☐	93. ФАСАД
☐	28. СВИРЕПЫЙ	☐	61. ПОМЕХА	☐	94. ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ
☐	29. СВОЕОБРАЗИЕ	☐	62. ПРЕДИСЛОВИЕ	☐	95. ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ
☐	30. СВЯТЫНЯ	☐	63. ПРЕНИЯ	☐	96. ЧУЖБИНА
☐	31. УТРАТА	☐	64. ПРИЗ	☐	97. ШЕРЕНГА
☐	32. ЦИТАТА	☐	65. ПРИЧУДЛИВЫЙ	☐	98. ШХУНА
☐	33. АРОМАТ	☐	66. РАДИКАЛЬНЫЙ	☐	99. ЩАДИТЬ
☐		☐		☐	100. ЭШАФОТ

В КАКОМ КЛАССЕ ВЫ УЧИТЕСЬ?

☐

В седьмом.

☐

В девятом.

☐

В восьмом.

☐

В десятом.

☐

В одиннадцатом.

Благодарим за помощь в проведении исследования!

Приложение 3**«Сочинение по ключевым словам» (авторская методика)****Дорогие ребята!**

Просим Вас принять участие в опросе. Анкеты анонимные, результаты анкетирования будут использованы в обобщенном виде. Мы просим Вас продемонстрировать свой лексический запас. Напишите мини-сочинение по ключевым словам: ЧЕЛОВЕК, МИР, ПРИРОДА, ПЛАНЕТА, РАЗРУШИТЬ, БЕРЕЧЬ, ОХРАНЯТЬ, ЛЮДИ, УНИЧТОЖИТЬ, ЖИТЬ, НАУЧИТЬСЯ

В КАКОМ КЛАССЕ ВЫ УЧИТЕСЬ?☐

В седьмом.

☐

В восьмом.

☐

В девятом.

☐

В десятом.

☐

В одиннадцатом.

Благодарим за помощь в проведении исследования!

Приложение 4

Адаптированная анкета В.К. Гербачевского «Готовность к саморазвитию»

Дорогие ребята!

Просим Вас принять участие в опросе. Анкеты анонимные, результаты анкетирования будут использованы в обобщенном виде. Прочитав утверждение и выбрав ответ, который в наибольшей степени совпадает с Вашим мнением, отметьте его любым знаком (например, ☒). Выберите один вариант ответа.

1. Я ЧАСТО ХОЧУ УЗНАВАТЬ О СЕБЕ БОЛЬШЕ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
2. НЕ ВИЖУ ДЛЯ СЕБЯ СМЫСЛА В ЧЕМ-ТО МЕНЯТЬСЯ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
3. Я ВЕРЮ В СВОИ СИЛЫ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
4. Я ВЕРЮ В ТО, ЧТО ВСЕ, ЧТО Я ЗАДУМАЛ(А), ОБЯЗАТЕЛЬНО ОСУЩЕСТВИТСЯ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
5. Я НЕ ЖЕЛАЮ ЗНАТЬ СВОИ ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
6. ПЛАНИРУЯ ЧТО-ТО, Я БОЛЬШЕ ПОЛАГАЮСЬ НА УДАЧУ, ЧЕМ НА СЕБЯ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
7. У МЕНЯ ЕСТЬ ЖЕЛАНИЕ РАБОТАТЬ КАЧЕСТВЕННЕЕ И ЭФФЕКТИВНЕЕ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
8. Я МОГУ ИЗМЕНИТЬСЯ И ЗАСТАВИТЬ СЕБЯ ЧТО-ТО ДЕЛАТЬ, КОГДА ЭТО НЕОБХОДИМО.
☐1. Да. ☐2. Нет.
9. МОИ НЕУДАЧИ В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ СВЯЗАНЫ С НЕУМЕНИЕМ ЭТО ДЕЛАТЬ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
10. МНЕ ИНТЕРЕСНО МНЕНИЕ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ О МОИХ КАЧЕСТВАХ И ВОЗМОЖНОСТЯХ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
11. Я ИСПЫТЫВАЮ ОПРЕДЕЛЕННЫЕ ТРУДНОСТИ, ЧТОБЫ ДОСТИЧЬ ЗАДУМАННОГО И ВОСПИТАТЬ СЕБЯ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
12. Я НЕ БОЮСЬ НЕУДАЧ И ОШИБОК.
☐1. Да. ☐2. Нет.
13. Я ОБЛАДАЮ ОПРЕДЕЛЕННЫМИ КАЧЕСТВАМИ И УМЕНИЯМИ ДЛЯ МОЕЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ.
☐1. Да. ☐2. Нет.
14. ДАЖЕ ЕСЛИ Я ОЧЕНЬ ХОЧУ ЧТО-ТО СДЕЛАТЬ, ПОРОЙ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА СИЛЬНЕЕ МЕНЯ.
☐1. Да. ☐2. Нет.

В КАКОМ КЛАССЕ ВЫ УЧИТЕСЬ?

- | | | | |
|--------------------------|------------|--------------------------|-----------------|
| ☐ | В седьмом. | ☐ | В девятом. |
| ☐ | В восьмом. | ☐ | В десятом. |
| | | ☐ | В одиннадцатом. |

Благодарим за помощь в проведении исследования!

Приложение 5

Адаптированная анкета Л.Н. Бережновой

«Диагностика уровня саморазвития»

Дорогие ребята!

Просим Вас принять участие в опросе. Анкеты анонимные, результаты анкетирования будут использованы в обобщенном виде. Прочитав утверждение и выбрав ответ, который в наибольшей степени совпадает с Вашим мнением, отметьте его любым знаком (например, ☒). Выберите один вариант ответа.

1. КАКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОПИСЫВАЕТ ВАС В МАКСИМАЛЬНОЙ СТЕПЕНИ.

- ☐ а) целеустремленный; ☐ б) трудолюбивый; ☐ в) дисциплинированный.

2. ЗА ЧТО ВАС ЦЕНЯТ ДРУЗЬЯ?

- ☐ а) за то, что я ответственный; ☐ б) за то, что отстаиваю свою позицию и не меняю решений;
☐ в) за то, что я эрудированный, интересный, интеллектуальный собеседник.

3. КАК ВЫ ОТНОСИТЕСЬ К РАСШИРЕНИЮ СВОЕГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА?

- ☐ а) думаю, что это пустая трата времени; ☐ б) глубоко не вникал в проблему; ☐ в) положительно.

4. ЧТО ОГРАНИЧИВАЕТ ВАШЕ СТРЕМЛЕНИЕ ЛУЧШЕ УЧИТЬСЯ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО САМОРАЗВИВАТЬСЯ?

- ☐ а) недостаточно времени; ☐ б) недостаточно читаю; ☐ в) не всегда хватает силы воли и упорства.

5. ИСПЫТЫВАЕТЕ ЛИ ВЫ КАКИЕ-ЛИБО ЗАТРУДНЕНИЯ В РАСШИРЕНИИ СВОЕГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА?

- ☐ а) не ставил перед собой задачу анализировать затруднения; ☐ б) затруднений не испытываю;
☐ в) точно не знаю.

6. ВЫБЕРИТЕ ХАРАКТЕРИСТИКУ, МАКСИМАЛЬНО ПОДХОДЯЩУЮ ИМЕННО ВАМ:

- ☐ а) требовательный; ☐ б) настойчивый ☐ в) снисходительный.

7. ПОПРОБУЙТЕ ОЦЕНИТЬ СЕБЯ И ОПРЕДЕЛИТЕ, КАКАЯ ЧЕРТА ХАРАКТЕРА ПОДХОДИТ ВАМ БОЛЬШЕ ВСЕГО?

- ☐ а) решительный; ☐ б) сообразительный ☐ в) любознательный,

8. КАКУЮ ПОЗИЦИЮ ВЫ ПРЕДПОЧИТАЕТЕ ЗАНИМАТЬ В ТОЙ ИЛИ ИНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ?

- ☐ а) генератор идей; ☐ б) критик; ☐ в) организатор.

9. НАЗОВИТЕ ТЕ КАЧЕСТВА, КОТОРЫЕ В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ РАЗВИТЫ У ВАС?

- ☐ а) сила воли; ☐ б) упорство; ☐ в) обязательность.

10. КАК ВЫ ПРОВОДИТЕ СВОЁ СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ?

- ☐ а) занимаюсь любимым делом; ☐ б) читаю; ☐ в) провожу время с друзьями либо в кругу семьи.

11. КАКАЯ ОБЛАСТЬ ПРЕДСТАВЛЯЕТ ДЛЯ ВАС ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ?

- ☐ а) практические знания; ☐ б) теоретические знания; ☐ в) знания в инновационной области

12. КЕМ БЫ ВЫ МОГЛИ СТАТЬ ВЕРОЯТНЕЕ ВСЕГО?

- ☐ а) Спортсменом, ☐ б) Ученым, ☐ в) Художником.

13. КАКИМ СЧИТАЮТ ВАС ВАШИ ДРУЗЬЯ?

- ☐ а) справедливым; ☐ б) доброжелательным; ☐ в) отзывчивым.

14. НАЗОВИТЕ ПРАВИЛО, КОТОРОМУ ВЫ СЛЕДУЕТЕ:

- ☐ а) жить надо так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы;
☐ б) в жизни всегда есть место самосовершенствованию;
☐ в) наслаждение жизнью в творчестве.

15. КТО ЯВЛЯЕТСЯ ДЛЯ ВАС ИДЕАЛОМ?

- ☐ а) человек сильный духом и крепкой воли;
☐ б) человек творческий, интеллектуально развитый, много знающий и умеющий;
☐ в) человек независимый и уверенный в себе.

16. СМОЖЕТЕ ЛИ ВЫ ИСПОЛНИТЬ СВОЮ МЕЧТУ?

- ☐ а) думаю, что да; ☐ б) скорее всего, да; ☐ в) как повезет.

17. ВАШЕ ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ?

- ☐ а) Думаю, что чаще это пустая трата времени, ☐ б) Я пытался это делать, но не регулярно ☐ в) Положительно, так как я давно это делаю.

18. БУДУЧИ ОЧЕНЬ БОГАТЫМ ЧЕЛОВЕКОМ, ЧТО БЫ ВЫ ВЫБРАЛИ?

- ☐ а) путешествовал бы по всему миру; ☐ б) создал бы свою компанию и занимался любимым делом;
☐ в) улучшил бы свои бытовые условия и жил в свое удовольствие.

В КАКОМ КЛАССЕ ВЫ УЧИТЕСЬ?

☐

В седьмом.

☐

В девятом.

☐

В восьмом.

☐

В десятом.

☐

В одиннадцатом.

Благодарим за помощь в проведении исследования!

Приложение 6

Анкета

«Готовность педагогов к педагогическому сопровождению саморазвития учащихся основной школы в контексте развития их личностных тезаурусов»

Уважаемые коллеги!

Просим Вас заполнить анкету, для этого отметьте порядковые номера ответов, которые отражают Ваше мнение. При необходимости допишите свой вариант ответа в строке. Анкетирование анонимное.

1. ЯСНЫ ЛИ ВАМ ЦЕЛИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ТЕЗАУРУСА УЧАЩИХСЯ?

- ☐ 1. Полностью ясны ☐ 2. Ясны частично
☐ 3. Совершенно не ясны ☐ 4. Затрудняюсь ответить

2. СУЩЕСТВУЕТ ЛИ, НА ВАШ ВЗГЛЯД ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ РАЗВИТИЕМ ЛИЧНОСТНОГО ТЕЗАУРУСА УЧАЩИХСЯ И САМОРАЗВИТИЕМ?

1. Да 2. Нет 3. Затрудняюсь ответить

3. ДАЕТЕ ЛИ ВЫ ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ТЕЗАУРУСА УЧАЩИХСЯ?

1. Да 2. Нет

4. ЕСЛИ ВЫ ДАЕТЕ ЗАДАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ТЕЗАУРУСА УЧАЩИХСЯ, ТО НАПИШИТЕ КАКИЕ?

5. КАКИЕ МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ ВЫ МОЖЕТЕ ПРЕДЛОЖИТЬ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ?

6. УДОВЛЕТВОРЕННЫ ЛИ ВЫ ЛИЧНОСТНЫМ ТЕЗАУРУСОМ УЧАЩИХСЯ?

1. Да 2. Нет

СООБЩИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, НЕМНОГО СВЕДЕНИЙ О СЕБЕ

6. ВАШ ПОЛ?

- ☐ 1. Мужской. ☐ 2. Женский.

7. ВАШ ВОЗРАСТ (полных лет)?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 30 и
менее | 31–40 | 41–50 | 51–60 | Более 60 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

8. ВАШ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАЖ (полных лет)?

- | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5 и менее | 6–10 | 11–15 | 16–20 | 21–25 | 26–30 | Более 30 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Благодарим за помощь в проведении исследования!

Приложение 7

Констатирующий эксперимент. Детализация по классам.

Таблица 1

Результаты оценки стартового уровня развития мотивационной составляющей саморазвития учащихся основной школы. Детализация по классам

Группа - класс	Уровень развития мотивационной составляющей саморазвития (количество и % учеников)				Итого
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень	
ЭГ-7	4(16%)	9(36%)	11(44%)	1(4%)	25(100%)
КГ-7	3(12%)	10(40%)	12(48%)	0(0%)	25(100%)
ЭГ-8	3(13%)	6(25%)	13(54%)	2(8%)	24(100%)
КГ-8	4(17%)	5(21%)	15(64%)	0(5%)	24(100%)
ЭГ-9	2(11%)	5(26%)	11(58%)	1(5%)	19(100%)
КГ-9	1(5%)	6(31%)	10(53%)	2(11%)	19(100%)

Таблица 2

Результаты оценки стартового уровня развития когнитивно-тезаурусной составляющей саморазвития учащихся основной школы. Детализация по классам

Группа - класс	Уровень развития когнитивно-тезаурусной составляющей саморазвития (количество и % учеников)				Итого уч.	Ср % отм. слов	Ср % досто-верн. выбора	Ср прив. %
	Низкий уровень (0-40%)	Пониж. уровень (41-64%)	Базовый уровень (65-83%)	Выс. уров. (84-100%)				

ЭГ-7	9(36%)	9(36%)	6(24%)	1(4%)	25(100%)	72%	65%	47%
КГ-7	12(48%)	8(32%)	4(16%)	1(4%)	25(100%)	75%	61%	42%
ЭГ-8	10(42%)	8(33%)	6(25%)	0(0%)	24(100%)	80%	63%	49%
КГ-8	8(33%)	7(30%)	8(33%)	1(4%)	24(100%)	84%	64%	54%
ЭГ-9	6(31%)	7(37%)	3(16%)	3(16%)	19(100%)	88%	61%	55%
КГ-9	5(26%)	6(32%)	5(26%)	3(16%)	19(100%)	84%	65%	55%

Таблица 3

**Результаты оценки стартового уровня развития деятельностной
оставляющей саморазвития учащихся основной школы. Детализация по
классам**

Группа - класс	Уровень развития деятельностной составляющей саморазвития (количество и % учеников)				Итого уч.	Ср % верно исп. слов
	Низкий уровень	Пониж. уровень	Базовый уровень	Высок. уровень		
ЭГ-7	1(4%)	15(60%)	7(28%)	2(8%)	25(100%)	63%
КГ-7	14(%)	12(48%)	8(32%)	4(16%)	25(100%)	68%
ЭГ-8	4(17%)	13(54%)	5(21%)	2(8%)	24(100%)	59%
КГ-8	4(17%)	12(50%)	5(20%)	3(13%)	24(100%)	55%
ЭГ-9	2(11%)	7(37%)	9(47%)	1(5%)	19(100%)	71%
КГ-9	1(5%)	9(47%)	7(37%)	2(11%)	19(100%)	67%

Таблица 4

Результаты оценки стартового уровня развития рефлексивной составляющей саморазвития учащихся основной школы. Детализация по классам

Группа - класс	Уровень развития рефлексивной составляющей саморазвития (количество и % учеников)				Итого уч.
	Низкий уровень	Пониженный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень	
ЭГ-7	4(16%)	2(8%)	6(24%)	13(52%)	25(100%)
КГ-7	2(8%)	2(8%)	10(40%)	11(44%)	25(100%)
ЭГ-8	1(4%)	2(8%)	12(50%)	9(38%)	24(100%)
КГ-8	2(8%)	3(13%)	10(42%)	9(37%)	24(100%)
ЭГ-9	1(5%)	1(5%)	9(47%)	8(43%)	19(100%)
КГ-9	2(11%)	0(0%)	8(42%)	9(47%)	19(100%)

Приложение 8

Технологическая карта урока

Разработчик	Учитель А
Предмет	Английский язык
Класс	9 класс
Тип урока	Урок формирования навыков монологической и диалогической речи
Технология	Технология коллективного взаимодействия
Тема	Построение тезаурусных схем как основа логико-смыслового программирования высказываний обучающихся на материале темы «Science» (Наука)
Цель	Достижение обучающимися предметных и метапредметных результатов. <u>Предметные результаты:</u> • обобщать полученную информацию и выявлять факты в соответствии с поставленным вопросом; • полно и точно воспринимать информацию на слух в коммуникативных ситуациях; • узнавать и использовать в речи лексический запас в рамках темы «Наука»; • уметь работать с понятием в формате тезаурусной схемы; • выражать своё мнение, используя лексико-грамматические средства языка; • обобщать полученную информацию и выявлять факты в соответствии с поставленным вопросом; • уметь высказываться по теме, основываясь на просмотренном материале. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> • самостоятельно определять тему и цель урока, план работы над темой; • определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии; • классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение и делать выводы; • проводить самооценку и взаимоконтроль; • выбирать способ и приемы достижения своих целей, уметь правильно строить планы в соответствии с поставленными задачами; • уметь сопоставлять полученный результат деятельности с

	запланированной целью; • планировать свои действия в соответствие с поставленной задачей и условиями ее реализации. <i>Познавательные УУД:</i> • владеть умением определять, принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; • уметь находить нужную информацию для выполнения поставленных учебных задач; • уметь осознанно строить речевое высказывание; • владеть навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и их результатов. <i>Коммуникативные УУД:</i> • координировать и выполнять работу в условиях группового/парного взаимодействия; • использовать средства речевой коммуникации для решения поставленных задач; • конструировать диалогическое высказывание; • принимать во внимание вариативность мнений и суждений; • уметь работать в сотрудничестве. <u>Личностные результаты:</u> • ориентация обучающихся на инициативность и креативность; • формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки, учитывающего социальное, культурное, языковое многообразие современного мира; • формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками; • формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, позиции гражданина; • умение и желание вести диалог с собеседником и достигать в нем взаимных точек зрения.
--	--

Этапы урока	Предметные, метапредметные и личностные результаты	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Организационный этап	<u>Предметные результаты:</u> - обобщать полученную информацию и выявлять факты в соответствии с поставленным вопросом. <u>Метапредметные результаты:</u>	Приветствует учащихся. С помощью введения в атмосферу иноязычной речи настраивает учеников на работу. Предлагает задание для	Приветствуют учителя. Участвуют в диалоге с учителем. Настраиваются на учебную

	<i>Регулятивные УУД:</i> = самостоятельно определять тему и цель урока, план работы над темой.	формулирования темы и цели урока: обсуждение цитаты Эрнэста Резерфорда-Нобелевского лауреата в области химии 1908 года. Предлагает учащимся составить план работы над темой с последующим монологическим высказыванием.	деятельность. Определяют тему и цель урока, план работы над темой Предлагают, что следует сделать на уроке для достижения цели: - актуализация лексики по теме; - использование данной лексики в речи; - обсуждение конкретной ситуации по теме с последующим монологическим высказыванием.
2. Учебно-познавательная деятельность	<u>Предметные результаты:</u> - умение передать смысл высказывания, используя соответствующую интонацию и логическое ударение; - узнавать и использовать в речи устойчивые выражения и фразы; - полно и точно воспринимать информацию на слух в коммуникативных ситуациях; - аргументированно отвечать на ряд доводов собеседника. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - сопоставлять полученный результат деятельности с поставленной заранее целью, осуществлять	1) Предлагает обсудить цитату по теме. 2) Предлагает обсудить Нобелевских лауреатов 2018 года в области физики, физиологии, медицины. 3) Предлагает учащимся подумать над вопросами: «Что вдохновляет людей совершать научные открытия?» «Как эти люди вдохновляют нас?» 4) Предлагает актуализировать лексику по теме «Наука», предложив начать заполнять ассоциативную карту. 5) Предлагает подобрать дефиницию, относящуюся к определенным понятиям темы	1) Обсуждают цитату. 2) Обсуждают Нобелевских лауреатов 2018 года (монологические высказывания). 3) Выражают своё мнение, используя лексико-грамматические средства языка. 4) Начинают заполнять ассоциативную карту. 5) Обсуждают результаты в парах.

	самооценку и взаимоконтроль. <i>Познавательные УУД:</i> - критически оценивать и интерпретировать информацию. <i>Коммуникативные УУД:</i> - координировать и выполнять работу в условиях группового/парного взаимодействия. <u>Личностные результаты:</u> - ориентировать обучающихся на инициативность и креативность.	«Наука». 6) Напоминает правила коллективного взаимодействия. 7) Просит подобрать словосочетания по теме, убрав из ассоциативного ряда неверные. 8) Предлагает заполнить пропуски в тексте, выбрав правильные научные методы в соответствии с контекстом. 9) Предлагает обучающимся назвать производные слова (derivatives) и заполнить таблицу. 10) Предлагает обсудить ответы. 11) Предлагает подобрать подзаголовки к текстам по теме «Наука» 12) Предлагает закончить заполнение ассоциативной карты на основе освоенного лексического материала и новых понятий.	6) Обсуждают дефиниции данных понятий. 7) Обсуждают лексику, которая используется в научных исследованиях. 8) Подбирают правильные словосочетания. 9) Заполняют пропуски в тексте. 10) Учащиеся работают в группах, образуя абстрактные и конкретные существительные по теме. 11) Составляют высказывания на основе предложенной таблицы. 12) Подбирают подзаголовки и прослушивают своих одноклассников, которые дают обоснование своему выбору. 13) Заканчивают заполнение ассоциативной карты. 14) Осуществляют самооценку и взаимоконтроль.
3. Интеллекту-	<u>Предметные результаты:</u>	1) Предлагает к	1) Участвуют в

ально-преобразовательная деятельность	- умение вести диалог/полилог в рамках изучаемой темы в ситуации неофициального общения; - выражать свое мнение, используя лексико-грамматические средства языка. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - выбирать путь достижения цели, планировать решение поставленных задач. <i>Познавательные УУД:</i> - уметь критически оценивать суждения других людей; положительно и конструктивно оценивать замечания в адрес собственного суждения. <i>Коммуникативные УУД:</i> - развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных языковых средств; - координировать и выполнять работу в условиях группового взаимодействия. <u>Личностные результаты:</u> - развитие компетенций сотрудничества со сверстниками в образовательной деятельности; - готовность и	обсуждению новое понятие «Bright Spark», непосредственно связанное с темой «Наука». 2) Предлагает заполнить страницу словаря тезаурусного типа с новым понятием “Bright Spark”, посмотрев видеоролик. Учащиеся имеют установку на просмотр – подобрать дефиницию к данному понятию и контекст, в котором оно употребляется. 3) Предлагает учащимся в группах заполнить страницу тезаурусного словаря, основываясь на введенной в начале урока лексике и на ранее полученных знаниях по теме «Наука». 4) Предлагает учащимся, разделенным на группы, прочитать небольшие статьи о подростках, совершивших научные открытия. Учащиеся имеют установку на чтение – снова ответить в группах на вопросы, заполнив таблицу (вопросы предлагались к обсуждению в начале урока): - Что вдохновило этих молодых людей совершить открытие? - Как эти люди	обсуждении, выявляя ассоциации в соответствии с поставленным вопросом. 2) Просматривают видеоролик, заполняя страницу тезаурусного словаря и определяя дефиниции и употребление слова в контексте. 3) Выполняют задание, определяя синонимы, антонимы данного понятия. 4) Читают тексты, участвуют в обсуждении в группах, заполняют таблицу
--	---	--	--

	способность обучающихся к отстаиванию личного мнения.	вдохновляют нас? 5) Предлагает высказаться представителям групп, используя тезаурусную схему как основу логико-смыслового программирования высказываний обучающихся.	5) Высказываются на основе поставленных вопросов, используя тезаурусную схему. Слушают высказывания других групп, участвуют в подведении итогов.
4. Контроль и оценка результатов деятельности. Рефлексия.	<u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - сопоставлять полученный результат деятельности с поставленной заранее целью. <i>Познавательные УУД:</i> - владеть навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и их результатов. <i>Коммуникативные УУД:</i> - осуществлять деловую коммуникацию как со сверстниками, так и со взрослыми. <u>Личностные результаты:</u> - готовность и способность обучающихся к отстаиванию личного мнения.	1) Предлагает и объясняет домашнее задание: Закончить заполнение страницы тезаурусного словаря, в разделах – этимология понятия и идиоматическое выражение с этим понятием. 2) Обсуждает итоги урока: - Была ли достигнута цель урока? - Что было самым важным в уроке? - Что вы теперь умеете?	1) Получают домашнее задание, выясняют детали. 2) Отвечая на вопросы, сами анализируют: была ли достигнута цель урока, оценивают свою деятельность на уроке.

Приложение 9

Технологическая карта урока

Разработчик	Учитель В
Предмет	Английский язык
Класс	9
Тип урока	Урок обобщения и систематизации знаний
Тема	Формирование навыков письменной речи (написание рассказа) с применением синонимического ряда, идиоматических выражений, расширения простого предложения и укрупнения единиц текста.
Цель	Достижение учащимися предметных и метапредметных результатов. <u>Предметные результаты:</u> • знать основные элементы композиции рассказа; • уметь давать определения понятиям, которые используются в данной теме; • знать и уметь использовать лексику в новой ситуации; • распознавать и употреблять в речи глаголы в употребительных временных формах; • уметь составлять диалогическое высказывание по теме и развивать навыки художественного чтения; • знать и уметь использовать приемы повествования в художественных произведениях. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> • определять тему урока; • устанавливать связь между поставленной целью урока и его результатом; • уметь оценивать свою интеллектуально-познавательную деятельность и деятельность своих одноклассников. <i>Познавательные УУД:</i> • уметь расширять простые предложения; • уметь анализировать, сравнивать, обобщать изученную информацию, устанавливать причинно-следственные связи; • уметь писать рассказ. <i>Коммуникативные УУД:</i> • уметь отвечать на вопросы учителя; • уметь работать в парах и в группе. <u>Личностные результаты:</u> • осознавать неполноту знаний, проявлять интерес к новому содержанию; • стремиться к совершенствованию собственной речевой культуры в целом.

Этапы урока	Предметные, метапредметные и личностные результаты	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Организационный этап	<u>Предметные результаты:</u> - знать основные части рассказа; - уметь давать определения понятиям, которые используются в данной теме;	1) Приветствует обучающихся и устанавливает контакт с классом: Hello! I am glad to see you. We start our lesson. Make sure you have everything you need for the lesson with you. Sit down, please.	1) Приветствуют учителя. Настраиваются на учебную деятельность. Hello, teacher!
2. Учебно-познавательная деятельность	- знать и уметь использовать лексику в новой ситуации; - распознавать и употреблять в речи глаголы в употребительной временной форме действительного залога Past Simple; - уметь составлять диалогическое высказывание по теме и развивать навыки публичного выступления; - уметь писать письменное высказывание повышенной сложности. <u>Метапредметные результаты:</u>	1) Предлагает назвать элементы композиции и дать определение каждому из них. 2) Задаёт вопрос обучающимся «How to make a story more attractive and memorable»? 3) Демонстрирует на слайде иллюстрации, по которым будет развиваться сюжет. 4) Предлагает определить, какая из них может служить кульминацией рассказа. 5) Предлагает упражнение на лексическое расширение предложения. Предложение на доске: Her little kitten. kitten disappeared (how?)	1) Называют: завязка, сюжет, главные герои, содержание, кульминация, развязка. 2) Называют: разнообразие прилагательных, наречий, идиоматических выражений; прямая речь; открытый финал. 3) Отвечают на вопрос учителя. 5) Добавляют необходимые слова в предложения, тем самым расширяют лексически простое предложение. ☐ cute little black ☐ mystically

	<i>Регулятивные УУД:</i> - определять тему урока; - устанавливать связь между целью деятельности и ее результатом. <i>Познавательные УУД:</i> - уметь расширять простые предложения, - уметь анализировать, сравнивать, обобщать изученную информацию, устанавливать причинно-следственные связи; - уметь описывать иллюстрацию. <i>Коммуникативные УУД:</i> - уметь отвечать на вопросы учителя; - уметь работать в парах и в группе. <u>Личностные результаты:</u> - осознавать неполноту знаний, проявлять интерес к новому содержанию.	Whose kitten? (name) Who is she? (short description) When did it happen? 6) Организует работу по синонимическому ряду глаголов SAY, SEE, WALK 7) How to make a story more interesting? Демонстрирует слайд. 8) Предлагает обучающимся вспомнить известные им идиомы для выражения СЧАСТЬЯ, СИМПАТИИ, ПРИЛОЖЕННЫХ УСИЛИЙ. Предлагает подумать, какие из этих идиом они могли бы использовать и в какой части рассказа. Демонстрирует слайд. 9) Предлагает учащимся задание на применение синонимического ряда в предложении. Демонстрирует слайд. 10) Предлагает учащимся задание расширить простое предложение с использованием придаточных. 11) Предложенные учащимися варианты записывает на доске. Предлагает укрупнить единицы текста, объединив простые предложения в сложносочиненные. Учитель записывает на доске предложения учащихся.	☐ Jane ☐ Jane's age and appearance. ☐ that evening 6) Называют известные им синонимы. 8) Называют идиомы, отвечают на вопрос учителя. 9) Предлагают синонимы к выделенным членам предложения. 10) Добавляя определительные придаточные, учащиеся расширяют данные предложения. 11) Соединяют по два-три предложения в одно сложносочиненное.
--	--	---	---

3. Интеллектуально-преобразовательная деятельность		1) Учитель предлагает составить диалог по иллюстрации. 2) Использует диалогическую речь в качестве приёма повествования: Look at the first picture and answer. Who appeared? What's his name? What does he look like? 3) Демонстрирует иллюстрацию, знакомит с продолжением истории и задаёт вопросы ученикам. Why? How many times did he save the kitten? What happened in the end of the story? 4) Демонстрирует слайд, на котором каждой из трех групп предлагаются фразы, с которыми им нужно начать свой рассказ. А также точка зрения одного из персонажей истории, от лица которого будет вестись повествование. 5) Предлагает ученикам подобрать заголовок к тексту. What's the main idea of the story? 6) Организует работу по написанию рассказа.	1) Составляют диалог в группах. Демонстрируют свой диалог (двое из группы). 2) Разыгрывают диалог в парах. 3) Отвечают на вопросы учителя. Предлагают свои варианты финала истории. 4) Составляют начало рассказа и описывают события до кульминационного момента. 5) Отвечают на вопрос учителя и подбирают необходимый заголовок, который соответствовал бы содержанию текста. 6) Ученики работают в группах. 1-я группа: «Том! Том! Спускайся!» - отчаянно звал незнакомый голос. (рассказ от лица
---	--	---	---

		7) По завершении написания рассказов в группах учитель просит продекламировать историю под музыку: Imagine that you are invited to make a recording of a radio performance.	Тома). 2-я группа: «Ох уж эти странные люди!» - тяжело вздохнул кот (от лица кота). 3-я группа: «В полночь все было готово – молоток, гвозди, мешок» (от лица Мэри). 7) Читают свои истории под музыку. Остальные участники заполняют карточки, где отмечают, какие из предложенных синонимов, идиоматических выражений были использованы и какие приемы повествования применили авторы.
4.Контроль и оценка результатов деятельности. Рефлексия.	<u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - уметь оценивать свою интеллектуально-познавательную деятельность и деятельность своих одноклассников. <u>Личностные результаты:</u> - стремление к совершенствованию собственной речевой культуры в целом.	1) Предлагает оценить собственный вклад в работу группы, личные достижения в умении писать рассказ, а также готовность выполнить домашнее задание (закончить рассказ с применением одного из приемов повествования). 2) Собирает заполненные карточки рефлексии.	1) Оценивают собственный вклад в работу группы и личные достижения в написании рассказа.

Технологическая карта урока

Разработчик	Учитель С
Предмет	Английский язык
Класс	7
Тип урока	Урок применения знаний и умений
Тема	Конструирование энциклопедической статьи в процессе работы с текстом.
Цель	Достижение учащимися предметных и метапредметных результатов. <u>Предметные результаты:</u> • уметь подбирать синонимы и антонимы к предложенным словам; • уметь давать определения понятиям, которые используются в данной теме; • знать и уметь использовать лексику в новой ситуации; • употреблять в речи определённые фразы, чтобы сделать вывод, объяснить, найти лишнее, высказать мнение; • уметь составлять монологическое высказывание по теме; • уметь составлять высказывания на основе таблицы; • уметь распознать и выделить необходимую информацию и составить статью. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> • определять тему урока; • устанавливать связь между целью деятельности и ее результатом; • уметь оценивать свою интеллектуально-познавательную деятельность и деятельность своих одноклассников. <i>Познавательные УУД:</i> • уметь расширять простые предложения; • уметь построить высказывание с применением опоры; • уметь анализировать, сравнивать, обобщать изученную информацию, устанавливать причинно-следственные связи; • уметь построить высказывание с применением плана. <i>Коммуникативные УУД:</i> • уметь отвечать на вопросы учителя; • уметь работать в группе. <u>Личностные результаты:</u>

	• осознавать неполноту знаний, проявлять интерес к новому содержанию; • стремиться к совершенствованию собственной речевой культуры в целом.
--	---

Этапы урока	Предметные, метапредметные и личностные результаты	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1.Организационный этап	<u>Предметные результаты:</u> - обобщать полученную информацию и выявлять факты в соответствии с поставленным вопросом. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - самостоятельно определять тему и цель урока, план работы над темой; - нацеливать деятельность на решение поставленной задачи. <i>Коммуникативные УУД:</i> - отвечать на вопросы и формулировать свои мысли. <u>Личностные результаты:</u> - позитивное отношение к учебе, к процессу познания;	1) Приветствует учащихся и устанавливает контакт с классом, вводя учащихся в атмосферу иноязычной речи. 2) Предлагает задание для формулирования темы и цели урока: обсуждение лексики по теме «Медицина». Просит учащихся объяснить, каким образом слова FLOWERS, BEES, SWEET, HONEY связаны друг с другом и как они помогают нашему здоровью. Что такое медицина? Как, когда и откуда появилась эта наука? Предлагает учащимся составить план работы над темой с последующим составлением энциклопедической статьи.	1) Приветствуют учителя. Участвуют в диалоге с учителем. Настраиваются на учебную деятельность. 2) Определяют тему, цель урока и задачи, отвечают на поставленные вопросы.
2.Учебно-познавательная деятельность	<u>Предметные результаты:</u> - уметь подбирать синонимы и антонимы к предложенным словам; - уметь давать определения понятиям, которые используются в	1) Актуализирует лексику по теме «Медицина», демонстрируя картинки на слайде. Предлагает учащимся соотнести слова и картинки,	1) Обсуждают лексику, соотносят картинки и слова. Поясняют значение слов.

	данной теме; - знать и уметь использовать лексику в новой ситуации; - употреблять в речи определённые фразы, чтобы сделать вывод, объяснить, найти лишнее, высказать мнение. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Познавательные УУД:</i> - уметь анализировать, сравнивать, обобщать изученную информацию, устанавливать причинно-следственные связи; - использовать на уроке разные виды речевой деятельности: говорение, чтение. <i>Регулятивные УУД:</i> - умение работать в команде, строить монологическое и диалогическое высказывание с учетом поставленной на уроке задачи. <i>Коммуникативные УУД:</i> - координировать и выполнять работу в условиях группового/парного взаимодействия; - умение отвечать на вопросы и формулировать свои мысли. <u>Личностные результаты:</u> - ориентировать обучающихся на	озвучить слово и догадаться о его значении. 2) Напоминает правила коллективного взаимодействия. Предлагает учащимся составить предложения с новыми словами и подумать, какие слова могут встретиться в тексте про здоровье. 3) Предлагает прочитать текст, выделяя новые слова. 4) Предлагает учащимся найти лишнее слово, не относящееся к теме «Медицина», и объяснить, почему оно лишнее. 5) Напоминает правила коллективного взаимодействия. Предлагает заполнить кроссворд, прочитав дефиницию, и подобрать слово (из уже актуализированных на уроке), которое соответствует значению данной дефиниции. Затем внести слово в кроссворд. 6) Предлагает учащимся, разделившись на группы, прочитать текст, проанализировать его и определить основную мысль текста.	2) Работают в группах, формулируют предложения с новыми словами и пытаются догадаться, будет это слово в тексте или нет. 3) Читают текст и отмечают новые слова. 4) Читают слова, выделяют одно лишнее слово и объясняют, почему оно лишнее. 5) Работают в группах, подбирают слово согласно дефиниции и заполняют кроссворд. 6) Читают тексты, участвуют в обсуждении в группах, анализируют текст, выделяя его основную идею. Высказываются на основе поставленных вопросов. Слушают
--	--	--	---

	инициативность и креативность; - создавать положительное отношение к обучению.	Учащиеся имеют установку на чтение – определить, кто или что является героем истории и какова его главная функция. 7) Демонстрирует иллюстрацию на экране. Предлагает к обсуждению слова Snake и Doctor, непосредственно связанные с темой «Медицина». Просит подумать, какие ассоциации вызывают у учащихся эти слова. Задает вопросы: Is a snake good or bad? Are you scared of snakes? Can we imagine that a snake is illness? Is a doctor good or bad? Can we imagine that a doctor is a medicine? 8) Просит подобрать противоположные по значению слова к словам illness, venom, poison.	высказывания других групп. 7) Участвуют в обсуждении, выявляя ассоциации в соответствии с поставленным вопросом. 8) Анализируют слова и подбирают антонимы.
3. Интеллектуально-преобразовательная деятельность	<u>Предметные результаты:</u> - вести диалог в ситуациях неофициального общения в рамках изученной тематики; - выражать свое мнение, используя лексико-грамматические средства языка. <u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - находить способ	1) Предлагает учащимся, разделившись на группы, прочитать небольшие статьи о различных заболеваниях. Учащиеся имеют установку на чтение – снова ответить в группах на вопросы, заполнив таблицу (вопросы предлагались к обсуждению в начале урока).	1) Читают тексты, участвуют в обсуждении в группах, заполняют таблицу.

	достижения поставленной цели, планировать действия по выполнению запланированных задач. <i>Познавательные УУД:</i> - находить и приводить критические аргументы в отношении суждений другого; - учиться конструктивно относиться к критике в отношении собственных высказываний. <i>Коммуникативные УУД:</i> - развернуто, логично и точно излагать свою точку зрения с использованием адекватных языковых средств; - координировать и выполнять работу в условиях группового взаимодействия. <u>Личностные результаты:</u> - положительное отношение к познавательной деятельности; - умение оценивать жизненные ситуации с разных точек зрения.	2) Предлагает учащимся в группах сконструировать энциклопедическую статью в процессе работы с текстом, основываясь на введенной в начале урока лексике и на ранее полученных знаниях по теме «Медицина». 3) Предлагает высказаться представителям групп, используя все материалы из сконструированной энциклопедической статьи как основу для построения монологического высказывания.	2) Выполняют задание, определяя этимологию слова, описания, факты, синонимы, антонимы, однокоренные слова, связанные с данным словом. 3) Высказываются на основе поставленных вопросов, используя сконструированную энциклопедическую статью. Слушают высказывания других групп, участвуют в подведении итогов.
4. Контроль и оценка результатов деятельности. Рефлексия.	<u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - соотносить результат деятельности с поставленной задачей. <i>Познавательные УУД:</i> - владеть навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и их результатов.	1) Предлагает и объясняет домашнее задание: самостоятельно сконструировать энциклопедическую статью с одним из новых слов, актуализированных на уроке. 2) Обсуждает итоги урока, выясняет, были	1) Обсуждают с учителем домашнее задание, выясняют детали выполнения. 2) Отвечая на вопросы учителя, оценивают

	<i>Коммуникативные УУД</i> - осуществлять формальную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса. <u>Личностные результаты:</u> - готовность и способность обучающихся к отстаиванию личного мнения; - осознание и принятие себя в новой роли.	ли достигнуты цели урока; выясняет, что было важным на уроке; чему научились учащиеся.	свою деятельность на уроке, анализируют результаты урока. .
--	---	---	---

Приложение 11

Технологическая карта урока

Разработчик	Учитель Д
Предмет	Обществознание
Класс	8
Тип урока	Фасилитированная дискуссия
Тема	Метод сфокусированного неформального обсуждения (Мировое кафе) с использованием статей словаря тезаурусного типа в развитии речевой компетенции обучающихся на материале темы «Отклоняющееся поведение».
Цель	Достижение учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов <u>Личностные результаты:</u> • самоопределение; • внутренняя позиция школьника; • учебно-познавательная мотивация; • развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения; • умение работать в группе, чувствовать свой вклад в общую работу. <u>Метапредметные результаты:</u> • готовность слушать собеседника и вести диалог; • освоение способов решения проблем поискового характера. <u>Предметные результаты:</u> • раскрыть сущность понятия «отклоняющееся поведение»; • рассмотреть его отдельные формы, описать последствия наиболее опасных форм отклоняющегося поведения; • проанализировать причины негативного поведения.

Этапы урока	Предметные, метапредметные и личностные результаты	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
1. Организационный этап	<u>Метапредметные результаты:</u> - планировать учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками.	1) Приветствует учащихся, проверяет их готовность к уроку; настраивает на активную работу; создает условия для продуктивного урока. 2) Знакомит учащихся с правилами работы, озвучивает конечную цель урока, производит выдачу листов ватмана («меню»), осуществляет деление учащихся на группы, просит учащихся занять	1) Приветствуют учителя. 2) Распределяются по группам (посредством жеребьевки определяем участников и хозяев столов), готовятся к работе.

		свои места за столами.	
2. Учебно-познавательная деятельность.	<u>Метапредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - умение планировать свою деятельность в соответствии с целевой установкой. <u>Личностные результаты:</u> - самоопределение и внутренняя позиция школьника; - учебно-познавательная мотивация, умение выражать своё мнение.	1) Определяет проблему. Предлагает учащимся «хозяевам столов» записать темы обсуждений в «меню» (лист ватмана) и использовать в работе заранее заполненные страницы словаря тезаурусного типа в соответствии с заданным дискуссионным вопросом (23 термина по теме «Отклоняющееся поведение»): 1 стол – девиантное поведение с точки зрения психологии и социологии – разница в подходах. 2 стол – отклоняющееся поведение в культуре и искусстве (литературе, поэзии, живописи, фольклоре). 3 стол – отклоняющееся поведение в повседневной жизни: конформизм vs неконформизм. 4 стол – причины отклоняющегося поведения. Что заставляет человека идти на нарушение социальных норм?	1) Проверяют правильность своих предположений. Формулируют тему урока.
3. Интеллектуально-преобразовательная деятельность.	<u>Личностные результаты:</u> – умение аргументировать свои действия в различных ситуациях (ординарных и неординарных), основываясь на принципах морали и нравственности; - умение оценивать	1) Предлагает актуализировать знания, координируя работу всех групп: направляет работу учащихся за столиками; напоминает о временных ограничениях и следующих этапах; помогает учащимся заполнять «меню» (лист ватмана) и делать записи, высказанных всеми	1) Дискутируют по предложенному группе вопросу за своими столиками, используя термины со страниц словаря тезаурусного типа; затем, переходя за другие столики, привносят новые идеи в наработанные другими участниками темы; заполняют «меню» (лист ватмана) в

	свое и чужое поведение в различных жизненных ситуациях с точки зрения общепринятых в обществе норм поведения; - умение отстаивать своё мнение. <u>Метапредметные результаты:</u> - умение выражать и отстаивать свое мнение, вести аргументированную дискуссию; - умение работать в команде (распределять роли, ставить цели и задачи, принимать решения); - умение принимать и учитывать аргументированное мнение собеседника; - умение решать конфликтные ситуации; – принятие компромиссных решений, умение рассмотреть ситуацию с позиции собеседника.	участниками важных идей и мыслей; напоминает о необходимости визуализации всех обсуждаемых в группе ключевых вопросов.	соответствии с темой уже как новые участники стола; используют страницы словаря тезаурусного типа (термины по теме «Отклоняющееся поведение»); Хозяин стола записывает предложенные участниками идеи, стараясь не подвергать их критике; не настаивая, направляет дискуссию; вводит новые группы в курс дела, объясняя тему и представляя материал, предложенный предыдущей группой; видит свою роль в объединении идей всех участников; напоминает о записи в маршрутном листе.
4. Контроль и оценка результатов деятельности. Рефлексия.	<u>Личностные результаты:</u> - умение видеть целостную картину мира, понимать и принимать вариативность взглядов, генерировать собственную позицию; - умение анализировать свои действия, выражать	1) Приглашает по очереди хозяев столов для презентации результатов работы. 2) Предлагает соотнести результат урока с	1) Возвращаются за свои первоначальные столы: - участвуют в обсуждении, дополняют «хозяина стола». Хозяин стола: - презентует результаты работы всех групп по предложенной ранее теме. 2) Анализируют результаты урока, отвечая

	своё мнение. <u>Познавательные результаты:</u> - умение осуществлять анализ и обобщение, умение логически доказывать, делать выводы, видеть новые понятия и овладевать ими; - умение логически рассуждать; - умение строить причинно-следственные связи; - умение схематично и тезисно интерпретировать информацию. <u>Межпредметные результаты:</u> <i>Регулятивные УУД:</i> - осознание получения новой для себя информации; - умение давать объективную оценку своим действиям.	поставленной коммуникативной целью. 3) Организует рефлексию и самооценку учениками собственной учебной деятельности.	на вопросы. 3) Оценивают собственный вклад в работу группы и личные достижения в раскрытии сущности понятия «отклоняющееся поведение».
--	--	--	--