ИЗДАТЕЛЬСТВО грамота

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 11 | 2026. Volume 11. Issue 11
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Модель педагогической поддержки самореализации подростков в современной школе

Молодцева Ю. В., Смирнова Н. В.

Аннотация. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании процессуальной модели педагогической поддержки самореализации подростков, в рамках которой воспитательные технологии систематизированы сообразно этапам данного процесса с учётом эмпирически выявленных дефицитов школьной среды. В статье представлено теоретическое обоснование авторской модели педагогической поддержки самореализации подростка (структура «4+1»), построенное на понимании самореализации как непрерывного цикла, а не одномоментного события. Раскрыты четыре последовательных компонента: среда возможностей, выбор возможности, собственное понимание, самоутверждение через предъявление результата. Научная новизна исследования состоит в том, что данные этапы объединены сквозной осью педагогической поддержки. В отличие от подходов, сводящих поддержку к разовой помощи в трудной ситуации, в предложенной модели она выступает непрерывным условием, удерживающим целостность движения подростка на переходах между этапами. В результате исследования на основе эмпирических данных (290 учащихся 8-9 классов, 2026 г., г. Санкт-Петербург) выявлены реальные дефициты в организации педагогических условий, приводящие к прерыванию процесса самореализации подростков. Разработана структурно-содержательная модель, внутри которой воспитательные технологии систематизированы по процессуальному принципу (в очном и цифровом форматах) конкретно для каждого компонента цикла.

EN

Model of pedagogical support for adolescents' self-realization in a modern school

Y. V. Molodtseva, N. V. Smirnova

Abstract. The aim of the study is to provide a theoretical rationale for a process-based model of pedagogical support for adolescents' self-realization, in which educational technologies are systematized according to the stages of this process, taking into account empirically identified deficits in the school environment. The article presents a theoretical rationale for the authors' model of pedagogical support for adolescents' self-realization (the "4+1" structure), based on an understanding of self-realization as a continuous cycle rather than a single event. Four sequential components are described: an environment of opportunities, the choice of an opportunity, personal understanding, and self-affirmation through the presentation of one's results. The scientific novelty of the study lies in the fact that these stages are integrated by a cross-cutting axis of pedagogical support. Unlike approaches that reduce support to one-time assistance in a difficult situation, in the proposed model it functions as a continuous condition that preserves the integrity of adolescents' movement across transitions between stages. As a result of the study, based on empirical data from 290 students in grades 8-9 collected in 2026 in St. Petersburg, real deficits in the organization of pedagogical conditions were identified that interrupt the process of adolescents' self-realization. A structural and content-based model has been developed in which educational technologies are systematized according to a process-based principle, in both face-to-face and digital formats, specifically for each component of the cycle.

Введение

В школе самореализацию подростков часто измеряют количеством мероприятий, в которых они участвуют, и достижениями в портфолио. Но эти показатели не говорят о том, насколько важна эта деятельность для самого ученика. Подросток может исправно выполнять поручения, но при этом не влиять на то, какие задачи ему ставят и как их решать. При этом федеральный государственный образовательный стандарт основного

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/ped20260257

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

общего образования (ФГОС ООО) (приказ № 287 от 31.05.2021) (Об утверждении…) требует, чтобы ученик становился субъектом деятельности. Возникает вопрос: что нужно для того, чтобы школьная активность действительно стала пространством самореализации, а не просто выполнением программы, спроектированной взрослыми?

Процесс самореализации – это сложное, многогранное явление. Этот процесс не ограничивается одним шагом или этапом, он связан с освоением ребенком социального опыта, поиском и «открытием» себя, осознанием цели своей жизненной перспективы. Отдельный педагогический приём может помочь на одном из этих этапов, но не обеспечивает переход к следующему. Как раз на переходах между этапами поддержка чаще всего прерывается. Поэтому условия для самореализации нельзя описать просто списком методов – нужна целостная модель, которая охватывает весь цикл.

Необходимость разрешения выявленного противоречия – между требованиями образовательного стандарта к формированию субъектности ученика и фрагментарностью реальной педагогической поддержки – определила вектор нашего исследования. Для разработки целостной процессуальной модели, преодолевающей данные дефициты, были поставлены следующие задачи:

1. Уточнить содержание, структуру и циклическую логику процесса самореализации подростка в современной школе, определить роль педагогической поддержки в обеспечении его целостности.
2. Выявить на основе эмпирических данных дефициты в организации педагогических условий для самореализации подростков в современной школе.
3. Разработать структурно-содержательную модель педагогической поддержки самореализации подростка и систематизировать воспитательные технологии сообразно её процессуальным компонентам.

Для решения указанных задач были выбраны следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы и понятийный анализ категорий исследования «самореализация подростка» (в соотношении с понятием «самоактуализация»), «педагогическая поддержка»; анкетирование учащихся 8-9 классов для выявления дефицитов педагогической поддержки самореализации подростка, количественная и качественная обработка полученных данных; теоретическое моделирование для разработки структурно-содержательной модели педагогической поддержки самореализации подростка и систематизация воспитательных технологий по процессуальному принципу.

В качестве теоретической основы в работе использованы: концепция педагогической поддержки О. С. Газмана (Корнетов, 2018), подходы к самореализации личности С. С. Гиля (1995) и Е. А. Шумаевой (2023), а также идеи Л. В. Байбородовой (2025) о проектировании субъектно-ориентированных воспитательных технологий. Эти концепции задают гуманистическую позицию педагога, раскрывают структуру самореализации и предлагают инструментарий для организации воспитательной работы.

Модель позволяет диагностировать конкретные проблемы в цикле самореализации подростков и адресно подбирать инструменты их педагогического сопровождения – в этом видится практическая значимость нашей работы.

Обсуждение и результаты

В данном исследовании самореализация трактуется как динамический процесс, разворачивающийся во взаимосвязи «личность – среда» и предполагающий активную субъектную позицию подростка. Е. А. Шумаева определяет самореализацию как «осознанный, целенаправленный процесс востребования, использования и развития человеком его задатков, возможностей, способностей, личностных ресурсов в ближайшем сообществе и социуме, обеспечивающий его личностное развитие» (2023, с. 229). Здесь принципиально важно различать самоактуализацию и самореализацию. Самоактуализация относится к внутреннему плану – это стремление личности развернуть свой потенциал. Самореализация – это воплощение потенциала во внешней деятельности. Для школьной практики недостаточно просто разбудить интерес подростка (уровень самоактуализации). О самореализации можно говорить, когда он переводит намерение в действие: занимает позицию, принимает задачу и доводит её до результата.

Сходный акцент обнаруживается в исследовании С. С. Гиля (1995), который рассматривает самореализацию подростка как свободно совершаемый выбор, подчёркивая, что важнейшими элементами этого процесса являются позиция самого школьника и его готовность ставить цели собственного развития и достигать их. В этом контексте педагогическая поддержка предполагает не подмену активности подростка действиями взрослого, а создание условий для самостоятельного выбора, практического воплощения собственных возможностей и последующего осмысления приобретённого опыта. Опираясь на это, С. С. Гиль (1995) включает в систему педагогических условий самореализации практическую реализацию субъектных качеств в различных видах деятельности и целенаправленное формирование рефлексивной позиции. Тем самым самостоятельное действие и его рефлексия выступают взаимосвязанными, взаимодополняющими составляющими процесса самореализации подростка.

Психологическое обоснование субъектной позиции подростка опирается на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, положения которой раскрывает С. А. Водяха, подчёркивая, что «потребность в автономии удовлетворяется, когда человек чувствует, что он имеет свободу выбора и воли в процессе жизнедеятельности и преследует жизненно важные цели» (2014, с. 115). Вместе с тем автономия не означает предоставленности подростка самому себе: внутренняя мотивация развивается лишь в образовательной среде,

которая одновременно поддерживает и его самостоятельность, и компетентность. Подросток переживает себя автором собственного действия тогда, когда располагает возможностью выбора, необходимыми средствами деятельности и получает подтверждение собственной компетентности.

Связь самодетерминации с личностными ресурсами выявлена в исследовании М. А. Мартыновой и С. А. Богомаза, которые установили, что показатели самодетерминации коррелируют «с жизнестойкостью, целеустремленностью, базисными убеждениями и удовлетворенностью жизнью» (2012, с. 168), рассматриваемыми ими в качестве основных компонентов личностного потенциала. Кроме того, способность ставить цели, планировать способы их достижения, проявлять настойчивость и организовывать собственную деятельность может сочетаться со способностью к самодетерминации, усиливая личностный потенциал человека. В совокупности эти положения показывают, что переживание себя источником собственной активности – это не только проявление самостоятельности, но и ресурс раскрытия личностного потенциала.

Таким образом, самореализация подростка понимается нами как процесс выявления и утверждения личностного потенциала в социально значимой деятельности, опосредованный субъектной позицией школьника и педагогической поддержкой. Такая поддержка не может зависеть только от личной интуиции учителя или складываться из разрозненных воздействий – она должна представлять собой целостную и воспроизводимую систему. Она не должна приводить к жёсткому программированию личности и ограничению самостоятельности подростка.

Теоретическим ориентиром для разрешения этого противоречия служит предложенное Г. Б. Корнетовым (2017) разграничение «жёстких» и «мягких» педагогических технологий. Исследователь подчёркивает, что «для мягкого подхода характерно обеспечение возможности саморазвития, самореализации, раскрытия творческого потенциала ребёнка с помощью имеющихся педагогических возможностей» (Корнетов, 2017, с. 107). «Жёсткие» технологии, напротив, предполагают единообразие действий, заранее заданный алгоритм и предсказуемый результат, что ограничивает пространство самостоятельного выбора и творчества школьников.

Л. В. Байбородова (2025) уточняет, что технология воспитания – это не просто набор действий, а последовательность совместных шагов педагогов и учеников, направленных на достижение поставленных целей. Воспроизводится общая педагогическая логика, а не точный сценарий поведения. Такой подход оставляет пространство для самостоятельного выбора, позволяя подросткам принимать решения и выбирать формы активности.

В отличие от разрозненных воспитательных мероприятий, субъектно-ориентированная технология объединяет действия педагога и подростка общим замыслом, последовательно связывая целеполагание, самостоятельную деятельность и анализ полученного опыта. Особое значение приобретает рефлексивная обратная связь: как подчёркивает Л. В. Байбородова, «рефлексивные действия пронизывают все этапы технологии, что способствует осознанной деятельности обучающихся, присвоению её целей и ценностей» (2025, с. 27). На завершающем этапе это выражается в самооценке, предполагающей сопоставление достигнутого результата с планируемым и выявление причин успехов и неудач (Байбородова, 2025, с. 29). Тем самым технологический подход обеспечивает не только воспроизводимость сопровождения, но и сохранение субъектной позиции подростка: педагог создаёт условия и поддерживает рефлексию, тогда как цели, решения и оценка результатов в максимально возможной степени принадлежат самому школьнику.

К. Н. Поливанова, А. С. Струкова и Ю. О. Дементьева (2023, с. 27) обосновывают, что основной моделью воспитания является создание «ситуаций действия» – своеобразных точек роста собственной активности субъекта. В отличие от формальных массовых мероприятий, которые оставляют учащихся в пассивной позиции, такие практики возникают на основе свободного интереса подростков, их творческого волеизъявления и обязательно предполагают рефлексивную обратную связь. Следовательно, реальная самореализация подростка требует не только словесного обсуждения ценностей и норм, но прежде всего деятельностной среды, в которой он может самостоятельно выбирать, действовать, испытывать свои возможности и осмысливать полученный результат.

Однако создание таких условий в школьной практике на протяжении длительного времени остаётся проблемным. Ещё Ю. А. Генварева (2009, с. 313) по результатам опроса 60 педагогов зафиксировала явное преобладание контролирующей позиции: около 69% учителей интересуются «правильным» поведением и успеваемостью подростков, тогда как лишь 6% проектируют ситуации выбора и инициативы, востребующие личностные функции учеников. Автор связывает обеспечение субъектной позиции школьника с уважительным отношением к самостоятельности его мнений и предоставлением свободы в принятии решений (Генварева, 2009, с. 314-315).

Более чем через десятилетие сходное затруднение было выявлено Л. П. Шустовой, Е. В. Камаевой, А. П. Файзрахмановым, С. В. Лебедушкиной (2024, с. 39) в кадетской школе-интернате: по данным анкетирования 87 обучающихся 6-11 классов, 31% учащихся не имеют возможности самостоятельно выбирать любимое дело, причём эта тенденция усиливается с возрастом – с 20% в 6-7 классах до 41% в 10-11 классах. Таким образом, по мере взросления происходит не расширение, а сужение воспринимаемой свободы выбора.

Вместе эти данные указывают на устойчивое противоречие между теоретически провозглашаемой поддержкой детской субъектности и реальными возможностями подростков самостоятельно выбирать направления своей деятельности. Насколько остро данное противоречие проявляется сегодня в конкретных звеньях воспитательной работы, позволяют установить результаты проведённого нами эмпирического среза.

В опросе приняли участие 290 учащихся 8-9 классов общеобразовательных организаций г. Санкт-Петербурга (2026 г.). В авторской анкете участникам предлагались четыре группы вопросов, чтобы выяснить, насколько подросткам доступны внеурочные занятия, реален ли их выбор, осмысленно ли их участие и есть ли где показать свой результат. По некоторым пунктам сумма долей ответов превышает 100%, так как подростки могли выбирать сразу несколько близких им суждений.

Если судить по общим оценкам, картина поначалу кажется вполне благополучной. Так, 91% опрошенных считают, что в школе у них есть возможность проявить свои таланты (правда, 52% соглашаются с этим лишь «отчасти» и только 39% отвечают утвердительно). При этом 75% подростков хотят развивать свои способности, 62% уверены, что знают свои сильные и слабые стороны, а 56% считают себя людьми, способными ставить цели и добиваться их. Но стоит спросить о том, откуда именно взялось это понимание себя, как роль школы сразу оказывается более чем скромной. Большинство подростков (70%) выбрали ответ «сам понял», тогда как учителей в качестве значимого ориентира упомянули только 25%. Ещё нагляднее ответы на прямой вопрос о том, случались ли в школе занятия, ситуации или события, которые помогли лучше узнать себя. Почти половина учеников (44%) не смогла припомнить ни одного такого случая. Выходит, что заявленная подростками субъектность складывается в основном стихийно, за пределами специально выстроенной школьной работы.

Сильно ограничен в школе и реальный выбор. Только 38% участников опроса безусловно подтвердили, что могут сами выбирать направления и способы деятельности, ещё 44% ощущают такую свободу лишь «отчасти», а 18% вовсе её не видят. Причём в разных сферах школьной жизни эта проблема проявляется неодинаково (Таблица 1).

Таблица 1. *Возможности реализации интересов подростков по направлениям воспитательной деятельности (n = 290)*

Направления воспитания для самореализации	Не удается	Удается в некоторой мере	Полностью удается
Гражданское	78 / 27%	165 / 57%	47 / 16%
Патриотическое	121 / 42%	112 / 39%	57 / 19%
Духовно-нравственное	88 / 30%	132 / 45%	70 / 25%
Эстетическое/творческое	82 / 28%	121 / 42%	87 / 30%
Физическое	69 / 24%	119 / 41%	102 / 35%
Трудовое	79 / 27%	143 / 49%	68 / 24%
Экологическое	106 / 36%	134 / 46%	50 / 18%

Сравнительно легко подросткам удаётся реализовать свой интерес в физкультуре и спорте (35% ответов «полностью удаётся»), а также в художественно-эстетическом творчестве (30%). Сложнее всего обстоит дело с патриотическим (42% ответов «не удаётся»), экологическим (36%) и познавательным (31%) направлениями. Показательно, что почти по всем линиям воспитательной работы преобладает ответ «удаётся в некоторой мере» (от 39% до 57%). Иными словами, мероприятия в школах идут своим чередом, но большинство учеников присутствуют на них скорее формально, не находя там опоры для собственного интереса.

Говоря о том, что именно мешает им проявить себя в школе, подростки чаще всего ссылаются на нехватку свободного времени (44%) и отсутствие по-настоящему интересных для них дел и событий (32%). На нехватку поддержки со стороны учителей прямо пожаловались лишь 9% опрошенных. Можно предположить, что многие школьники просто не имеют опыта индивидуальной педагогической поддержки и потому не осознают её как отдельный ресурс. Отсутствие её списывают на внешние обстоятельства: нехватку времени, скучность мероприятий, недостаточность выбора.

Одновременно общее ощущение того, что школа «в принципе даёт возможности», уживается у детей с острым дефицитом реального выбора в большинстве направлений воспитательной работы. Наконец, само желание подростков пробовать свои силы наталкивается на обычную школьную перегруженность и однообразие предлагаемых им форматов. Всё это говорит о том, что внутренняя готовность к действию у школьников есть, но в самой школе ей явно не хватает продуманного педагогического сопровождения.

Чтобы преодолеть эти расхождения, проектируемая модель педагогической поддержки должна прежде всего опираться на насыщенную среду с разными видами дел, событий и практик, где подростку действительно есть из чего выбирать. Однако одного лишь спектра предложений мало. Важно, чтобы учитель помогал школьнику определиться с этим выбором, поддерживал его по ходу самой практической пробы и затем вместе с ним осмысливал полученный опыт, позволяющий увидеть свои реальные силы и ограничения. У полученного результата должен появиться реальный социальный адресат, благодаря чему деятельность завершается самоутверждением через предъявление результата. Поскольку обрыв процесса возможен на любом из переходов, модель выстраивается по структуре «4+1», объединяя четыре последовательных компонента цикла и педагогическую поддержку как их сквозную ось (Схема 1).

Перевод модели в плоскость школьной практики требует выбора адекватных педагогических технологий. Технологизация воспитания, по Е. И. Тихомировой (2006), – это не набор разрозненных мероприятий, а расчленение процесса на внутренние взаимосвязанные этапы, фазы, операции с чёткой координацией действий и определённостью процедур. Однако предложенная ею типология (технологии интеллектуальной успешности, деятельностной компетентности и др.) построена преимущественно по содержательно-функциональному основанию. Сохраняя заложенный Е. И. Тихомировой (2006) принцип системности, мы изменили основание классификации, распределив технологии по процессуальному принципу – в строгом соответствии с этапами самореализации школьника и педагогическими задачами каждого из них. При отборе конкретных инструментов мы руководствовались двумя ключевыми требованиями: опорой на собственную активность подростка и возможностью применения этих решений в цифровой среде. Общей смысловой основой выделенных групп выступают субъектно-ориентированные технологии Л. В. Байбородовой (2025), в которых в центре проектирования находятся не управляющие воздействия учителя, а самостоятельные шаги ребёнка, а сам процесс разворачивается через этапы самодиагностики, самоопределения, самореализации в деятельности и самоутверждения. Взрослый в этой логике выполняет роль наставника – помогает выявить мотив, создаёт ситуации выбора,

вовлекает школьника в целеполагание и осмысление опыта. Каждая из четырёх групп технологий конкретизирует этот принцип применительно к соответствующему звену модели; соотношение компонентов, этапов алгоритма самореализации и типов технологий представлено в Таблице 2.

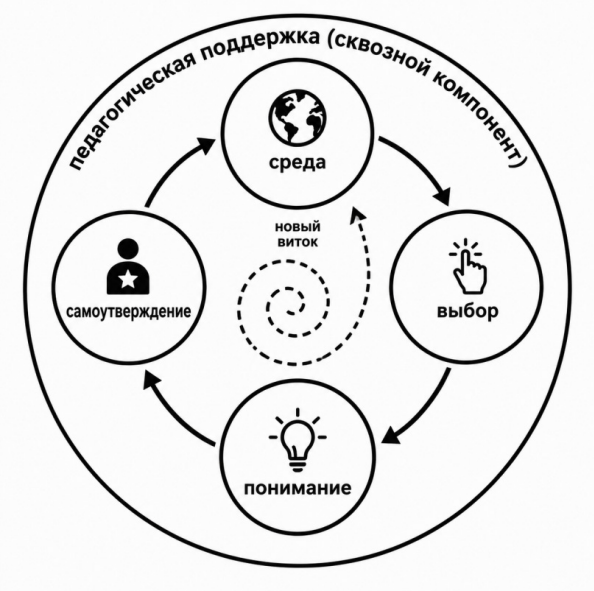


Схема 1. *Модель педагогической поддержки самореализации подростка: четыре компонента цикла и сквозная ось поддержки*

Таблица 2. *Технологическое обеспечение педагогических условий самореализации подростков: соотношение компонентов модели, этапов алгоритма и типов технологий*

Компонент модели	Этап алгоритма (по Л. В. Байбородовой, 2025)	Тип технологии	Технологии и методы	Цифровой формат (примеры инструментов)
Среда возможностей	Самодиагностика, самоанализ	Событийные; субъектно-ориентированные	Коллективная организаторская деятельность, диагностические методики, творческие мастерские, социальные пробы	Онлайн-тестирование (Яндекс Формы и др.), интерактивные карты интересов, цифровые навигаторы школьных событий и объединений
Выбор возможности	Самоопределение, проектирование деятельности	Проектные и тьюторские	Тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут; образовательное путешествие; запуск социального проекта	Онлайн-доски совместного планирования проектной работы, электронное портфолио, цифровые треки индивидуального образовательного маршрута
Собственное понимание	Самореализация в деятельности; самооценка	Рефлексивно-оценочные; коммуникативные	Портфолио, рефлексивный дневник, дискуссии, дебаты, практики взаимооценки	Электронное портфолио, блог-дневник, видеорефлексия, онлайн-дискуссии, цифровые сервисы обратной связи
Самоутверждение через предъявление результата	Самоутверждение	Проектные; коммуникативные	Защита продукта, публичное признание, фестивальные и презентационные форматы (без рейтингового сравнения участников), коллективная организаторская деятельность (предъявление результата)	Онлайн-презентации, публикации в соцсетях и на платформах, участие в дистанционных фестивалях и открытых показах работ
Педагогическая поддержка (сквозной компонент)	Все этапы	Субъектно-ориентированные	Педагогическая поддержка по О. С. Газману (Корнетов, 2018), этапы: диагностический, поисковый, договорный, деятельностный, рефлексивный	Мессенджеры и чаты для оперативной связи, индивидуальные цифровые треки, онлайн-консультации

Представленное в Таблице 2 соотнесение требует методологического пояснения: различие между алгоритмом сопровождения и технологиями реализации отдельных методов лежит не в плоскости их педагогической ценности, а в масштабе решаемых задач.

Алгоритм сопровождения показывает, в каком порядке подросток проходит этапы самореализации и какова продолжительность каждого из них. С помощью педагогических технологий организуют деятельность на отдельном этапе (технология может использоваться неоднократно). По мере взросления подростка меняются содержание деятельности, степень его самостоятельности и роль педагога. Поэтому алгоритм следует рассматривать как общую последовательность сопровождения, а отдельные технологии – как способы организации ситуаций, в которых подросток пробует себя, делает выбор, анализирует свой опыт.

Содержание каждого компонента модели, соответствующие ему педагогические технологии, условия реализации представлены ниже.

Среда возможностей. В компонент входят доступные подростку виды деятельности, детско-взрослые сообщества и ресурсы образовательной организации. Рассматривать такую среду следует не через перечень действующих кружков и секций, а как ситуацию реального выбора. «Пространство становится средой, когда условия становятся возможностями» (Ясвин, 2019, с. 34).

Прежде всего школа должна предлагать больше направлений деятельности, чем способен освоить один подросток. В таком случае ему приходится выбирать занятия, соотнося их со своими интересами и способностями. Вместе с тем недостаточно только заявить о разнообразии направлений. Подросток должен иметь возможность включиться в выбранную деятельность независимо от исходного уровня подготовки. Этому не должны препятствовать отбор, неудобное расписание или неформальные требования, о которых заранее не сообщается.

Чтобы предлагаемые школой условия стали доступными для подростка возможностями, воспитательная работа должна включать педагогические события. Л. И. Новикова (2014) указывает на необходимость разграничения понятий «событие» и «мероприятие». Последнее проводится по заранее составленному сценарию (Новикова, 2014). Педагог определяет общую задачу и организует взаимодействие участников, но не предписывает им все действия и не задаёт единственно возможный результат. Содержание события складывается в ходе совместной работы подростков и взрослых.

Одной из технологий такой работы является коллективное творческое дело (коллективная организаторская деятельность), предложенное И. П. Ивановым (2003), в котором подростки предлагают идеи, обсуждают замысел, распределяют обязанности, выполняют выбранные роли и анализируют результат. Благодаря этому они могут оценить различные виды деятельности на основе собственного опыта. Для подростка такое участие становится практической пробой, после которой он лучше понимает, какие занятия ему интересны и в чём он готов проявлять инициативу.

Школьник приобретает опыт ориентирования в доступных возможностях и первоначального включения в разные виды деятельности.

Выбор возможностей. На этом этапе подросток сам решает, чем заняться. Наличие кружков, проектов и детско-взрослых объединений само по себе ещё не означает, что школьник найдёт среди них подходящее для себя занятие. Ему необходимо рассмотреть несколько вариантов, соотнести их со своими интересами и решить, в какой деятельности он готов принять участие. Именно на этом этапе доступная возможность становится личным выбором.

Такое понимание согласуется с идеями М. И. Рожкова (2002), связывающего субъектность человека со способностью самостоятельно принимать решения и отвечать за них. При этом воспитание должно поддерживать разные варианты индивидуального развития, а не подводить всех обучающихся к одинаковому результату. Следовательно, значение имеет не только принятое подростком решение, но и то, насколько самостоятельно оно принято и понимает ли он его основания.

Тьюторские технологии Т. М. Ковалевой (2012) помогают перейти от демонстрации готовых решений взрослого к сопровождению самостоятельного выбора подростка. Педагог обращает внимание школьника на возможные альтернативы, помогает найти информацию и обсудить последствия решения. Ответственность подростка в этом случае выражается не в том, что он обязан сохранить первоначальное решение любой ценой, а в готовности объяснить его, оценить результат пробы и при необходимости изменить дальнейшие действия. Так начинает выстраиваться индивидуальный образовательный маршрут подростка. Одной из форм его реализации может стать социальный проект, в котором личный интерес школьника соотносится с проблемой, значимой для других людей. Г. М. Криницкая (2018, с. 42) утверждает, что развивающий эффект проектной работы зависит от того, какие решения школьник принимает самостоятельно, участвует ли он в создании продукта и как действует при возникновении затруднений.

О самостоятельности выбора нельзя судить только по словам подростка «я выбрал». Более содержательными показателями являются способность подростка назвать рассмотренные варианты, объяснить, почему он остановился на одном из них, сформулировать, что именно намерен проверить в деятельности, и приступить к реализации своего решения.

Выбор возможностей переводит внешне доступную возможность в личное намерение подростка и задаёт индивидуальное направление его самореализации. На этом этапе подросток приобретает опыт самоопределения: учится рассматривать альтернативы, соотносить их со своими интересами, обосновывать решение и принимать ответственность за его практическую проверку.

Собственное понимание. Данный компонент отражает превращение опыта деятельности в личностный смысл и знание подростка о себе. Опираясь на положение В. В. Серикова о том, что «достоянием личности становится только пережитое и открытое ею самостоятельно» (2013, с. 7), мы исходим из того, что навязанное извне объяснение пользы остаётся внешним значением и не становится субъективным смыслом. Задача образования здесь состоит не в трансляции готовых смыслов, а в создании ситуаций, в которых подросток самостоятельно осмысливает приобретенный опыт.

Подросток сопоставляет первоначальный замысел с полученным результатом, выявляет причины возникших затруднений и определяет, что способы их преодоления позволили ему узнать о собственных интересах и возможностях. Представление и обсуждение проекта дополняют это понимание: вопросы и отзывы других участников помогают заметить в своём опыте то, что ранее оставалось неосознанным.

Отслеживать «индивидуальный прогресс» обучающегося позволяет портфолио (Пинская, 2007, с. 9). Использование данной технологии позволит школьникам научиться отбирать, систематизировать и анализировать информацию, полученную в процессе самореализации. В такое портфолио целесообразно включать первоначальный план, промежуточные варианты работы, комментарии участников, отзывы и итоговый продукт. Сопоставляя эти материалы, подросток восстанавливает ход работы и видит, как изменялись его замысел и способы действий. Однако само наличие документов ещё не обеспечивает рефлексии: важно, чтобы школьник мог объяснить причины внесённых изменений и сформулировать, чему он научился.

Рефлексивный дневник дополняет портфолио, позволяя фиксировать субъективное восприятие происходящего. В нём подросток отмечает, что вызвало затруднение, какое решение он принял и почему результат не совпал с ожиданиями. Анализ этих записей помогает ему уточнить представления о своих интересах, сильных сторонах и умениях, которые предстоит развивать.

Педагог организует этот анализ с помощью вопросов, не предлагая подростку заранее сформулированного вывода. Признаком сформированности компонента «Собственное понимание» становится способность школьника связно объяснить, что именно он узнал о себе благодаря участию в деятельности. И. Ю. Гутник, Ю. В. Молодцева (2026), разрабатывая диагностическое обеспечение деятельностного критерия профессионального самоопределения подростков, предлагают смещать фокус диагностики с качества выполнения задачи на изменения в интересах, возможностях и намерениях самого подростка, что соответствует логике компонента «Собственное понимание». Такая рефлексия превращает приобретённый опыт в знание о себе, на основании которого подросток может уточнять дальнейшее направление своей самореализации.

Самоутверждение через предъявление результата. Созданный подростком продукт приобретает социальное значение, когда становится предметом взаимодействия с его адресатами. Компонент предполагает предъявление результата адресатам, его совместное обсуждение и получение социального отклика. Подросток получает возможность утвердить себя через признание другими людьми значимости внесённого им вклада в проект. Такое понимание соответствует положению Д. И. Фельдштейна (2010) о самоутверждении подростка в социально признаваемой деятельности, где он получает удовлетворение от сознания своей социальной ценности.

Механизмом предъявления результата выступают коммуникативные технологии: публичное выступление, презентация, дискуссия, дебаты и др. Их выбор зависит от содержания продукта, состава адресатов и цели взаимодействия. Коммуникативная ситуация должна предполагать не одностороннее сообщение о выполненной работе, а диалог, в ходе которого подросток отвечает на вопросы, аргументирует предложенное решение, воспринимает возражения и уточняет свою позицию.

Педагогическая поддержка заключается в организации этой коммуникации. Педагог содействует установлению контакта с адресатами, помогает выбрать формат предъявления и согласовать правила обсуждения. М. В. Кларин (2015) связывает продуктивность учебной дискуссии с созданием психологически комфортной обстановки и вниманием педагога не только к содержанию, но и к процедуре обсуждения. Это позволяет сохранить содержательный характер диалога и предупредить превращение публичного предъявления в формальную процедуру оценивания.

Адресатами могут выступать не только учитель и одноклассники, но и люди, для которых созданный продукт имеет практическое или общественное значение: младшие школьники, родители, жители микрорайона, представители общественных организаций или профессионального сообщества. Их заинтересованность, вопросы, оценка полезности, готовность использовать продукт или продолжить взаимодействие образуют социальный отклик, отличающий данную ситуацию от обычной защиты учебной работы.

Поскольку в созданном продукте подросток воплощает собственный замысел и возможности, а в процессе его предъявления обнаруживает их значение для других людей, социальный отклик становится подтверждением значимости реализованного им вклада. Следовательно, предъявление результата выступает социальным проявлением самореализации подростка, а возникающее на этой основе самоутверждение – её личностным эффектом.

С помощью цифровой среды подросток может опубликовать результат, обратиться к специалистам, провести опрос или получить отзывы от людей, которые столкнулись с рассматриваемой проблемой. Однако сама публикация ещё не означает, что работа приобрела общественную значимость. Количество просмотров и отметок одобрения мало говорит о содержании отклика. Более существенны вопросы, комментарии и случаи практического использования созданного продукта.

Характер работы подростка в цифровой среде зависит от того, есть ли у него устойчивый предметный интерес. По наблюдению Н. А. Голубевой, включённость в профессионально значимую деятельность побуждает подростка расширять круг информационных источников и внимательнее относиться к их содержанию: «Наличие профессионально значимой деятельности расширяет информационное пространство, увеличивая число источников информации и их содержательное наполнение» (2012, с. 29).

В нашей модели это означает, что цифровой сервис сам по себе не формирует субъектность. Он становится образовательным ресурсом только при включении в реальную деятельность: помогает искать информацию, фиксировать ход проекта, координировать совместную работу и представлять результат. Таким образом, цифровые инструменты расширяют среду возможностей, но не подменяют живого взаимодействия и педагогического сопровождения.

Педагогическая поддержка связывает компоненты модели в целостный цикл, помогая подростку переходить от выявления возможностей к их выбору и реализации, а затем к осмыслению и социальному предъявлению достигнутого результата. Г. Б. Корнетов (2018) описывает технологию педагогической поддержки О. С. Газмана, согласно которой поддержка предполагает совместное определение интересов, целей и возможностей ребёнка,

на договорном этапе – проектирование действий и распределение ответственности между участниками взаимодействия. Такое построение поддержки позволяет оказывать подростку необходимую помощь, сохраняя за ним право самостоятельно определять содержание и направленность своей самореализации.

Обобщая характеристику модели и соотнося её с выявленными эмпирическими дефицитами, сформулируем итоговое определение. *Под педагогической поддержкой самореализации подростка мы понимаем согласованное взаимодействие педагога и обучающегося, создающее условия для осуществления полного цикла этого процесса.*

Заключение

Изучение самореализации подростков в современной школе позволило уточнить содержание, структуру и циклическую логику данного феномена. Самореализация подростка – процесс выявления и утверждения личностного потенциала в социально значимой деятельности, который опосредован субъектной позицией самого школьника, организацией педагогической поддержки этого процесса и осуществляется в виде цикла, включающего встречу со средой возможностей, свободный и ответственный выбор, реализацию замысла, осмысление приобретённого опыта и предъявление достигнутого результата. При этом целостность данного цикла обеспечивается педагогической поддержкой, которая связывает его этапы, не подменяя активности школьника и сохраняя за ним право самостоятельно определять содержание и направление собственной самореализации.

Анкетирование 290 учащихся 8-9 классов школ Санкт-Петербурга позволило выявить дефициты педагогической поддержки самореализации подростка. Большинство опрошенных (91%) считают, что школа предоставляет им разнообразные возможности для участия в деятельности. Однако лишь 38% подростков без оговорок подтвердили, что могут самостоятельно выбирать направления и способы этой деятельности. Почти по всем направлениям воспитательной работы подростки чаще всего выбирали ответ «удаётся в некоторой мере». Понимание своих сильных и слабых сторон 70% подростков связывают прежде всего с собственными наблюдениями, и только 25% упоминают в этой связи учителей. При этом 44% опрошенных не смогли вспомнить ни одной школьной ситуации, которая помогла бы им лучше узнать себя. Полученные данные показывают, что школа предоставляет подросткам возможности для самореализации, но слабо поддерживает переход от доступной возможности к самостоятельному выбору и от выполненной деятельности к её осмыслению. Именно на этих переходах процесс самореализации подростка чаще всего прерывается.

На основе теоретического изучения процесса самореализации подростка и выявленных дефицитов в организации педагогических условий этого процесса разработана структурно-содержательная модель педагогической поддержки самореализации подростка. Модель включает четыре процессуальных компонента (среда возможностей, выбор возможности, собственное понимание, самоутверждение через предъявление результата), объединённых сквозной педагогической поддержкой. Целевое назначение модели – обеспечить педагогическую поддержку самореализации подростка на двух переходах – от доступной возможности к самостоятельному выбору и от выполненной деятельности к её осмыслению. Реализацию модели на практике обеспечивает использование педагогом технологий воспитания, которые распределены по компонентам модели в соответствии с их задачами. Событийные технологии и социальные пробы помогают подростку сориентироваться в среде возможностей. Проектные и тьюторские технологии сопровождают выбор. Рефлексивно-оценочные технологии помогают подростку превратить приобретённый опыт в знание о себе. Коммуникативные технологии позволяют научиться предъявлять результаты своей деятельности и получать отклик от окружающих.

Предложенная модель может служить основой для проектирования педагогической деятельности с учётом выявленных эмпирических дефицитов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением механизмов перехода между этапами цикла самореализации подростка, а также причин возникновения и способов преодоления разрывов между выбором, реализацией замысла, осмыслением опыта и предъявлением достигнутого результата.

Материалы исследования | Research materials

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 18.06.2025) (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101). https://base.garant.ru/401433920/

Источники | References

1. Байбородова Л. В. Критерии отбора технологий воспитания современных детей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2025. Т. 31. № 2. https://doi.org/10.34216/2073-1426-2025-31-2-24-30
2. Водяха С. А. Внутренняя мотивация как предиктор психологического благополучия современных подростков // Педагогическое образование в России. 2014. № 4.
3. Генварева Ю. А. Самореализация подростка в системе взаимодействия семьи и школы // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 323.
4. Гиль С. С. Педагогические условия самореализации подростков: дисс. … к. пед. н. Екатеринбург, 1995.
5. Голубева Н. А. Информационная социализация (психологические условия и факторы): автореф. дисс. … к. психол. н. М., 2012.

6. Гутник И. Ю., Молодцева Ю. В. Диагностическое обеспечение деятельностного критерия профессионального самоопределения современных подростков // Журнал педагогических исследований. 2026. Т. 11. № 3. https://doi.org/10.12737/2500-3305-2026-11-3-212-224
7. Иванов И. П. Созидание: теория и методика воспитания: монография. СПб.: Аверс, 2003.
8. Кларин М. В. Технология дискуссии в образовательном процессе // Народное образование. 2015. № 5 (1448).
9. Ковалева Т. М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5.
10. Корнетов Г. Б. Педагогические смыслы О. С. Газмана: на пути к педагогике поддержки // Известия Академии социального управления. 2018. № 6.
11. Корнетов Г. Б. Феномен педагогической технологии // Школьные технологии. 2017. № 4.
12. Криницкая Г. М. Социальное проектирование как средство формирования гражданской позиции школьников // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1.
13. Мартынова М. А., Богомаз С. А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 357.
14. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. 2014. № 3.
15. Пинская М. А. Портфолио как инструмент оценивания образовательных достижений учащегося в условиях профильного обучения: автореф. дисс. … к. пед. н. М., 2007.
16. Поливанова К. Н., Струкова А. С., Дементьева Ю. О. Воспитательные практики отечественной школы. М.: Национальный исследовательский университет Высшей школы экономики, 2023.
17. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33).
18. Сериков В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 1. https://doi.org/10.15393/j5.art.2013.1943
19. Тихомирова Е. И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2006. № 8. Ст. 1031. http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm
20. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. 2010. № 7.
21. Шумаева Е. А. Проблема самореализации личности подростка в контексте психолого-педагогического знания // Наука и школа. 2023. № 3. https://doi.org/10.31862/1819-463X-2023-3-227-236
22. Шустова Л. П., Камаева Е. В., Файзрахманов А. П., Лебедушкина С. В. Самореализация воспитанников в образовательном пространстве кадетской школы-интерната. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, 2024.
23. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019.

Финансирование | Funding

RU Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Педагогические условия обеспечения самореализации подростков в школьном воспитательном процессе» (проект № VRFY-2026-0030).

EN This work was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation under a state assignment for the research topic “Pedagogical Conditions for Supporting Adolescents’ Self-Realization in the School Educational Process” (project No. VRFY-2026-0030).

Информация об авторах | Author information

RU
Молодцева Юлия Викторовна[1], к. пед. н.
Смирнова Наталья Викторовна[2], к. пед. н., доц.
[1, 2] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

EN
Yulia Viktorovna Molodtseva[1], PhD
Natalya Viktorovna Smirnova[2], PhD
[1, 2] Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

[1] *molod_09@mail.ru,* [2] *Smirnova-nv@list.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 01.11.2026; опубликовано online (published online): 24.11.2026.

Ключевые слова (keywords): самореализация подростка; педагогическая поддержка; процессуальная педагогическая модель; технологии воспитания; adolescent self-realization; pedagogical support; process-based pedagogical model; educational technologies.