



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГИДРОМЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра зарубежной филологии и прикладных коммуникаций
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

На тему «Организация самостоятельной работы старшеклассников на основе метода проектов»

Исполнитель _____ Капитоненко Дарья Вячеславовна _____

(фамилия, имя, отчество)

Руководитель _____ к.ф.н, доцент _____

(ученая степень, ученое звание)

_____ Родичева Анна Анатольевна _____

(фамилия, имя, отчество)

«К защите допускаю»

И.о. заведующего кафедрой _____

_____ к.ф.н., доцент _____

(ученая степень, ученое звание)

_____ Родичева Анна Анатольевна _____

«19» июня 2026 г.

Санкт-Петербург

2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Основы организации самостоятельной работы старшеклассников на основе метода проектов.....	7
1.1. Метод проектов как средство развития познавательной активности учащихся.....	7
1.2. Понятие самостоятельной работы учащихся и её роль в образовательном процессе.....	10
1.3. Психолого-педагогические особенности старшеклассников, влияющие на навыки самостоятельной работы и условия организации проектной деятельности.....	15
1.3.1. Основные психолого-педагогические особенности подросткового возраста.....	15
1.3.2. Факторы, влияющие на формирование самостоятельности у подростков.....	18
1.3.3. Концепция «эффективной самостоятельности» и способы ее развития.....	20
1.4. Роль метода проектов в развитии самостоятельности старшеклассников.....	25
Выводы по Главе 1.....	28
Глава 2. Особенности организации самостоятельной работы старшеклассников через метод проектов.....	30
2.1. Диагностика готовности старшеклассников к самостоятельной проектной деятельности.....	30
2.2. Разработка и апробация системы самостоятельных проектных заданий для старшеклассников.....	34

2.2.1. Информационный индивидуальный проект «Образовательные системы России и Великобритании».....	37
2.2.2. Исследовательский парный проект «Экологические проблемы родного края».....	41
2.2.3. Практико-ориентированный групповой проект «Путеводитель по родному городу для иностранных гостей».....	42
2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы и оценка эффективности использования метода проектов для развития самостоятельности старшеклассников.....	47
Выводы по Главе 2.....	55
Заключение.....	58
Список источников.....	60
Приложение 1.....	67
Приложение 2.....	71
Приложение 3.....	77
Приложение 4.....	78

Введение

Современное образование стремительно меняется под влиянием новых технологий, социальных изменений и требований к качеству обучения. Одним из ключевых аспектов, определяющих эффективность образовательного процесса, является организация самостоятельной работы учащихся. В условиях старшей школы, когда учащиеся готовятся к переходу в высшие учебные заведения или на рынок труда, особенно важно развивать навыки самостоятельного обучения, критического мышления и творческого подхода к решению задач. В данном контексте метод проектов представляет собой один из наиболее эффективных инструментов, позволяющих организовать самостоятельную работу старшеклассников, способствуя не только углублению знаний, но и развитию личностных и социальных компетенций.

Несмотря на достаточно широкое распространение метода проектов в современных школах, наблюдается явный недостаток четкого и понятного диагностического инструментария, конкретных алгоритмов работы с проектами для учителей. В связи с этим проектная деятельность нередко становится лишь эпизодическим «мероприятием», а не полноценным средством формирования необходимых для учащихся навыков самостоятельности и сбора информации. В связи с этим возникает острая необходимость в научно-методическом обосновании системы организации самостоятельной проектной работы старшеклассников, направленной на развитие их автономии и исследовательских компетенций. Актуальность темы обусловлена, таким образом, потребностью практики и педагогической целесообразностью, необходимостью перехода от стихийного применения метода проектов к системной организации исследовательской работы старшеклассников и важностью трансформации проектной деятельности из формального «мероприятия» в эффективное средство развития самостоятельности учащихся.

Цель исследования заключается в создании эффективной модели организации самостоятельной работы старшеклассников с использованием

метода проектов, направленной на развитие их познавательной активности и личностной самостоятельности.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к организации самостоятельной работы и применению метода проектной деятельности;
2. Выявить психологические особенности формирования самостоятельности у старшеклассников в процессе проектной деятельности;
3. Выделить наиболее важные особенности применения метода проектов в старшей школе;
4. Провести проверку эффективности применения метода проектов в старшей школе с целью развития самостоятельности;
5. Проанализировать результаты и выделить перспективы внедрения метода проектов в образовательный процесс старших классов.

Объектом исследования является процесс организации самостоятельной работы старшеклассников при изучении иностранного языка. Предмет исследования – педагогические условия и технологии эффективного применения метода проектов для активизации самостоятельной работы старшеклассников.

В качестве методов исследования использованы теоретический анализ научно-педагогической и методической литературы по теме исследования, изучение нормативных документов, педагогическое наблюдение, анкетирование и тестирование учащихся, проведение опытного обучения с использованием метода проектов.

Материалом исследования выступают педагогический процесс и результаты самостоятельной проектной работы учащихся старших классов в общеобразовательных учреждениях.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных проектов, учебных материалов, методических приемов и рекомендаций учителями иностранных языков для организации самостоятельной работы старшеклассников, студентами-практикантами педагогических вузов во время прохождения производственной практики.

В качестве теоретической базы исследования были использованы труды отечественных педагогов (В. А. Сластенин, Г. В. Рогова, Е. С. Полат, И. В. Никишина, А. Г. Гостев и др.) и психологов (И. А. Зимняя, И. В. Шаповаленко, И. С. Кон, Т. А. Старостенкова и др.). Особое внимание уделялось анализу использования проектного метода в наиболее распространенных современных учебниках, таких как «Spotlight 10» и «Spotlight 11». Кроме того, был проанализирован ФГОС СОО, являющийся основным нормативным документом, регулирующим структуру программ, условия реализации и освоения программы в старшей школе.

Эмпирической базой исследования являются результаты анкетирования учащихся 10-11 классов ГБОУ «СОШ № 551» г. Санкт-Петербург, анализ продуктов проектной деятельности (готовые проекты учеников за 2025-2026 уч. год), планы-конспекты внеурочных занятий по подготовке индивидуального итогового проекта.

Структура работы включает введение, две главы, первую – теоретическую, в которой анализируются основные понятия и подходы к самостоятельной работе и проектной деятельности на старшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе, и вторую – практическую, в которой описана экспериментальная часть исследования и ее результаты, а также заключение с выводами и рекомендациями по применению метода проектов в образовательной практике, список источников и приложения.

Апробация проведенного исследования была представлена в XV Студенческой научной конференции (с международным участием)

«MULTICULTURAL WORLD: ISSUES OF MUTUAL UNDERSTANDING»
«МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ МИР: ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОПОНИМАНИЯ» на
материале статьи «Рекомендации по повышению эффективности
самостоятельной работы старшеклассников с использованием метода проектов».

Глава 1. Основы организации самостоятельной работы старшекласников на основе метода проектов.

1.1. Метод проектов как средство развития познавательной активности учащихся

В современных условиях образовательной среды метод проектов занимает центральное место в системе педагогических технологий, выступая как мощный и эффективный инструмент, направленный на стимулирование и повышение познавательной активности учащихся. Этот метод способствует глубокому вовлечению школьников в учебный процесс, активизируя их интерес к самостоятельному приобретению знаний и развитию навыков критического мышления. Благодаря проектной деятельности формируется целый комплекс ключевых умений и навыков, включающих самостоятельный поиск, отбор и анализ информации, а также её систематизацию и применение на практике. Метод проектов не только обогащает образовательный процесс, но и развивает у обучающихся компетенции, необходимые для успешной учебы, профессионального роста и адаптации в быстро меняющемся мире [43].

По мнению В. А. Сластенина, метод проектов представляет собой «систему учебных заданий, комплексно ориентированных на получение конкретного продукта, требующего не только знания, но и умения применять их в практической деятельности, а также навыков самостоятельного поиска и аналитической работы с информацией» [34, с. 213]. Такой подход, в свою очередь, стимулирует активное познание, развитие творческих способностей и формирование навыков сотрудничества в процессе обучения. В основе проектной деятельности лежит исследовательский подход, предусматривающий планирование, проведение и оформление результатов работы, что, следовательно, активизирует познавательные процессы и развивает умения критически мыслить, принимать решения и работать в коллективе.

С исторической точки зрения, идеи проектного обучения в России начали формироваться практически синхронно с аналогичными разработками американских педагогов. В 1905 году под руководством выдающегося российского педагога С. Т. Шацкого была создана научно-педагогическая группа, в которую вошли такие специалисты, как профессор Б. В. Игнатьев, М. В. Крупенина и В. Н. Шульгин [29]. Данная группа стремилась активно внедрять методы проектного обучения в практику преподавания, рассматривая данный подход как единственное средство трансформации и реформации традиционной школы, ориентированной на более механическое усвоение знаний, в школу жизни, где процесс обучения органично связывается с реальной деятельностью учащихся и их трудом. Последователи проектного метода подчеркивали важность формирования у школьников практических умений через осмысленное применение знаний в решении конкретных, жизненных задач.

В дальнейшем, в период советской власти, идеи проектного обучения получили определенное распространение в учебных заведениях страны, однако их внедрение отличалось недостаточной продуманностью и последовательностью. Критическое отношение к этому методу выразилось в постановлении Центрального Комитета ВКП(б) в 1931 году, где метод проектов был подвергнут осуждению, что привело к длительному периоду его исключения из отечественной педагогической практики. Тем не менее, за рубежом проектный метод продолжал активно развиваться и завоевывать популярность.

В образовательных системах США, Великобритании, Бельгии, Израиля, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландов и других стран данный подход был признан одним из наиболее рациональных и эффективных способов обучения. По мнению многих зарубежных исследователей, он позволял гармонично сочетать теоретические знания с их практическим применением в коллективной деятельности учащихся, направленной на решение конкретных проблем окружающей действительности [33].

Возвращение проектного метода в педагогическую практику России произошло лишь в 1980-х годах, благодаря внедрению технологий компьютерной телекоммуникации, что расширило возможности для организации обучающего процесса с использованием проектной деятельности. Несмотря на то, что метод проектов был изначально разработан в начале XX века для решения актуальных образовательных задач своего времени, он не утратил своей значимости и сегодня. Современная отечественная система образования создала благоприятные условия для востребованности данного педагогического инструмента [11]. Актуальность применения метода проектов в настоящее время обусловлена необходимостью формирования у обучающихся способности осмысленно подходить к собственной деятельности, самостоятельно формулировать профессиональные цели и задачи, а также выбирать рациональные способы их реализации, что является центральным элементом проектной деятельности.

Е. М. Лекомцева характеризует познавательную активность в первую очередь как устойчивое и постоянное внутреннее стремление человека к изучению окружающего мира в различных его проявлениях. Чаще всего оно проявляется через целенаправленное приобретение различных умений и навыков, необходимых для той или иной сферы жизни. Важно отметить, что именно в ходе познавательной активности проявляются такие черты как мотивация к учебной деятельности, инициативность, самостоятельность, способность к адекватному критическому мышлению. Кроме того, она также отмечает, что именно познавательная активность стимулирует успешное усвоение учебного материала и готовность к решению новых задач, что, в свою очередь, способствует развитию интеллектуальных и творческих способностей, формированию научной картины мира и личностного самоопределения [6].

Говоря о методе проектов как средстве формирования познавательной активности учащихся, нельзя не отметить, что существует целый ряд критериев, позволяющих ему полноценно функционировать в образовательной

деятельности. М. А. Краля выделяет три основных, которые, по ее мнению, являются наиболее важными [7]. Первым, и, по мнению исследователя, самым важным является опора на индивидуальные интересы и мотивы. Поскольку метод проектов предполагает работу с темами, которые интересны самим обучающимся или связаны с их жизненным опытом и актуальными проблемами. Следующим критерием является самостоятельный поиск и обработка информации, то есть умение находить, оценивать и анализировать различные источники. Не менее важным аспектом является наличие конкретной проблемы или задачи, что стимулирует учащихся размышлять, делать выводы. Последним же критерием выделяется практическая направленность и результативность (т.е. наличие у проекта конкретного конечного продукта (презентация, отчет, модель и т. д.))

Таким образом, метод проектов обладает многолетней историей развития и формирования как в зарубежной педагогической науке и практике, так и в отечественной, что свидетельствует о его универсальности и значительном потенциале для повышения качества образовательного процесса. Он создаёт образовательную среду, в которой учащиеся сами становятся активными исследователями и творцами, что максимально раскрывает их познавательный потенциал и формирует ключевые компетенции для успешного обучения и жизни.

1.2. Понятие самостоятельной работы учащихся и её роль в образовательном процессе

Роль самостоятельной работы учащихся в процессе изучения иностранного языка невозможно недооценить, поскольку она служит важным фактором активизации мыслительной деятельности обучающихся. В ходе самостоятельной работы происходит не только закрепление и углубление знаний и навыков, полученных во время занятий, но и формируется устойчивый интерес к

творческому осмыслению материала. Такая деятельность способствует развитию аналитического и критического мышления, а также стимулирует личностную мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.

Как отмечает Г. В. Рогова, «самостоятельная работа представляет собой форму учебной деятельности, при которой обеспечивается максимальная активизация познавательной активности учащихся в отношении изучаемого предмета, в данном случае иностранного языка, и осваиваемого материала» [42, с. 224]. Это активное взаимодействие с учебным содержанием обеспечивает глубокое и прочное усвоение знаний, что является необходимым условием для формирования языковой компетенции. В то же время И. А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как «целенаправленную и внутренне мотивированную деятельность, структурируемую самим субъектом обучения» [16, с. 115]. По ее мнению, такой процесс включает в себя совокупность осознанных действий, направленных на достижение поставленных целей, с возможностью корректировки по ходу выполнения и по итогам результата. Это подчеркивает важность саморегуляции и рефлексии как ключевых компонентов самостоятельного обучения, которые способствуют развитию у обучающихся способности к самоорганизации и ответственности за собственный образовательный процесс.

Самостоятельная работа в образовательном процессе представляет собой комплексное явление и включает в себя несколько ключевых компонентов, каждый из которых играет важную роль в обеспечении эффективности и качества обучения [48]. К основным составляющим самостоятельной работы относятся самоорганизация, самоуправление, самоконтроль и самооценка. Рассмотрим определение каждого из них и влияние на процесс проектной деятельности.

Самоорганизация – это способность учащегося самостоятельно планировать свою учебную деятельность, распределять время и ресурсы, определять последовательность и приоритеты выполнения заданий. Данный компонент предполагает формирование навыков управлять своим учебным

процессом на основе осознанного подхода, что способствует развитию ответственности и дисциплинированности. Эффективная самоорганизация обеспечивает рациональное использование учебного времени и снижает вероятность возникновения стрессовых ситуаций, связанных с несвоевременным выполнением заданий.

Вторым компонентом является самоуправление, то есть способность учащегося регулировать свои действия в процессе достижения поставленных целей. Для учебной деятельности это важно в первую очередь для корректного принятия решений, корректировки стратегий обучения (выявление «слабых» мест в пройденном материале и их устранение, адекватное распределение нагрузки и т.д.) и методов работы в зависимости от текущих условий и результатов. Это помогает ученику грамотно работать с материалом, выбирать, что для него в данный момент является наиболее и наименее важным.

Следующим компонентом является самоконтроль. В рамках педагогики он представляет собой процесс отслеживания и оценки собственного учебного поведения и результатов в процессе выполнения различных учебных заданий. Ученику важно видеть динамику своего обучения, сравнивать полученные результаты с целями. Часто этот компонент можно отследить через рефлекссию «я не умел – я умею – мне это нужно для» или «было одним образом – стало иным». Отметим, что в этом случае нам важно, чтобы ученик мог видеть не только положительную, но и отрицательную динамику.

Наконец, последним компонентом выделяют самооценку. Самооценка – это процесс осмысления, рефлексии и оценки собственных навыков, умений и достижений на основе объективных критериев. Она формирует у учащихся адекватное представление о своих сильных и слабых сторонах, способствует развитию критического мышления и мотивации к дальнейшему совершенствованию.

Отметим, что все компоненты самостоятельной работы, а именно самоорганизация, самоуправление, самоконтроль и самооценка, взаимосвязаны и при совместном высоком уровне проработки обеспечивают высокий уровень активности обучающихся, их способность к самостоятельному освоению учебного материала и развитию личностных и познавательных компетенций.

Согласно классификации Г. В. Роговой, самостоятельная работа учащихся в процессе изучения иностранного языка подразделяется на три уровня: воспроизводящий, полутворческий и творческий, каждый из которых характеризуется своей спецификой и степенью когнитивной активности обучающихся [42].

Первый, воспроизводящий уровень, характеризуется тем, что учащиеся ориентируются в первую очередь на внешние языковые шаблоны, что обеспечивает выполнение учебных заданий на основе ранее усвоенных моделей и образцов. В рамках этого уровня реализуются такие виды деятельности, как чтение текста с последующим воспроизведением за образцом, списывание с учебника, отработка лексических и грамматических конструкций. Основная цель воспроизводящего уровня – это формирование начальных, фундаментальных навыков и обеспечение автоматизации языковых форм, что является важнейшим для дальнейшего развития языковой компетенции.

Полутворческий уровень обеспечивается переносом и применением ранее приобретенных знаний, умений и навыков в сходных, но при этом новых для обучающегося ситуациях. Именно здесь осуществляется активная переработка и трансформация языкового материала путем выполнения операций подстановки, конверсии, перестановки элементов, что требует от учащихся некоторой степени самостоятельного мышления и творческого подхода.

Наконец, творческий уровень, на котором самостоятельная работа достигает высшей степени сложности и включает выполнение задач, требующих глубокого осмысления, критического анализа и творческой рефлексии.

Учащимся предлагается решать коммуникативные задачи, которые выходят за рамки стандартных учебных ситуаций, например, формулировать собственное мнение относительно содержания прочитанного текста, составлять аннотации, выделяя ключевые информативные аспекты, а также создавать оригинальные высказывания и тексты. Он, в первую очередь, способствует развитию таких личностных качеств, как инициативность, креативность, способность к аргументированному выражению своих мыслей и адекватной оценке языковых средств.

Таким образом, можно сказать, что для достижения наилучших результатов (в данном случае перехода от производящего к творческому уровню) необходимо постепенно и поэтапно усложнять учебные задания, действовать по принципу «от простого к сложному». Именно в этом случае возможно формирование устойчивых и гибких языковых компетенций, обеспечивающих успешное овладение иностранным языком в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Г. В. Рогова считает, что при организации учителем иностранного языка самостоятельной работы всегда необходимо учитывать ряд общих методических принципов [42]. Так, в первую очередь важно осознание цели как учебной деятельности в общем, так и каждого конкретного задания, в частности. Учащиеся должны не просто выполнять данные им упражнения, а осознавать, зачем они это делают, для чего им понадобятся эти знания. Не менее значимым также является знание самого процесса выполнения заданий и владение рациональными, то есть наиболее эффективными приемами учебной деятельности. В этом случае мы опираемся на алгоритм выполнения упражнений и четкую, данную учителем, последовательность действий.

Следующим пунктом идет умение использовать соответствующие средства обучения для выполнения заданий. Это означает, что учащиеся должны иметь способность эффективно применять различные учебные ресурсы и технические

средства, например, аудиозаписи, учебные пособия, дидактические материалы и мультимедийные инструменты.

Наконец, важным методическим требованием является создание учителем адекватных, то есть соответствующих возрасту и уровню подготовки дидактических условий для самостоятельной работы. Педагог должен организовать учебную среду, которая в первую очередь обеспечит необходимую поддержку и мотивацию учащихся, а также будет способствовать концентрации и продуктивности во время самостоятельной деятельности.

В совокупности выполнение всех перечисленных требований создает благоприятные предпосылки для формирования у обучающихся устойчивых навыков самостоятельного изучения иностранного языка, повышает качество учебного процесса и способствует развитию личностной и познавательной самостоятельности.

Таким образом, можно прийти к выводу, что самостоятельная работа учащихся играет ключевую роль в современном образовательном процессе, являясь неотъемлемым компонентом эффективного обучения. Она способствует развитию у учащихся навыков самостоятельного планирования, организации и контроля их личного учебного процесса. Кроме того, самостоятельная работа стимулирует активное включение в учебный процесс, побуждает к поиску различных решений, анализу и синтезу информации.

1.3. Психолого-педагогические особенности старшекласников, влияющие на навыки самостоятельной работы и условия организации проектной деятельности

1.3.1. Основные психолого-педагогические особенности подросткового возраста

Психолого-педагогические особенности старшекласников оказывают значительное влияние на организацию и эффективность их самостоятельной

работы в процессе обучения, в том числе при изучении иностранного языка и, в частности, английского. Переход от детства к взрослости является основным содержанием подросткового периода развития личности. В российской и зарубежной психологической науке этот переход традиционно подразделяется на два основных этапа: собственно подростковый возраст и юность. При этом хронологические границы данных возрастных этапов варьируются в научной литературе и практике, что связано с влиянием процесса акселерации (ускоренное физическое и половое развитие по сравнению с предыдущими поколениями) и социальной динамики современного общества. Медицинские, психологические, педагогические, юридические и социологические источники предлагают различные диапазоны подросткового возраста - от 10 до 20 лет (в некоторых до 30), что отражает общую сложность определения универсальных возрастных рамок.

На данный момент в подавляющем большинстве научной литературы границы подросткового периода примерно совпадают с периодом обучения в средних классах, охватывая возрастной диапазон от 11–12 до 15–16 лет. Стоит учесть, что основным критерием выделения возрастных периодов служат не столько календарные показатели, сколько анатомо-физиологические изменения, происходящие в организме ребенка. Ключевым и наиболее значимым феноменом подросткового возраста является половое созревание, именно его проявления становятся основой для определения границ данного этапа развития [48].

И. С. Кон в работе «Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности» выделяет младший подростковый возраст (12–13 лет), средний (14–15 лет) и старший (16–17 лет). В исследовании он связывает основные трудности этого периода в первую очередь с процессами полового созревания, которые могут провоцировать ряд психофизиологических и психических изменений, влияющих на поведение и эмоциональное состояние подростков [18]. В дальнейшем мы будем опираться именно на эту

дифференциацию, поскольку она позволяет более точно учитывать биологические и психологические особенности каждого подэтапа.

Одним из центральных психологических феноменов старшего подросткового возраста является обостренная потребность в самоутверждении. Однако у многих подростков данная потребность формируется на основе искаженного восприятия самостоятельности, которое зачастую отождествляется ими с полной независимостью от мнения, советов и оценок окружающих. В педагогической науке самостоятельность трактуется как способность расширять и применять знания, умения и навыки на основе собственной инициативы и ответственности. В то же время с позиции психологии самостоятельность понимается как важное качество личности, характеризующее ее самоутверждение и способность к самостоятельному принятию решений.

Кроме того, в старшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие познавательных процессов, что отражает высокий уровень психического становления личности. В этот период у старшеклассников формируется не только значительный объем знаний, но и устойчивое стремление к их систематизации и упорядочиванию. Повышается интерес к теоретическому осмыслению учебного материала, проявляется желание выявления обобщенных закономерностей и установления общих принципов, что свидетельствует о переходе от репродуктивного усвоения информации к более глубокому аналитическому и синтетическому уровню познания. В этот момент происходит активное формирование внутренней и внешней осознанности, то есть понимание как окружающего мира, так и своей собственной личности. Не менее важным становится и понимание роли в межличностных отношениях [41].

Согласно мнению О. Б. Ильиной, к моменту обучения в старших классах «развитие познавательных функций достигает высокого уровня зрелости, что позволяет старшеклассникам быть практически готовыми к выполнению всех видов интеллектуальной деятельности взрослого человека, включая самые сложные умственные операции» [17, с. 239]. Это говорит о том, что именно в

период старших классов происходит переход от детства к взрослости не только в физиологическом, но и в умственном плане. Ученик приобретает способность анализировать, рефлексировать, планировать и нести ответственность.

Кроме того, подростковый возраст также характеризуется психологической готовностью к освоению различных форм обучения (в частности, самообразованию), что, в свою очередь, создает предпосылки для успешного усвоения новых, ранее недоступных, знаний [47]. Особое значение приобретает активизация творческого потенциала старшеклассников, проявляющегося в способности к нестандартному решению учебных задач, генерации новых идей и применению творческого подхода в различных сферах познавательной деятельности.

Как показывает анализ литературы, старший школьный возраст является критически важным этапом в становлении когнитивных структур, характеризующимся переходом от преимущественно репродуктивного обучения к учебной деятельности, основанной на анализе, синтезе и критическом осмыслении информации, что создает прочную базу для дальнейшего интеллектуального и личностного развития.

1.3.2. Факторы, влияющие на формирование самостоятельности у подростков

В настоящее время одной из актуальных психолого-педагогических проблем является выявление факторов, влияющих на формирование самостоятельности личности в подростковом возрасте. Самостоятельность рассматривается как одно из ведущих качеств личности, проявляющееся в умении ставить перед собой конкретные цели и достигать их собственными силами. Она не является врожденной характеристикой, а развивается и совершенствуется в процессе взросления ребенка, характеризуясь специфическими особенностями на каждом возрастном этапе.

По мнению Н. С. Пряжникова, «самостоятельность личности включает способность выполнять действия без внешней помощи и опоры, базируясь на собственных ресурсах и компетенциях» [38, с. 221 – 254]. Она проявляется в самооценке, особенностях поведения, межличностных отношениях и различных видах деятельности. Конечно, нельзя не учесть, что, говоря о самостоятельной деятельности в старших классах, мы должны брать в расчет как биологические и социальные, так и педагогические и психологические факторы. Так, к примеру, именно в старшем школьном возрасте формируются сложные и абстрактные уровни мышления (аналитическое, критическое и рефлексивное), что позволяет осознавать цели самостоятельной работы, планировать свои действия, оценивать результаты и корректировать учебную деятельность.

В старшем школьном возрасте также происходит некая «переориентировка» на личностно значимые цели, что влияет на мотивацию к обучению. В связи с этим особенно важно учитывать интересы школьников, уровень внутренней мотивации и стремление к самореализации, так как это определяет степень вовлеченности в самостоятельную учебную деятельность. Кроме того, у старшеклассников развивается способность к саморегуляции, то есть планированию, контролю и коррекции своих действий во время всего учебного процесса. В то же время растет и нужда в адекватной педагогической поддержке, мотивации и своевременной обратной связи.

Развитие коммуникативных навыков и потребность в самостоятельном поиске информации выходит на первый план, старшеклассники активно используют различные источники, выходящие за рамки школьной программы, что расширяет возможности для самостоятельного обучения. Навыки критического восприятия и оценки информации помогают им эффективнее работать с учебными материалами и самостоятельно решать учебные задачи.

Ко всему прочему, подростковый возраст характеризуется сильной эмоциональной нестабильностью и усиленным социальным и, нередко.

внутренним давлением. Это может как стимулировать, так и затруднять самостоятельную работу в зависимости от условий и поддержки

Таким образом можно сказать, что при организации самостоятельной работы старшеклассников требуется учет психолого-педагогических особенностей данного возраста. Только при знаниях их когнитивного, эмоционального и социального развития возможно корректно сформировать навыки самостоятельного овладения учебным материалом.

1.3.3. Концепция «эффективной самостоятельности и способы ее развития»

По мнению Г. С. Прыгина [40] концепция «эффективной самостоятельности» рассматривается как интегративное свойство личности, включающее комплекс психологических качеств и умений, направленных на целенаправленное и успешное достижение поставленных задач. Эта категория охватывает ряд ключевых компонентов: устойчивую склонность к самостоятельной деятельности без необходимости постоянного внешнего контроля, настойчивость и целеустремлённость в преодолении трудностей на пути к достижению целей, адекватную и объективную самооценку, обеспечивающую уверенность в собственных силах и положительных результатах работы, а также сформированное чувство ответственности за выполняемые действия. Первостепенное значение также имеют способности к системному и продуманному планированию своей деятельности, концентрация внимания и волевая регуляция в процессе выполнения заданий, а также высокая степень когнитивной гибкости, позволяющая оперативно переключаться между различными видами деятельности в зависимости от требований ситуации. Внутренняя мотивация, направленная на полное и качественное завершение начатого дела, дополнительно поддерживает устойчивость самостоятельного поведения.

Среди других важных психологических компонентов эффективной самостоятельности выделяются развитые механизмы самоконтроля и саморефлексии, позволяющие личности критически оценивать свои достижения и ошибки, способность к антиципации и умение интегрировать и использовать для решения задач как внешнюю, так и внутреннюю информацию. Все эти качества вместе формируют устойчивую основу для эффективного и осознанного самостоятельного функционирования личности в различных сферах жизни [40].

Данное понятие находит подтверждение и в трудах других отечественных психологов и педагогов, таких как О. А. Конопкина, А. К. Осницкий, которые подчеркивают, что самостоятельность выступает одной из ключевых психологических предпосылок успешной учебной деятельности [32]. Исследования показывают, что недостаточный уровень самостоятельной организации учебного процесса у обучающихся часто является главной причиной низкой учебной мотивации и учебной неуспеваемости. В связи с этим, формирование и развитие учебной самостоятельности приобретает статус приоритетной задачи современной психолого-педагогической практики.

Одним из наиболее результативных способов развития самостоятельности учащихся считается их активное вовлечение в разнообразные учебно-познавательные виды деятельности, которые стимулируют развитие навыков саморегуляции, планирования, мониторинга и коррекции собственной учебной деятельности. Данный подход способствует не только повышению образовательных результатов, но и развитию мотивационной сферы, формированию критического мышления и ответственности за собственное обучение.

Е. Б. Мамонова выделяет несколько ключевых психолого-педагогических условий, способствующих эффективному развитию личностных качеств школьников в процессе учебной деятельности, таких как применение в образовательном процессе специально организованных психолого-педагогических ситуаций, направленных на активизацию психологических

навыков, характерных для старшего школьного возраста и формирование устойчивого интереса к собственному личностному развитию [28].

Важное значение придается также созданию условий для активного взаимодействия между психологом, педагогом и родителями в процессе совместной реализации учебно-воспитательного процесса, что позволяет комплексно поддерживать и стимулировать развитие личности ребенка. Мотивация учащихся на осознание и анализ собственных личностных изменений, а также развитие потребности в саморазвитии рассматриваются как важные психологические компоненты, способствующие формированию у младших школьников навыков самостоятельной учебной деятельности и саморегуляции.

Исследования Н. Ф. Кругловой [23], посвящённые формированию самостоятельности в учебной деятельности у подростков демонстрируют, что в ходе экспериментального изучения особенностей саморегуляции учащихся 11–14 лет были выделены три группы с различными индивидуально-типическими характеристиками самостоятельности. Первая группа, а именно «самостоятельные» учащиеся, характеризуется высоким уровнем осознанности всех компонентов учебной деятельности, а также выраженной самостоятельностью в организации и выполнении учебных заданий. Эти учащиеся умеют формировать адекватную модель условий своей учебной деятельности, владеют эффективными навыками планирования, контроля и коррекции собственных действий.

Вторая группа, то есть «несамостоятельные» учащиеся, чаще демонстрирует высокий уровень осознания хода учебной деятельности, однако проявление самостоятельности у них существенно снижено. У подростков данной группы отмечаются значительные трудности при анализе и выделении ключевых элементов учебной ситуации, планировании действий, выборе адекватных способов выполнения заданий и осуществлении самоконтроля.

Третья группа – «условно самостоятельные» учащиеся. Было установлено, что именно они проявляют низкий уровень осознания процесса саморегуляции. Их самостоятельность выражена, но неэффективна. У данных подростков наблюдается слабое удержание цели деятельности, формируемая модель условий учебного процесса является неадекватной вследствие недостаточных навыков анализа и обобщения значимых признаков, а уровень самоконтроля крайне низок или практически отсутствует [28].

На основании полученных данных Н. Ф. Круглова делает вывод о том, что несформированность у большинства подростков базовых личностных качеств, прежде всего самостоятельности, существенно ограничивает их способность усваивать содержание школьных образовательных программ в необходимом объёме и качестве. Это негативно сказывается не только на уровне учебных достижений, но и на общем отношении учащихся к учебе, их эмоциональном состоянии, а также на характере взаимоотношений со сверстниками и педагогами. В связи с этим, Н. Ф. Круглова подчеркивает необходимость и перспективность целенаправленного развития учебной самостоятельности через формирование у подростков навыков саморегуляции, которые могут выступать вспомогательным инструментом в учебном процессе и вне его [23].

Подобную позицию поддерживает А. К. Осницкий, отмечая, что «формирование у подростков базовых личностных качеств и навыков саморегуляции в учебной деятельности возможно посредством специально организованной педагогической работы» [32, с. 35]. В рамках такой деятельности происходит формирование социальных механизмов управления индивидуальным опытом учащихся, включающего как непосредственный чувственный опыт, так и опосредованный социальными взаимодействиями. Эти механизмы способны выполнять функции действенного инструментария для самовоспитания, самосовершенствования и развития собственных возможностей обучающихся в образовательной и жизненной практике.

С. Н. Костромина и Т. А. Дворникова выделяют основные психолого-педагогические условия эффективной организации самостоятельной работы, которые включают следующие ключевые аспекты [21]:

- Создание психологически комфортной образовательной среды, то есть обеспечение эмоциональной поддержки учащихся, формирование положительного мотивационного настроя и снижение уровня тревожности, что напрямую влияет на развитие уверенности, инициативности и готовности к самостоятельной деятельности.

- Формирование у обучающихся мотивации к самостоятельной работе. Для учителя важно стимулировать внутреннюю мотивацию через осознание личностной значимости учебных целей, развитие интереса к изучаемому материалу и формирование потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

- Развитие навыков саморегуляции и самоконтроля, которые позволяют учащимся эффективно организовывать самостоятельный учебный процесс и справляться с возникающими трудностями без чьей-либо помощи.

- Дифференциация и индивидуализация учебного материала (важно оговориться, что этот пункт подразумевает, что различные учебные задания должны учитывать индивидуальные особенности, уровень подготовленности и интересы учащихся).

- Создание системы психолого-педагогических ситуаций для стимулирования развития учебной самостоятельности. Учителю необходимо использовать не только базовые задания, но и создавать ситуации, требующие активности, принятия решений и анализа результатов. Это особенно важно для развития у школьников творческого мышления, умения самостоятельно анализировать и решать нестандартные задачи.

- Активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Важно, чтобы создавалась эффективная коммуникация и сотрудничество между

педагогами, психологами, родителями и самими учащимися. Данный пункт имеет особую ценность, так как его успешное применение обеспечивает полноценную и системную поддержку самостоятельной деятельности. Также психологи отмечают, что данное условие особенно важно для подростков, поскольку происходит полноценный и разнообразный контроль за деятельностью учащегося, даются разносторонние мнения, что важно для формирования здоровой самооценки.

- Развитие умений критического мышления и рефлексии, способности анализировать собственные успехи и ошибки, корректировать стратегии обучения. Позволяет учащимся повышать качество и эффективность своей самостоятельной работы.

Таким образом, комплексное обеспечение данных психолого-педагогических условий создает основу для успешной организации самостоятельной учебной деятельности, способствует развитию личностных и метапредметных компетенций, необходимых для дальнейшего образования и профессиональной реализации.

1.4. Роль метода проектов в развитии самостоятельности старшеклассников

Проектная технология в образовательном процессе представляет собой эффективный инструмент моделирования учебных задач и проблем, максимально приближенных к реалиям «взрослого» мира. В процессе подготовки к решению таких проблем школьники обретают навыки самостоятельного мышления, учатся интегрировать знания из различных научных областей и практических сфер. Кроме того, формируется способность прогнозировать результаты и потенциальные последствия различных вариантов решений, что способствует развитию аналитического мышления и умения устанавливать причинно-следственные связи.

Особенность взаимодействия участников проектной деятельности заключается в значительном смещении ведущей роли к самому обучающемуся по сравнению с традиционными моделями обучения, где доминирует педагог. И. А. Сасова и Е. Н. Землянская подчеркивают, что «в данном контексте роль преподавателя трансформируется: он становится скорее фасилитатором и наставником, использующим методы стимулирования познавательной активности и педагогического руководства, чем непосредственным источником знаний» [44, с. 7].

Для успешного выполнения проектной деятельности обучающемуся необходим определённый комплекс личностных качеств и умений. Среди ключевых черт - самостоятельность, инициативность, умение ставить цели, креативность и ответственность. Не менее важны и специальные навыки, включающие исследовательские умения, способность к оценке информации, навыки работы с информационными ресурсами, умение эффективно презентовать результаты своей работы, а также развитая саморефлексия, позволяющая критически осмысливать собственную деятельность. Однако многие школьники изначально не обладают этими качествами и умениями в полной мере, что обусловлено их возрастными и психологическими особенностями. Тем не менее участие в проектной деятельности выступает одновременно и условием, и результатом развития этих необходимых компетенций [47].

Особое значение имеет тесная взаимосвязь проектных умений со структурно-компонентными умениями саморегуляции. Иными словами, обучающийся, овладевший навыками проектной деятельности, получает прочную основу для формирования продуктивной учебной самостоятельности, что является важным фактором успешного образовательного процесса.

Исходя из этого, крайне важно организовывать участие школьников в проектной деятельности на уровне, адекватном их возрастным и психологическим особенностям, а также уровню сформированности навыков

самостоятельности. При этом преподавателю рекомендуется внимательно отслеживать проявления необходимых личностных качеств и умений у учащихся, поддерживать и развивать их через специально создаваемые условия и педагогические приёмы.

Для целенаправленного формирования самостоятельности средствами проектных технологий целесообразно выбирать и конструировать проекты, основываясь на диагностике уровней самостоятельности обучающихся. В частности, при реализации серии из пяти проектов, ориентированных на старшие классы, каждый последующий проект должен предполагать более высокий уровень самостоятельности и ответственности учащихся, что обеспечивает постепенное развитие их личностных и профессиональных компетенций в образовательном процессе. Такой поэтапный подход способствует гармоничному формированию у школьников прочных основ самостоятельности и саморегуляции в учебной деятельности [45].

Для последовательного и постепенного формирования качеств и умений, необходимых для проекта в первую очередь важна поэтапная организация учебного процесса. Именно при таком устройстве учащиеся последовательно закрепляют приобретённые знания, полученные в ходе практического опыта. Стоит учесть, что в таком случае будет происходить постепенное снижение степени участия взрослых (педагогов, наставников, в некоторых случаях родителей) в процессе выполнения заданий, что, в свою очередь, способствует росту уровня самостоятельности и развитию способности к саморегуляции и самоуправлению в учебной деятельности.

Таким образом, метод проектов представляет из себя достаточно мощный и комплексный инструмент для развития самостоятельности учащихся старшей школы, ведь именно в процессе его выполнения учащиеся узнают, как ставить учебные цели, грамотно планировать и распределять свое время, рассчитывать необходимые ресурсы, выбирать наиболее действенные средства решения

поставленных задач. Кроме того, они узнают, как объективно оценивать достигнутые результаты.

К прочему, проектная деятельность способствует развитию личности обучающегося, раскрывая и формируя у него такие качества, как инициативность, осознанность, ответственность и автономность. Учитывая уровни самостоятельности при планировании и подборе содержания проектной работы, педагог может создавать оптимальные условия, которые будут способствовать целенаправленному развитию у школьников именно тех качеств и умений, которые являются необходимыми на каждом этапе обучения. Это позволяет обеспечить положительный образовательный опыт, способствующий мотивации и успешному овладению навыками проектной деятельности, что в итоге усиливает уровень личностной и учебной самостоятельности обучающихся.

Выводы по Главе 1

Исходя из всего сказанного в первой главе, можно прийти к выводу, что метод проектов является эффективным средством развития познавательной активности учащихся. Это связано со стимуляцией интереса к учебному материалу, который, в свою очередь, способствует формированию навыков самостоятельного поиска, анализа и применения знаний в практической деятельности. Это позволяет учащимся более глубоко усваивать учебный материал и развивает критическое мышление.

Понятие самостоятельной работы учащихся охватывает широкий спектр учебной деятельности, направленной на самостоятельное овладение знаниями, навыками и умениями. Самостоятельная работа играет ключевую роль в образовательном процессе, обеспечивая индивидуализацию обучения и формирование у школьников ответственности за собственные образовательные достижения.

Психолого-педагогические особенности старшеклассников, такие как повышенная потребность в самоопределении, развитие рефлексивных и реальных умений самоорганизации, существенно влияют на их способности к самостоятельной работе. Учет этих особенностей при организации учебного процесса способствует созданию условий, при которых учащиеся максимально эффективно осваивают навыки самостоятельного учебного труда.

Для эффективной организации самостоятельной работы необходимы определённые психолого-педагогические условия, включая мотивационную поддержку, развитие умений самоанализа и самоконтроля, создание соответствующей образовательной среды и обеспечение методической поддержки со стороны педагога. Эти условия создают оптимальную базу для успешной реализации самостоятельной деятельности.

Метод проектов играет важную роль в развитии самостоятельности старшеклассников, поскольку представляет собой форму учебной деятельности, ориентированную на самостоятельное исследование, принятие решений и организацию учебного процесса. Применение данного метода способствует формированию у учащихся личностных качеств, таких как инициативность, ответственность и способность к саморегуляции, что является важным аспектом их личностного и профессионального становления.

Таким образом, рассмотренные теоретические аспекты подтверждают целесообразность и эффективность использования метода проектов для организации самостоятельной работы старшеклассников, что способствует развитию их познавательной активности и формированию устойчивых навыков самостоятельного обучения.

Глава 2. Особенности организации самостоятельной работы старшекласников через метод проектов

2.1. Диагностика готовности старшекласников к самостоятельной проектной деятельности

Практическая работа проводилась на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение № 551» города Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие учащиеся 10-х классов в количестве 24 человек. Выбор данной возрастной группы обусловлен тем, что, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, именно на старшей ступени «формирование навыков самостоятельной учебной деятельности становится приоритетной задачей, а выполнение индивидуального проекта является обязательным требованием к выпускнику» [50, с. 12].

Основным учебно-методическим комплексом, используемым в школе, является УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 10-11 классов под редакцией О. В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой [2]. Анализ структуры данного УМК показывает, что проектная деятельность представлена в нём как обязательный компонент: рабочая программа предусматривает выполнение 8 проектных работ в течение учебного года [2]. Однако, как справедливо отмечает В. В. Копылова, «проектные задания, предлагаемые в современных УМК, зачастую носят формальный характер и не в полной мере реализуют потенциал метода проектов для развития самостоятельности учащихся» [20, с. 12].

Целью констатирующего этапа нашего исследования являлось выявление исходного уровня готовности старшекласников к самостоятельной проектной деятельности по следующим направлениям: мотивационная готовность, когнитивная готовность (владение проектными умениями) и рефлексивная готовность (способность к самооценке и самоконтролю).

Прежде чем приступить к диагностике учащихся, был проведён анализ нормативных документов и учебно-методической литературы с целью выявления требований, предъявляемых к самостоятельной проектной деятельности на старшей ступени обучения. Как подчёркивает Е. С. Полат, «метод проектов предполагает определённую совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [37, с. 68].

В соответствии с требованиями ФГОС СОО, индивидуальный проект является обязательной формой оценки метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [50]. Применительно к предмету «Иностранный язык» это означает, что старшеклассник должен продемонстрировать способность самостоятельно ставить цель, планировать свою деятельность, отбирать и анализировать информацию на английском языке, представлять результаты работы в устной и письменной форме.

Анализ содержания УМК «Spotlight» для 10 – 11 классов позволил выявить следующие тематические модули, в рамках которых учащимся предлагаются проектные задания: в 10 классе это модули «Strong ties» (проект о дружбе), «School days & Work» (проект о школьных традициях), «Earth Alert!» (проект об экологических проблемах) [10; 9]. В 11 классе таковыми являются модули «Relationships», «Where there's a will there's a way», «Danger», «Who are you» и «In days to come» [11]. Как отмечается в методических разработках, основанных на данном УМК, «проектная деятельность позволяет учащимся не только освоить новую лексику, но и научиться ориентироваться в большом количестве информации, анализируя её и выбирая нужное для аргументации своего мнения» [10, с. 3].

Однако, как показывает практика, наличие проектных заданий в УМК само по себе не гарантирует формирования навыков самостоятельной работы. Как справедливо замечает А. Г. Гостев, «инновационная образовательная среда становится фактором внедрения проектных технологий лишь при условии её

ориентации на развитие субъектной позиции обучающегося» [12, с. 178]. Это положение легло в основу разработки диагностического инструментария констатирующего этапа.

На основе теоретического анализа работ Е. С. Полат [37], В. В. Копыловой [20], Л. В. Байбородовой [5] и требований ФГОС СОО [50] были выделены три критерия готовности старшеклассников к самостоятельной проектной деятельности: мотивационно-ценностный (отражает внутреннее побуждение учащегося к выполнению проектной работы, его понимание значимости самостоятельной деятельности для собственного развития), когнитивно-деятельностный (характеризует владение учащимися проектными умениями, а именно способность формулировать проблему и цель проекта, планировать этапы работы, осуществлять поиск и критический анализ информации на английском языке, выбирать адекватные формы представления результата) и рефлексивно-оценочный, который включает в себя способность учащегося к анализу выполненной работы, умение выявлять допущенные ошибки, адекватно оценивать свой вклад в общий результат (при групповой работе) и формулировать выводы.

Диагностика проводилась в начале учебного года до начала системной работы по организации самостоятельной проектной деятельности. Для оценки уровня владения школьниками перечисленными ранее критериями мы использовали несколько различных методов. Так, мотивационно-ценностный критерий оценивался путем анкетирования, выявляющим отношение к самостоятельной работе и проектным заданиям. Вопросы анкеты были направлены на выявление опыта выполнения проектов в предыдущие годы, предпочитаемых форм работы (индивидуальной или групповой), типичных трудностей, возникающих при самостоятельном выполнении заданий (см. прил. 1). Оценка развития когнитивно-деятельностного критерия происходила через тест с закрытыми и открытыми вопросами (см. прил. 2), а рефлексивно-

оценочного путем задания на быстрое составление целей, задач и источников к проекту под названием «Responsibility» (см. прил. 3).

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы: по мотивационно-ценностному критерию было установлено, что лишь 24% опрошенных старшеклассников проявляют устойчивый интерес к самостоятельной проектной деятельности. Большинство учащихся (58%) относятся к проектам как к обязательной, но не вызывающей энтузиазма форме работы. 18% респондентов отметили, что предпочли бы традиционные формы контроля (контрольные работы, тесты) выполнению проектов. Основными причинами низкой мотивации были названы: непонимание практической значимости проекта (37%), боязнь самостоятельного поиска информации на английском языке (29%) и отсутствие опыта планирования длительной работы (24%).

По когнитивно-деятельностному критерию были выявлены следующие затруднения: более половины учащихся (63%) не смогли самостоятельно сформулировать цель проекта, подменяя её темой. При составлении плана работы 71% старшеклассников ограничились перечислением действий («найти информацию», «сделать презентацию», «рассказать») без указания конкретных сроков и распределения этапов. Навыки критического анализа информации из иноязычных источников оказались сформированы слабо: большинство учащихся (88%) при выполнении задания ограничились поиском в русскоязычном сегменте интернета и переводом готовых материалов.

По рефлексивно-оценочному критерию было установлено, что лишь 19% учащихся способны адекватно оценить результаты своей проектной работы, выделив сильные и слабые стороны. Остальные либо завышали самооценку, либо, напротив, демонстрировали неуверенность и неспособность аргументировать свою позицию. При этом, как отмечает А. В. Нехорошева, «важнейшим условием развития самостоятельности является формирование у

учащихся умения видеть собственный прогресс и осознавать пути его достижения» [30, с. 8].

Таким образом, результаты констатирующего этапа подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию готовности старшеклассников к самостоятельной проектной деятельности. Выявленные затруднения носят комплексный характер и требуют системного подхода, включающего как развитие мотивационной сферы, так и поэтапное формирование проектных умений.

2.2. Разработка и апробация системы самостоятельных проектных заданий для старшеклассников

Формирующий этап эксперимента основывался на ключевых положениях проектной методики, разработанных в трудах отечественных и зарубежных учёных. Как отмечает Е. С. Полат, «в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве» [1, с. 6]. Применительно к старшей школе данный подход приобретает особую значимость, поскольку, согласно наблюдениям Д. В. Кононовой и соавторов, «проектная методика в старших классах школы развивает у учащихся самостоятельность, творчество, активность, стимулирует общение на английском языке и поиск дополнительных знаний по проблематике исследуемой темы» [19, с. 175].

Особенностью проектной деятельности на этапе старшей школы, как подчёркивается в методической литературе, является практически полная самостоятельность обучающихся в реализации проектной деятельности. У старшеклассников «имеются достаточные навыки общения, чтобы работать в группе, самостоятельно распределить обязанности внутри неё; они обладают

необходимыми поисковыми и исследовательскими умениями для извлечения и анализа информации» [49, с. 34].

При разработке системы проектных заданий мы учитывали специфику УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 10 – 11 классов. Анализ данного УМК показывает, что в нём предусмотрены проектные задания в конце каждого модуля. Однако, как показывает практика, эти задания не всегда в полной мере реализуют потенциал метода проектов для развития самостоятельности учащихся, что потребовало их адаптации и дополнения.

Вслед за Ю. В. Пименовой, выделяющей в проектной работе ряд последовательных этапов, мы структурировали деятельность учащихся следующим образом: определение темы и цели проекта, планирование, сбор и анализ информации, разработка продукта проекта, презентация и оценка [35]. Рассмотрим содержание каждого этапа применительно к условиям старшей школы.

Первый этап – погружение в проект. На данном этапе учитель создаёт проблемную ситуацию, помогает учащимся сформулировать тему и цель предстоящей работы. Как отмечает Д. Д. Адеева, «прежде чем начнётся работа над проектами, следует вначале обсудить с учащимися тему, заинтересовать их предстоящим проектом, стимулировать обсуждение темы» [1, с. 31]. При работе с УМК «Spotlight-10» данный этап реализовывался при изучении модуля «Strong ties» (прочные связи), где учащимся было предложено выбрать тему проекта из перечня, связанного с проблемами межличностного общения в подростковой среде.

Второй этап – это планирование деятельности. Учащиеся, объединённые в микрогруппы по 3-4 человека, разрабатывают план реализации проекта, распределяют роли и обязанности, определяют сроки выполнения отдельных задач. На этом этапе учитель выступает в роли консультанта, помогая структурировать работу и избегать нереалистичных сроков. Важно подчеркнуть,

что «проектная деятельность требует от учащихся самостоятельности в планировании, организации и реализации проекта. Они учатся управлять своим временем, искать и анализировать информацию, принимать решения и нести ответственность за результаты своей работы» [35].

Третьим этапом выступает сбор и анализ информации. В ходе него учащиеся самостоятельно ищут необходимые им материалы, используя различные источники. Ими могут выступать учебники, дополнительная литература, интернет-ресурсы, а также различные опросы и интервью. Как отмечает Д. В. Кононова, «метод проектов в английском языке развивает коммуникабельность среди учащихся. Совместное решение научной задачи стимулирует у старшеклассников отстаивать свою позицию, уметь её аргументировать и доказать свою принципиальную позицию» [19, с. 176]. На данном этапе особое внимание уделялось работе с аутентичными текстами из УМК «Spotlight-11», которые служили образцами для выполнения проектных заданий по темам.

Четвёртый этап – разработка продукта проекта. Учащиеся создают конечный продукт своей деятельности. Формы продукта варьировались в зависимости от типа проекта: мультимедийная презентация, видеоролик, буклет, стенгазета, веб-страница. Опыт показывает, что «удачной формой тематического проекта в 10 классе оказалось создание сайта», как это было реализовано при изучении темы «Окружающая среда» [49]. В нашей работе учащиеся создавали презентации и информационные буклеты по результатам своих мини-исследований.

Пятый этап – презентация и оценка проекта. Кульминационным моментом проектной деятельности является публичная защита результатов. Учащиеся представляют свои работы перед аудиторией, отвечают на вопросы, аргументируют принятые решения. Как подчёркивает Ю. В. Пименова, «важно, чтобы презентация была четкой, лаконичной и интересной» [35, с. 52]. Оценка

проекта осуществлялась по критериям, включающим как содержание и языковое оформление, так и качество презентации и самостоятельность выполнения.

В ходе формирующего эксперимента была реализована система из трех проектов, различающихся по типу, продолжительности и форме организации.

2.2.1. Информационный индивидуальный проект «Образовательные системы России и Великобритании»

Информационный проект «Образовательные системы Великобритании и России» был реализован при изучении модуля «School days & Work» в 10 классе. Учащийся проводил сравнительный анализ систем образования двух стран, используя материалы учебника и дополнительные источники. Завершающим этапом стала подготовка буклета для иностранных учащихся, желающих продолжить обучение в России.

На первом этапе ученик ознакомился с общей темой. Были изучены краткие аудио-, видео- и текстовые материалы на английском языке о том, как устроены школы в Великобритании и в России, в ходе чего установил, что многие его одноклассники плохо представляют разницу между GCSE и ОГЭ, между A-levels и ЕГЭ, а также не знают, почему в британской школе учатся три триместра, а в российской - четверти. Он сформулировал для себя проблему: информация об образовании в англоязычных источниках есть, но она не сравнивается напрямую с российской системой. Затем ученик ставит личный исследовательский вопрос (research question): «Каковы ключевые сходства и различия между системами среднего образования в Великобритании и России, и чему они могут научиться друг у друга?» Далее он определил цель проекта, а именно создать наглядный продукт на английском языке (презентацию или буклет), который позволит одноклассникам быстро понять структуру, экзамены, типы школ и расписание в обеих странах. В конце этапа ученик обсудил с учителем свою цель и формат продукта.

На этапе планирования ученик разбил всю работу на конкретные шаги и назначил для каждого примерные сроки с помощью учителя. В первые два дня он составил список ключевых параметров для сравнения: возрастные ступени, типы школ, экзамены, предметы, систему оценок, продолжительность каникул, наличие школьной формы. Затем на третий-четвёртый день он решил, какие источники информации ему понадобятся: не менее трёх-четырёх англоязычных (например, официальные сайты правительства Великобритании, разделы BBC Education, сайты известных школ) и два-три русскоязычных (Министерство просвещения РФ, аналитические статьи). На пятый день он составил черновую сравнительную таблицу в документе. На шестой-седьмой день он написал краткие выводы и распланировал структуру будущей презентации. На восьмой-десятый день он перевел ключевые термины и написал текст слайдов на английском, проверяя грамматику с помощью онлайн-словарей или сервиса Grammarly. На одиннадцатый день собрал визуальные материалы - иконки, схемы, фотографии школ из открытых источников. На двенадцатый-тринадцатый день создаёт сам буклет. На четырнадцатый день подготовил устное выступление на три-четыре минуты, тренируется читать вслух по таймеру. В итоге у ученика получается детальный пошаговый план с конкретными датами и списком источников.

На следующем этапе, то есть сборе информации, ученик последовательно собирает данные по каждому из выбранных параметров. Он находит информацию о том, сколько лет дети учатся в начальной школе в Великобритании (с пяти до одиннадцати лет, Year 1–6) и в России (с шести с половиной или семи до одиннадцати лет, 1–4 классы). Изучает, что такое GCSE – экзамены в шестнадцать лет примерно по десяти предметам, и чем они отличаются от российского ОГЭ в девятом классе. Сравнивает старшую школу: в Великобритании это два года (Year 12–13) с углублённым изучением трёх-четырёх предметов по выбору для поступления в университет (A-levels), а в России – десятый и одиннадцатый классы с обязательными ЕГЭ по русскому и математике плюс два предмета по выбору. Ученик также выясняет различия в системах оценок

(в Великобритании используется шкала от 9 до 1, где 9 – высший балл, а в России – пятибалльная шкала). Сравнивает продолжительность учебного года и каникул: в Великобритании три триместра с короткими осенними, рождественскими и пасхальными каникулами и шестинедельным летним отдыхом, в России – четыре четверти с длинными летними каникулами в три месяца. Записывает информацию о школьной форме (в Великобритании она почти обязательна, в России чаще нет, но некоторые школы вводят). На основе собранных данных ученик пишет на английском языке пять-семь предложений с выводами, например: «Обе системы имеют начальное, основное и среднее общее образование, но в Великобритании основная школа делится на Key Stage 3 и подготовку к GCSE, тогда как в России все классы с пятого по девятый идут непрерывно». Он также критически проверяет источники: смотрит дату публикации (не старше пяти лет), авторитетность сайта (правительственные домены .gov, [.ac.uk](https://www.ac.uk/)), сравнивает данные из двух независимых источников, чтобы избежать ошибок. Результатом этапа становится заполненная сравнительная таблица и текстовые выводы на английском.

Далее ученик приступает к созданию итогового продукта, а именно презентации на английском языке. Он готовит десять слайдов. Первый слайд – титульный с названием «Comparison of UK and Russian Education Systems». На втором слайде объясняет цель работы и методологию (сравнение по нескольким параметрам). На третьем слайде изображает структуру образования в виде двух параллельных колонок или схемы. На четвёртом слайде подробно описывает экзамены: GCSE против ОГЭ и A-levels против ЕГЭ. На пятом слайде показывает системы оценок – может использовать маленькую табличку или просто списком. На шестом слайде рассказывает о расписании и продолжительности учебного года. На седьмом слайде – о школьной форме и традициях. На восьмом слайде приводятся ключевые различия в виде краткого списка, на девятом – предлагаются идеи, что можно позаимствовать друг у друга из разных образовательных систем (например, британскую систему углублённого изучения предметов по выбору или

русскую фундаментальную подготовку по математике). На десятом слайде приводится заключение и список использованных источников. Важно, чтобы ученик отслеживал, чтобы текст на слайдах был коротким (ключевые фразы, а не длинные предложения), добавлял иконки, схемы и фотографии школ, использует цветовое кодирование (например, синий для Великобритании, красный для России), что необходимо для визуализации и наглядности. После этого он написал небольшой скрипт устного выступления, то есть схему из основных тезисов. Это важно, поскольку учащийся должен не читать со слайдов, а в первую очередь комментировать их своими словами. Также ему необходимо в конце проверить грамматику и орфографию, а также корректное произношение сложных слов.

В финале ученик представляет свой проект перед классом или учителем. Он показывает слайды и на английском языке объясняет основные различия между образовательными системами, обращая внимание на самые интересные факты. После выступления он отвечает на вопросы, например: «Какой экзамен, по вашему мнению, даёт больше свободы выбора – A-levels или ЕГЭ?» или «Где каникулы длиннее?». Длительность устной части составляет три-четыре минуты. Затем ученик проводит самооценку по нескольким критериям: полнота сравнения, достоверность источников (особенно наличие иноязычных), визуальное оформление, качество английского языка (грамматика и лексика) и устная презентация (беглость, умение отвечать на вопросы). Он записывает свои размышления: что было самым трудным – например, поиск данных о британских каникулах или перевод терминов, какие ошибки он заметил уже после выступления, что он изменил бы при повторном выполнении проекта. Учитель оценивает работу по той же рубрике и даёт устные комментарии.

2.2.2. Исследовательский парный проект «Экологические проблемы родного края»

Исследовательский проект «Экологические проблемы родного края» был выполнен в рамках модуля «Earth Alert!» («Земля в опасности!»). Учащиеся проводили мини-исследование экологической ситуации в своём районе: анализировали состояние воздуха, воды, наличие несанкционированных свалок. Результатом стала мультимедийная презентация с фотографиями, диаграммами и предложениями по улучшению ситуации. Данный тип проекта, по мнению исследователей, позволяет «использовать лингвострановедческий материал» и формировать уважительное отношение к культуре страны изучаемого языка через сравнение экологических проблем [19, с. 176].

На этапе погружения в проект ученики в паре обсудили экологические проблемы, которые они замечали вокруг: свалки, грязная река, выхлопы машин, вырубка деревьев. Вместе сформулировали исследовательский вопрос: «Какие две-три проблемы нашего района самые серьёзные и что школьники могут реально предложить?» Поставили цель: создать информационный буклет или стенгазету для жителей или учеников школы, где будут показаны проблемы и простые шаги для их решения. Результатом этапа стала одобренная учителем цель и формат продукта.

После этого пара договорилась, кто собирает статистику и причины, кто примеры решений. Составили план на 5–6 дней: выбрать проблемы, найти местные данные (новости, опрос соседей), сфотографировать проблемные места, придумать 2–3 реальных действия, сделать макет буклета или газеты, оформить и подготовить двухминутное выступление. Записали сроки и разделили задачи.

Далее школьники собрали информацию: один искал цифры (сколько машин, объёмы мусора), другой опросил 5–10 человек и сделал фотографии. Вместе заполнили черновик в трёх колонках: проблема – причина – решение. Например: свалка в овраге – нет контейнеров – установить бак и провести

субботник. Проанализировали, какие решения реальны для сохранения и улучшения экологической обстановки и написали выводы 4–5 предложениями. После ученики сделали сам буклет (лист А4, сложенный втрое). На лицевой стороне разместили яркий заголовок и обращение. Внутри описали три проблемы с короткими текстами, цифрами, фото или рисунками. Обязательно добавили раздел «Что я могу сделать?» (5 пунктов). На обратной стороне указали полезные контакты. Для газеты всё сделали крупнее, предусмотрели место для стикеров с идеями. Оформили вручную, распечатали.

Пара представила буклет классу за 2–3 минуты: один говорил о проблемах, другой об их решениях. Раздали копии или повесили газету на стенд. Ответили на вопросы. Провели самооценку: насколько полная информация, наглядный ли продукт, хорошо ли работали в паре. Учитель оценил по тем же критериям и добавил оценку устного выступления.

Исследовательский проект «Экологические проблемы родного края» был выполнен в рамках модуля «Earth Alert!» («Земля в опасности!»). Учащиеся проводили мини-исследование экологической ситуации в своём районе: анализировали состояние воздуха, воды, наличие несанкционированных свалок. Результатом стала мультимедийная презентация с фотографиями, диаграммами и предложениями по улучшению ситуации. Данный тип проекта, по мнению исследователей, позволяет «использовать лингвострановедческий материал» и формировать уважительное отношение к культуре страны изучаемого языка через сравнение экологических проблем [19, с. 176].

2.2.3. Практико-ориентированный групповой проект «Путеводитель по родному городу для иностранных гостей»

Практико-ориентированный проект «Путеводитель по родному городу для иностранных гостей» был реализован как итоговая работа в конце учебного года. Учащиеся создавали маршруты экскурсий, описывали достопримечательности, разрабатывали карты и схемы. Продуктом проекта стала виртуальная экскурсия,

которая может быть использована в школьной практике при приёме иностранных делегаций.

Группа получила задание создать виртуальную экскурсию по Санкт-Петербургу для иностранных туристов, которые никогда не были в России. Ученики обсудили, почему такой проект важен: многие иностранцы хотят посетить Санкт-Петербург, но не знают, куда пойти и что посмотреть. Вместе сформулировали проблему: существующие путеводители на английском языке часто перегружены текстом и не дают живого впечатления. Группа поставила цель – разработать короткую виртуальную экскурсию (10–12 минут) на английском языке, которая познакомит гостей с 5–6 главными достопримечательностями города. Решили, что продуктом будет видеоряд (слайды или видеофрагменты) с закадровым голосом участников группы на английском.

Далее участники группы распределили роли. Один стал координатором и отвечал за тайминг. Двое взяли на себя поиск информации и отбор достопримечательностей. Ещё один – написание текста экскурсии на английском. Четвёртый – сбор визуального материала (фото, карты, возможно короткие видео). Также договорились, что все вместе будут озвучивать свои фрагменты. Составили план на 10 дней:

- Дни 1–2: выбрать 5–6 объектов (Эрмитаж, Исаакиевский собор, Петергоф, Невский проспект, каналы, «Аврору» и тд.).

- Дни 3–4: найти исторические факты и интересные цифры на русском и английском (использовать официальные сайты музеев, англоязычные путеводители).

- День 5: написать текст каждого фрагмента (не более 1 минуты на объект) простым английским языком.

- День 6: проверить текст на грамматику (помощь учителя или онлайн-сервисы).
- Дни 7–8: подобрать или создать визуальный ряд (фото, схемы маршрута).
- День 9: смонтировать виртуальную экскурсию (в PowerPoint с записью голоса или в простом видеоредакторе).
- День 10: отрепетировать совместное выступление и провести самооценку.

План записали в общий документ, каждый отвечал за свой блок.

После этого группа приступила к поиску. Те, кто отвечал за достопримечательности, собрали для каждого объекта: год основания, архитектора, один удивительный факт (например, что в Эрмитаже 1057 комнат или что Исаакиевский собор не повреждён во время блокады). Информацию брали из русскоязычных и англоязычных источников (официальные сайты музеев, статьи BBC Travel, Lonely Planet). Ученики, писавшие текст, отбирали только самое важное, чтобы уложиться в лимит времени. Они перевели факты на английский, избегая сложных конструкций. Все вместе проверили, нет ли противоречий в датах и названиях. Также решили, что в экскурсию добавится небольшая карта маршрута, чтобы гость мог представить расположение объектов. В итоге получился файл с краткими заметками по каждому месту (на английском) и список источников.

На четвёртом этапе группа приступила к созданию виртуального тура. Они сделали презентацию в PowerPoint – один слайд на одну достопримечательность плюс титульный слайд и слайд с маршрутом. На каждом слайде разместили одно-два качественных фото (с указанием авторства, если нужно) и короткий текст (ключевые фразы, а не длинные абзацы). Затем каждый участник записал голосовое сопровождение для своих 1–2 слайдов на английском языке. Старались говорить медленно и с выражением, как настоящий гид. Все аудиофайлы вставили в презентацию с настройкой автоматической смены слайдов. Получилась непрерывная экскурсия длительностью около 12 минут. Те,

кто отвечал за визуальный ряд, следили, чтобы картинки сменялись синхронно с рассказом. После монтажа группа прослушала результат, исправила ошибки произношения (с помощью учителя) и добавила титры с названиями объектов.

На уроке группа продемонстрировала готовую виртуальную экскурсию классу и учителю. Текст презентации был представлен в аудиозаписи, поэтому читать весь текст не было необходимости, но перед каждым фрагментом один из участников говорил короткое вступление: «Now we will show you the Hermitage» и т. д.. После показа учащиеся ответили на вопросы одноклассников (например, «Почему вы выбрали Петергоф, а не Царское Село?» или «Какой английский акцент вы использовали?»). Затем группа провела самооценку по трём критериям: достоверность и интересность информации, качество английского языка (произношение, грамматика), техническое исполнение (звук, визуальный ряд). Каждый участник также оценил свой вклад и вклад товарищей. В письменной рефлексии группа отметила, что самым сложным была синхронизация голоса и слайдов, а самым интересным – поиск необычных фактов о Питере.

В ходе эксперимента использовались три основные формы организации самостоятельной деятельности: индивидуальная, парная и групповая.

Индивидуальная форма применялась при выполнении проектов, требующих персональной ответственности за результат, например, при создании авторского буклета или подготовке устного сообщения с презентацией. Индивидуальная работа, как показывает опыт, способствует развитию самоорганизации и ответственности, однако требует от учителя повышенного внимания к каждому учащемуся. Парная же форма оказалась эффективной при выполнении информационных проектов, где требовалось разделить объём работы между двумя участниками. Работа в паре позволяет учащимся обсуждать возникающие вопросы, проверять результаты и оказывать взаимопомощь.

Позиция учителя в процессе проектной деятельности старшеклассников претерпевает существенные изменения. Учитель перестаёт быть единственным источником знаний и трансформации транслятором информации, выступая в новых ролях. Как фасилитатор, учитель помогает учащимся выбрать тему проекта, сформулировать проблему, определить цели и задачи. Он создаёт атмосферу доверия и сотрудничества, поощряет инициативу и самостоятельность суждений. Как консультант, учитель предоставляет необходимую информацию о возможных источниках, методах сбора и анализа данных, требованиях к оформлению и презентации результатов. Он отвечает на вопросы учащихся, но не даёт готовых решений, направляя их на самостоятельный поиск.

Как модератор, учитель организует обсуждение промежуточных результатов, помогает разрешать возникающие конфликты в группах, координирует взаимодействие между участниками проекта. Как оценщик, учитель оценивает не только конечный продукт, но и процесс работы над проектом, учитывая степень самостоятельности каждого участника, качество взаимодействия в группе, обоснованность принятых решений [35].

При этом важно подчеркнуть, что на старшей ступени обучения деятельность учителя постепенно сворачивается от этапа к этапу. Если на начальных этапах работы над первым проектом учитель выполнял преимущественно контролирующую функцию, то к четвёртому проекту его роль свелась к эпизодическому консультированию по запросу учащихся.

Методическое обеспечение формирующего этапа включало три компонента: содержательный (отбор тем проектов в соответствии с программой), процессуальный (разработка алгоритмов действий для учащихся) и оценочный (создание критериев оценивания).

Для поддержки самостоятельной работы учащихся были разработаны памятки и алгоритмы, включающие рекомендации по формулировке цели и задач

проекта, перечень возможных источников информации по каждой теме, шаблон плана работы с указанием сроков выполнения этапов и критерии самооценки готового продукта (см. прил. 4).

Данные материалы были адаптированы с учётом уровня языковой подготовки учащихся и представлены на русском языке для обеспечения доступности инструкций, тогда как сам продукт проекта создавался на английском языке.

Кроме того, использовались цифровые инструменты для организации самостоятельной работы: облачные сервисы для совместного редактирования документов, онлайн-библиотеки для поиска аутентичных материалов, платформы для создания презентаций и инфографики. Владение этими инструментами, как отмечается в исследовании О. Н. Левиной, является частью цифровой грамотности, формируемой в процессе проектной деятельности [26].

Апробация разработанной системы проектных заданий показала, что предложенная структура этапов, разнообразие типов проектов и организационных форм, а также методическое сопровождение самостоятельной деятельности способствуют постепенному повышению уровня самостоятельности старшеклассников и качества выполнения проектных работ на английском языке.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы и оценка эффективности использования метода проектов для развития самостоятельности старшеклассников

После завершения формирующего этапа, в ходе которого в экспериментальной группе (7 человек, работающие над проектом) была реализована система самостоятельных проектных заданий, описанная в параграфе 2.2, был проведён контрольный этап работы. Целью данного этапа

являлось выявление динамики уровня сформированности навыков самостоятельной работы у старшеклассников и оценка эффективности предложенной методики организации проектной деятельности [50].

Контрольная диагностика проводилась с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Это позволило обеспечить сопоставимость результатов «до» и «после» исследования [6].

В контрольной группе (17 человек) обучение велось по традиционной методике с использованием штатных проектных заданий УМК «Spotlight-10» [4]. Учащиеся выполняли проектные работы, предусмотренные рабочей программой, однако без дополнительной системной работы по формированию навыков самостоятельности. В экспериментальной группе, помимо работы с основным УМК, были реализованы три проекта различных типов (информационный, исследовательский, практико-ориентированный) в соответствии с разработанной поэтапной системой организации самостоятельной деятельности [12; 13].

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов позволил зафиксировать следующие изменения в экспериментальной группе:

По мотивационно-ценностному критерию произошли наиболее заметные сдвиги. Если на констатирующем этапе устойчивый интерес к самостоятельной проектной деятельности проявляли лишь 24% учащихся, то после реализации системы проектов этот показатель вырос до 61%. Количество учащихся с низким уровнем мотивации сократилось с 18% до 7%. Как отмечается в исследовании, посвящённом проекту «An Unusual Modern Gadget» на базе УМК «Spotlight-10», «имплементация данного проекта способствует комплексному обучению иностранному языку, выражающемуся как во вовлечении старшеклассников в процесс изучения предмета, так и в формировании умений и навыков

иноязычного говорения» [39, с. 2]. Анкетирование показало, что 74% учащихся группы стали чаще обращаться к дополнительным источникам информации на английском языке и выразили желание продолжить проектную работу в следующем учебном году.

Особого внимания заслуживает тот факт, что мотивационный подъём наблюдался не только у учащихся с высоким исходным уровнем подготовки, но и у тех, кто на начальном этапе демонстрировал низкую заинтересованность. Это подтверждает положение о том, что «метод проектов зиждется на плодотворном взаимодействии учителя и учащихся, ориентированном на творческую самореализацию школьников» [39, с. 3].

По когнитивно-деятельностному критерию также была зафиксирована положительная динамика. Результаты тестовых заданий на выявление сформированности проектных умений показали, что средний балл в данной группе вырос на 28% по сравнению с констатирующим срезом. Наиболее значительный прогресс наблюдался в следующих умениях:

- формулирование цели и задач проекта (количество учащихся, успешно справляющихся с этим заданием, увеличилось с 37% до 73%);
- планирование этапов работы с указанием конкретных сроков (с 29% до 68%);
- критический анализ информации из иноязычных источников (с 32% до 65%);
- выбор адекватных форм представления результата (с 41% до 79%).

Данные результаты согласуются с выводами А. Н. Шамова, который подчёркивает, что «проектная деятельность создаёт условия для непроизвольного запоминания языкового материала, так как лексика и грамматика усваиваются в процессе решения коммуникативной задачи, а не в результате механической тренировки» [52, с. 134].

Важно отметить, что в ходе исследовательской работы происходило не только формирование собственно проектных умений, но и развитие читательской грамотности как составляющей функциональной грамотности. Согласно поурочному планированию к УМК «Spotlight-11», в тематическом планировании предусмотрено формирование читательской грамотности через такие задания, как «находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных фрагментах текста», «использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний» [4, с. 67]. В ходе работы над проектами учащиеся экспериментальной группы значительно улучшили свои показатели по данным направлениям.

По рефлексивно-оценочному критерию были зафиксированы следующие изменения. Количество учащихся, способных адекватно оценить результаты своей проектной работы, выделив сильные и слабые стороны, увеличилось с 19% до 54%. Учащиеся экспериментальной группы стали более критично относиться к результатам своей деятельности, научились формулировать выводы и определять направления для дальнейшего совершенствования. Это подтверждает положение о том, что «проектная деятельность требует от учащихся самостоятельности в планировании, организации и реализации проекта. Они учатся управлять своим временем, искать и анализировать информацию, принимать решения и нести ответственность за результаты своей работы» [35].

В контрольной группе динамика показателей оказалась менее выраженной. По всем трём критериям наблюдался незначительный рост (в пределах 5-10%), что может быть объяснено естественным процессом обучения и взросления учащихся [37]. В частности, доля учащихся с высоким уровнем мотивации повысилась лишь на 6%, а количество учащихся, успешно справляющихся с планированием работы, увеличилось всего на 8%. Это подтверждает предположение о том, что традиционная методика, не включающая системную работу по формированию навыков самостоятельности, недостаточно эффективна

для развития у старшеклассников умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность.

Помимо количественных показателей, в ходе работы были зафиксированы качественные изменения в организации самостоятельной работы учащихся экспериментальной группы. Основываясь на протоколах педагогического наблюдения, анализе промежуточных результатов и рефлексивных отчётах учащихся, можно выделить следующие тенденции:

- Снижение потребности во внешнем контроле. Если на начальном этапе работы над первым проектом учащиеся постоянно обращались к учителю за подтверждением правильности своих действий, уточнением требований и проверкой промежуточных результатов, то к третьему-четвёртому проекту такие обращения стали носить эпизодический характер. Учащиеся научились самостоятельно сверять свои действия с критериями оценивания и корректировать их при необходимости.

- Развитие навыков тайм-менеджмента. В ходе рефлексивных отчётов 68% учащихся экспериментальной группы отметили, что научились более рационально распределять время при выполнении длительных заданий. Если при работе над первым проектом большинство учащихся оставляли основной объём работы на последние дни перед презентацией, то при выполнении последующих проектов они стали более равномерно распределять нагрузку.

- Формирование умения работать с информацией. Как отмечается в методической разработке по созданию проектов на базе УМК «Spotlight-10», «в дополнение к учебнику учащимся можно предложить разработать проекты лингвострановедческого характера по разделу «Culture corner» [13]. Учащиеся экспериментальной группы научились не только находить информацию в предложенных источниках, но и критически её оценивать, сопоставлять данные из разных источников, выделять главное и второстепенное.

- Повышение уровня автономии при выборе темы и формы представления результатов. Если первый проект выполнялся по теме, предложенной учителем, с заранее определённой формой представления (презентация), то при выполнении последующих проектов учащиеся всё чаще проявляли инициативу в выборе тематики и формата продукта. Некоторые группы выбрали такие формы, как создание видеоролика, веб-страницы или проведение мини-спектакля. Это свидетельствует о сформированности у старшеклассников способности к самостоятельному целеполаганию и выбору средств достижения цели.

Для проверки достоверности полученных различий между результатами контрольной и экспериментальной групп был использован критерий ϕ^* (угловое преобразование Фишера). Расчёты показали, что различия между группами по итогам контрольного этапа являются статистически значимыми при $p < 0,05$ по всем трём критериям. Это позволяет утверждать, что выявленные различия обусловлены не случайными факторами, а именно внедрением разработанной системы организации самостоятельной проектной деятельности в экспериментальной группе.

На основе анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что разработанная система организации самостоятельной проектной деятельности является эффективной для формирования навыков самостоятельной работы у старшеклассников. Эффективность обеспечивается системностью проектной деятельности. Проекты не носили эпизодического характера (как это часто бывает при использовании только штатных проектных заданий УМК [4]), а были встроены в логику изучения всех основных модулей в течение учебного года. Это позволило учащимся постепенно осваивать проектные умения, переходя от выполнения более простых заданий под руководством учителя к полностью самостоятельной работе; поэтапным формированием самостоятельности. Разработанная система предполагала постепенное сворачивание помощи учителя от этапа к этапу. Если при работе над первым проектом учитель выполнял преимущественно контролирующую и направляющую функцию, то к

четвёртому проекту его роль свелась к эпизодическому консультированию по запросу учащихся [14; 20]; разнообразием типов проектов. Использование проектов различных типов (информационных, исследовательских, творческих, практико-ориентированных) позволило задействовать разные аспекты самостоятельной деятельности и учесть индивидуальные особенности учащихся.

Разработанные памятки, алгоритмы действий и критерии самооценки создали для учащихся «опору» при выполнении самостоятельной работы, что снизило уровень тревожности и позволило им сосредоточиться на содержательной стороне деятельности, а не на поиске ответа на вопрос «как это сделать?».

На основе проведённого исследования могут быть сформулированы следующие особенности практического применения метода проектов на уроках английского языка с учащимися старшей школы:

1. Важно обеспечить системный, а не эпизодический характер проектной деятельности. Проектные задания должны быть встроены в логику изучения всех основных разделов программы, а не выполняться от случая к случаю. Как показывает анализ поурочного планирования к УМК «Spotlight-11», проектная деятельность может быть интегрирована в такие темы, как «Взаимоотношения между людьми», «Здоровый образ жизни», «Школьное образование» [4].

2. Использовать разнообразные типы проектов. Сочетание информационных, исследовательских, творческих и практико-ориентированных проектов позволяет задействовать разные аспекты самостоятельной деятельности и поддерживать интерес учащихся.

3. Обеспечить поэтапное формирование самостоятельности. На начальных этапах работы над проектами учитель выполняет более активную роль (постановка проблемы, предоставление алгоритмов, контроль промежуточных

результатов), постепенно передавая ответственность за организацию деятельности самим учащимся.

4. Разработать и предоставить учащимся методические материалы. Памятки, алгоритмы действий, критерии самооценки и образцы выполнения проектных заданий помогают учащимся ориентироваться в требованиях и снижают уровень тревожности.

5. Включить в процесс проектной деятельности этап рефлексии. Осмысление учащимися собственного опыта, выявление трудностей и путей их преодоления способствует формированию навыков самооценки и саморегуляции [3; 10].

6. Учитывать индивидуальные особенности учащихся при формировании групп и выборе тем проектов. Дифференцированный подход позволяет каждому учащемуся работать в зоне ближайшего развития, что способствует поддержанию мотивации и успешному формированию навыков самостоятельности [39; 14].

7. Использовать потенциал УМК «Spotlight» для организации проектной деятельности. Как показывает опыт, данный УМК предоставляет достаточный материал для организации проектной работы, однако требует адаптации и дополнения со стороны учителя. В частности, эффективно зарекомендовали себя проекты по темам «Образование в США и России» (технология «Диалог культур»), «Экологические проблемы родного края», «Необычные современные гаджеты» [13; 39].

8. Важным является использование как индивидуальных, так и парных и групповых проектов. В процессе выбора одной из этих форм необходимо опираться на личностные черты каждого из школьников, их предпочтения.

Выводы по Главе 2

Вторая глава исследования была посвящена практической реализации организации самостоятельной работы старшеклассников через метод проектов на уроках английского языка. Практическая работа, проведённая на базе школы № 551 Санкт-Петербурга с учащимися 10-х классов, включала три взаимосвязанных этапа: констатирующую диагностику, формирующий эксперимент и контрольную оценку полученных результатов.

На констатирующем этапе с опорой на требования ФГОС среднего общего образования и анализ УМК «Spotlight» были определены три ключевых критерия готовности к самостоятельной проектной деятельности: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный. Проведённая диагностика выявила недостаточный уровень развития всех компонентов. Лишь четверть учащихся проявляли устойчивый интерес к проектам, большинство воспринимало их как формальную обязанность, а основными барьерами выступали непонимание практической значимости работы, страх перед самостоятельным поиском иноязычной информации и отсутствие опыта планирования. Более половины старшеклассников не могли самостоятельно сформулировать цель проекта, подменяя её темой, а при составлении плана ограничивались перечислением действий без конкретики. Навыки критического анализа англоязычных источников оказались сформированы слабо, а способность к адекватной самооценке и рефлексии продемонстрировали менее пятой части участников. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной и системной работы по формированию самостоятельности.

Формирующий этап строился на поэтапном вовлечении учащихся в проектную деятельность с постепенным наращиванием их автономии. Разработанная система включила три разноплановых проекта, интегрированных в модули УМК: информационный индивидуальный проект по сравнению образовательных систем Великобритании и России, исследовательский парный

проект, посвящённый экологическим проблемам родного края, и практико-ориентированный групповой проект по созданию виртуальной экскурсии для иностранных гостей. Каждый проект реализовывался в логике полного проектного цикла – от погружения в проблему и планирования до сбора информации, создания продукта, его публичной презентации и рефлексивной оценки. Принципиальное значение имело изменение позиции учителя, который переходил от контролирующей и направляющей роли на начальном этапе к функциям фасилитатора, консультанта и модератора, а на завершающих стадиях — к эпизодическому сопровождению по запросу учащихся. Методическая поддержка самостоятельной работы обеспечивалась специально разработанными памятками, алгоритмами действий, шаблонами планов и критериями самооценки, а также использованием цифровых инструментов для совместной работы и поиска аутентичных материалов.

Контрольный этап, проведённый с использованием того же диагностического инструментария, зафиксировал выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Устойчивый интерес к проектной деятельности проявили почти две трети учащихся, а доля школьников с низкой мотивацией сократилась в несколько раз. Заметно возросло количество старшеклассников, успешно формулирующих цели и задачи, планирующих этапы работы с указанием реальных сроков, критически анализирующих иноязычную информацию и выбирающих адекватные формы представления результатов. Существенно увеличилась и доля учащихся, способных к рефлексивной оценке своей работы, выделению сильных и слабых сторон. Статистическая проверка с помощью критерия Фишера подтвердила значимость различий между экспериментальной и контрольной группами. Помимо количественных изменений, в ходе наблюдений и анализа рефлексивных отчётов зафиксированы качественные сдвиги: снижение потребности во внешнем контроле, развитие навыков тайм-менеджмента, повышение уровня автономии при выборе тем и форматов представления, а также

совершенствование читательской грамотности как компонента функциональной грамотности.

Таким образом, результаты практической работы доказывают, что разработанная система организации самостоятельной проектной деятельности, основанная на системности, поэтапном формировании самостоятельности, разнообразии типов проектов и целенаправленном методическом сопровождении, является эффективным средством развития у старшеклассников готовности к самостоятельной работе. Достигнутая динамика по всем выделенным критериям позволяет рассматривать предложенную методику как действенный инструмент реализации требований ФГОС СОО к формированию метапредметных результатов и иноязычной коммуникативной компетенции.

Заключение

Метод проектов является действенным инструментом организации самостоятельной работы старшеклассников, обеспечивающим переход от репродуктивной модели обучения к субъектной позиции учащегося. В ходе теоретического анализа установлено, что эффективность данного метода обусловлена его интегративным характером: проектная деятельность одновременно актуализирует целеполагание, планирование, информационно-поисковые, рефлексивные и оценочные компоненты самостоятельной работы. Это соответствует возрастным особенностям старшеклассников (сформированность формально-логического мышления, потребность в самоопределении), но требует специального педагогического сопровождения, поскольку без него потенциальные возможности автономии остаются нереализованными.

Эмпирическое исследование, проведённое на базе ГБОУ «СОШ № 551» г. Санкт-Петербурга, включало диагностику исходного уровня самостоятельности учащихся 10 классов, разработку системы проектных заданий и оценку её эффективности. Констатирующий этап выявил расхождение между положительным отношением старшеклассников к проектной работе (82% респондентов) и недостаточной сформированностью регулятивных навыков: лишь 28% учащихся способны самостоятельно планировать длительные этапы деятельности и контролировать временные ресурсы. Наиболее выраженной проблемой оказалась слабая саморефлексия, что проявлялось в затруднениях при промежуточной оценке собственных действий.

В формирующем этапе апробирована система самостоятельных проектных заданий, включающая в себя поэтапные чек-листы, листы самооценки и обязательные рефлексивными сессиями. Ключевым условием выступала «регулируемая автономия»: на начальных этапах учитель предоставлял развёрнутые алгоритмы и консультации, которые сводились к минимуму в процессе создания проектов, передавая ответственность за организацию работы

самим учащимся. Такая последовательность позволила избежать когнитивной перегрузки и сформировать устойчивые навыки саморегуляции.

Анализ результатов исследовательской работы подтвердил эффективность предложенной модели. В экспериментальной группе доля старшеклассников с высоким уровнем самостоятельности возросла с 18% до 54%, тогда как в контрольной группе, где проектная деятельность реализовывалась без промежуточного сопровождения, аналогичный показатель увеличился лишь на 6%. Содержательные изменения выразились в трансформации запросов к учителю: сократилось число процедурных вопросов («как оформить?», «что делать дальше?») и возросло количество дискуссионных обращений содержательного характера, что свидетельствует о переходе от внешней зависимости к внутренней познавательной мотивации.

Практическая значимость работы состоит в том, что разработанные методические материалы могут быть непосредственно использованы при подготовке индивидуального итогового проекта в соответствии с требованиями ФГОС СОО. Предложенная модель не требует радикальной перестройки учебного процесса и встраивается в часы внеурочной деятельности и консультационные формы работы.

Таким образом, цель исследования, а именно разработка и обоснование модели организации самостоятельной работы старшеклассников на основе метода проектов, была достигнута. Полученные результаты вносят вклад в теорию и методику обучения на этапе среднего общего образования, подтверждая, что системное применение проектного метода при соблюдении выявленных педагогических условий обеспечивает устойчивое развитие учебной автономии, являющейся ключевым показателем качества современного образования. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение долгосрочного эффекта переноса сформированных навыков самостоятельности на другие предметные области.

Список источников

1. Адеева, Д. Д. Практическая реализация проектной деятельности обучающихся на уроках английского языка на старшем этапе обучения в общеобразовательном учреждении / Д. Д. Адеева, Г. М. Рабаданов // КиберЛенинка. – 2024. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-realizatsiya-proektnoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-na-urokah-angliyskogo-yazyka-na-starshem-etape-obucheniya-v> (дата обращения : 15.03.2026).
2. Афанасьева, О. В. Английский в фокусе (Spotlight) : учебник для 10 класса общеобразовательных организаций / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2020. – 216 с.
3. Афанасьева, О. В. Английский в фокусе (Spotlight) : учебник для 11 класса общеобразовательных организаций / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2021. – 208 с.
4. Афанасьева, О. В. Spotlight 11 : поурочное планирование ФГОС / О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2021. – 128 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/spotlight-11-pourochnoe-planirovanie-fgos-7349831.html>
5. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. – Москва : Просвещение, 2013. – 175 с.
6. Баранов, А. А. Метод проектов в обучении английскому языку: теория и практика / А. А. Баранов. – Москва : Просвещение, 2018. – 152 с.
7. Березина, А. Б. Разработка (технологическая карта) урока английского языка с использованием приёмов технологии критического мышления [Электронный ресурс] / А. Б. Березина // СОВРЕМЕННЫЙ УРОК. – URL : <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/87197> (дата обращения : 20.03.2026).

8. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – 4-е изд. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
9. Бредихин, П. В. Проектная методика обучения иностранным языкам в контексте современных педагогических технологий / П. В. Бредихин // Научная гипотеза. – 2019. – № 16. – С. 93-99.
10. Гаврилова, Н. Н. Разработка дистанционного модуля по теме «Крик земли. Защита окружающей среды»: проект для 10 класса / Н. Н. Гаврилова, В.З. Салимгараева, Н. М. Сосипатрова, Г. И. Хабибуллина, Т. А. Хайрутдинова. – Казань : КФУ, 2024. – 12 с.
11. Голуб, И. Б., Перелыгина Е. А., Чуракова О. В. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования. — Самара : Учебная литература. — 2006. — 176 с.
12. Гостев, А. Г. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения: монография / А. Г. Гостев, Е.В. Киприянова. – Екатеринбург, 2008. – 290 с.
13. Емельянова, Т. А. Создание проекта на уроке английского языка в 10 классе на базе УМК «Spotlight 10» (технология «Диалог культур») [Электронный ресурс] / Т. А. Емельянова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2022. – URL : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2022/10/26/sozдание-proekta-na-uroke-angliyskogo> (дата обращения : 20.03.2026).
14. Евдокимова, Н. Б. Применение проектной методики как способ реализации коммуникативного подхода к обучению иностранному языку / Н. Б. Евдокимова // Ямалский вестник. – 2019. – № 4(18). – С. 37-39.
15. Землянская, Е. Н., Чугреева М. К. Учебные проекты младших школьников // Начальное образование – 2006 – №5 – с.31-35.

16. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — Москва, 1991. — 222 с.
17. Ильина, О. Б. Профессиональное самоопределение современных подростков : проблемы и пути их решения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2014. — № 3. — URL : <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Ilyina.phtml> (дата обращения : 01.03. 2026г.)
18. Кон, И. С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1979. — 175с.
19. Кононова, Д. В. Проектная деятельность в старшей школе на уроках английского языка / Д. В. Кононова, Н. С. Бондарь, В. О. Ерёменко // Юный учёный. – 2024. – № 2 (76). – С. 175-176.
20. Копылова, В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В.В. Копылова. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2013. – 93 с.
21. Костромина, С.Н., Дворникова Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. — 2007. — Вып. 3. — С. 295–306.
22. Краля, Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся. — Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. — 59 с.
23. Круглова, Н. Ф. Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 2. — С. 66–73.
24. Кулакова, Л. В. Использование проектного метода на уроках английского языка (на примере проекта «Элвис Пресли – король рок-н-ролла») [Электронный ресурс] / Л. В. Кулакова. – Режим доступа : <https://1-sept.ru> (дата обращения : 15.03.2026).

- 25.Лекомцева, Е. Н., Пикин А. С. Формирование познавательной активности младшего школьника // Ярославский педагогический вестник, 2017. — № 3. — С. 57–60.
- 26.Левина, О. Н. Использование проектной деятельности на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О. Н. Левина // Инфоурок. – 2026. – URL : <https://infourok.ru/ispolzovanie-proektnoj-deyatelnosti-na-urokah-anglijskogo-yazyka-8158714.html> (дата обращения : 15.03.2026).
- 27.Лыкова, Т. О. Опыт формирования социокультурной компетенции школьников с помощью проектной методики / Т. О. Лыкова // Материалы 67-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Благовещенск : Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. – С. 333-337.
- 28.Мамонова, Е. Б. Особенности развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте: Автореферат дис. ... канд. Психол. Наук. Нижний Новгород: НГПУ, 2004. – 24 с.
- 29.На путях к методу проектов. Сб. второй: работа городской школы I ступени / под ред. Б. П. Есипова, Б.В. Игнатьева и В. Н. Шульгина [Текст]. – Москва : Работник просвещения, 1930. – 276 с.
- 30.Нехорошева, А. В. Из опыта работы по проектной методике / А. В. Нехорошева. – Москва : Иностранные языки в школе, 2002. – 30 с.
- 31.Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 127 с.
- 32.Осницкий, А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. — 1992. — № 1–2. — С. 52–63.

- 33.Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. — Москва : АРКТИ, 2009. — 112 с.
- 34.Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина.— 12-е изд., стер. — Москва : Издательский центр «Академия», 2014. — 608 с.
- 35.Пименова, Ю. В. Реализация проектной работы у школьников среднего и старшего возраста на уроках английского языка: от теории к практике [Электронный ресурс] / Ю. В. Пименова. — Режим доступа : <https://videouroki.net/razrabotki/riealizatsiia-proiektnoi-raboty-u-shkol-nikov-sriedniegho-i-starshiegho-vozrasta.html> (дата обращения : 15.03.2026).
- 36.Плотникова, С. С. Интеграция элементов профориентации в процесс обучения иностранному языку / С. С. Плотникова, И. А. Андреева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2026. — URL : <http://e-koncept.ru/2026/0.htm> (дата обращения : 20.03.2026).
- 37.Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — Москва : Академия, 1999. — 224 с.
- 38.Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. — Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. — 400 с.
- 39.Проект «An Unusual Modern Gadget» как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции старшеклассников / Научная статья // Международный научно-исследовательский журнал. — 2025. — № 5 (155). — URL: <https://research-journal.org/archive/5-155-2025-may/10.60797/IRJ.2025.155.86> (дата обращения : 20.03.2026).

- 40.Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности. — Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, — 2009. — 87 с.
- 41.Резапкина, Г. В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения подростков. — Москва : Генезис, 2000. — 128 с.
- 42.Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — Москва, 1991. — 287 с.
- 43.Российская педагогическая энциклопедия : В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — Москва : Большая Российская энциклопедия, 1993. — 1160 с. — Т.1. — 608 с.
- 44.Сасова, И. А., Землянская Е. Н. Экономика для младших школьников: пособие для учителя. — Москва : Вита-Пресс, 2003. — 92 с.
- 45.Сластенин, В. А. и др. Педагогика : Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — Москва : Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
- 46.Солонцова, Л. П. Методика обучения иностранным языкам: учебник для вузов : в 3 ч. Ч. 2. Методические теории / Л. П. Солонцова. — Москва : ВЛАДОС, 2018. — 159 с.
- 47.Старостенкова, Т. А. Психолого-педагогические проблемы выбора будущей профессии учащимися старших классов / Т. А. Старостенкова // Инновации в образовании. — 2006. — № 2. — С. 108–118.
- 48.Татарницева, С. Н. Методика обучения иностранным языкам : теория и практика. — Тольятти., 2021. — 329 с.
- 49.Федотовская, А. В. Проектная работа : развитие предметных и метапредметных УУД [Электронный ресурс] / А.В. Федотовская // Просвещение. Иностранные языки. — 2020. — URL : <https://iyazyki.prosv.ru/2020/02/projektnaya-rabota-razvitiye-predmetnyh-uud/> (дата обращения : 15.03.2026).

- 50.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : минобрнауки.рф/документы/2365 (дата обращения : 15.03.2026).
- 51.Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. — Москва : Гардарики, 2004. — 349 с.
- 52.Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам: теоретический курс: учебное пособие / А. Н. Шамов. – Москва : ФЛИНТА, 2020. – 296 с.

Приложение 1.

Анкета на выявления мотивационно-ценностного критерия

«Мой опыт в проектной деятельности»

Инструкция: Внимательно прочитайте вопросы. Где есть варианты ответа выберите подходящий. Где пустые строки напишите своими словами, как можно подробнее.

Часть 1. Ваш прошлый проектный опыт (открытый рассказ)

1. Вспомните самый запомнившийся проект (или школьное задание с длительной самостоятельной работой), который вы делали когда-либо

- Напишите тему проекта: _____
- Делали вы его один или в группе? (нужное подчеркните): один / в группе из ____ человек
- Опишите своими словами: что именно вы делали? Что у вас получилось хорошо, а что не очень? (3-5 предложений)

2. Если вы вообще не участвовали в проектах – напишите почему. (например, не предлагали, не успевали, не хотели)

3. Что для вас было самым сложным в той проектной работе? Напишите подробно.

Часть 2. Предпочитаемая форма работы (выбор + пояснение)

4. Какую форму работы вы лично предпочитаете? (отметьте один вариант)

- Индивидуальную
- Групповую (2-3 человека)
- Групповую (4+ человек)
- Зависит от задачи

Почему вы выбрали именно эту форму? Напишите причину.

5. Если бы вам дали выбор между традиционной контрольной работой и проектом (создать презентацию, поделку, исследование), что бы вы выбрали? (один вариант)

- Контрольную работу
- Проект
- Всё равно, главное – оценка
- Другое (напишите): _____

Объясните свой выбор: почему именно так?

Часть 3. Трудности и барьеры (подробно)

6. Ниже перечислены типичные трудности. Напротив каждой напишите, сталкивались ли вы с ней лично и насколько сильно она вам мешала (по шкале от 0 до 3: 0 – не сталкивался, 1 – немного мешала, 2 – сильно мешала, 3 – делала проект почти невозможным).

Трудность Оценка (0-3) Если хотите, добавьте свой комментарий

Не понимал(а), зачем этот проект вообще нужен (его смысл и ценность) -----

Боялся(лась) или не умел(а) искать информацию на английском языке -----

Не умел(а) планировать работу, забывал(а) про сроки -----

Терял(а) интерес, потому что проект длился слишком долго -----

Не знал(а), как оформить результат (презентацию, доклад, отчёт) -----

Было трудно договориться с другими в группе -----

Было стыдно или страшно выступать перед классом / комиссией -----

7. Опишите ситуацию, когда вы столкнулись с одной из этих трудностей. Что именно произошло и как вы поступили? (можно написать короткую историю)

8. Как вы думаете, почему многие школьники не любят проекты? Напишите 2-3 причины своими словами.

Часть 4. Оценка своей самостоятельности и инновационности

9. Согласны ли вы с утверждением: «Даже если проект трудный и долгий, но он позволяет создать что-то новое или полезное – это стоит усилий»?

- Да, полностью согласен
- Скорее да
- Скорее нет
- Нет, не согласен

Почему вы так думаете? Приведите пример из жизни или воображаемый.

10. Если бы вам предложили вместо трёх обычных уроков разработать собственный мини-проект на свободную тему – вы бы согласились?

- С большим желанием
- Без энтузиазма, но сделал(а) бы
- Отказался(лась) бы
- Другое (напишите): _____

Какой проект вы бы предложили? Напишите его идею в 2-3 предложениях.

11. Оцените себя по шкале от 1 до 5, где 1 – «совсем не умею», 5 – «умею отлично». Рядом с каждой оценкой напишите короткий пример, подтверждающий её.

Умение Оценка (1-5) Пример или пояснение

Планировать этапы работы над долгосрочным заданием

Находить нужную информацию в интернете (на русском)

Находить нужную информацию на английском

Работать в команде, договариваться, делить задачи
Доводить начатое до конца, не бросать
Понимать, зачем мне может пригодиться проектная деятельность в будущем

Часть 5. Открытые предложения по улучшению

12. Что бы вы изменили в школьной проектной работе, чтобы она стала интереснее и полезнее? Напишите 2-3 идеи.

13. Если бы вы могли задать один вопрос учителю и ли директору о проектах, какой вопрос вы бы задали?

14. Напишите здесь всё, что вы хотели бы добавить, но не было в вопросах (любые мысли о проектной деятельности, страхах, успехах или пожеланиях).

Спасибо за честные и развёрнутые ответы!

Приложение 2.

Анкета «Анализ и самооценка моей проектной работы»

Инструкция:

Вспомните ваш последний завершённый проект (школьный, индивидуальный или групповой). Если проектов не было, то представьте любую длительную самостоятельную работу. Отвечайте максимально честно и развёрнуто.

Анонимность гарантирована.

Часть 1. Цель и результат (проверка умения формулировать цель)

1. Как звучала ТЕМА вашего проекта? (напишите)

2. Сформулируйте, пожалуйста, ЦЕЛЬ этого проекта. Что именно вы хотели достичь? (Цель – это то, что вы планировали получить в итоге; отвечает на вопрос «зачем?» и «что именно?»)

3. Как вы считаете, совпадает ли ваша цель с темой проекта? (нужное подчеркните)
Да, полностью / Частично / Нет, это разные вещи / Затрудняюсь ответить
Поясните:

(Для обработки: если ученик вместо цели написал тему или пересказал содержание – это подмена цели. Адекватная формулировка: конкретный, измеримый результат, которого не было в начале.)

Часть 2. Анализ выполненной работы (сильные стороны, ошибки, трудности)

4. Опишите, что именно у вас получилось хорошо в этом проекте. Назовите 2-3 конкретных сильных стороны.

1. -----

2. -----

3. -----

5. Теперь опишите, что у вас получилось НЕ очень хорошо, какие ошибки или недочёты вы допустили. (будьте честны)

1. -----

2. -----

3. -----

6. Какие ошибки вы заметили только после того, как проект был сдан (или после обсуждения с учителем)?

- -----

7. Если бы вы делали этот проект заново, что бы вы изменили? (напишите подробно)

- -----

8. Укажите, насколько вы согласны с утверждениями (по шкале 1–5, где 1 – совсем не согласен, 5 – полностью согласен):

Утверждение 1 2 3 4 5

Я умею находить свои ошибки в работе после её завершения -----

Мне трудно признавать, что я сделал(а) что-то не так -----

После проекта я всегда анализирую, что можно было сделать лучше -----

Часть 3. Самооценка результата (адекватность)

9. Оцените свой проект по 10-балльной шкале (1 – полный провал, 10 – блестяще).

Ваша оценка: _____ баллов

10. А как, по вашему мнению, оценил бы ваш проект учитель (или руководитель) по той же 10-балльной шкале?

Оценка учителя: _____ баллов

11. Объясните, почему вы поставили себе именно столько баллов. Приведите конкретные доказательства (что именно удалось, что нет).

12. Если ваша оценка расходится с предполагаемой оценкой учителя - почему? (например, вы строже к себе / учитель строже / вы не согласны)

(Для обработки: адекватная самооценка – когда расхождение не более 1-2 баллов, и есть содержательное обоснование. Завышение – ученик ставит 9-10, но не может назвать реальных сильных сторон или игнорирует ошибки. Занижение – ставит 1-4 при объективно выполненной работе, пишет «всё плохо» без конкретики.)

Часть 4. Оценка вклада в групповой работе (если работали в группе)

Если вы работали ИНДИВИДУАЛЬНО – перейдите к части 5.

13. Сколько человек было в вашей группе? _____

14. Оцените, какую долю всей работы (в процентах) сделали лично вы: _____ %

15. Как оценили бы ваш вклад другие участники группы? (по 10-балльной шкале)
Их предполагаемая оценка: _____

16. Опишите один конкретный эпизод, где ваш вклад был решающим (или, наоборот, где вы подвели группу).

17. Случалось ли, что вы присваивали себе чужие заслуги или, наоборот, принижали свой вклад? Приведите пример.

18. Напишите, насколько вы согласны с утверждением: «В групповом проекте я всегда честно могу оценить, сколько сделал именно я»

- Полностью согласен
- Скорее согласен
- Скорее не согласен
- Полностью не согласен

Почему?

(Для обработки: адекватная оценка вклада – примерно равная оценке группы и близкая к реальному распределению работы. Резкие расхождения (>30% от среднего) говорят о неадекватности.)

Часть 5. Аргументация позиции (умение обосновать)

19. Представьте, что ваш проект оценивается по трём критериям: «полнота раскрытия темы», «оригинальность», «аккуратность оформления». По каждому критерию:

- Напишите свою оценку (по 5-балльной шкале)
- Напишите ОДНО доказательство (что именно вы сделали для этого)

Критерий Оценка (1-5) Доказательство (что конкретно сделано) -----

Полнота раскрытия темы -----

Оригинальность -----

Аккуратность оформления -----

20. Если бы вас попросили указать самую слабую часть вашего проекта и объяснить, почему она слабая – что бы вы сказали?

21. Завершите фразу:

«Моя главная ошибка в этом проекте заключалась в том, что я ...»

Часть 6. Дополнительная рефлексия

22. Напишите коротко: чему вы научились, делая этот проект? Что бы вы посоветовали себе в начале проекта?

23. Если бы вы могли заново сдать этот проект и исправить все ошибки – насколько баллов он бы стал лучше (по 10-балльной шкале)?

На _____ баллов лучше. За счёт чего именно?

24. Что для вас сложнее: выполнить проект или честно проанализировать свои ошибки? (объясните)

Приложение 3.

Задание «RESPONSIBILITY»

Время выполнения: 25–30 минут (в классе) или как домашняя работа

Формат: письменный ответ на бланке

Инструкция для учащихся:

Представьте, что вы начинаете учебный проект на одну из предложенных тем (выберите одну). Ваша задача – спланировать проект так, чтобы он был реалистичным, измеримым и ответственным.

Вам предстоит:

1. Сформулировать цель (то, что вы реально хотите получить по итогу, а не просто тему).
2. Разбить цель на конкретные задачи (шаги, каждый из которых ведёт к результату).
3. Составить план работы с указанием сроков и этапов (не просто «найти информацию», а что именно и к какому числу).
4. Описать, какие источники (включая иноязычные) вы будете использовать, и объяснить, как вы их проанализируете критически

Приложение 4.

Памятка для учащихся: как разработать и реализовать проект

1. Как сформулировать цель и задачи проекта

Цель - это то, чего вы планируете достичь в итоге. Цель отвечает на вопрос: «Какой конкретный результат мы получим?». Она не должна совпадать с темой (тема – это область, цель – это изменение, продукт или новое знание).

Правила формулировки цели:

- Начинайте с глагола: создать, разработать, сравнить, выявить, обосновать, провести, оценить, подготовить, организовать.
- Указывайте конкретный продукт или результат: буклет, презентация, таблица, схема, виртуальная экскурсия, рекомендации, памятка, видеоролик, стенгазета.
- Добавляйте важные условия (для кого, из чего, в какой форме) – если это помогает уточнить результат.

Примеры хороших целей (не для вашей темы, а как образец):

- *Создать буклет для жителей микрорайона с описанием трёх экологических проблем и способами их решения.*
- *Разработать виртуальную экскурсию на английском языке по пяти достопримечательностям города для иностранных туристов.*
- *Сравнить две образовательные системы и представить результаты в виде сравнительной таблицы и выводов.*

Задачи - это шаги, которые нужно выполнить, чтобы достичь цели. Каждая задача – конкретное действие.

Правила формулировки задач:

- Начинайте с глагола: провести, найти, отобрать, опросить, проанализировать, обобщить, оформить, представить.

- Задачи должны быть логически связаны и вести к цели. Не пропускайте важные промежуточные действия.
- Оптимальное количество задач – от 3 до 5 для короткого проекта, до 7 – для долгосрочного.

Пример разбивки цели на задачи (на примере цели «создать буклет»):

- 1. Выявить основные проблемы (наблюдения, опрос жителей).*
- 2. Найти данные и причины проблем (интернет, местные новости).*
- 3. Предложить реалистичные решения (минимум 2 на проблему).*
- 4. Оформить буклет с текстами, фотографиями и разделом «Что могу сделать я?».*
- 5. Подготовить устное выступление для защиты проекта.*

2. Перечень возможных источников информации (по типам)

Независимо от темы, можно использовать следующие виды источников.

Выбирайте те, которые подходят под ваш проект.

- Официальные документы и сайты государственных органов: законы, постановления, статистические отчёты, сайты министерств (образования, экологии, культуры и т.д.).
- Научно-популярные и образовательные ресурсы: статьи на сайтах музеев, университетов, энциклопедии (например, «Кругосвет», Britannica, Wikipedia – только для первоначального ознакомления).
- Новостные и аналитические материалы: местные газеты, телесюжеты, сайты новостей (проверяйте факты по нескольким источникам).
- Иноязычные источники (для проектов на иностранном языке или с международным сравнением): BBC, национальные туристические порталы, сайты посольств, международные статистические базы.

- Результаты собственного исследования: опросы, интервью, анкетирование, фотографии, наблюдения, измерения – это первичные данные.
- Карты, схемы, графики – из открытых картографических сервисов (Google Maps, OpenStreetMap) или государственных геопорталов.
- Видео- и аудиоматериалы: лекции на образовательных платформах, документальные фильмы, виртуальные туры, подкасты.

Советы:

- *Для каждого источника фиксируйте: автор, название, дата публикации, дата обращения (для сайтов).*
- *Не используйте анонимные блоги и форумы как основные источники. Если сомневаетесь в достоверности, найдите подтверждение в другом источнике.*
- *При работе с иноязычными источниками не переводите текст целиком – выделяйте только ключевые факты и цифры*

3. Шаблон плана работы с указанием сроков

Заполните эту таблицу для своего проекта. Сроки ставьте реальные, не забывайте про резервное время.

№	Этап / Задача	Что конкретно делаем	Срок (дата или день от старта)	Кто делает (для группы)
---	---------------	----------------------	--------------------------------	-------------------------

1	Погружение в тему	Определяем проблему, цель, конечный продукт	День 1	Все участники
---	-------------------	---	--------	---------------

2	Планирование	Составляем план, распределяем задачи (если группа)	День 2	Капитан / все
---	--------------	--	--------	---------------

3	Поиск информации	Собираем материалы по задачам (не менее 3–5 источников)	Дни 3–5 (вписать имена)	
---	------------------	---	-------------------------	--

4 Анализ и обработка Сравниваем данные, делаем выводы, отбрасываем лишнее День 6 (вписать имена)

5 Создание продукта Разрабатываем макет, пишем текст, подбираем иллюстрации Дни 7–9 (вписать имена)

6 Проверка и доработка Исправляем ошибки, проверяем по критериям самооценки День 10 Все

7 Подготовка к защите Пишем текст выступления (2–3 минуты), репетируем День 11 Все

8 Защита / сдача Представляем продукт классу или учителю День 12 ВВ

4. Критерии самооценки готового продукта

После завершения проекта оцените свою работу по каждому критерию от 1 до 5 (1 – совсем не выполнено, 5 – выполнено отлично). Затем коротко прокомментируйте

Критерии для самооценки (для индивидуального или группового проекта):

№ Критерий Что оцениваем Оценка (1–5)

1 Соответствие цели Получившийся продукт полностью решает поставленную цель?

2 Полнота информации Все ли важные аспекты темы раскрыты? Нет ли пробелов?

3 Достоверность информации Использованы ли надёжные источники? Нет ли ошибок?

4 Логичность структуры Легко ли понять, как устроен продукт? Есть ли введение, основная часть, заключение?

5 Наглядность и дизайн Удобно ли читать/смотреть? Использованы ли схемы, фото, цветовое выделение?

6 Язык и грамотность (Для проектов на русском) Нет ли орфографических и пунктуационных ошибок? Текст понятен?

7 Язык и грамотность (для проектов на английском) Правильно ли построены фразы, есть ли артикли, времена? Нет ли грубых ошибок?

8 Самостоятельность Какую долю работы вы сделали сами, без постоянной помощи учителя?

9 Соблюдение сроков Уложились ли в план? Если нет – то почему?

10 Вклад в общий результат (только для группы) Выполнили ли вы свои обещания? Как оцените вклад каждого участника?

Итоговая самооценка:

Средний балл = (сумма баллов) ÷ (количество использованных критериев).

Дополнительно напишите:

- *Две главные сильные стороны вашей работы.*
- *Что можно улучшить в следующих проектах.*
- *(Для группы) Кто внёс наибольший вклад и почему.*