

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

ВАГНЕР И.В., ГУРЬЯНОВА М.П., УСОЛЬЦЕВА И.В.,
КЛЕМЯШОВА Е.М., КАЗНАЧЕЕВА Н.Н., СКОВОРОДКИН В.А., ДРУЖИНИН В.В.,
МЕТЛИК И.В., БЕРЛЯНД Ю.Б., БОБЫЛЕВА И.А., ЗАВОДИЛКИНА О.В.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Монография



Москва
2019

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

ВАГНЕР И.В., ГУРЬЯНОВА М.П., УСОЛЬЦЕВА И.В.,
КЛЕМЯШОВА Е.М., КАЗНАЧЕЕВА Н.Н., СКОВОРОДКИН В.А., ДРУЖИНИН В.В.,
МЕТЛИК И.В., БЕРЛЯНД Ю.Б., БОБЫЛЕВА И.А., ЗАВОДИЛКИНА О.В.

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ
СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ
И ЕГО РАЗВИТИЕ
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ**

Монография

Москва
2019

УДК 37.01
ББК 74.200
С 69

С 69 **Социокультурный опыт современных детей и его развитие в процессе воспитания.** Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. – 268 с.

Авторский коллектив:

ВАГНЕР И.В. (Предисловие. Главы I, II, III и IV), **ГУРЬЯНОВА М.П.** (Главы IV и IX),
УСОЛЬЦЕВА И.В. (Глава V), **КЛЕМЯШОВА Е.М.** (Глава VI),
КАЗНАЧЕЕВА Н.Н. (Глава VII), **СКОВОРОДКИН В.А.** (Глава VIII),
ДРУЖИНИН В.В. (Глава X), **МЕТЛИК И.В.** (Глава XI), **БЕРЛЯНД Ю.Б.** (Глава IV),
БОБЫЛЕВА И.А. (Главы XII, XIII, XIV), **ЗАВОДИЛКИНА О.В.** (Главы XII, XIII, XIV)

Ответственный редактор: *Вагнер Ирина Владимировна*, д.п.н., проф., зам. директора по научной работе ФГБНУ «ИИДСВ РАО»

Рецензенты:

Савотина Наталья Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского»
Дементьева Изabella Федоровна, доктор социологических наук, профессор, гл.н.с. лаб. семейного и социального воспитания ФГБНУ «ИИДСВ РАО»

ISBN 978-5-91955-173-7

В монографии осуществляется проблематизация развития личного социокультурного опыта детей. Раскрывается методологическое значение представлений о подрастающем поколении как субъекте социального наследования и личном опыте ребенка как цели и результате воспитания. Представлены результаты проведенных в 2019 году эмпирических исследований социокультурного опыта детей, который они приобретают в разных сферах жизнедеятельности: в информационном пространстве, в процессе приобщения к культурному наследию, на школьном уроке, в туристско-краеведческой деятельности, в детской организации, в сельском и городском социуме, в процессе изучения духовно-нравственной культуры народов России. Обоснована необходимость и возможность не только учитывать, но и формировать личный опыт ребенка в процессе воспитания. Ярким примером служит представленная в монографии модель развития социокультурного опыта у детей с ограниченными возможностями здоровья. Издание предназначено для специалистов в области воспитания, научных работников, преподавателей вузов, педагогов-практиков.

Монография подготовлена в рамках государственных заданий ФГБНУ «ИИДСВ РАО» на 2018 и 2019 годы: Часть I – по проекту «Социально-педагогические основания повышения профессиональной компетентности педагогов в области воспитания» (№ 27.9373.2017/8.9) на 2018 год; Части II и III – по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования» в рамках ГЗ № 073-0092-19-00 на 2019 г.

УДК 37.01
ББК 74.00

© ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2019
© Авторский коллектив, 2019

ISBN 978-5-91955-173-7

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ: К постановке проблемы	5
ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ (2018 г.)	11
ГЛАВА I. Теоретические подходы к изучению и развитию у детей личного социокультурного опыта в процессе воспитания.....	12
ГЛАВА II. Из практики изучения и развития личного социокультурного опыта подростков в условиях детского оздоровительного лагеря.....	21
ГЛАВА III. Субъектный формат программы воспитания и изучение динамики социокультурного опыта школьников.....	30
ЧАСТЬ II. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ (2019 г.)	60
ГЛАВА IV. Подходы к формированию эмпирической базы данных о социокультурном опыте детей и подростков	61
ГЛАВА V. Развитие социокультурного опыта подростков в информационном пространстве.....	70
ГЛАВА VI. Опыт постижения детьми и молодежью культурных ценностей и педагогические условия его развития в процессе воспитания	100
ГЛАВА VII. Педагогические условия развития нравственного опыта школьников в процессе обучения по предметам гуманитарного цикла (на примере литературы)	121
ГЛАВА VIII. Развитие личного социокультурного опыта школьника средствами туристско-краеведческой деятельности.....	143
ГЛАВА IX. Социокультурный опыт современных сельских и городских подростков: сравнительный анализ.....	158

ГЛАВА X. Развитие социокультурного опыта детей и подростков в деятельности детских общественных организаций (на примере российского скаутинга)	174
ГЛАВА XI. Изучение духовно-нравственной культуры народов России в формировании социокультурного опыта школьников: условия, динамика и модели развития.....	186
ЧАСТЬ III. РЕЗУЛЬТАТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДАЕМОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДЛЯ РАЗВИТИЯ У НИХ АКТУАЛЬНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА (2019 г.)	212
ГЛАВА XII. Актуальность модели сопровождаемого взросления для развития социокультурного опыта детей-сирот с выраженными интеллектуальными нарушениями.....	213
ГЛАВА XIII Группы: характеристика условий.....	216
ГЛАВА XIV. Исследование влияния условий среды на рост самостоятельности воспитанников.....	223
Использованная литература.....	255

ПРЕДИСЛОВИЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Вагнер Ирина Владимировна

Позволю себе изложение предисловия от первого лица, что для меня чрезвычайный случай: мне привычнее соблюдать этику подачи текста – традиционный стиль оформления результатов научного исследования. Но к этой теме у меня особое отношение, и иначе его не донести до читателя, если не произнести тех слов от первого лица, которые просто должны быть сказаны – сказаны для того, чтобы особое отношение появилось у всех тех, от кого зависит будущее детей.

Поэтому простите меня, дорогие коллеги и читатели, но не могу не сказать, что обращение к теме личного опыта ребенка в моей научной деятельности произошло в ходе историко-педагогического исследования еще в начале 1990-х гг. в аспирантуре. Проблема развития личного опыта ребенка не была тогда темой моего исследования, но она оказалась мне очень близка, созвучна с моей практикой работы в качестве заместителя директора по воспитательной работе в общеобразовательной школе и куратора смен в оздоровительном лагере – потому, что она очень важна для детей. Это настоящая, жизненная тема, она не придумана в тишине кабинетов, бумаг и компьютеров – это живая тема, которая актуальна для каждого ребенка (мы, правда, привыкли обосновывать актуальность для науки...); конечно, для педагогики тоже должна быть актуальна, если она важна для детей – иначе зачем... И сейчас, работая над монографией, я думаю о детях, с которыми мне посчастливилось сотрудничать над созданием нашего нового социокультурного опыта. Собственно, это их достижение – постановка данной проблемы, поскольку именно дети разного возраста – от дошкольников до старшеклассников - неоднократно сообщали мне о своем новом опыте: впервые вышел на сцену, попробовал себя в том или ином виде творчества, заработал первые деньги, стал заботиться о домашних животных, получил новый опыт дружеских отношений в коллективе сверстников, руководил проектной группой....

Собственно, это сами дети назвали главным результатом нашей творческой деятельности приобретение нового опыта.

Например, можно долго рассказывать о том, как важно сберечь жизнь на планете, можно рассматривать красоту живой планеты в интернете, можно создавать тексты и плакаты в защиту жизни на Земле... Мы все это делали в рамках экологической смены в оздоровительном лагере. (Коллеги знают, что воспитание экологической культуры, экокультурные ценности – моя главная тема в работе и по жизни). При подведении итогов смены ко мне обратился один из старшеклассников. Он сказал, что смена изменила его отношение к природе, планете, – да, повлияло все вместе взятое, но по-настоящему перевернула его восприятие мира так называемая «минута безмолвия». Мы выходили всем лагерем ночью к морю и в окружении кипарисов, сосен объявляли «минуту безмолвия» – абсолютной тишины, чтобы услышать, как дышит наша планета. Ребята вставали на одно колено и клали ладонь на землю. Шумело море, качались ветви деревьев, с темного неба смотрели звезды. «Почувствуйте, как дышит наша планета, почувствуйте, что дыхание планеты зависит от каждого из нас...». Подросток сказал мне, что в эту минуту он действительно почувствовал себя наедине с планетой, что он стоит на поверхности Земного Шара, что он в ответе за него и что это незабываемый опыт, перевернувший его отношение к окружающему миру.

А с дошкольниками однажды весной мы ходили наблюдать изменения в природе. Бегут ручьи, тает снег, под солнечными лучами появляются первые проталинки. «Что?» – спросила Лиза. Слово оказалось для нее новым. Другие тоже были не очень уверены, как же объяснить Лизе, что такое проталинка. Мы стали оглядываться вокруг и очень скоро на небольшом пригорке увидели показавшуюся из-под снега землю, которую согревали солнечные лучи. Вот она – проталинка! Мы подошли и говорили о том, что именно на проталинках скоро появится первая травка, растения, первоцветы. Лиза спросила: «А проталинка теплая?» Я пожала плечами: «Не знаю, наверное». Она опустилась на колени и дотронулась до земли рукой. «Теплая!». Открытию были рады все: «Проталинка теплая!»... Как Вы думаете, что нарисовали дети по итогам экскурсии? О чем рассказали родителям? С чем будет ассоциироваться в их представлениях весна? Почему весеннее солнышко будет еще долго или всегда дарить им детскую ра-

дость? Проталинку увидели не в учебнике, а радость ее открытия пережили на собственном опыте. Гениально, ребята!

Работая с детьми, я удивлялась тому, что в учебниках педагогики предлагается учитывать личный опыт. Учитывать... А как же проталинка? Мы же создали этот новый опыт вместе с ними только что! Они мне сами об этом сказали.

Мне казалось очевидным: то, что ребенок прожил, пережил, пропустил через себя, - самый сильный воспитатель. Известно же, что очень много усилий приходится приложить, чтобы переубедить ребенка, получившего негативный опыт, пройти через аналогичную ситуацию еще раз. Окончательно убедить и мотивировать может только новый позитивный опыт. И в наших силах помочь ребенку этот новый позитивный опыт сформировать.

Именно к таким выводам приводило меня сотворчество с детьми и работы ученых 1920-х гг., прежде всего, Крупениной Марии Васильевны – репрессированного ученого-педагога, биографию и педагогическое наследие которой я восстанавливала в 1990-е, когда только открылись архивы; труды, идеи коллектива Института методов школьной работы, исследователей проблем «педагогики среды» и тех зарубежных авторов, на работы которых они опирались.

Положения работ Крупениной М.В. и ее коллег выводят на самый шаткий мостик между воспитанием и социализацией, социальной педагогикой и педагогикой, воспитанием и социальным воспитанием – шаткий в плане его осмысления в педагогике, определенности в методической инструментровке, непрекращающейся дискуссионности. Позволю себе предположить решение в этом споре – предположить, что этот мостик должен именоваться социокультурным опытом ребенка, именно личным социокультурным опытом, который формируется у ребенка в социуме, с которым дети приходят в образовательную организацию и который надо не только учитывать (как предлагает десятилетиями традиционная педагогика), но формировать. Предположить, что в процессе воспитания возможно и необходимо создавать условия для формирования у детей актуального социокультурного опыта, а также для актуализации значимого для

развития личности опыта, преодоления последствий негативного опыта путем создания условий для приобретения нового – позитивного опыта.

Сказанное – это и мой ответ на заданный мне, тогда только начинающей работу над диссертацией аспирантке, в 1991 году Львом Юльевичем Гординым вопрос «Как Вы считаете, можно ли педагогизировать среду?». Бывает в казало бы простом вопросе благодаря его подаче что-то такое, что цепляет надолго, навсегда. В ответ на мои размышления обо всех «за» и «против» он сказал тогда, что «если Вы когда-нибудь ответите на этот вопрос, то это будет Ваш особо значимый вклад в педагогическую науку». Последнее было сказано для того, чтобы обозначить весомость вопроса. Была в последнем и доля иронии, поскольку он, видимо, предполагал отсутствие ответа на этот вопрос, его обусловленность социальными и иными факторами общественного развития.

Вопрос оказался очень созвучен дискуссиям о социальной педагогике, которые велись в 30-е годы и современным. Сегодня мне думается, что ответ все же есть и он весьма актуален. Самое главное, что он актуален для детей!

Ответ следующий: Педагогизировать социальную среду в целом нельзя (если понимать под педагогизацией постановку и реализацию воспитательных задач всеми социальными институтами), хотя границы «воспитывающей среды» можно значительно расширить, а вот педагогизировать процесс освоения ребенком окружающего мира – да, можно. И такая педагогизация будет заключаться в педагогическом сопровождении ребенка в процессе освоения им окружающего мира, в создании педагогических условий для формирования у ребенка актуального личного опыта как фундамента его личностной позиции.

Детям очень нужен новый опыт. Им нужен такой опыт, который позволит им двигаться дальше самостоятельно. Им нужен такой опыт, который позволит им убедиться в ценностях, признать, принять их и следовать им. В наших силах создать условия для формирования у детей нового актуального опыта.

При этом педагогике придется поступиться еще в одной позиции: придется перестать считать воспитание в широком смысле слова передачей опыта от поколения к поколению. Ведь одной из особенностей современной цивилизации

можно с уверенностью назвать интенсивную трансформацию феномена детства, которая происходит под влиянием высокой динамики социокультурного развития, процессов глобализации, интеграции, информатизации.

Даже не погружаясь в специальные социологические или психолого-педагогические исследования, в повседневной жизни без особого труда можно найти массу примеров того, как современное детство формирует свое собственное новое социокультурное пространство, дистанцируется от старших поколений, реализует свои собственные проекты, советуясь или не советуясь со взрослыми, творит, ищет, созидает какой-то новый неведомый нам мир, новую культуру, убегает в будущее, либо вообще не оглядываясь на опыт старших поколений, либо переформатируя его на свой лад, одновременно решая по-своему нерешенные старшими поколениями проблемы...

Субъектность подрастающих поколений в современной социальной практике проявляется так ярко, что детство следует признать полноправным субъектом культуротворчества, социального наследования. И такая интенсивная трансформация феномена детства – это серьезный вызов педагогической науке, которая на протяжении столетий рассматривала воспитание как трансляцию социокультурного опыта от поколения к поколению. Детство не только, а иногда уже и не столько пассивно заимствует социокультурный опыт у старших поколений, но опережающими темпами формирует свой собственный новый социокультурный опыт. А это означает, что воспитание даже в широком смысле слова – это процесс культуротворчества, в ходе которого происходит становление подрастающего поколения как субъекта социального наследования – на основе созидания, сотворчества, межпоколенческого взаимодействия.

Динамика развития, качество личного социокультурного опыта детей требуют самостоятельного внимания исследователей. Научная проблема развития личного социокультурного опыта детей в процессе воспитания и стала предметом внимания авторского коллектива монографии.

В 2018 году был проведен ретроспективный анализ собственных исследований, выделены, обобщены и структурированы их компоненты, связанные с

развитием социокультурного опыта детей и подростков. Это и историко-педагогический анализ, и анализ развития личного социокультурного опыта подростков в летнем оздоровительном лагере, и анализ развития личного экологического опыта детей в контексте воспитания экологической культуры личности, и анализ потенциала программ воспитания, подходов к их проектированию с целью создания условий для развития у детей актуального социокультурного опыта. Эти материалы представлены в первой части монографии.

В 2019 г. проведено эмпирическое исследование: разработаны диагностические методики и изучен социокультурный опыт, который дети приобретают в разных сферах жизнедеятельности: в информационном пространстве, в процессе приобщения к культурному наследию, на школьном уроке, в туристско-краеведческой деятельности, в детской организации, в сельском и городском социуме, в процессе изучения духовно-нравственной культуры народов России. Результаты эмпирических исследований отражены во второй части монографии. В третьей части представлена практика реализации модели развития социокультурного опыта у детей с ограниченными возможностями здоровья (2019 год), которая убедительно доказывает необходимость и возможность не только учитывать, но и формировать личный опыт ребенка в процессе воспитания.

Таким образом, осуществлена проблематизация развития личного социокультурного опыта детей, раскрыто методологическое значение представлений о подрастающем поколении как субъекте социального наследования и личном опыте ребенка как цели и результате воспитания, фундаменте личностного становления подростка. Изучен социокультурный опыт современных детей и обозначены пути его формирования в процессе воспитания.

ЧАСТЬ I¹.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ
И ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ**

¹ В Части I монографии отражены результаты исследований 2018 года в рамках государственного задания ФГБНУ ИИДСВ РАО по проекту № 27.9373.2017/8.9 – «Социально-педагогические основания повышения профессиональной компетентности педагогов в области воспитания», обобщен опыт разработки проблемы развития социокультурного опыта детей.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ У ДЕТЕЙ ЛИЧНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Вагнер Ирина Владимировна

Как показывает анализ социально-психологических исследований, социокультурный опыт обуславливает характер личностной позиции ребенка. Ряд психологов отмечают наличие некоторой совокупности качеств, составляющих «ядро характера» и детерминированных, прежде всего, индивидуальными нейрофизиологическими особенностями и средовыми воздействиями в раннем периоде детства (Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын, А.Е. Личко, А.В. Запорожец) и являются одними из наиболее устойчивых, постоянных характеристик личности (Б.Г. Афанасьев, И.С. Кон, А.Е. Личко). Составляя «ядро характера», данные качества представляют собой и один из наиболее определяющих развитие личности фактор, поскольку, как и мотивационно-ценностное ядро, эти качества, будучи тесно с ними связаны, характеризуют индивидуально-специфическую и устойчивую систему отношений личности ко всем субъектам и объектам бытия.

Л.И. Божович сделал вывод о том, что каждый возрастной этап психического развития ребенка «характеризуется типичным для него сочетанием внешних и внутренних обстоятельств развития, порождающих специфическую для возраста внутреннюю позицию ребенка». Эта внутренняя позиция обуславливает и динамику психического развития ребенка на протяжении соответствующего возрастного этапа и те новые психологические образования, которые возникают к его концу. Кроме того, каждый возрастной этап характеризуется не простой совокупностью отдельных особенностей, а своеобразием некоторой целостной структуры личности ребенка и наличия специфических для данного этапа тенденций развития. Понятие «позиция личности» встречается также у ряда других авторов. В частности, сторонники фасилитационного обучения отмечают, что их подход предполагает формирование «активной жизненной позиции учащихся». Общее направление развития личности, по мнению Л.И. Божович,

заключается в том, что ребенок постепенно превращается из существа, подчиненного внешним влияниям в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений.

Воспитанию субъекта социализации уделяется значительное внимание в психологической и социологической литературе. В результате активного взаимодействия между личностью и социальным миром, происходит ее включение в образ жизни общества. По своей психологической природе этот процесс – не что иное, как опредмечивание и присвоение культуры общества (А.Н. Леонтьев). По мнению К.А. Абульхановой-Славской, Н.В. Андриенко, Е.А. Анциферовой, Л.П. Буевой и др. в ситуациях социализации личность более автономна, она в известной степени спонтанно и самостоятельно включается в структуру общества и, следовательно отчетливее, чем в условиях воспитания проявляет себя как субъект собственного социального становления. Труды Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна дают возможность осмыслить сущность субъекта на психолого-педагогическом уровне, где качество субъекта определяется через систему отношений. Развитие такого понимания ставит перед педагогикой задачу: установить возможности формирования качества субъекта в социальном опыте детей.

Социология считает социальный опыт ведущей социологической характеристикой личности в конкретной социальной структуре (И.С. Кон, А.Г. Харчев). При характеристике социального опыта личности в социологической и психологической литературе нередко используется понятие «мотивирующий фон» (А.Г. Здравомыслов, Г.Ф. Карвацкая, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.А. Ядов). Он представляет собой своеобразную совокупность побуждений как объективных (непосредственно вытекающих из реальной ситуации), так и персонифицированных (ценностные ориентации и позиции личности, опосредованные ее личностным своеобразием, потребностями, мировоззрением). Социальная психология особо подчеркивает как сущность социального опыта систему социальных отношений личности (Б.П. Парыгин, А.В. Петровский).

Для реализации воспитательного процесса особое значение имеют выво-

ды психологов, ставящих в центр внимания механизмы психического развития личности, которые характеризуют социальный опыт как определенность самого субъекта, от которой зависит его внутренняя позиция (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский).

На основе указанных выводов социально-психологических исследований мы считаем возможным и необходимым рассмотрение социокультурного опыта как базовой категории в определении уровня воспитанности школьников, предопределяющей уровень сформированности и характер личностной позиции. Соответственно, фиксируя и оценивая уровень, качество социокультурного опыта ребенка, сформированного на определенном отрезке воспитательного процесса, мы можем дать положительный или отрицательный прогноз относительно становления его личностной позиции.

Влияние социокультурного опыта на личностную позицию ребенка доказано нами в процессе специально предпринятых экспериментальных исследований зависимости нравственно-экологической позиции младшего школьника от его экологического опыта, особого воспитательного потенциала детского оздоровительного центра. В ходе этих исследований нами впервые была поставлена задача целенаправленного формирования у детей актуального социокультурного опыта, обуславливающего направленность личностного развития.

Необходимо отметить, что формирование социокультурного опыта школьников осуществляется не с нулевой отметки, а тот или иной имеющийся у ребенка жизненный опыт может находиться, условно говоря, в активе или пассиве, то есть разные виды опыта могут в большей или меньшей мере обуславливать приоритеты в ценностных ориентациях подростков, их поведение в ситуациях нравственного выбора, способы самореализации в различных видах деятельности, отношение к поступкам других людей, различным явлениям окружающей действительности. Поэтому, задача педагогов заключается и в том, чтобы перевести в актив значимый для позитивного развития личности жизненный опыт ребенка и нивелировать влияние негативного опыта на формирование его личностной позиции. Это означает, что организуя процесс взаи-

модействия ребенка с окружающим миром необходимо опираться на имеющийся у него жизненный опыт и добиваться установления прочных зависимостей между «новым» и «старым» позитивно влияющим на личность жизненным опытом, обеспечивать признание ребенком превосходства нового позитивного социального опыта над старым негативным, стремление его к воспроизводству позитивного опыта в ближайшей перспективе.

Проиллюстрируем теоретические положения примерами развития экологического опыта, которому мы уделяли особое внимание в рамках наших исследований проблемы развития экологической культуры личности. Смысл эксперимента, проведенного нами в рамках проблемы экологического воспитания школьников заключался в системной работе по организации личного опыта ребенка по взаимодействию с окружающим миром. Нарращивание позитивного опыта у детей сопоставлялось с уровнем развития их нравственно-экологической позиции. Нас интересовали все основные аспекты взаимодействия ребенка с окружающим миром: как часто ему предоставляется возможность непосредственного общения с природой, чем наполнено это общение, в какой форме осуществляется; какие образы природы наиболее «живучи» во внутреннем мире младшего школьника; какие пережитые эмоции определяют его сегодняшние поведенческие реакции; какие из наблюдаемых ребенком поступков взрослых вошли в его субъективную картину мира; какие собственные экологически значимые действия были предприняты ребенком и какой след они оставили в его душе. Мы рассмотрели: опыт наблюдения явлений окружающего мира, опыт эмоциональных переживаний в процессе общения с представителями животного и растительного мира; опыт выполнения экологических норм и правил; опыт участия в доступных видах экологической деятельности.

В результате исследования массовой практики было обнаружено, что опыт наблюдения носит явно выраженный негативный характер у всех детей младшего школьного возраста, а вариативность этого негатива отличается своим богатым разнообразием: от перенасыщенности наблюдения мусорных свалок до примеров жестокого, безграмотного обращения взрослых с растениями и

животными. А вот опыт общения младших школьников с природой достаточно ограничен. В среднем, лишь около 30% младших школьников имеют возможность регулярного взаимодействия с природой. Как показывают составленные нами и заполняемые детьми различных регионов России «Карты экологического опыта», в течение учебного года посещают лес, парк или лесопарк в среднем: еженедельно – не более 2% младших школьников; один раз в месяц – около 10%; один раз в квартал – около 10%; один раз в год – около 25%; только в летний период – более 50%; имеют домашних животных в среднем 25% детей; занимаются разведением комнатных растений – менее 20%. Имеют небольшое количество комнатных растений – ок.40% детей. Из 85% младших школьников, которые проводят лето на дачных участках, лишь 20% имеют опыт ухода за растениями. Любимые уголки природы или растения, с которыми «дружат» называют в среднем 10% детей. Опытом посадки растений владеют 15% детей. Систематически подкармливают птиц 10% младших школьников. Опыт наблюдения за деятельностью взрослых по улучшению окружающей среды, как и собственной экологически значимой деятельности у большинства младших школьников беден. Примеры такой деятельности носят характер единичных случаев, и даже сам рассказ о них часто начинается со слова «однажды», в то время как негативные примеры дети легко обобщают: «все», «всегда», «везде».

Наиболее распространенная ошибка педагогов и родителей заключается в том, что ознакомление детей с нормами и правилами поведения в природе представляет собой интенсивную трансляцию им негативных образцов взаимодействия с природой. Это приводит к расширению у детей представлений о видах деструктивного поведения человека в природе, что ведет к искажению понятий о норме, ценности природы, формированию у детей в лучшем случае пассивно-сочувственной позиции по отношению к экологическим проблемам, искаженной экологической картины мира. Диагностика экологического опыта детей младшего школьного возраста и подростков показывает, что негативный опыт существенно доминирует за исключением тех образовательных учреждений, где ведется системная работа по расширению у детей позитивного опыта взаимодей-

ствия с природой. Когда речь идет о правилах поведения в природе, то в массовой практике мы получаем следующую картину. На вопрос «Как надо вести себя, например, в лесу?» дети повторяют изложенное в учебниках или услышанное на уроках: «Нельзя ломать ветки деревьев. Нельзя разжигать костры. Нельзя оставлять огонь без присмотра. Нельзя разорять птичьи гнезда. Нельзя рвать занесенные в Красную книгу растения и цветы просто для забавы. Нельзя бросать мусор» и т.д. Если мы их вовремя не остановим, то далее традиционные «табу» будут дополнены из личных наблюдений: «Нельзя привязывать нитки к лапкам насекомых», «Нельзя выцарапывать слова на стволе дерева»...

Казалось бы, это так очевидно: нельзя доводить до сознания детей негативное как общепринятое, если это для них еще в большинстве случаев неизвестное и невозможное. Ведь многие из них просто не решаются спросить уважаемого учителя: «Как Вы могли такое придумать, Мария Ивановна, разве можно раздавить ногой живого лягушонка?!» Что же, будем убеждать, что можно, что многие именно так и поступают? Да и учебник нам поможет: художник так нарисовал запрещающий знак, что за красной чертой (означающей «так нельзя») нарисована детская ножка, наступающая на лягушонка. А Вы уверены, что после такой «трансляции правил» кому-то из тех, кто до сих пор подобного себе и не представлял даже, не захочется попробовать? Или следовать услышанному запрету? Или попробовать поступить «как все»? Если бы не «педагогическая работа», то такой «ситуации выбора» у многих детей не возникло бы никогда.

Что могут выбрать дети, не умеющие заменить негативный опыт чем-то позитивным? Разумеется, бездействие. Если я знаю, что это нельзя делать и хочу выполнить правило, то я просто не буду это делать. То есть, «запретная» трактовка правил поведения постепенно ведет к формированию у детей представлений о себе как некоем деструктивном явлении по отношению к природе, к тому, что самым лучшим правилом поведения является не делать ничего (что нельзя, а другого не знаю). Не случайно в среде подростков диагностируется в подавляющем большинстве случаев пессимистическое настроение по отноше-

нию к экологической ситуации на планете и крайне низкая оценка собственных возможностей повлиять на ситуацию.

А ведь еще младшие школьники, не имея достаточного опыта продуктивного экологически значимого поведения, деятельности, отчаянно демонстрируют это перед нами. Они прибегают к хитрости, когда мы их просим начать со слова «надо» – расскажите, как же надо себя вести в лесу (после того, что услышали «как нельзя»). Они говорят нам «Надо не ломать ветки деревьев. Надо не разжигать костры. Надо не оставлять огонь без присмотра. Надо не разорять птичьи гнезда. Надо не срывать занесенные в Красную книгу растения и цветы просто для забавы. Надо не бросать мусор»... Они просто не решаются нам сказать: «Что же еще хотите Вы от нас услышать, если мы никогда вместе с Вами не сажали ни цветы, ни деревья, если мы никогда с Вами не убирали мусор в лесу, если мы никогда не разговаривали с деревцем и никогда не рисовали муравейник с природы, если мы никогда с Вами не носили зимой в лесопарк корм для птиц»... Они просто еще не знают, чем заменить заученное «нельзя».

Только 5% детей пытаются предложить что-то позитивное. Только 5% детей пытаются сказать, что «надо убрать за собой мусор», «надо принести корм для птиц», «надо залить водой дымящиеся угли костра», «надо полить засохшие цветы» и т.д. вместо «надо не бросать мусор».

Важно понять, что богатый негативный опыт взрослых, наше знание об отрицательных последствиях антропогенного воздействия на окружающую среду, имеющийся в нашем сознании красочный калейдоскоп образцов деструктивного поведения человека в природе не должен автоматически переноситься на детей, мы просто не имеем права ожидать от них наихудшего, провоцировать таким образом деструктивное поведение, поскольку дети, как известно из психологии, склонны оправдывать ожидания взрослых и склонны к подражанию. Им очень нужны позитивные образцы, собственный опыт продуктивной деятельности.

Давайте направим наше педагогическое творчество на позитив. В нашем опыте есть примеры². Начнем с распространенной «игрушки» – «Экологических знаков». Еще в 2002 году «Педагогическим обществом России» была издана наша книжка «Экологический светофор для младших школьников»³ (применимая методика и для дошкольников, и для подростков в упрощенной или усложненной форме). Мы предложили тогда разделить «Экологические знаки» на три группы: наряду с запрещающими активно и пропорционально использовать «разрешающие» и «предупреждающие». Таким образом, удельный вес негативного опыта, образцов, который, конечно же, тоже нельзя игнорировать, а надо дать ему соответствующую оценку, составит 1/3, а 2/3 примеров будут давать детям позитивные образцы, подсказывать направления продуктивной экологически значимой деятельности.

Много позитивных образцов дает художественная литература. Многократно апробирована и успешно реализуется на протяжении уже более двадцати лет программа «Маленький принц Земли»⁴ в форме длительной сюжетно-ролевой игры по мотивам сказки Антуана де Сент Экзюпери. Хотелось бы акцентировать сейчас на правилах, которые провозглашают герои сказки, и придумывают участниками программы: «Искать надо сердцем. Самого главного глазами не увидишь», «Судить надо не по словам, а по делам», «Ты навсегда в ответе за тех, кого приручил», «Встал утром – приведи в порядок свою планету»... Согласитесь, несколько иное звучание, чем «Нельзя гонять и убивать птиц» (как в одном из учебников природоведения).

В работе с детьми мы продолжали составлять подобные правила. Получалось примерно так: «Поздоровайся, входя в лес, птицы, звери, насекомые чувствуют доброго человека», «Уважай законы леса, ведь ты в нем гость, а не хозяин»,

² Цветкова (Вагнер) И.В. Экология для начальной школы: игры и проекты. – Ярославль: «Академия развития», 1997. – 192 с.; Цветкова (Вагнер) И.В. Как создать программу воспитательной работы: Методическое пособие. – М.: Просвещение, 2006. – 207 с.

³ Цветкова (Вагнер) И.В. Экологический светофор для младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 64 с.

⁴ Цветкова (Вагнер) И.В. Маленький принц Земли: Программа формирования экологической культуры детей и подростков. – М.: Федерация детских организаций «Юная Россия» (ФДО «Юная Россия»); Областной Совет Федерации детских организаций Свердловской области, 1995. – 21с.

«Сообщи взрослым об опасности, угрожающей природе, если твоих сил справиться с проблемой недостаточно», «Порадуй птиц своим умением поддерживать в лесу тишину», «Собираясь зимой в школу, захвати немного корма для птичьей столовой», «Позавтракал сам – покорми птиц за окном», «Прислушивайся к природе. Тем, кто умеет слышать, она многое расскажет. Тот, кто умеет слушать природу, становится мудрее, здоровее и красивее», «Радуйся встрече с каждой жизнью, помогай каждой жизни, потому что на живой планете все живое имеет свое значение, каждая жизнь неповторима»...

Предполагая, что качеством опыта определяется субъектная позиция ребенка, мы сопоставили его характеристики с уровнем развития нравственно-экологической позиции младшего школьника, которую предварительно ранжировали на четыре качественно различных уровня:

- негативно-деструктивная;
- равнодушно-созерцательная;
- пассивно-сочувственная;
- активно-добротворческая (созидательная).

Подтвердив гипотезу, исследование показало прямую зависимость уровня сформированности нравственно-экологической позиции ребенка от характера накопленного им личного опыта по взаимодействию с социоприродной средой. В результате реализованных нами специально разработанных программ взаимодействия ребенка с окружающим миром были достигнуты качественные изменения в характере личного опыта детей: с 15% до 25% увеличилась доля опыта общения с представителями животного и растительного мира, с 7-12% до 30% увеличилась доля опыта выполнения норм и правил, с 5-7% до 20% увеличилась доля опыта экологической деятельности, позитивный опыт наблюдения возрос с 5-7% до 40-45% (от общего количества опыта наблюдения).

Приобретение детьми позитивного опыта по взаимодействию с окружающим миром обусловило существенные изменения в уровне сформированности нравственно-экологической позиции младших школьников: количество проявлений негативно-деструктивной позиции сократилось с 7-9% до 0-3%,

проявления равнодушно-созерцательной позиции сократилось почти в 2 раза, проявления пассивно-сочувственной позиции почти в 2 раза возросли.

Наиболее высокий уровень развития нравственно-экологической позиции – ее активно-добротворческий, созидательный уровень в начале эксперимента демонстрировали лишь 5-7% младших школьников, в конце – около 20% детей.

ГЛАВА II. ИЗ ПРАКТИКИ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Вагнер Ирина Владимировна

Влияние социокультурного опыта ребенка на его ценностные установки, личностную позицию показало изучение воспитательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря⁵ Интенсивность накопления нового и актуализацию имевшегося у подростка позитивного социокультурного опыта мы рассмотрели в качестве ведущего показателя эффективности воспитательной деятельности педагогов в условиях лагеря, так как его воспитательный потенциал позволяет создать особые условия для развития личности ребенка в результате погружения его в новую социоприродную среду, систему отношений со сверстниками и взрослыми, включения в новые виды творческой деятельности, дистанцирования от привычного, часто неблагоприятного, окружения, – то есть для приобретения подростком такого опыта, который позволит ему успешнее адаптироваться к различным ситуациям, взаимодействиям с объектами современного социокультурного пространства.

В целях выявления социокультурного опыта участников смены в детском лагере «Кипарисный» (один из 10 лагерей МДЦ «Артек») была проведена методика «Девять жизней» в форме анкеты-беседы, акцентирующей внимание на наиболее ярких и фиксируемых сторонах жизненного опыта подростков.

Анализ ответов показал, что большинство подростков имеет богатый

⁵ Мурашова А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра (на материале МДЦ «Артек») – диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., ГосНИИ семьи и воспитания, 2002 г.

опыт дальних поездок – 64% детей побывали в нескольких зарубежных странах, 80% детей в списке городов, которые они посетили, имеют более 10 наименований.

Владеют современной техникой: компьютером – 99% опрошенных, имеют доступ в Internet 65%, владеют оргтехникой (факс, ксерокс и т.д.) 95%, владеют аудио и видеоаппаратурой 99%, пользуются мобильным телефоном 97% детей, имеют навыки вождения автомобиля 64% опрошенных (кроме машины три человека водят мотоцикл, по одному человеку упомянули о навыках вождения снегоходом и яхтой).

Имеют разнообразный опыт деятельности (занятий в кружках): называют от 7 до 12 видов деятельности (кружков, секций, в которых занимались и продолжают заниматься в настоящее время) 21% детей; 4-6 кружков называют 42% детей; 3 и менее 3-х кружков называют 31%.

Большинство детей приводят большой перечень своих побед, достижений, называя, в частности: занятые ими призовые места в соревнованиях, танцевальных и музыкальных конкурсах, олимпиадах и т.д. – 60% выборов; о достижении высокого уровня знаний в каких-то областях говорят 16% детей; пишут о победах над собой 34% детей; в качестве своих побед и достижений рассматривают свои умения 26% детей; наличие тех или иных черт характера, личных качеств рассматривают как свои достижения 12% детей; не сумели рассказать о своих достижениях или считают, что не имеют их 1 % опрошенных. Опыт поражений около 50% детей не называют (считают, что такого опыта нет, или не хотят вспоминать о своих неудачах, утверждая, что “живут сегодняшним днем”).

Сами зарабатывали деньги 64% опрошенных.

Имеют опыт формального лидерства – 63% опрошенных. Считают себя неформальными лидерами – 55% детей.

Пробовали: спиртное – 98 % детей, при этом называют большой перечень спиртных напитков – 37 %, указывают, что пробовали спиртное один раз, с родителями – 12%, наркотики – 8%; курят – 27%, при этом отмечают, что пробуя,

они не намерены употреблять спиртное часто – 37%, отмечают, что курят редко, или не курят, т.к. это вредно для здоровья 33%.

Бывают на концертах: часто – 51%, очень часто – 10%, редко – 25%, очень редко – 14%. Имеют наглядное представление о профессиях: об одной-двух – 45%, о пяти-семи – 41%, о более десяти профессиях – 4%. Осваивают иностранные языки, считая, что это им пригодится в жизни – 100%. Отмечают, что уже сейчас для них существует необходимость пользоваться знанием иностранного языка – 39%. Осваивают несколько иностранных языков – 49%.

Имеют круг общения: с различными категориями людей (взрослыми, намного старшими, различных профессий, социальных групп, сверстниками, младшими, проводят досуг в компании) – 47%; преимущественно со сверстниками (главным образом, школьный класс), проводят досуг дома, с родителями, одним-двумя друзьями (подругами) – 73%. Наблюдая проведение досуга своими родителями, получают опыт: общения во взрослых компаниях – 14%, посещения ресторанов, кафе – 12%, прогулок на природе, туристических походов – 29%, посещения театров, кинотеатров – 12%. Не проводят досуг с родителями – 27%. Проводят досуг с родителями дома – 31%.

В числе видов транспорта, которыми они пользовались, не упоминают самолет только 35% детей. В ряду перечисленных видов транспорта дети называют и такие как катер, теплоход, вертолет.

Безусловно, такие характеристики опыта даст далеко не каждая детская группа (мы привели показатели по старшим отрядам, состоящих главным образом из москвичей, отдохавших в 2000-01 гг. в детском лагере «Кипарисный» – одном из 10 лагерей «Артека»). Опыт детей из сельской местности или детей, приехавших в лагерь по путевкам учреждений соцзащиты населения, выглядел в десятки раз беднее. Тем не менее, влияние воспитательной среды лагеря на социокультурный опыт детей имеет общие тенденции для всех групп. Показательнее эти изменения выглядят на «московских группах», не обедненных, как это видно по результатам анкетирования, жизненным опытом в современном социуме мегаполиса.

Об изменении ценностных установок подростка на основе приобретаемого им нового позитивного социокультурного опыта свидетельствует анализ ожиданий ребенка от лагеря, фиксируемых нами как в самом начале смены, так и в середине смены. Ожидания, сложившиеся у детей до заезда в лагерь, существенно отличаются от тех ожиданий, которые формируются по ходу смены и обуславливают качество и формы реализации субъектной позиции ребенка в процессе реализации программы смены.

Ожидания детей от лагеря распределяются следующим образом.

В дни заезда в лагерь в качестве главных целей поездки подростки называют: купание в море – 62%, приобрести новых друзей – 58%, хорошо загореть – 54%, отдохнуть от школы – 48%, стремление побывать на экскурсиях, почувствовать себя более самостоятельным, поучаствовать в играх, конкурсах, соревнованиях – 40%, попробовать свои силы в новых занятиях и в новом коллективе, отдохнуть от родителей – 36%, научиться действовать в команде – 32%, проявить свои лидерские способности, приобрести новые знания – 24%, получить полноценное питание – 14%.

Те же самые ожидания рассматривают как ожидания скорее родителей, чем их самих следующее количество детей: приобрести новые знания – 28%; почувствовать себя более самостоятельным – 25%; получить полноценное питание – 24%, попробовать свои силы в новых занятиях и в новом коллективе, побывать на экскурсиях – 22%, хорошо загореть – 18%, отдохнуть от школы – 8 чел 16%, поучаствовать в играх, конкурсах, соревнованиях – 12%, отдохнуть от родителей, накупаться в море, проявить свои лидерские способности – 10%, научиться действовать в команде – 4%.

Проводя анкету неделю спустя после заезда мы предполагали, что у детей меняется взгляд на смысл их пребывания в лагере и на оставшиеся две недели появляются новые ожидания. Поэтому мы предложили им указать, о каких из перечисленных ожиданиях они раньше не думали, но теперь им кажется, что это и есть одна из главных целей поездки. Ответы распределились следующим образом: научиться действовать в команде – 22%, приобрести новых друзей, отдох-

нуть от школы – 16%, поучаствовать в конкурсах, играх, соревнованиях – 14%, попробовать себя в новых занятиях и в новом коллективе – 12%, проявить свои лидерские способности – 10%, отдохнуть от родителей, почувствовать себя более самостоятельным – 6%, хорошо загореть, получить полноценное питание, купаться в море, приобрести новые знания – 4%.

Как видим, четко определяется тенденция в изменении ожиданий от первоначального доминирования потребительских установок на развлечения, пассивный отдых, комфортные бытовые условия, обслуживание и т.д. – к доминированию потребностей в самореализации, общении, освоении новых форм и содержания деятельности.

Эта тенденция совпадает с результатами диагностики ценностных установок отдыхающих в лагере детей. Характерно, что смещения в шкале ценностей, выбираемых подростками, уже отчетливо фиксируются также по истечении первой половины смены. К концу смены изменения в ценностных установках подростков подтверждают наличие тенденции к принятию детьми нравственных ценностей, освоению ценности свободы, творчества, общения. Заметно повышается рейтинг таких человеческих качеств как доброта, совесть, справедливость, порядочность и др.

Приведем некоторые цифровые показатели. По количеству выборов каждой ценности, сделанных детьми в начале смены, первые места по количеству баллов заняли такие ценности как:

- «Модные вещи» (1091),
- «Возможность пользоваться средствами массовой информации» (1076),
- «Занятия любимым видом творчества» (994),
- «Путешествия» (979),
- «Комфортные бытовые условия» (967),
- «Занятия спортом» (935),
- «Будущее страны, человечества» (927),
- «Родина, Отечество» (917),
- «Хорошее питание» (913),

«Деньги» (883),

«Материальное благополучие» (852),

«Веселая компания, развлечения» (826 выборов).

Такие ценности как семья, здоровье мое и близких, любовь, дружба, хорошее образование, отношения с окружающими людьми, экологическое благополучие, совесть, общение, доброта, честность, справедливость, свобода выбора, порядочность составили третью группу ценностей, получивших наименьшее количество выборов.

Повторное проведение анкеты в целях выявления ценностных ориентаций подростков по истечении двух недель пребывания их в лагере продемонстрировало существенное изменение картины выборов подростками наиболее значимых для них ценностей. Общая тенденция такова, что на первые места стали перемещаться те ценности, которые ранее находились в третьей группе (группе малочисленных выборов), а ценности из первой группы (которым были отданы приоритеты) переместились во вторую и даже в третью группы ценностей. Так, количество выборов ценностей свободы, совести, общения, дружбы, любви, доброты увеличились почти в 2 раза. Одновременно, такие ценности как «материальное благополучие», «комфортные бытовые условия», «развлечения» и т.п. стали перемещаться на второй план – число выборов их уменьшилось тоже почти в 2 раза.

О том, что воспитательной деятельностью была обеспечена высокая интенсивность формирования у детей качественно нового опыта общения свидетельствуют ответы ребят на вопрос «Что добавил «Артек» к твоему жизненному опыту?» 26% подростков отмечает пополнение опыта общения с разными людьми, 17% – приобретение новых друзей, 15% отмечают развитие у себя коммуникативных способностей, 6% подростков утверждают, что научились жить в коллективе, думать не только о себе.

Из самых ценных личных приобретений за лагерную смену 26 % выборов падает на умение «находить общий язык с людьми», 14% детей отмечают, что «больше стали ценить друзей», 14% подростков отмечают приобретение опыта

взаимопонимания.

Фиксируемые изменения не случайны. Разработанная инновационная модель воспитательной деятельности в детском лагере «Кипарисный» МДЦ «Артек» была ориентирована на формирование у детей таких видов опыта как опыт участия в социально значимой деятельности; успешной самореализации в различных видах творческой деятельности; выполнения организационных функций; самостоятельного принятия решений в ситуациях выбора; взаимодействия с природой, переживания эстетических чувств по отношению к природе; дружеских отношений, коллективной деятельности, сотрудничества со сверстниками и взрослыми; ответственного отношения к своему здоровью; постижения человеческих отношений, проявлений различных личностных качеств, оценки поступков других людей и самооценки; реализации в коллективной деятельности своих знаний, умений, навыков.

Направленность воспитательного процесса на расширение у подростков опыта самореализации в различных видах творческой деятельности, создание ситуации успеха для подростков, стимулирования его к самовыражению, личностному росту нашла отражение в том, что в среднем 27% подростков отмечают наличие множества открытий в различных сферах человеческой деятельности, состоявшиеся для них в «Артеке»; в среднем 25% детей в каждой смене указывают на то, что приобрели уверенность в собственных силах; более 20% подростков получают опыт успешной самореализации своих лидерских качеств, организаторских способностей; в среднем более 50% детей отмечают удовлетворение от разнообразия событий, мероприятий, в которых они участвовали в течение смены.

Характерны также указания подростков на то, что они стали свободнее чувствовать себя на сцене или впервые приобрели опыт выступления перед аудиторией, стали ценить свободу, стали самостоятельнее в принятии решений, выборе занятий, осознавали, что, как написал один из подростков, «надо активно жить».

Интенсивность наращивания позитивного социокультурного опыта под-

тверждается в детских работах «Письма ребятам следующей смены». Приведем одно из них.

Виталий Т. *«Этим письмом я обращаюсь к тому, кто будет отдыхать здесь на следующей смене. Я хочу передать этому человеку, что в «Артеке» ему будет хорошо. Он сможет проявить все свои таланты, показать, на что он способен, найти себе новых и очень хороших друзей, которым сможет открыть свой внутренний мир, раскрыть свою душу. У этого человека будет очень много приятных моментов в «Артеке». Здесь очень хорошая программа. Мне очень понравилось принимать участие в различных спортивных играх и болеть за тех, кто выступает за мой 3-й отряд. Я хочу тебе пожелать, чтобы ты слушал вожатых и делал все так, как они говорят. Если ты будешь соблюдать это правило, то ты проведешь незабываемые дни. И этот 21-й день останется в душе. Ты поймешь, что такое настоящая артековская дружба и самой тяжелой будет минута расставания. Твой отдых сделают еще прекраснее вожатые, они научат тебя многому, ты будешь обязан им многим».*

Вслед за проведенными нами исследованиями категорию «социокультурный опыт» рассмотрели в своих диссертационных исследованиях ряд аспирантов Института семьи и воспитания (ныне Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования): Заярская Г.В., Волжина О.Б., Борисова Т.В., Лобынцева С.В. и др.

Так, в исследовании Заярской Г.В. на тему «Моделирование воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере: На примере Всероссийского детского центра «Орленок»» было выделено порядка 28 видов личного социокультурного опыта, развитие которого рассматривалось в качестве важнейшего критерия результативности модели⁶

Лобынцева С.В. в диссертации на тему «Индивидуализация воспитания в условиях детского образовательно-оздоровительного центра»⁷ (2015) в качестве

⁶ Заярская Г.В. Моделирование воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере: На примере ВДЦ «Орленок»: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания РАО, 2003. – 189 с.

⁷ Лобынцева С.В. Индивидуализация воспитания в условиях детского образовательно-оздоровительного центра: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: ИИДСВ РАО, 2015. – 202 с.

основных показателей результативности реализации субъектно-деятельностной модели воспитания подростков рассматривала: социокультурный опыт, качество которого раскрывается в динамике его видов (опыт общения и сотрудничества со сверстниками и взрослыми; самоорганизации, проявления инициативы, проектирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов, самооценки; реализации различных ролей в коллективной деятельности; принятия решений, самостоятельного выбора) и личностная позиция, качество которой раскрывается в выделенных в результате исследования основных типах позиции: деструктивной, пассивной, активной, инициативно-созидательной. Были выделены следующие уровни сформированности опыта: отсутствие опыта (недостаточный), эпизодический опыт, достаточный.

В результате исследования Лобынцевой С.В. была выявлена позитивная динамика, выраженная в существенном расширении социокультурного опыта подростков: опыт сотрудничества со сверстниками и взрослыми; опыт анализа, оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях и самооценки; опыт самоорганизации, проектирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов; опыт реализации различных ролей в коллективной деятельности (участника, организатора, консультанта, помощника, эксперта и др.); опыт принятия решений, самостоятельного выбора был продемонстрирован всеми участниками, что отражено в индивидуальных маршрутах, дневниках; в ситуациях, когда подросткам требовалось больше времени, они имели право на консультации с вожатыми, специалистами смены, другими сотрудниками лагеря, включая руководителя смены. Лобынцева С.В. сделала вывод, что расширение социокультурного опыта способствовало становлению у подростка инициативно-созидательной позиции: наблюдалась динамика и переходы от деструктивной или пассивной позиции в смене (отказ от деятельности или роль наблюдателя) к активной (включенность в предлагаемую деятельность в различных ролях, с преимущественной инициативой со стороны педагогов или более активных сверстников) и инициативно-созидательной (подростки предлагали собственные инициативы, активно уча-

ствовали в проектировании и планировании совместной деятельности, разрабатывали и реализовывали индивидуальные и командные проекты разной направленности).

ГЛАВА III. СУБЪЕКТНЫЙ ФОРМАТ ПРОГРАММЫ ВОСПИТАНИЯ И ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ

Вагнер Ирина Владимировна

Особенностью реализуемых сегодня новых федеральных государственных стандартов общего образования (далее – ФГОС ОО) является их направленность на воспитание, что отчетливо и последовательно отражено во всех составляющих ФГОС ОО и условно именуется воспитательным компонентом. ФГОС ОО обязывает общеобразовательные учреждения осуществлять воспитательную деятельность по разрабатываемым ими программам воспитания и социализации для каждой из трех ступеней общего образования.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» в 2016-18 гг. осуществлялся мониторинг мероприятий Плана реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, анализ реализации воспитательной составляющей ФГОС ОО, направленный на выявление проблем, тенденций развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях, актуальных направлений совершенствования их воспитательной деятельности и ее научно-методического обеспечения.

Наряду с опросами специалистов нами проводился системный анализ документов и материалов, которые разрабатываются и реализуются общеобразовательными учреждениями в связи с реализацией ФГОС ОО; был проведен анализ сайтов общеобразовательных учреждений – было охвачено более 300 общеобразовательных учреждений (более 200 городских и 100 сельских) из 45 субъектов Российской Федерации. И еще одним важным источником являлись статьи педагогов-практиков из опыта работы, которые публикуются на интернет-ресурсах, в

периодических изданиях, материалах региональных конференций и др. (проанализировано более 100 таких статей за последние 3 года).

В результате исследований выявлен ряд тревожных тенденций, позволяющих охарактеризовать состояние воспитания в общеобразовательных учреждениях как противоречивое, и предложить пути повышения эффективности реализации воспитательного компонента ФГОС ОО в части проектирования и реализации программ воспитания.

Тревожной тенденцией являются попытки стандартизировать результаты воспитания на личностном уровне, доминирование функций контроля в управлении воспитательным процессом. 65% педагогов заявляют о желании получить инструментарий для «оценки воспитанности» с целью представить в органы управления образованием отчеты о результатах воспитательной деятельности. Характерно, что в проведенных нами собеседованиях с педагогами, более 70% из них выражали уверенность в том, что ФГОС ОО не предлагает стандарт на личность. Большинство (85%) педагогов при обращении к дискуссионным статьям об оценке результатов воспитания заявляют неприемлемость идей «оценки за духовно-нравственное воспитание», «оценки за патриотизм» (такие абсурдные формулировки появлялись в прессе⁸). Вместе с тем те же 85% педагогов высказывают потребность в индикаторах для анализа результатов воспитательной деятельности с целью представления отчетов в органы управления образованием. Анализ разрабатываемых школами программ воспитания показывает, что объем материалов, связанных с диагностикой, оценкой результативности воспитательного процесса на личностном уровне часто превосходит объем содержательной части программы, что является следствием требований, предъявляемых к общеобразовательным учреждениям органами управления образованием. Характерно также, что эти разделы в 70% случаев не предполагают включения детей в оценочную деятельность. Имеются примеры, когда классному руководителю предлагается каждый месяц составлять по 3-4 таблицы с результатами диагностики «воспитанности» обучаю-

⁸ «Воспитание идеального электората». «Новая» газета. Корреспондент Виктория Работнова: <http://novayagazeta.ru/data/2011/003/13.html>

щихся. Причудливые формы приобретает иногда в практике идея «модели выпускника»: сложенные из геометрических фигур «человечки» становятся образцом-образцом, матрицей для измерения результатов воспитания.

Очевидно, что педагогической аксиомой должна быть недопустимость проектирования (программирования и моделирования) личности, недопустимость стандартизации личности в каких бы то ни было формах. В связи с акцентом на мониторинге, сделанным также в Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательном учреждении, подчеркнем необходимость рассматривать оценку как часть воспитательного процесса, а ребенка – как субъекта оценочной деятельности, встроить оценочный компонент в программу воспитания, а не спускать на школьные программы некий мониторинг как попытку измерения духовности, гражданственности, патриотизма, нравственности. Такие попытки не могут способствовать повышению эффективности воспитания. Преодоление названных явлений лежит в плоскости управления воспитательной деятельностью. Необходима оптимизация оценочной деятельности на всех уровнях управления образованием; мониторинг, который поможет школе в организации воспитательной деятельности: мониторинг воспитательного потенциала институтов социализации, воспитательной ситуации, информационного пространства и др. Перспективы совершенствования воспитательного процесса в общеобразовательной организации во многом зависят от форм и методов контроля и оценки результатов воспитательной деятельности педагогов. Необходима оптимизация механизмов управления воспитательным процессом в части оценки и контроля, перемещение акцента на развитие содержания воспитания.

Наряду с названной тенденцией необходимо отметить еще ряд тревожных симптомов развития воспитательной деятельности в условиях реализации ФГОС ОО. Они непосредственно связаны с проблемой проектирования и реализации программ воспитания.

Анализ программ осуществлялся нами в ракурсе соответствия их содержания приоритетам Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, требованиям ФГОС ОО в части воспитания; обоснованно-

сти специфики программ; взаимосвязи их компонентов, вариативности содержания, форм и методов работы, позволяющих обеспечить реализацию субъектной позиции обучающихся; соответствия целей и задач воспитательным ценностям, изложенным в актуальных документах о воспитании; соответствия содержания, форм и методов работы возрастным особенностям детей; реализации системно-деятельностного подхода к воспитанию и др.

Проведенная экспертиза показала, что проанализированные программы воспитания обучающихся общеобразовательных организаций в целом соответствуют требованиям ФГОС ОО, отражают указанные во ФГОС ОО воспитательные ценности, цели и задачи воспитания, предложенные во ФГОС ОО примерное содержание воспитания, основные направления воспитательной деятельности, формы и виды деятельности. Представленные программы в целом отражают основные компоненты воспитательного процесса, и их реализация не может не способствовать развитию воспитания, достижению приоритетов Стратегии развития воспитания на период до 2025 года.

Вместе с тем, несмотря на отсутствие в программах каких-либо отклонений от позиций ФГОС ОО, очевидна необходимость повышения качества программ воспитания, которая способствовала бы повышению эффективности воспитательной деятельности в общеобразовательных организациях, достижению приоритетов Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Типичными проблемами современных программ воспитания является их шаблонный характер, отсутствие специфики, обусловленной особенностями социокультурного пространства региона, интересами и потребностями субъектов воспитания. Очевидно, что педагоги не могут или не решаются творчески подойти к разработке программы, систематически обновлять ее с учетом положений актуальных документов в области воспитания, особенностей региона, интересов и потребностей обучающихся. Об этом свидетельствует тот факт, что «творческая часть» программ представляет в большинстве робкие дополнения к переписанным текстам из ФГОС ОО или уходит в приложение в виде календарного плана. К сожалению, только по этим компонентам можно

предположить, какие же традиции существуют в школе, какие мероприятия, конкурсы стали традиционными и любимыми у детей, школьного коллектива. Шаблонность препятствует педагогам показать соответствие программы возрастным особенностям детей, в частности их игровую инструментовку, создать пространство для детских инициатив.

А сегодня важно целенаправленно создавать условия для развития и реализации субъектного потенциала всех участников воспитательного процесса, обеспечивать реализацию субъектного подхода к оценке результатов воспитания, развивать механизмы педагогического стимулирования, формировать у субъектов воспитания мотивацию к самореализации в социальной практике.

На основе проведенных исследований сделаны следующие выводы и предложения:

1. Органам управления образованием целесообразно мотивировать руководителей и педагогов общеобразовательных организаций к творческой работе над программами, осуществлению проектирования воспитательного процесса на основе субъектного подхода, включая реализацию субъектного потенциала семьи, педагогического коллектива, формирование пространства для детских инициатив.

2. Руководителям и педагогам общеобразовательных организаций целесообразно:

2.1. включить в структуру программы вводный аналитический раздел, в котором была бы дана характеристика воспитательной ситуации в регионе, районе, особенности контингента детей, школьных традиций и т.д. – обоснование специфики программы.

2.2. наряду с концептуальными положениями, заимствованными из текстов ФГОС ОО, включить в программы ежегодно обновляемые модули, проектируемые школьным сообществом детей и взрослых (сделать из календарных планов свою программу воспитания), используя технологии социального проектирования (проектной деятельности); выбирать на учебный год ведущее, системообразующее направление воспитательной деятельности или тематику

школьных проектов, которая позволяла бы комплексно решать поставленные воспитательные задачи;

2.3. усилить игровую инструментовку программ, реализовывать содержание воспитания, к примеру, в форме длительной игры; представлять обновляемые модули в форме, доступной и интересной для детей, чтобы программа была не столько концептуальным документом (такovým является ФГОС ОО), а реальной дорожной картой совместной деятельности конкретной группы детей и взрослых в конкретный промежуток времени.

3. Учитывая высокую динамику социокультурного развития российского общества, воспитательной ситуации, необходимо пересмотреть подходы к формированию воспитательного компонента ФГОС ОО, примерной программы воспитания во ФГОС ОО, Воспитательная ситуация очень динамична и содержание воспитания, включенное во ФГОС ОО, требует системного обновления. Программа воспитания должна учитывать интересы, потребности субъектов воспитания. Программа, включенная во ФГОС ОО, не должна выглядеть как завершенный документ, а носить модульный характер, быть открытой для творческого обновления субъектами воспитания в ходе ее проектирования и реализации в каждой образовательной организации. Уже в самом ФГОС ОО должны быть заложены механизмы его обновления, механизмы, обеспечивающие субъектный формат программ воспитания.

Такие механизмы нами предложены, материалы опубликованы. Это программы воспитания в форме системы проектов (тематических циклов проектной деятельности) и программы воспитания в форме длительной игры, которые носят модульный характер и в которых предусмотрен механизм развития их содержания и оценки субъектами воспитания. Эти программы были многократно апробированы, показали свою эффективность, могут быть положены в основу реформирования воспитательного компонента ФГОС ОО на основе субъектного подхода.

Изучение динамики личного социокультурного опыта важно для проектирования воспитательного процесса, для выбора содержания, форм, видов со-

вместной деятельности детей и взрослых в рамках создаваемых и реализуемых согласно требованиям ФГОС ОО программ воспитания и социализации. Необходимость изучения имеющегося у детей опыта и создания условий для накопления ими нового опыта становится особенно очевидной, когда начинается взаимодействие педагога с детьми. Мы видим, что кто-то из школьников боится выйти на сцену (никогда ранее не случилось), а кто-то не хочет выполнять поручения капитана проектной группы (привык быть в роли лидера); кто-то привычно берется за оформление газеты (чувствует себя мастером своего дела и не пытается проявлять своих организаторских способностей, которых от него и не требуется), а кто-то проявляет полный пессимизм, не включается в творческий процесс, дистанцируется от инициатив, утверждая, что взрослые все равно не позволят сделать что-то самостоятельно... Все это хорошо знакомые практикам ситуации, которые делают очевидной необходимость специального внимания к личному социокультурному опыту ребенка, даже если не только в нем одна причина возникающих проблем. Игнорируя личный опыт ребенка, можно сделать неверные выводы о причинах поведения детей: того, кто дистанцируется от инициатив, назвать пассивным или ленивым; того, кто рисует газету – хорошим исполнителем без организаторских способностей и т.д. К сожалению, именно так часто и происходит в практике: сформировавшиеся «ярлыки» многие дети тянут за собой на протяжении всех школьных лет, а иногда и всю жизнь. Хорошо, если новое пространство для самореализации появится, к примеру, в летнем лагере или во дворце детского и юношеского творчества. Тогда сам ребенок, а потом родители и педагоги с удивлением узнают, что «безынициативный пессимист» организовал дискуссионную площадку, в которой в ходе смены приняли участие 200 человек; что ни разу не выступавший на сцене «скромняшка» стал постоянным ведущим детского «теле-шоу», а привыкший к роли лидера «плохой исполнитель» открыл Школу лидера и стал превосходным инструктором для начинающих организаторов... В чем же секрет успеха? Просто надо было проанализировать опыт ребенка и создать такие пространства самореализации, в которых он мог бы проявить себя в новых видах деятельно-

сти, избавиться от стереотипов его восприятия окружающими и предпринять новые шаги, попробовать себя в новых ролях, получить новый опыт.

Интересно, что в ходе опытно-экспериментальной работы с подростками как в общеобразовательных организациях, так и в учреждениях дополнительного образования мы неоднократно получали подтверждение «устах младенца» тому, что приобретение нового опыта – важнейший результат воспитания. Отвечая на вопросы анкеты о главных итогах смены, проекта, программы и т.п., подростки часто сами произносили слово «опыт», именно новый опыт рассматривали в качестве главного приобретения: попробовал себя в новых видах деятельности, впервые была ведущей конкурса, был важный опыт межличностных отношений, высказывал свое мнение и ко мне прислушивались... Подростки акцентировали внимание на новом, актуальном для каждого из них опыте, который был приобретен благодаря вариативности программы, созданным в рамках программы пространствам самореализации. Но детские ответы подсказывают нам, педагогам: а вы спросите, прежде чем запускать новый проект или программу, какого опыта нам недостает, какой опыт нам особенно важно получить. Да, у каждого ребенка своя история, но диагностика личного социокультурного опыта покажет доминирующие и западающие виды опыта, позволит выделить детские микрогруппы, расставить необходимые акценты при формировании пространств самореализации. Это будет основанием, частью процесса проектирования программ воспитания и социализации (их содержательной части – программ совместной деятельности детей и взрослых).

Какие виды личного / социокультурного опыта можно выделить? Учитывая практически безграничный масштаб и вариативность понятия «жизненный опыт», определим, прежде всего, возможные признаки классификации видов опыта. В основу структурирования опыта могут быть положены виды деятельности (например, творческая, природоохранная, трудовая, информационная и т.д.); сферы общения (взрослые, сверстники, разновозрастные объединения, класс, детская организация, спортивная команда и т.д.); выполняемые ребенком социальные роли и занимаемые им позиции в коллективной деятельности (на-

пример, лидер, организатор инструктор, исполнитель и т.д.); формы и методы совместной деятельности (праздники, дискуссии, конкурсы и т.д.) и др. В каждой группе опыта можно выделить подвиды, еще более детально охарактеризовать, структурировать его. Так, «экологический опыт» включает в себя опыт выполнения детьми правил поведения в природе, опыт творческой деятельности на тему взаимодействия с природой, опыт наблюдения явлений природы, опыт природоохранной деятельности и т.д. Коммуникативный опыт будет включать в себя опыт «живого» и виртуального общения, преодоления конфликтов, обоснования собственного мнения, общения с представителями разных возрастных, социальных групп и т.д. Задача, конечно, не в том, чтобы максимально детализировать характеристики опыта каждого ребенка, что невозможно осуществить в массовой практике реализации программ воспитания. Задача в том, чтобы выявить приоритетные потребности обучающихся, оказать им педагогическую поддержку в развитии личного опыта по взаимодействию с окружающим миром, создать пространства самореализации, в которых они будут пробовать себя в интересующих их видах, формах деятельности, и таким образом добывать необходимый личный социокультурный опыт.

При проектировании программы воспитания и социализации важно проанализировать, какой опыт могут получить дети в ходе запланированных мероприятий: есть ли у обучающихся возможность выбора, сколько детей получат возможность принимать самостоятельные решения, много ли детей изначально получают роль пассивного зрителя, насколько вариативны предполагаемые методы, способы осуществления деятельности, предполагается ли участие детей в оценке результатов совместной деятельности и т.д.

С целью изучения динамики личного социокультурного опыта ребенка в процессе воспитания мы разрабатывали «Карту личного опыта участника программы», в которую включали те виды опыта, которые было особенно важно и необходимо отследить. Например, какие позиции занимали дети в коллективной деятельности: лидер, организатор, активный участник, эффективный исполнитель, эксперт, инструктор, мастер, консультант, генератор идей, «перво-

открыватель» и т.д. В первой части карты был обозначен опыт, который имели дети на момент старта программы – для этого был проведен опрос, анкетирование. Во второй части карты были указаны основные этапы и/или мероприятия программы (по вертикали), после проведения каждого из которых напротив имени каждого ребенка (по горизонтали) обозначалась выполненная им роль в коллективной деятельности. Очевидно, что уже сама по себе такая диагностическая деятельность, осуществляемая при самом активном участии детей, мотивировала и педагогов, и детей к такой организации совместной деятельности, чтобы дети попробовали себя в разных ролях, расширяли опыт ролевого взаимодействия.

Важно подчеркнуть также то, что при таком подходе к диагностике ребенок занимает субъектную позицию в оценочной деятельности, принимает самое непосредственное, активное участие в оценке результатов – и в заполнении карты, и в ее обсуждении, что соответствует современным подходам к организации воспитательного процесса, личностно ориентированному, гуманистическому, субъектному подходам к воспитанию, демократическим ценностям [5]. По завершении работы с «Картой опыта» детям приятно получить сертификаты, в которых обозначена выполненная ими роль в совместной деятельности – это пополняет портфолио ребенка и тем самым фиксирует его социальный рост, ситуацию успеха.

В качестве примера программы, ориентированной на развитие социокультурного опыта детей, включающей в себя систему совместной оценочной деятельности, приведем длительную игру «Путешествие по Звездной радуге», включая зарисовку ее открытия.

Младшие школьники располагаются в актовом зале, слушают одну из любимых детских песен и рассматривают отображаемые на экране видеосюжеты или слайды с изображением солнечного неба, бегущих облаков, сияющей радуги...

На сцену выходят взрослый и ребенок. Лучи света высвечивают их. Ребенок смотрит ввысь, рассматривая радугу, потом открывает диалог – доверчивый, романтический диалог ребенка и взрослого, иногда переходящий в шепот, иногда в яркие восклицательные тона:

Р. Почему наша радуга звездная?

В. Потому, что во время нашего путешествия по радуге на ней зажигаются наши звезды.

Р. И моя звезда?

В. Да, звезды каждого.

Р. А сколько звезд на радуге?

В. Звезд на радуге столько, сколько добрых, полезных дел ты успеешь совершить, путешествуя по радуге

Р. Радуга очень большая, она очень высоко и тянется через все небо, через облака и даже выше облаков. Куда ведет радуга?

В. Наша радуга волшебная. Путешествуя по радуге, мы открываем новые миры: Мир Живой Планеты, Мир Моей Родины; Мир Этики, Мир Труда и Творчества, Мир Знаний, Мир Музыки и Красок, Мир Спорта.

Р. И тогда зажигаются звезды?

В. Да, звезды зажигаются в каждом мире. Это твои звезды – твои таланты, твои успехи, твои достижения. Ты не боишься высоты достижений, заданий и конкурсов?

Р. Иногда я летаю во сне... Мне нравится летать во сне. И это значит, что я расту и скоро буду взрослым. Я люблю мечтать.

В. Чтобы стать взрослым надо не только стать повыше ростом, но и подрасти в своих знаниях, умениях, делах и поступках

Р. Чтобы многому научиться, можно ведь отправиться в путешествие по радуге! Открывать новые миры и зажигать звезды!

В. А сколько звезд на радуге?

Р. На нашей радуге будет столько звезд, сколько полезных и интересных дел мы успеем сделать во время нашего путешествия по радуге!

В. И твоя звезда?

Р. Да, и мои звезды, и звезды моих друзей!..

В. Здорово. Если звезды зажигают, значит это кому-нибудь нужно.

Р. Это нужно мне и... моим друзьям, моей маме и... всем! Звезды, которые означают интересные и полезные дела нужны всем! Ведь они дарят радость и нам, и другим людям!!!

В. Звездная радуга – это радуга радости, радуга успеха, радуга талантов!

Р. Пойдем?

В. Пойдем!!!

Звучит песня «Маленький принц» (*Слова Н.Добронравова, музыка М. Таривердиева*).

Кто тебя выдумал, звёздная страна?
Снится мне издавна, снится мне она.
Выйду я из дому, выйду я из дому –
Прямо за пристанью бьётся волна.

Ветреным вечером смолкнут крики птиц.
Звёздный замечу я свет из-под ресниц.
Тихо навстречу мне, тихо навстречу мне
Выйдет доверчивый маленький принц.

Самое главное – сказку не спугнуть,
Миру бескрайнему окна распахнуть.
Мчится мой парусник, мчится мой парусник,
Мчится мой парусник в сказочный путь.....

Взрослый и ребенок берутся за руки и медленно уходят вглубь сцены в луче света. В то же время на сцену поднимаются представители семи разноцветных миров. Каждый держит обруч, внутри которого на бумаге или ткани нарисована эмблема одного из миров и закреплена лента определенного цвета радуги:

– красная лента – Мир Музыка и Красок – красный фон эмблемы, на которой изображены скрипичный ключ, семь нот и кисточка;

– оранжевая лента – Мир Этики – оранжевый фон эмблемы, на которой изображены взявшиеся за руки дети – символ дружбы, позитивного общения;

– желтая лента – Мир Моей Родины – желтый фон эмблемы, на которой изображен российский флаг, контуры Кремля и символ родного города;

– зеленая лента – Мир Живой Планеты – зеленый фон эмблемы, на которой изображен цветок и бабочка на фоне Земного шара;

– голубая лента – Мир Труда и Творчества – голубой фон эмблемы, на которой изображены...

– синяя лента – Мир Знаний – синий фон эмблемы, на которой изображены книга и ручка;

– фиолетовая или сиреневая лента – Мир Спорта – сиреневый фон эмблемы, на которой изображен футбольный мяч, лента из художественной гимнастики и олимпийский факел.

Эмблемки миров можно сделать и повеселее – например, те же предметы можно нарисовать одушевленными или подобрать для каждого мира героя мультфильма, сказки, чтобы потом не только на рисунке, но и в ходе праздников и конкурсов эти герои играли бы главные роли.

Ведущие:

– Чтобы на нашей звездной радуге зажглись новые звезды, предлагаю открыть фабрику звезд!

– Чтобы все дети стали звездами современной эстрады, пели на сцене?

– Нет, конечно же, нет! Хотя почему бы и нет – ведь у нас же есть мир музыки, мир семи нот (показывает на знак соответствующего мира) – да, все будут петь, танцевать, рисовать...

– Но наша радуга ведет не только в мир творчества, но и в мир Живой Планеты. Здесь тоже может быть фабрика звезд?

– Конечно же, да! Фабрика звезд может быть и в Мире Живой Планеты – звездами здесь могут быть те, кто достоин иметь звезду хранителя своей планеты, звезды друзей природы...

– А в Мире Моей Родины?

– У каждой страны есть свои герои, выдающиеся личности, свои звезды. А знатоки родного края смогут зажечь свои звезды на желтой полосе радуги.

– А кто сможет зажечь звезды на синей полосе радуге? Отличники учебы?

– Непременно! Те, кто хорошо трудится, учится, победители олимпиад, победители интеллектуальных игр, активные участники конкурсов знатоков...

– Ого... (задумывается, считает на пальцах). Это может быть очень много звезд. Представляю себе, как будет сиять наша радуга в конце учебного года...

А в мире спорта тоже зажигаются звезды?

– Ну а как же иначе? В мире спорта есть свои звезды! Например, во время олимпийских игр в 2014 году спортсмены получили 33 медали. Больше всех! Это значит 33 победы, 33 победителя соревнований, 33 звезды!..

– А знаешь, что я сейчас придумал?

– Что?

– А давайте зажжем первые звезды на нашей радуге прямо сейчас?

– Как это сейчас?

– Я думаю, что все дети меня поддержат. Ребята, а вы хотели бы зажечь первые звезды на нашей радуге прямо сейчас?

Дети: да!

– Что-то я сегодня плохо слышу или у нас в зале так мало будущих звезд... Ну-ка, еще раз!

Дети: Да-а-а!

Ведущий передразнивает: Вот мы сейчас проверим, что тут у нас за звезды.

Второй ведущий: Мы прямо сейчас откроем фабрику звезд?

– Да, прямо сейчас. А что? Вот, например, мир спорта. В каждом классе есть сильные, смелые ловкие. Да?

Дети (уже увереннее и громче): Да-а-а!

Ведущий опять передразнивает: Да-а-а-а... (понижая и переходя в плаксивый тон). Прошу каждый класс выбрать одного мальчика и одну девочку, которые постараются сейчас зажечь для вашего класса первые звезды на фиолетовой полосе нашей радуги – в мире спорта. Им предстоит поучаствовать в одном спортивном конкурсе! Готовы?

Дети: Да-а-а!

Ведущий передразнивает: Да-а-а-а... (понижая и переходя в плаксивый тон). Идите скорее ко мне, а то я сейчас заплачу... Ну, смелее, кто будет зажигать первые звезды на нашей радуге?...

Дети выбирают девочку и мальчика для участия в конкурсах. На сцене остается только одна эмблема – Мир спорта. Ведущие приглашают всех в мир спорта. Выходят его представители – старшеклассники в спортивных костюмах, проводят спортивную игру с выбранными от классов девочками и мальчиками. По окончании всем участникам игры вручается яркая звездочка, на которой указан класс (2 «а» кл., 3 «б» кл. и т.д.). Дети при помощи ведущих прикрепляют эти звезды на эмблему Мира спорта под музыку и аплодисменты.

Ведущие: Ура! Первые звезды зажглись в мире спорта! А кто будет зажигать в мире музыки и красок?...

Выбегают представители классов – участники музыкального конкурса. Он организован так, чтобы подпевать участникам игры могли все дети. По завершению конкурса зажигаем звезды на эмблеме Мира Музыки и Красок.

Далее проходят еще пять небольших конкурсов, в результате чего в каждом из миров зажигаются первые звезды каждого класса начальной школы....

В заключение ведущие конкурсов объявляют, фабрику каких звезд они откроют теперь в каждом классе:

- в первом «а» и первом «б» классах откроется Фабрика звезд изобразительного искусства;
- во втором «а» откроется Фабрика зеленых звезд – знатоков и друзей природы, юных экологов;
- во втором «б» откроется Фабрика звезд спорта;
- во втором «в» начнет работу Фабрика звезд «Золотые руки» и т.д.

Представители всех миров расходятся по классам. Проводится несколько общих игр с залом, завершающихся общей песней. Дан старт игре-путешествию по звездной радуге.

На первом этапе путешествия, который называется «Фабрика звезд», пройдет краткосрочная или немного растянутая во времени игра по станциям,

где каждая станция – один из миров. Детям каждого класса предстоит познакомиться с каждым миром, узнать о нем много интересного, поучаствовать в тематических играх и конкурсах, чтобы получить ключи от каждого мира. По итогам этой игры состоится праздник фабрики звезд – итоговое представление.

Следующие этапы игры – это открытие каждого мира. Семь миров – семь этапов (вместе с вводным этапом – «Фабрикой звезд» – восемь, то есть примерно 2 мира в течение четверти). Открытие каждого мира – это не обязательно большой праздник, предполагающий длительную подготовку и участие всех классов начальной школы. На одном этапе будут реализованы индивидуальные проекты, на другом – семейные, на третьем – проекты сформированных в классе микрогрупп и т.д.

А вот звезды на нашей радуге будут зажигаться постоянно – по завершению каждого этапа, по итогам открытия каждого мира. Это действие (для каждого класса отдельно, по параллелям или для всей начальной школы одновременно) может быть кратким (не более 30 мин.), но эффектным, называться Площадью звезд. Именные звезды будут прикрепляться на полотно радуги, размещенное в школьном фойе, самые крупные звезды (достижения детей) могут быть представлены, и детям дано слово для их краткой творческой презентации. Вручение призов, поздравления, коллективные игры и песни.

Сюжет игры. Обобщая изложенную в виде эскиза детского сценария суть игры, еще раз кратко охарактеризуем сюжет и логику развития игры. Путешествие по радуге – это путешествие по семи мирам, открытие для себя этих миров и одновременно – пространство самореализации в разных видах социально и лично значимой деятельности (познавательной, творческой, природоохранной, трудовой, художественной, информационной, проектной, игровой и т.д.) по тематике, соответствующей содержанию каждого мира. В ходе путешествия участники игры зажигают на радуге свои звезды, символизирующие выполненные ими дела; а значит, приобретенный социокультурный опыт, сделанные открытия, а значит, приобретенные знания, умения и навыки; выполненные

проекты и победы в творческих конкурсах, а значит – ситуацию успеха, социальный рост, развитие личности.

Каждый ребенок, участвующий в игре, зажигает свои звезды, то есть каждый ребенок – маленькая звездочка, которая зажигается сегодня в стране детства, в нашей школе.

Каждый ребенок – один из нашего звездного коллектива, он открывает для себя таланты других, учится помогать окружающим и ценить их достижения.

Каждый ребенок – первооткрыватель далеких звезд – тех пространств, планет, миров, к которым ведет его наша радуга.

Содержание «миров» отражает содержание примерной Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования ФГОС НОО.

Действующие лица – роли для ведущих, открывающих этапы игры и выступающих организаторами (ведущими) мероприятий, членами жюри в ходе конкурсов на каждом этапе игры: представители семи миров, образы для которых могут быть выбраны с учетом особенностей каждого мира, его тематики.

Структура коллектива и роли участников игры: команды путешествующих по радуге младших школьников могут быть сформированы с учетом специфики этапов игры, продолжающейся четыре года (команды первооткрывателей на этапе «Фабрика звезд», творческие игровые объединения на игровом этапе, проектные группы на проектном этапе и команды для участия в тех или иных конкурсах на конкурсном этапе игры); с учетом специфики каждого из миров (команды – профильные объединения: команда «зеленых» – юных экологов, команда краеведов, команда дружных, команда знатоков, команда золотых ручек, художественная артель, музыкальная группа и т.д.). Кроме того, в рамках открытия каждого мира появится пространство для ролей, отражающих этот мир. Так, в Мире Живой Планеты – это роли спасателей Природы, зеленых разведчиков, а также – растений и животных, сказочных персонажей, обитаю-

щих в заповедных лесах сказок, героев мультфильмов и литературных произведений, славянской мифологии и мн.др.

Основные содержательные модули игры.

Содержание семи открываемых миров отражает содержание пяти направлений примерной Программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования ФГОС НОО. Семь миров для организации игры-путешествия по радуге удобнее, т.к. в игре активно используется цветовая символика – каждый Мир имеет свой цвет радуги, соответствующую полосу, заполняемую «звездами» по итогам творческой деятельности участников игры.

Игра может иметь отличную от программы воспитания структуру, поскольку является формой, механизмом ее реализации. Но проведем содержательные параллели:

Мир Моей Родины отражает содержание направления «Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека».

Мир Этики отражает содержание направления «Воспитание нравственных чувств и этического сознания».

Мир Знаний вместе с Миром Труда и Творчества отражают содержание направления «Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни».

Мир Живой Планеты и Мир Спорта (являющийся, по сути, миром здоровья, экологии личности, экологии человека) отражают содержание направления «Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде (экологическое воспитание)».

Мир Музыка и Красок отражает содержание направления «Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание)».

Рассмотрим содержание каждого из миров, которые нам предстоит открыть в ходе длительной игры-путешествия по звездной радуге. Каждый тема-

тический блок имеет свою основную идею – цель совместной деятельности детей и взрослых; калейдоскоп открываемого Мира – калейдоскоп дел и событий; главное дело-событие, завершающее цепочку разных видов деятельности по ведущей теме открываемого Мира.

Мир Моей Родины

Основная идея модуля и цель совместной деятельности детей и взрослых – составить калейдоскоп Мира Моей Родины, ответить на вопрос «С чего начинается Родина?». Этот вопрос из известной, любимой многими поколениями россиян песни – ключик к построению содержания модуля. Любовь к своей стране начинается с любви к своему краю, своему дому, своей школе, своей семье. Вот из чего и будет состоять открываемый младшими школьниками Мир Моей Родины: элементы краеведческой деятельности, знакомство с народными традициями родного края, путешествия в историю своей малой Родины и в историю своей семьи, которая является частью истории страны; обращение к страницам истории своей школы; знакомство с государственной символикой и многое другое, что предполагает содержание данного направления воспитательной деятельности в соответствии со ФГОС НОО.

Калейдоскоп Мира Моей Родины

– это калейдоскоп дел и событий по данному направлению, который находит свое воплощение и в создаваемой по ходу открытия Мира коллективной аппликации под названием «Мир Моей Родины». Познакомились с государственной символикой России – появились в калейдоскопе очертания карты России, триколор. Провели туристический поход – экскурсию в осенний парк-лесопарк – появились в калейдоскопе русские березки, леса, поля и реки (фотографии и элементы аппликации из цветной бумаги). Побывали в краеведческом музее – появились на коллективной аппликации контуры карты своего края, его фотографии, фотографии музеев, памятников культуры. Составили дерево своей семьи – появилась на аппликации общая фотография класса вместе с учителями и родителями, ведь мы и наша Родина – это одно целое, мы – ее дети.

Главное событие в открытии Мира Моей Родины, к которому все участники игры готовятся на протяжении трех-пяти недель (примерно столько продлится каждый этап игры), задания по подготовке к которому были вручены во время старта игры – это краеведческий марафон «Мой край – моя Россия». Этот марафон может быть приурочен к важным для края датам – ведь последовательность открытия Миров может быть любой, а календарь игры каждый год составляется с учетом важных дат.

Марафон «Мой край – моя Россия» – это целый день школьной жизни, посвященный родному краю. День начинается необычно – утром в школьном фойе детей встречают русские матрешки, скоморохи, герои русских сказок. Они приглашают детей в общий хоровод. Фольклорная группа исполняет русские народные песни, а еще одну – о России, которую дети специально разучивали к празднику, они исполняют все вместе. Первый урок сегодня – просто праздник. Он так и называется «Мой край – моя Россия». В классе он завершается просмотром фильма о России, родном крае, выступлениями детей, разучивших к этому дню стихи о Родине.

Марафон продолжается на переменах. В спортивном зале сегодня для младших школьников работает игровая площадка «Русские забавы»: можно попробовать свои силы в русских народных играх.

Все уроки сегодня необычные – на каждом из них есть что-то интересное о родном крае. А урок изобразительного искусства – просто особенный: у нас в гостях изостудия Дома творчества. Дети знакомятся с декоративным искусством, русскими росписями, наблюдают, как участники изостудии расписывают предметы быта и сами выполняют ложки под хохлому.

После уроков и дети, и родители идут в специально созданный к этому дню выставочный зал (в одном из школьных фойе или в актовом зале). Там открывается выставка рисунков и творческих работ младших школьников «Мой край – Моя Россия». Там же детей и родителей приглашают на чай. Ну а те, кто не устал и хочет еще проявить себя, заработать призы и сладости, – того по-прежнему ждет игровая площадка в спортивном зале, изостудия, где можно

продолжить заниматься росписями, фольклорная группа, с которой можно проводить хороводы и разучить новые песни. Родителей предупредили заранее, что в такой день увести детей рано из школы будет просто невозможно!

Мир Этики

Основная идея модуля и цель совместной деятельности детей и взрослых – составить калейдоскоп Мира Этики, ответить на вопрос: «Как помириться со всем миром?» В чем секрет общения, которое приносит радость? Как быть вежливым? Зачем быть вежливым? Как не ссориться с друзьями и с другими людьми? Правила поведения в школе – это тоже правила вежливости? Почему вежливость дарит радость? Из ответов на эти вопросы и будет состоять открываемый младшими школьниками Мир Этики. Найти ответы на эти вопросы помогут сказки, мультфильмы, произведения детской художественной литературы. Секреты позитивного общения важны и интересны всем – и детям, и взрослым. Родители младших школьников с удовольствием поучаствуют в составлении словаря ласковых слов, с которыми они обращаются к своим детям, а дети – к своим мамам и папам, бабушкам и дедушкам, братишкам и сестричкам. Возможно, на эти три-пять недель, в течение которых продолжается открытие Мир Этики, будет открыта Школа Этики как игровая программа внеурочной деятельности: Уроки этики как час игры. Это не мешает системной реализации учебной программы по этике так же, как и предметные недели не мешают системной реализации образовательных программ по учебным предметам – напротив, помогают мотивировать детей к их освоению, формировать познавательные интересы.

Калейдоскоп Мира Этики может отражать происходящие на этапе события, содержание уроков этики, а может быть калейдоскопом добрых слов, которые будут проиллюстрированы детьми или фотосюжетами о работе Школы Этики. Тема приветствия в Школе Этики? На нашем калейдоскопе появятся фотографии радостных детских лиц, приветствующих друг друга соответствующими жестами. Можно придумать много интересного, конечно, не нарушая правил этикета. Можно сделать фотографии о том, как мамы и дети приветст-

вуют друг друга... В Школе Этики прозвучали слова «Спасибо» и «Пожалуйста»? Это волшебные слова, и об этом волшебстве можно составить целые истории. Школа этики предлагает: «Давайте помиримся»? Это целое искусство – никогда не ссориться. На нашем калейдоскопе может появиться Кот Леопольд, предлагающий жить дружно, и Крошка Енот, который, сначала испугался злющего «Того-Кто-Сидит-В-Пруды» (своего устрашающего отражения), а потом помирился с ним, узнав от своей мамы простой секрет: «Поделись улыбкою своей, и она к тебе не раз еще вернется!»

Главное событие в открытии Мира Этики – это День Вежливости и Радости, который представляет собой весьма продолжительный игровой экзамен на вежливость.

Утром на входе в школу детей и родителей встречает плакат «Предъявите улыбку!» На входе в школу работает команда фотографов, которые просят детей «проснуться», предъявить «пропуск» – улыбку – такую, чтобы улыбаться захотели даже эти угрюмые сказочные персонажи: Царица Несмеяна, Снежная Королева, вечно печальный Пьеро из Сказки о Буратино и, возможно, еще целый ряд героев любимых сказок, которых очень непросто заставить улыбаться. Но у нас все получится! Вместе с родителями мы их быстренько развеселим и сфоткаем с ними на память. Уже в конце дня в школе появится фото-отчет под заголовком «Вот что такое позитивное общение! – Это когда ВСЕ (!) улыбаются!!!» (Или по тексту известной песни: «Поделись улыбкою своей!» / «Дружба начинается с улыбки!») И дети, и родители будут рады увидеть необычные фото, пожелают этот позитив иметь и в своем домашнем фотоальбоме, возвращаться к нему, когда хочется поднять настроение себе и домашним. Чтобы сэкономить время можно сделать и коллективные фотографии. Самое главное, – запечатлеть искренние радостные улыбки детей и родителей, которым удалось рассмешить героев сказок.

После фото-экспромта начинается почти обычный школьный день. Но первым уроком во всех классах будет урок этики, который проведут учителя

начальных классов. Тема урока для всех одинаковая: «Вежливость дарит радость общения».

На других уроках тоже будет сделан акцент на этической тематике, а на переменках в коридоре можно будет за маленькие призы поразгадывать загадки, ситуации, поиграть в настольные игры и выполнить небольшие творческие задания – все по теме этики.

День завершится Торжественным приемом у Королевы Вежливости в актовом зале, куда после уроков будут приглашены и дети, и родители. Детям вместе с родителями предстоит выполнить ряд веселых заданий по этике: собрать пословицы по предложенной теме, подобрать пропущенные в предложениях вежливые слова, собрать вежливые слова из букв, разгадать загадки, оценить поведение героев мультфильмов в предложенных ситуациях, нарисовать настроение и т.д. Песни, танцы и игры тоже включены в программу Торжественного приема у Королевы вежливости. По окончании приема в классе детей ждет чай и сувениры-книжки по теме дня.

Мир Знаний

Основная идея модуля и цель совместной деятельности младших школьников, родителей и учителей на данном этапе игры – составить калейдоскоп Мира Знаний, ответить на вопросы любознательных почемучек. Этот этап игры очень важен для того, чтобы хорошо учиться – ведь, как известно, учиться надо весело, чтоб хорошо учиться, с желанием – нужна мотивация, нужны познавательные интересы, потребность в познавательной деятельности. Вот об этом и стоит позаботиться в рамках игры. А еще о применении в практике уже полученных знаний. Иметь знания – это только половина успеха. Главное – уметь их применить, применить с пользой для себя и окружающего мира. Вот как много зависит от воспитания: для чего, в каких целях будут применены знания будущими интеллектуалами – в мирных или деструктивных целях, во благо или во вред человеку и природе, на основе нравственных принципов или вопреки им... Все начинается со школьной скамьи.

Открываемый младшими школьниками Мир Знаний будет состоять не

только из школьных предметов, но и из тех знаний, которые имеют особое значение для воспитания, духовно-нравственного развития личности, формирования у детей ценностных ориентаций.

Калейдоскоп Мира Знаний

– это еще одна коллективная аппликация, создаваемая на протяжении всего этапа по ходу событий. Тематика интеллектуальных игр, олимпиад, конкурсов знатоков, викторин отражается в калейдоскопе: вот мы на страницах Азбуки – наши имена; вот наше путешествие в Страну Математики, а вот – кругосветное путешествие по Планете Знаний (Русский и иностранные языки, История, Экология, Информатика, Литература, Этика, Риторика и многие другие острова и страны составили маршрут этой Кругосветки). И, конечно, – книги, которые, как известно, – источник знаний.

Главное событие в открытии Мира Знаний может быть приурочено к одному из традиционных мероприятий – например, к Празднику Букваря в 1 классе или к окончанию учебного года.

Мир Труда и Творчества

Основная идея модуля и цель совместной деятельности детей и взрослых – составить калейдоскоп Мира Труда и Творчества, узнать о профессиях, о людях труда, трудовой биографии своей семьи, представить свою будущую профессию. Кроме того, данный модуль – это и модуль экономических знаний, необходимых и доступных детям младшего школьного возраста.

Калейдоскоп Мира Труда и Творчества

– это калейдоскоп, который отражает и трудовые дела младших школьников, и профессии их родителей, трудовые биографии семей и родного края, это мир профессий и детская экономическая карта родного края. Познакомились с представителями разных профессий, профессиями родителей – в калейдоскопе появляются фотографии и рисунки о профессиях. Ходили на экскурсию на предприятие – на аппликации появляются фотографии заводов, предприятий родного края. Приняли участие в трудовых акциях в школе – в калейдоскопе появляются наши фотографии – отчеты о наших трудовых достижениях.

Главное событие в открытии Мира Труда и Творчества, к которому все участники игры готовятся на протяжении трех-пяти недель – это малая экономическая игра «Деловые Малыши» - творческая презентация производственных фирм, открытых каждым классом начальной школы или командами детей (микрогруппами) в одном классе. Презентация фирмы – это творческое сообщение о своих профессиях, реклама производимых товаров, а также – участие в играх и конкурсах. Оформление каждой фирмы – это детские рисунки и поделки. «Товары» - это не обязательно то, что доступно для изготовления детям (как, например, кормушки для птиц). Здесь, в игровой ситуации подойдет все: и продукты питания, и мебель, и строительные материалы и т.д. Важно, чтобы дети показали себя слаженно работающей командой и адекватно представили содержание профессиональной деятельности на доступном им уровне. Название фирмы дети придумают сами, а вот в изготовлении игровой валюты – жетонов могут помочь и родители. В ходе праздника коллективы фирм заработают игровую валюту – жетоны за презентацию фирмы, за рекламу (взрослые, таким образом, окажут фирмам «спонсорскую поддержку»), за участие в конкурсах. Реализовать игровую валюту – жетоны можно будет в призовых киосках или на сладкой ярмарке, организованной при помощи родителей.

Мир Живой Планеты

Основная идея модуля и цель совместной деятельности детей и взрослых – составить калейдоскоп Мира Живой Планеты, стать настоящими друзьями природы, хранителями Земли. Основная цель экологического воспитания – это воспитание экологической культуры личности, что означает и экологические знания, и нравственное отношение к природе, и экокультурные ценности, и эстетическую ценность природы, и природоохранную деятельность, и экологическую безопасность, экологию человека, и экологическую этику как ценностное отношение к жизни – жизни человека и жизни нашей планеты, ее обитателей – животных и растений.

Калейдоскоп Мира Живой Планеты

– это калейдоскоп дел и событий по данному направлению – познавательных, творческих, трудовых дел экологической направленности, природоохранных. В калейдоскопе Мира Живой Природы найдется место всем: и домашним любимцам, и представителям флоры и фауны родного края, и местному зоопарку, и тем животным и растениям, которые занесены в Красную книгу. Здесь будет и вид нашей планеты из космоса, и, конечно же, фотографии юных экологов – настоящих друзей и хранителей природы.

Главное событие в открытии Мира Живой Планеты – это День Земли, содержанием которого может стать экологический марафон в течение дня, начиная с линейки – поздравления планеты с Днем Рождения – Днем Земли, первого урока экологии.

В течение дня в школе может быть открыто несколько экологических центров, где найдется дело каждому: в экологическом пресс-центре будет издана экологическая газета, в экологическом медиа-центре снят видеоклип на тему охраны природы, в экологическом театре пройдет конкурс чтецов и постановок «Страницы Красной Книги»; в Этно-экологическом центре дети познакомятся с народными традициями отношения к природе, в Экоцентре живой Природы можно будет познакомиться с растениями школьного зимнего сада и принять участие в пересадке рассады комнатных растений; в Центре Экологической безопасности можно будет узнать о способах защиты от экологической угрозы для здоровья; в Центре Экологической этики – о нравственных основах отношения человека к живой природе; в Экоцентре Флоры и Фауны – о жизни животных и растений.

День завершится общей экологической акцией в микрорайоне, организованной советом школы, – высадкой аллеи Дня Земли – саженцев подходящих для региона деревьев. В акции примут участие не только дети и родители, но и многие жители микрорайона за счет предварительной работы – в частности, объявлений об этой акции на подъездах жилых домов – объявлений почти «ручной работы» – с копиями рисунками младших школьников.

Мир Музыки и Красок

Основная идея модуля и цель совместной деятельности детей и взрослых – составить калейдоскоп Мира Музыки и Красок – мира творчества, включая самые разные виды искусства; попробовать себя в разных видах творческой деятельности, чтобы открыть свои способности и таланты, расширить интересы. На протяжении всего периода открытия Мира музыки и Красок идет подготовка к финальному празднику – Фестивалю Детского Творчества, который может быть посвящен одной из важных юбилейных дат выдающихся деятелей культуры, искусства, отмечаемых в регионе или во всей стране. Отборочные туры конкурсов для формирования программы фестиваля сочетаются с познавательно-экскурсионной деятельностью – посещением учреждений культуры родного края. Открытые уроки в творческих студиях центра (учреждения) дополнительного образования сочетаются с презентациями творческой биографии своей семьи, музыкальных предпочтений, любимых композиторов, художников, актеров, детских спектаклей. Эстетическое воспитание – приобщение детей к прекрасному, формирование у них интереса и уважения к культуре, искусству, людям творческих профессий; развитие эстетических чувств и ценностей, эстетических потребностей, включая потребность в самореализации в творческой деятельности и потребность в соприкосновении с прекрасным, приобщении к искусству, культуре.

Калейдоскоп Мира Музыки и Красок

– это отражение талантов младших школьников, творческих возможностей и творческой биографии семьи традиций народного творчества родного края, посещения младшими школьниками учреждений культуры, а также – творческих студий и объединений, имеющих в школьном центре дополнительного образования и в других учреждениях, посещаемых детьми – в Детской музыкальной и художественной школах, во Дворце детского и юношеского творчества. Всем будет интересно увидеть, как проходят занятия в этих учреждениях, увидеть фотографии одноклассников во время творческих занятий и выступлений.

Главное событие в открытии Мира Музыки и Красок – Фестиваль Детского Творчества, который будет продолжаться целую неделю. Это серия творческих конкурсов, в которых будут участвовать младшие школьники, желающие проявить свои таланты в разных видах творчества. Например, конкурс исполнителей эстрадной песни «Голос»; конкурсы баянистов и пианистов, народных песен и частушек, бальных и народных танцев; конкурсы чтецов и юных художников и многие другие – с учетом имеющихся в школьном центре дополнительного образования творческих объединений и с учетом интересов и способностей младших школьников, о которых они сообщают в своих заявках на участие в Фестивале Детского Творчества. Важно предоставить детям возможность самореализации независимо от уровня их подготовки в данной области: ведь может быть это и есть тот самый важный первый шаг к открытию настоящей звезды.

Мир Спорта

Основная идея модуля и цель совместной деятельности детей и взрослых – составить калейдоскоп Мира Спорта, найти каждому свой путь в мире спорта, путь к здоровому образу жизни, физическому развитию. Модуль нацелен на создание условий для формирования у детей культуры здоровья, интереса к спорту, потребности в физическом развитии, здоровом образе жизни. Содержанием модуля являются не только спортивные состязания и подвижные игры, но и различные виды творческой, познавательной, игровой и проектной деятельности на тему спорта; спортивные интересы и спортивная биография семьи. Особое внимание стоит уделить состоявшимся в России олимпийским играм; героям спорта, победы которых будут мотивировать детей к занятиям спортом, стимулировать интерес к спорту. Выдающиеся спортсмены становятся для детей теми положительными примерами, которые помогут им приобщиться к спорту и здоровому образу жизни.

Калейдоскоп Мира Спорта

– это калейдоскоп дел и событий по данному направлению, отражение формирующихся у детей представлений о спорте и здоровье. Состоялась встре-

ча спортивных семей – на коллективной аппликации появляются открытые виды спорта и фотографии семей. Провели экскурсию в детскую спортивную школу – еще целая серия открытых видов спорта и фотографий из жизни спортивной школы. Провели викторины и выставки рисунков об олимпийских играх – на аппликации появились олимпийский огонь, талисманы сочинской олимпиады, олимпийский флаг с пятью олимпийскими кольцами и т.д.

Главное событие в открытии Мира Спорта – конечно же, Олимпиада. В нашей игре – это Олимпиада Малая или Веселая, Детская или Мультишная. Спортивным командам предстоит позаботиться о своей творческой презентации, а затем поучаствовать в подвижных играх, конкурсах на спортивную тему, включая конкурс рисунков и поделок, и, разумеется, в спортивных соревнованиях, цель которых – не победа, а личные рекорды, то есть – освоение новых видов спорта, открытия в Мире Спорта. Главная цель – попробовать себя во всем спектре состязаний и игр, чтобы потом, возможно, продолжить увлечение одним из видов спорта. Отдельная эстафета – семейная. «Мама, папа, я – спортивная семья» – всегда актуальный лозунг для каждой семьи, в которой на высоте ценность и культура здоровья.

Этапы игры-путешествия по звездной радуге. Повторимся, что их восемь: первый – стартовый этап «Фабрика звезд», остальные соответствуют семи открываемым мирам. График длительной игры: восемь этапов – это значит, что примерно по два этапа игры должны состояться на протяжении одной учебной четверти. Возможно, что всю первую четверть продлит первый стартовый этап, а в третьей четверти состоится открытие на двух, а трех миров. Игра в открытие миров может продолжаться один учебный год, но путешествие по радуге – в течение всего периода обучения детей в начальной школе. Каждый год путешествия может иметь новый смысл: первый год – открытие миров, второй год – год игр, третий год – год конкурсных программ, четвертый – год проектов в каждом мире. В этом случае при проведении общих мероприятий для всех классов начальной школы будет необходимо учитывать, каким является содержание года игры учеников каждой параллели классов.

Игровая инструментовка оценочной деятельности: звезды на радуге, подведение итогов на Площади звезд. На первом этапе звезды у всех почти одинаковые. Звезды вручаются детям на этапе «Фабрики звезд» за участие в конкурсах и других видах и формах деятельности. За особые достижения можно сделать звезды более крупного формата. На звездочке пишется имя и фамилия ребенка. Звезды размещаются на радуге. Звезды должны быть красивыми, радовать глаз. Общий итог игры – общее количество звезд, наша сияющая радуга, поощрение всех детей за участие.

На следующих этапах систему оценки можно усложнить, поскольку будет требоваться дифференцированный подход: будут звезды победителей конкурсов и звезды первооткрывателей (тех, кто не стал ни победителем, ни активным участником, но все же открыл для себя что-то новое в этом мире и проявил себя), звезды активных участников и организаторов, звезды авторов проектов и знатоков, звезды художников, чтецов, организаторов игр, исполнителей песен и танцев; звезды сильных, смелых, ловких, веселых, находчивых и т.д.; звезды отличников учебы, хорошистов и тех, кто сделал в учебе важные лично для себя шаги – звезды побед и звезды, которые, возможно, предложат родители младших школьников. Заметим, что если игра продолжается не один год, а весь период обучения детей в начальной школе, не стоит проводить Площадь звезд слишком часто, а усложнять систему оценки, вводить новые звезды лучше постепенно. И еще: получение звезд – не должно превратиться в главную цель для участников игры. Зажигать звезды – это значит реализовать себя, расти, развиваться, получать и применять новые знания и умения, новый опыт, открывать для себя окружающий мир и себя, свои таланты и способности для окружающих.

Звездная радуга – это путешествие в радость – радость дружбы, общения, творения добра, самореализации; это открытие окружающего мира и себя, свои таланты и способностей для окружающих; это преодоление препятствий и трудностей на пути новых достижений, это восхождение к собственному «акме», что и есть цель воспитательной деятельности – создание условий для развития личности

ЧАСТЬ II⁹
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

⁹ Представлены результаты исследований за 2019 год по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования» в рамках ГЗ № 073-0092-19-00

ГЛАВА IV. ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭМПИРИЧЕСКОЙ БАЗЫ ДАННЫХ О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ОПЫТЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Вагнер Ирина Владимировна

Гурьянова Марина Петровна

Берлянд Юлия Борисовна

На основе указанных выше теоретических положений социально-психологических исследований личный социокультурный опыт ребенка мы рассмотрели как базовую категорию, предопределяющую уровень сформированности и характер личностной позиции.

Под личным социокультурным опытом ребенка в исследовании понимается совокупность апробированных им в собственной практике норм и способов взаимодействия с объектами социоприродного пространства, подтвержденной на практике информации о явлениях окружающего мира, полученных эмпирическим путем и подтвержденных практикой знаний, ценностных установок. Изучение динамики личного социокультурного опыта важно для проектирования воспитательного процесса, выбора содержания, форм, видов совместной деятельности детей и взрослых в рамках создаваемых и реализуемых согласно требованиям ФГОС ОО программ воспитания и социализации.

Мы определили возможные признаки классификации видов опыта:

в основу структурирования опыта могут быть положены виды деятельности (творческая, природоохранная, трудовая, информационная и т.д.);

сферы общения (взрослые, сверстники, разновозрастные объединения, класс, детская организация, спортивная команда);

выполняемые ребенком социальные роли и занимаемые им позиции в коллективной деятельности (например, лидер, организатор инструктор, исполнитель);

формы и методы совместной деятельности (праздники, дискуссии, конкурсы) и др.

В качестве основных видов социокультурного опыта ребенка, формирование которых имеет принципиальное значение для становления его нравственной гражданской позиции, позитивной социализации и может быть гарантировано образовательным учреждением рассмотрен опыт принятия самостоятельных решений в ситуациях нравственного выбора; наблюдения позитивных образцов самореализации личности в социально и личностно значимой деятельности; успешной самореализации в различных видах социально и личностно значимой деятельности (познавательной, творческой, игровой); реализации различных уровней социально-нравственной позиции в коллективной деятельности (позиций активного участника, организатора, консультанта и др.); применения полученных в ходе учебного процесса знаний, умений и навыков в социально значимой деятельности; анализа, оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях, отражающего их личностные качества и опыт самооценки, сверяемой с оценками взрослых и сверстников; сотрудничества со сверстниками и взрослыми; эмоционально-чувственный опыт и опыт воплощения эмпатии, сопереживания, сочувствия в поступках, деятельности; опыт общения и ролевого взаимодействия; самоорганизации, планирования собственной деятельности, прогнозирования и последующего анализа ее результатов и ряд других, более частных видов личного опыта. Структурирование опыта позволяет выявить приоритетные потребности обучающихся, оказать им педагогическую поддержку в развитии личного опыта по взаимодействию с окружающим миром, создать пространства самореализации, в которых они будут пробовать себя в интересующих их видах, формах деятельности, и таким образом добывать актуальный личный социокультурный опыт.

С целью изучения динамики личного социокультурного опыта ребенка разработана анкета «Какой у тебя жизненный опыт?», которая включает в себя несколько основных тем (сфер жизнедеятельности) современных детей: путешествия, интернет, деньги, отношения, деятельность. Анкета носит частично закрытый характер – предложены варианты ответов для выбора. При этом предоставлена возможность дать свой ответ и даже предложить свою тему.

Анкета «КАКОЙ У ТЕБЯ ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ?»

Этот вопрос очень важен для того, чтобы взрослые лучше понимали подростков, и чтобы система образования развивалась в интересах детей. Именно в этих целях проводится анкетирование во многих школах нашей страны. Приглашаем тебя к участию.

Анкета состоит из нескольких тем, в каждой теме по 3 вопроса. Ответить нетрудно – можно выбрать ответ и/или добавить свой. Вперед!

ТЕМА «ПУТЕШЕСТВИЯ»

1. Есть ли у тебя опыт посещения других городов России? Выбери ответ:

Нет	
Да, одного, где живут родственники	
Да, несколько, на море	
Да, наша семья много и часто путешествует по городам России	
<i>Другой твой ответ</i>	

2. Приходилось ли тебе участвовать в туристических походах с классом или другой группой сверстников и взрослых, жить в палатках? Выбери ответ:

Нет	
Да, пару раз с родителями	
Да, были 2-3 похода, организованные школой	
Да, часто хожу в походы, организованные Дворцом творчества (Центром по туризму и т.п.) – занимаюсь там не один год	
<i>Другой твой ответ</i>	

3. Есть ли у тебя опыт зарубежных поездок, посещения других стран?

Нет	
Да, однажды	

Да, несколько раз ездили с родителями в другие страны на море	
Да, уже более 5 стран и это не только отдых на море, но и образовательные лагеря, экскурсии и др.	
<i>Другой твой ответ</i>	

Ты можешь дополнить рассказ о своем опыте путешествий в свободной форме, если есть еще что-то интересное и важное:

ТЕМА «ИНТЕРНЕТ»

1. Как много времени ты проводишь в Интернете

У меня нет регулярного доступа в Интернете	
Несколько раз в неделю	
1-2 часа в день	
Более 3-х часов в день	
<i>Другой твой ответ</i>	

2. Какого у тебя больше опыта в Интернете – позитивного или негативного? Выбери, что тебе подходит (можно несколько позиций)

Интернет для меня – чаще отдых, пустое время препровождения, в нем мало чего полезного можно найти, мало пользуюсь	
У меня был негативный опыт знакомств через Интернет, сейчас я не очень иду на знакомства в интернете, есть опасные сообщества	
Интернет для меня как библиотека – справочники, книги, подготовка к экзаменам – это главное для меня в Интернете	
Негативный опыт в том, что у меня ухудшается зрение после работы за компьютером / планшетом / смартфоном и тд	
Мой позитивный опыт в Интернете связан с общением с друзьями в соцсетях – общаюсь регулярно, много	
В Интернете я смотрю фильмы, слушаю музыку	

Негативный опыт в том, что полученная из интернета информация была неверной, теперь я не всей информации доверяю	
Мой негативный опыт в том, что у меня появилась игровая зависимость, это стало отнимать слишком много времени	
<i>Ты можешь дополнить этот перечень твоего позитивного и негативного опыта в Интернете:</i>	

3. На что у тебя уходит основное время в Интернете? Выбери 2-3 главных твоих вида деятельности в Интернете:

общаюсь в социальных сетях (ВКонтакте и т.д.)	
общаюсь через мессенджеры	
скачиваю музыку, смотрю фильмы	
играю в игры	
ищу информацию по школьной программе, готовлюсь к экзаменам	
ищу и изучаю нужную мне информацию (не по школьной программе)	
изучаю иностранные языки	
загружаю свои и смотрю другие фотографии	
читаю художественную литературу	
участвую в жизни сообществ, веб-форумов	
<i>Можно добавить что-то другое:</i>	

ТЕМА «ДЕНЬГИ»

1. Имеешь ли ты опыт зарабатывания денег? Выбери вариант ответа:

Нет	
Да, это была скорее случайная ситуация, я не ожидал оплаты	
Да, была работа в каникулы за деньги	

Да, я работаю регулярно за деньги	
<i>Другой твой ответ</i>	

2. Имеешь ли ты опыт планирования расходов? Можно выбрать

Нет	
Да, планирую расходы имеющихся лично у меня денег	
Да, я иногда участвую в обсуждении планов покупок в семье	
Да, мы планировали в школе расходы на реализацию проекта	
<i>Можно дополнить другие варианты:</i>	

3. Какой опыт обращения с деньгами ты имеешь?

Обмена рублей на доллары и/или евро или др.	
Совершения операций с банковской картой	
Оплаты покупок / услуг и тп в сети «Интернет»	
Покупка товаров в повседневной жизни за наличные	
<i>Можно дополнить другие варианты:</i>	

ТЕМА «ОТНОШЕНИЯ»

1. Какой позитивный опыт сотрудничества / общения со взрослыми ты имеешь?

Совместная работа по дому / на даче с родителями	
Совместный досуг с родителями	
Выполнение творческих проектов с родителями и старшими родственниками	
Выполнение творческих / исследовательских проектов с преподавателями	
Опыт полезного для меня общения со старшими родственниками (бабушками / дедушками и др)	
Хороший опыт сотрудничества с другими взрослыми (уточни с	

кем)	
<i>Что-то еще? Дополни</i>	

2. Какой негативный опыт общения со взрослыми ты имеешь?

Частые ссоры с родителями	
Серьезные конфликты с учителями	
Конфликты с другими взрослыми (уточни с кем)	
<i>Что-то еще? Дополни</i>	

3. В какой среде у тебя больше всего позитивного опыта отношений? Поставь по степени значимости: 1 место, 2 место, 3 место

Дома	
В школе	
Во дворе	
В интернете	
В учреждении дополнительного образования (музыкальной школе / спортивной секции и т.п.)	
В группе друзей-сверстников	
<i>Что-то еще? Дополни</i>	

ТЕМА «ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

1. Опыт выполнения каких ролей (поручений) в коллективной деятельности ты имеешь? Выбери, поставь +

Опыт выступления перед аудиторией со сцены	
Выполнение роли ведущего праздника / конкурса или другого мероприятия	
Обычно я хорошо исполняю поручения, но не являюсь организатором дел	
Большой опыт в роли активного участника творческих конкурсов,	

олимпиад	
Опыт работы в органах школьного самоуправления как рядового участника	
<p>Меня можно назвать мастером своего дела – я всегда выполняю одну и ту же роль, но очень хорошо (например, всегда рисую (художник) или пишу сценарии (сценарист) или техническое обеспечение (компьютерщик) и т.п.)</p> <p>(Если это тебе подходит, то добавь – в чем ты профи?)</p> <p>_____</p>	
Опыт работы в органах школьного самоуправления в качестве лидера / организатора / руководителя	
Разработчик социального проекта, который потом был реализован с группой сверстников	
Участвовал в проектной деятельности	
<i>Дополни перечень выполненных тобою ролей:</i>	

2. Какие виды деятельности тебе особенно близки, в чем у тебя наибольший опыт? Выбери и дополни в выбранном – что именно?

Опыт творческой деятельности (рисование / музыка / театр и т.п.)	
Спорт	
Рукоделие	
Опыт заботы о животных	
Опыт заботы о природе, участия в экологических акциях	
Информационной деятельности	
Путешествия	
Участия в патриотических акциях	
Опыт учебной / познавательной / исследовательской деятельности	

Компьютерные игры	
Шахматы	
Опыт трудовой деятельности	
Игровой деятельности – игр со сверстниками	
Помощь родителям по дому	
Гуляю на улице, общаюсь с друзьями	
Волонтерская деятельность	
Посещение кинотеатров	
Много смотрю телевизор	
Много читаю	
<i>Можно добавить другое:</i>	

3. Победы / достижения в каких видах деятельности имеются в твоём портфолио (дипломы / грамоты и т.п.)? Перечисли, пожалуйста, самостоятельно: _____

ТВОЯ ТЕМА. Возможно, в поставленных вопросах не нашлось места чему-то важному, что влияет на твои решения, отношения с людьми, на твой выбор. Какой твой жизненный опыт особенно важен? Какие ситуации сделали тебя более сильным, уверенным, жизнеспособным человеком? Напиши кратко об этом опыте здесь _____

И немного о себе. Сколько тебе лет? _____ Твой пол: муж / жен (подчеркни).

Класс? _____ Область _____ Город / район _____

Спасибо за участие в исследовании!

ГЛАВА V. РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ПОДРОСТКОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Усольцева Инесса Владимировна

§1. Исследование влияния информационного пространства на развитие социокультурного опыта подростков

В отечественной психологии при анализе процесса и результатов развития детей и подростков используется понятие «социальная ситуация развития», предложенное Л.С. Выготским в связи с проблемой психологического понимания сущности и структуры возраста ребенка. Введение этого понятия было направлено на преодоление представлений о среде как факторе, механически определяющим развитие личности ребенка.

Социальная ситуация развития – это «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 1984, С. 256).

Социальная ситуация развития характеризуется, с одной стороны, объективным положением ребенка в системе отношений с другими людьми, а с другой – субъективным отражением этих отношений в его переживания и реализации этих переживаний им в совместной деятельности с другими.

В отечественной психологии противоречие развивающегося ребенка с социальной ситуацией развития традиционно рассматривалось как одна из движущихся сил его развития. Чаще всего такое противоречие трактовалось как кризис, а его преодоление знаменовало собой переход на новый возрастной этап в развитии ребенка и подростка. Понятие «социальная ситуация развития» используется для исследований взаимоотношений между ребенком и взрослым на конкретном возрастном этапе, то есть в рамках только собственно психологического уровня исследования.

Однако следует признать, что исследовательский потенциал понятия шире и позволяет интегративно рассмотреть в рамках одного исследования и пси-

психологические и социальные детерминанты развития личности ребенка и подростка, что отвечает возросшей потребности современной науки в междисциплинарном характере научного знания. На это же указывает и О.А. Карабанова (Карабанова, 2007), проведя анализ данного понятия. Она показала, что уже в работах Л.С. Выготского при анализе особенностей социальной ситуации развития, специфичной для каждого возраста, можно выделить два плана отношений: отношения «ребенок – общественный взрослый», как представитель социальных требований, норм и общественных смыслов деятельности; отношения «ребенок – близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения. Первая линия анализа позволяет включить в исследование социальные факторы, в то время как вторая – психологические.

С нашей точки зрения, такое расширение трактовки понятия «социальная ситуация развития», особенно важно в условиях современного общества, характеризующегося значительной социальной динамикой, что требует более полного и всестороннего анализа влияния социальных и психологических трансформаций на развитие детей и подростков.

Социальная ситуация развития детей в конце XIX – начале XX века характеризуется не только изменением роли информации и средств для ее трансляции: телевидения, Интернета, мобильной сотовой связи.

Телекоммуникационные, компьютерные, мультимедийные и Интернет-технологии и т.д. прочно вошли в жизнь современного социума. Эта тенденция позволяет говорить о становлении информационного общества (М. Кастельс) в котором живут современные дети и подростки. По данным американских авторов Ф. Циммерман, Д. Кристакис и А. Мелтцф (Zimmerman, Christakis & Meltzoff, 2007) американские дети начинают использовать телевидение, видео и компьютер в среднем в возрасте 9 месяцев.

Современный ребенок, по данным американских авторов, проводит в неделю от 10 до 20 часов перед телеэкраном или компьютером (Yalcin etc., 2002).

На начало 2018 года, по данным ВЦИОМ, более 80% совершеннолетних россиян (около 87 млн. человек, что составляет 61,4% населения) пользуются

интернетом, причем 61% опрошенных – практически ежедневно (Пользование Интернетом..., 2008). Возраст почти каждого десятого пользователя Интернета не превышает 15-летней отметки (Исследование «Растим детей...», 2016).

Познавательное, личностное, социальное развитие детей и подростков в современных условиях представляет собой достаточно сложную задачу, что нашло свое отражение в целом ряде исследований и программных документов (Богдановская, Иконникова, Королева, 2015; Борисова, 2019; Вагнер, 2018, Волосовец, 2018; Голубева, Марцинковская, 2016; Гусевская, 2019 и др.).

Еще большую сложность этому процессу придает тот факт, что школа оказывается далеко не единственным социальным институтом воспитания. Современные дети получают опыт, разнообразный и неоднозначный с точки зрения социальных норм и культурного богатства, в семье, в Интернете, через СМИ, в среде сверстников.

Очевидно, что соотнося социокультурный опыт с задачами воспитания, необходимо говорить в первую очередь о таком социокультурном опыте, который необходим ребенку как ресурс его взросления и как потенциал семьи ребенка, его ближайшего окружения, общества в целом. Он должен помогать ребенку самостоятельно осмысливать и преодолевать противоречия и неопределенность современности.

Социокультурный опыт, отвечающий этим требованиям, может быть не столько результатом знания, сколько результатом переживаний ребенка эмоционально значимых деятельности и отношениях. Такой опыт сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью и возможен только в единства знания, навыка, чувства, воли (Лекторский, 2010), вызывая значимые для личности ребенка эмоции. А. Конт-Спонвиль называет опыт способом постижения реальности (Конт-Спонвиль, 2012, С. 376). В течение жизни ребенок сталкивается с большим многообразием опыта: физическим, социальным, религиозным, ментальным (умственным), культурным. Полученный опыт помогает ребенку усваивать новые способы взаимодействия с людьми, информацией, культурными объектами (к которым можно отнести и современные технологии).

Современные дети получают социокультурный опыт, разнообразный и неоднозначный с точки зрения социальных норм и культурного богатства в Интернете, через СМИ. В исследовании Дж.М. Твенга, Г.Н. Мартина и Б.Ч. Спитцберга (Twenge, Martin, & Spitzberg, 2019) на репрезентативной выборке американских подростков показано, что с 1976 года подростки все реже читают книги и журналы (print media), смотрят телевизор, фильмы. Отечественные исследователи фиксируют уменьшение времени, проводимого дошкольниками в игре (Смирнова, Рябкова, 2013).

Вполне обоснованно утверждает Т.Д. Марцинковская, что «...подрастающее поколение развивается в принципиально новом социальном и информационном пространстве, в котором слова “информационная культура” являются не абстрактным понятием, но живой реальностью» (Марцинковская, 2012).

Как преломляются новые культурные и социальные факторы в сознании и поведении людей? Насколько информационные факторы, описанные исследователями как доминирующие для современного общества, способны глубоко и сущностно трансформировать отношения между взрослыми и детьми? Или влияние информационных процессов, опосредованных широким использованием «гаджетов», «девайсов» и иных новых культурных объектов, способно изменить только форму таких отношений? Иными словами, имеют ли информационные факторы преходящий, важный только для данной исторической эпохи или вневременной характер? Будет ли их воздействие на развитие подрастающих поколений ограничено (преимущественное влияние на психические процессы, например, речь, или на личностные особенности, например, идентичность) или будет иметь всеохватывающую направленность (преобразуя глубинные, архетипические структуры)?

Не претендуя на исчерпывающие ответы на эти вопросы, мы, тем не менее, ориентировались на них при проведении исследования социокультурного опыта, получаемого подростками в сети Интернет.

По данным исследовательской группы Web Index TNS, подростки в возрасте 12-17 лет составляют вторую по численности группу пользователей Ин-

тернета, причем наибольшее их число зафиксировано в населенных пунктах, с численностью менее 100 тыс. человек (Развитие интернета..., 2016).

На основе результатов глобального исследования «EU kids online» (в проекте приняли участие дети и подростки в возрасте от 9 до 16 лет из 25 европейских стран, а также их родители; общий объем выборки составил 25 142 человека) представляется возможным говорить, что использование Интернета «индивидуализировалось, приватизировалось и стало мобильным» (Communication..., 2009, С. 2). Пребывание в Интернете стало привычной повседневной практикой современных детей и подростков. Как свидетельствуют результаты этого проекта, дети и подростки в возрасте от 9 до 16 лет в среднем ежедневно проводят 88 минут онлайн; в возрасте 15-16 лет – 118 минут.

Несмотря на определенную методологическую и теоретическую «нишу», современная реальность побуждает исследователей и педагогов формировать практико-ориентированные теории, в которых характеризуются наиболее проблемные точки информатизации жизни детей и подростков.

Описанные выше особенности информационного пространства как системообразующего фактора социальной ситуации развития оказывают существенное влияние на развитие подростков и усвоение ими социокультурного опыта. Это обстоятельство связано в первую очередь со спецификой подросткового возраста, описанной в психологической литературе (П.П. Блонский, И.С. Кон, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович и другие.).

Более уверенное и творческое использование технических устройств подростками, благодаря присущей этому возрастному этапу открытости новому, по сравнению со старшим поколением меняют ролевые отношения между воспитателями и воспитанниками. Данный фактор, как показала М. Мид (Мид, 1983), не является новым в истории, он всегда действует в рамках префигуративной культуры (когда не только дети учатся у взрослых, но и взрослые учатся у детей), но именно в современных условиях он проявляется в особенно широком масштабе.

Можно сказать, что потребности подростков встречаются с возможностями информационного пространства в удовлетворении этих потребностей.

Одна из ведущих потребностей в подростковом возрасте – потребность в свободе, понимаемой как свобода от социальных, возрастных и иных ограничений. Вероятно этим, можно объяснить тот факт, что дети и подростки до 15 лет являются активными пользователями Интернета.

Именно информационное пространство Интернета, по нашему мнению, позволяет подросткам «выйти» за пределы своей социальной и географической реальности, удовлетворяя потребность в свободе и эмансипации от взрослых.

Обостренная в подростковом возрасте потребность в самовыражении, которая выражается в активном поиске различных форм самопрезентации, выражении своего мнения, поиске подтверждения своей значимости для других людей, также легко удовлетворяется в информационном пространстве на различных форумах, в блогах, социальных сетях и т.д.

По данным В.С. Собкина и А.В. Федотовой (Собкина, Федотова, 2018), именно потребностью в наиболее точном и полном отражении своих интересов, склонностей, индивидуальности (самопрезентацией) при создании профилей в социальных сетях руководствуется более 50% опрошенных 2074 учащихся основной и старшей школы. При этом стремления «выразить свою индивидуальность» становится более значимым в процессе взросления. Учащиеся 5-го класса («младшие подростки») указали этот мотив при создании своего профиля только в 17% случаев, а одиннадцатиклассники (стоящие на пороге нового этапа, юношества) указали его уже в 30,7%.

Эта потребность неразрывно связана в подростковом возрасте с потребностью в тесных, лично значимых контактах со сверстниками и взрослыми, обозначаемая как потребность в интимно-личностном общении (Д.И. Фельдштейн). Взаимодействие с партнерами по общению в информационном пространстве, выстраиваемое с помощью слов и символического выражения эмоционально окрашенного отношения («смайлики», «like» и пр.), помогает установлению и развитию значимых межличностных отношений.

Это подтверждают и данные уже цитированного исследования (Развитие интернета..., 2016): на первых местах в рейтинге наиболее популярных сайтов оказались социальные сети с возможностью коммуникации и самопрезентации (vk.ru, ok.ru и др.), а также и другие исследования (Голубева, 2018; Гребенникова, 2018; Конькина, 2008; Цымбаленко, 2013 и др.).

Таким образом, интернет предоставляет подросткам возможности для реализации всех функций общения (информационной, эмоциональной, структурирования времени и т.д.), удовлетворения потребностей в эмансипации (обособлении) и самовыражении.

Можно ли утверждать, что современное информационное пространство создает условия, способствующие более полноценному удовлетворению подростками своих базовых психологических потребностей и тем самым, более благополучному взрослению, чем у их сверстников в «доцифровую» эпоху? Мы считаем, что ответ на этот вопрос не может быть однозначно положительным или отрицательным.

Информационное пространство, действительно, может рассматриваться как источник полноценного удовлетворения актуальных для подросткового возраста потребностей (в эмансипации, самовыражении, интимно-личностном общении и т.д.). Но способы удовлетворения потребностей, как и сама предметная составляющая потребностей современных подростков, несут на себе отпечаток эмоционально-волевой и ценностной незрелости подростков.

Личностная незрелость в этом возрасте достаточно типична и была зафиксирована практически с самого начала психолого-педагогического изучения подростков. Она обусловлена неравномерным созреванием телесной (органической), социальной и познавательной сфер, на что указывал еще Л.С. Выготский.

В современном мире можно говорить об увеличении разрыва между социальным и когнитивным развитием в подростковом возрасте, обусловленных информационно-компьютерными технологиями. По данным многих исследователей, ранее использование этих технологий способствуют ускоренному развитию познавательной сферы детей и подростков, но на развитие высших эмоций,

коммуникативных навыков они влияют в меньшей степени. Исследования опытных пользователей Интернета выявляют меньшую значимость для них эмоционально-ценностных компонентов человеческих отношений, примат успеха и достижения, активности, интеллекта, и меньшую значимость поддержки, сопереживания, со-бытия с другими людьми (Кузьмина, 2001).

Тем самым, у современных подростков разрыв между интеллектуальными возможностями и социальными отношениями оказывается более выраженным, чем у их сверстников «доинформационной» эпохи. Эта и другие психологические особенности современных подростков концептуализированы социологами в выделении особого поколения (поколения X, Z, Y, миллениалы и др.) в работах Дж. Дэверсон, Л. Нельсон, У. Штрауса и Н. Хая и др.

О том, что социальная и личностная незрелость подростков приводит к искажению их взросления под влиянием информационного пространства, говорят данные научных исследований, педагогическая практика и запросы родителей к психологам. Это негативное влияние информационного пространства на развитие и взросление современных подростков принимает формы интернет-зависимости (Толоконникова, 2015; Цымбаленко, 2013 и др.), кибер-буллинга (Kwan, Skoric, 2013; Реан, Новикова, 2019 и др.) участия в «группах смерти» и другим негативным формам. Не менее отрицательными для личностного и социального развития подростков оказываются и присущие информационному пространству риски и угрозы. Они существуют в форме агрессивного, сексуального и иного воздействия на подростка, что может приводить к достаточно тяжелым психологическим и даже психическим последствиям (Livingstone, Smith, 2014).

Важными теоретическими конструктами при изучении влияния Интернета и других информационных технологий на развитие детей и подростков выступают понятия «информационный иммунитет», «информационная компетентность», которые осмысливаются в ряде исследований (Будыкин, 2017; Виноградова, 2012; Маслова, 2013; Оконечникова, Вильгельм., Вильгельм, 2017; Третьяков, 2018 и др.). Широко изучаются проблемы насилия в Интернет-пространстве, факторы риска возникновения интернет-зависимости и девиант-

ного поведения под влиянием социальных медиа, компьютерных и видеоигр (Colzato etc., 2013; Gentile, 2011; Van Muijden etc., 2012 и др.).

Вместе с тем, необходимо говорить и о положительных сторонах информатизации жизни современных подростков (Маслова, 2013). Есть данные о том, что такая социальная сеть как Фейсбук помогает интровертам более часто коммуницировать в реальном мире (Spradlin etc, 2019). Изучение влияния компьютерных и видеоигр показывает положительный вектор этого влияния на ряд когнитивных характеристик (Bowen & Spaniol, 2011; Donohue, Woldorff & Mitroff, 2010; Green & Bavelier, 2003 и др.).

Анализ научных работ по проблеме воспитательного потенциала информационно-компьютерных технологий (ИКТ) отражает определенные методологические и ценностные противоречия в этой проблемной области (Алмаева, 2005; Богдановская, Иконникова, Королева, 2005; Григорьева, 2018 и др.).

В настоящее время недостаточно исследований, всесторонне раскрывающих психологические и педагогические условия воспитания с помощью ИКТ. Неясно, какие воспитательные задачи могут быть решены, а какие – принципиально не решаемы в информационном пространстве. Недостаточно изучены возрастные, гендерные, индивидуально-личностные особенности воспитанников как фактор эффективности воспитания с помощью ИКТ, не говоря о том, что они недостаточно учитываются при разработке конкретных сайтов или компьютерных обучающих программ. Мало изучены особенности коммуникации при воспитании, опосредованном ИКТ, и не разработаны психолого-педагогические формы и средства преодоления ее эмоциональной обедненности, затрудненности передачи ценностей и смыслов в виртуальной среде и т.д.

Наиболее полно изучены прикладные (технологические) проблемы использования информационно-компьютерных технологий в образовании. Почти все учебные заведения имеют свой сайт. Научные и педагогические сообщества также представлены в информационном пространстве. Среди наиболее известных сайтов назовем redsovet.ru, edu.ru и др. Существуют специализированные сайты, отражающие проблемы детей, подростков, молодежи (сайт детского те-

левидения «Бибигон», сайт «Смешарики», «Сибмама», «7я» и др.). Отдельные родители и родительские объединения создают свои сайты (родители с детьми с синдромом гиперактивности, многодетные родители, объединение родителей (Родительское собрание) и др.). Можно говорить о том, что цифровая школа – реалии современного российского образования (Борисенко, 2019; Каракозов, Уваров, Рыжова, 2018; Курицына, Воронова, 2014 и другие). Информатизация детского сада играет важную роль для достижения современного качества образования и формирования информационной культуры ребёнка XXI века (Оробинская, 2016; Сурова, 2017 и др.). Традиционные формы воспитания и обучения в образовании в практике образования дополняются инновационными формами информационного воспитания и обучения.

И здесь всех участников образовательного процесса подстерегает большой риск прагматического, утилитарного использования культурных и научно-технических достижений, а не осмыслению их духовного, ценностно-смыслового потенциала в выстраивании информационного воспитания.

Утилитарность, прагматизм находят отражение в практико-ориентированных диссертационных исследованиях в этой области и в проблематике, которая обсуждается, например, на сайте redsovet.ru в разделе блога, посвященных применению ИКТ в школе. Основной вектор обсуждаемых проблем – практическое использование в процессе обучения технических в самом широком смысле слова средств обучения (компьютеров, электронных досок, портативных проекторов и т.д.). В лучшем случае поднимаются дидактические и методические вопросы в связи задачами повышения эффективности образовательного процесса с помощью ИКТ.

Вопросы мировоззренческого, смыслового, ценностного порядка даже не задаются. Но может ли обучение реализовать свой воспитывающий потенциал без рефлексии педагогов смыслов своей деятельности (в данном случае, обучение с применением ИКТ), осознания встречного поиска ценностей и смыслов от своих учеников? Скорее всего, нет.

Общая установка на прагматизм сказывается в том, что ИКТ рассматриваются именно как средства, которые требуют новых методик проведения занятий, способов и приемов работы с ними как учащихся, так и педагогов. Но ИКТ, как и многие другие достижения научно-технического прогресса представляют собой новые условия для развития и формирования личности человека. И как условия развития они характеризуются как негативными, так и позитивными для личности последствиями, как мы показали на примере подростков. Более того, детальный анализ реализуемых в воспитании ИКТ позволяет утверждать, что они используются, по преимуществу, для реализации одной из возможных функций – информационной. Сайты в Интернете решают задачи информирования родителей, специалистов, нередко самих детей и подростков в самых разных формах: он- и офф-лайн консультирование, тематические подборки материалов, библиотеки электронных книг, ссылки на сайты со схожей или специализированной тематикой. Компьютерные обучающие программы больше ориентированы на обучающую и развивающую функции, где информирование включено в процесс обучения. Возможности же таких технологий гораздо шире и позволяют реализовать также и собственно воспитывающую функцию, тесно связанную с присвоением личностью ценностей и смыслов человеческого существования. Процесс присвоения личностью ценностей, овладения социокультурным опытом несводим к усвоению информации и знаний.

Тем самым, одним из приоритетов в стратегическом развитии воспитания становится разработка научно-методического обеспечения воспитания в информационном обществе (Волосовец, 2018). Мы разделяем мнение И.В. Вагнер, что «педагогизировать социальную среду в целом нельзя (если понимать под педагогизацией постановку и реализацию воспитательных задач всеми социальными институтами), хотя границы «воспитывающей среды» можно значительно расширить», а также педагогизировать процесс освоения ребенком социокультурного опыта в информационной среде (Вагнер, 2018, С. 6).

Научно-методическое обеспечение этого процесса разрабатывается в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО в последние несколько лет

по нескольким направлениям: подготовка педагогов к проектированию воспитательного процесса (Вагнер, 2018), развитие социального потенциала молодежи (Борисова, 2018), использование потенциала информационной социализации при изучении литературы в школе (Казначеева, 2018), воспитывающий потенциал информационно-компьютерных технологий (Усольцева, 2010) и др.

Для лучшего понимания направлений и форм такой педагогизации среды, нами было проведено исследование социокультурного опыта подростков, получаемого ими в Интернете путем анкетирования.

Анкетирование проводилось под руководством И.В. Вагнер на базе сетевой площадки по социальной педагогике ФГБНУ «ИИДСВ РАО» (руководитель М.П. Гурьянова), в рамках фестиваля «Горизонты открытий» (руководитель В.В. Ряшина), на базе Вельской СОШ (В.А. Сковородкин).

Всего было опрошено 215 подростков, из них 91 проживает в городе и 114 – в сельской местности (44,4% и 55,6% от всей выборки соответственно). Средний возраст подростков во всей выборке составляет 14,4 года (минимальный возраст – 12, максимальный – 17 лет), средний возраст городских и сельских подростков, соответственно – 14,6 и 14,3 года.

Обработка результатов проводилась в программе statistica 7.0 с использованием U-критерия Манна Уитни.

§ 2. Характеристика социокультурного опыта подростков, формирующегося под влиянием информационного пространства

Социокультурный опыт использования интернета современными сельскими и городскими подростками

В информационном обществе социокультурный опыт, получаемый подростками при использовании Интернета и связанных с ним социальных технологий (социальных сетей, месенджеров, электронных библиотек и т.д.) определяет вектор развития подростка.

В этом разделе мы анализируем результаты анкетирования подростков, посвященного их восприятию Интернета, своего опыта и предпочитаемых видов активности в сети в зависимости от места их проживания: сельская мест-

ность или город. Взросление подростков в сельском социуме имеет свои особенности, как показал целый ряд исследований (MacClancy, 2015; Пархоменко, 2013; Позднякова и др., 2016; Самохвалова, 2016; Терещенко, 2016, 2018; Тихонов, Борисова, 2018 и др.), которые необходимо учитывать педагогам и другим специалистам, работающим с ребенком (Гурьянова, 2017).

Особую заботу медиков, педагогов, психологов, политиков представляет собой «погруженность» подрастающих поколений в Интернет. Количество времени, проводимое подростками в виртуальной реальности, также было предметом и нашего исследования.

В табл. 1 представлено распределение времени, проводимого подростками в Интернете. Данные представлены в зависимости от места проживания подростка.

Табл. 1. Время, проводимое городскими и сельскими подростками в сети Интернет (в процентах)

Испытуемые		Как много времени ты проводишь в Интернете			
		У меня нет регулярного доступа в Интернет	Несколько раз в неделю	1-2 часа в день	Более 3-х часов в день
Место проживания	Город	0,0**	3,8**	27,4	68,8*
	Село	6,2**	13,1**	27,3	53,5*

Примечание: ** – различия между ответами городских и сельских подростков значимы на уровне 0,01, * – различия значимы на уровне 0,05.

Наши данные подтверждают озабоченность педагогической и родительской общественности тем, сколько времени проводят подростки в Интернете: почти 2\3 всех опрошенных подростков использует Интернет более 3-х часов в день.

В вопросе была возможность самому определить время пользования Интернетом, и некоторые подростки говорили как о времени, меньше указанной нами границы («только по выходным», «0,5-1 час»), так и о времени, больше заданной нами верхней границы («почти весь день»). Однако такие ответы составили около 5% от всех ответов и могут рассматриваться как несущественные для обследованной группы.

Различия между городскими и сельскими подростками, ежедневно проводящих в Интернете более 3-х часов, статистически значимы ($p=0,04$), средний процент городских подростков (68,8%) выше, чем сельских (53,5%).

Эти данные, в целом, оказались выше данных о времени, проводимом в Интернете европейскими подростками. В Европе в 2012 году исследователи зафиксировали, что дети и подростки в возрасте от 9 до 16 лет в среднем ежедневно проводят 88 минут онлайн; в возрасте 15-16 лет – 118 минут (Communication ..., 2012).

Хотя существуют и другие данные на российской выборке. В исследовании компании «Лаборатория Касперского», проведенного в 2016 году, 68% российских подростков (14-16 лет) почти постоянно находятся онлайн (опрошено 640 российских семей) (Использование ..., 2016). По данным Фонда развития Интернета, проведенного в 2013 году, среди школьников старше 13 лет более 80% бывают онлайн ежедневно (опрошено 1025 пар родитель – ребенок) (Солдатова и др., 2013).

Различия в показателях количества детей, которые проводят в Интернете более 3-х часов, по данным разных исследований, вероятно, можно объяснить разными причинами. Одна из них – методология исследования. Очевидно, что хронометраж реального времени, проводимого подростком он-лайн, покажет нам более точную информацию, чем субъективный отчет подростка или тем более родителя, обеспокоенного информацией из СМИ.

Однако возможно и другое объяснение. Российские дети и школьники начали пользоваться возможностью выхода в Интернет существенно позже, чем их европейские и американские сверстники. Эффект привлекательной новизны мог сказаться в увеличении времени пользования Интернетом в более ранних исследованиях. К настоящему времени Интернет перестал быть чем-то новым, необычным, а, значит, утратил часть своей притягательности и как средства для повышения социального статуса того, кто им пользуется.

Поэтому полученные нами данные о 60,3% подростков, ежедневно проводящих в Интернете более 3-х часов, как ни парадоксально, указывают на по-

ложительную тенденцию в использовании сети этой возрастной категорией. Эта цифра говорит о закономерном и устойчивом снижении числа подростков, «живущих» онлайн (2013 – 80% (Солдатова и др., 2013), 2016 – 68% (Использование ..., 2016), 2019 – 60,3% (данное исследование, 2019)).

Можно ли ожидать, опираясь на эти данные, что число подростков, использующих Интернет более 3-х часов ежедневно, будет снижаться в будущем? Пока мы не готовы дать утвердительный ответ на этот вопрос, но должны признать эту тенденцию обнадеживающей.

Однако не стоит забывать, что чуть меньше 40% современных подростков проводит в Интернете существенно меньше времени.

Хотя такие причины как «отсутствует постоянный доступ в Интернет» (0% и 6,2% в выборке городских и сельских подростков) и «несколько раз в неделю» (3,8% и 13,1% в выборке городских и сельских подростков) говорят, скорее, о экономических причинах, чем о личностном выборе респондентов. Это подтверждается и данными Росстата, показавшего, что в городе использует выход в Интернет 79,7% домохозяйств, в то время как на селе таких домохозяйств только 67,1% (Использование интернета ..., 2017).

Вариант ответа «1-2 часа в день» выбрало практически одинаковое число подростков из городской и сельской местности (27,4 и 27,3% соответственно, различия статистически незначимы). Мы можем предположить, что этот выбор мотивирован не доступностью или недоступностью для подростка выхода в Интернет (так как число городских и сельских подростков практически одинаково), а личными мотивами, личным отношением ко времени, проводимом в Интернете. Очевидно, что этот вопрос требует более детального изучения.

Нами изучалось и восприятие подростками Интернета сквозь субъективную оценку позитивного и негативного опыта, получаемого ими в Интернете (табл. 2). В этом вопросе было допустимо выбирать несколько вариантов ответа, поэтому сумма всех данных выше 100%.

Табл. 2. Оценка городскими и сельскими подростками своего опыта в Интернете (в процентах)

Испытуемые	Какого у тебя больше опыта в Интернете – позитивного или негативного?							
	Интернет для меня – чаще отдых	У меня был негативный опыт знакомств через Интернет	Интернет для меня как библиотека	Негативный опыт в том, что у меня ухудшается зрение	Мой позитивный опыт в Интернете связан с общением с друзьями в соцсетях	Негативный опыт в том, что полученная из интернета информация была неверной	Мой негативный опыт в том, что у меня появилась игровая зависимость	
Все опрошенные	33,5	8,9	58,7	21,8	75,4	11,2	6,7	
Место проживания	Город	36,3	5,0**	56,3	16,3*	75,0	8,8**	6,3*
	Село	31,3	12,1**	60,6	26,3*	75,8	13,1**	7,1*

Примечание: ** – различия между ответами городских и сельских подростков значимы на уровне 0,01, * – различия значимы на уровне 0,05.

Согласно нашим данным, Интернет связан для подростков, независимо от места проживания, с положительными эмоциями в первую очередь как средство общения. Примерно одинаковое количество подростков, проживающих в городе и на селе (75,0 и 75,8% соответственно) выбирают ответ «Мой позитивный опыт в Интернете связан с общением с друзьями в соцсетях – общаюсь регулярно, много».

Интернет предоставляет подросткам возможности для реализации всех функций общения (информационной, эмоциональной, структурирования времени и т.д.). Взаимодействие с партнерами по общению в информационном пространстве, выстраиваемое с помощью слов и символического выражения эмоционально окрашенного отношения («смайлики», «like» и пр.), помогает ус-

тановлению и развитию значимых межличностных отношений, отвечающей базовой потребности возраста – потребности в интимно-личностном общении (Д.И. Фельдштейн). Это согласуется с данными исследования (Марцинковская, Чумичева, 2015), в котором было показано, что язык Интернет-коммуникации влияет на обмен информацией между сверстниками, на процесс формирования новых групповых эталонов и правил.

На втором месте по привлекательности Интернета для подростков – возможность получить информацию, использовать его как библиотеку. Такой вариант ответа выбрало 56,3% сельских подростков и 60,6% – городских подростков, различия статистически не значимы.

Также не выявлено различий в использовании Интернета как средства релаксации и отдыха (этот вариант ответа выбрало 36,3% городских подростков и 31,3% – сельских).

В нашем исследовании значимые различия между сельскими и городскими подростками относительно опыта, полученного в Интернете, оказались связаны почти исключительно с его негативной составляющей. Негативный опыт знакомств в Интернете, доверие информации, оказавшейся ложной, ухудшение зрения, появление игровой зависимости отметили значимо большее число сельских подростков, чем городских (табл. 2).

В качестве объяснения можно предположить, что социальная жизнь на селе с ее более тесными эмоциональными контактами, выраженной социальной нормативностью меньше связана с обманом, недоверием, скрытой мотивацией партнеров по общению, что делает подростка уязвимым, излишне доверчивым. Кроме того, особенности эмоциональной сферы сельских подростков, полученные в исследованиях Т.Н. Князевой и А.В. Матюковой (Князева, Матюкова, 2017), В.В. Терещенко (Терещенко, 2016) могут оказаться личностными предикторами менее искушенного, менее критичного мировосприятия сельских подростков по сравнению с мировосприятием подростков городских. Большая открытость контактам, большая потребность в них (так, в исследовании (Князева, Матюкова, 2017) зафиксирована большая экстравертированность сельских

подростков), большая нормативность общения делают сельских подростков недостаточно чувствительными к угрозам и рискам Интернета до того, как они начнут проявляться.

Полученные данные о большей уязвимости сельских подростков перед негативным опытом, связанным с их активностью в Интернете, очевидно, требует более целенаправленной разработке программ их просвещения по вопросам безопасности в сети.

Следующий вопрос предоставлял подросткам возможность выбора предпочитаемой активности в Интернет среде. Данные представлены в табл. 3. В этом вопросе также было допустимо выбирать несколько вариантов ответа, поэтому сумма всех данных выше 100%.

Из полученных нами данных становится очевидно, что активность в Интернете подростков, проживающих в городе и сельской местности, относится к поиску информации как по школьной программе (53,8% городских и 56,6% сельских школьников, различия не достигают уровня статистической значимости), так и в соответствии с личными интересами подростков (38,8% городских и 39,4% сельских школьников, различия статистически не значимы)

Все остальные виды активности показывают несходство между городскими и сельскими подростками, уровень достоверности лежит в диапазоне от 0,002 до 0,046.

Более часто, чем их сверстники, проживающие на селе, городские подростки общаются через мессенджеры (21,3% против 7,1%, $p=0,002$), читают художественную литературу в сети (22,5% против 8,1%, $p=0,006$), загружают свои и смотрят фотографии других пользователей (37,5% против 27,3%, $p=0,04$), изучают иностранные языки (17,5% против 13,1%, $p=0,046$),

По сравнению с городскими подростками, сельские подростки чаще общаются в социальных сетях (88,9% против 78,8%, $p=0,03$), скачивают музыку и смотрят фильмы (80,9% против 75,0%, $p=0,04$), играют в игры (42,4% против 33,8%, $p=0,03$), участвуют в жизни сообществ и форумов (5,1% против 3,8%, $p=0,002$).

Табл. 3. Оценка городскими и сельскими подростками предпочитаемых форм активности в Интернете (в процентах)

Испытуемые	На что у тебя уходит основное время в Интернете?										
	Общаюсь в социальных сетях (ВКонтакте и т.д.)	Общаюсь через мессенджеры	Скачиваю музыку, смотрю фильмы	Играю в игры	Ищу информацию по школьной программе, готовлюсь к экзаменам	Ищу и изучаю новую информацию (не по школьной программе)	Изучаю иностранные языки	Загружаю свои и смотрю другие фотографии	Читаю художественную литературу	Участвую в жизни сообщества, веб-форумов	
Все опрошенные	84,3	13,4	78,2	38,6	55,3	39,1	15,1	31,8	14,5	4,5	
Место проживания	Город	78,8*	21,3**	75,0*	33,8*	53,8	38,8	17,5*	37,5*	22,5**	3,8*
	Село	88,9*	7,1**	80,9*	42,4*	56,6	39,4	13,1*	27,3*	8,1**	5,1*

Примечание: ** – различия между ответами городских и сельских подростков значимы на уровне 0,01, * – различия значимы на уровне 0,05.

Выявленные различия отражают, на наш взгляд, разные потребности у городских и сельских подростков, актуализирующих разную активность в Интернете. Мы уже отмечали большую уязвимость сельских подростков перед угрозами глобальной сети. В частности, негативный опыт нежелательных знакомств, согласно нашим данным, пережили почти в 2 раза больше сельских подростков, чем городских. И в данном случае мы видим, почему это произошло: городские подростки чаще выбирают для общения более предсказуемые и управляемые социальные технологии в виде мессенджеров (Бакулев, Стукалина, 2017). В русле этой тенденции симптоматично, что число сельских подростков, участвующих в жизни сообществ, веб-форумов статистически значимо выше числа их сверстников из города. Широко обсуждавшиеся в СМИ и педа-

гогической прессе группы «смерти» – только один из очевидных примеров реально существующей угрозы психическому и личностному развитию подростков, выбравшему такой вид активности в сети.

С опорой на эти данные, мы можем сделать вывод о том, что потребность общаться с теми, кого знаешь, кому доверяешь, потребность в безопасном общении оказывается более значимой для городских подростков, чем для сельских. Потребность в новых впечатлениях можно удовлетворить в Интернете, слушая музыку, просматривая фильмы, играя в игры. Эти виды активности оказались более значимы для сельских подростков, чем для городских.

Потребность в саморазвитии, самосовершенствовании находит, на наш взгляд, реализацию в чтении книг, изучении иностранных языков, которые статистически значимо чаще выбирают городские подростки.

Удовлетворению этой потребности в саморазвитии, на наш взгляд, служит и такая активность, как загружать свои и рассматривать чужие фотографии, также значимо чаще выбираемая подростками из города.

Хотя в научной литературе и высказывалось мнение, что рассматривание фотографий актуализирует соревновательный мотив, нам сложно с этим согласиться. Фотография, на наш взгляд, является самым доступным средством создания красивого, эстетически привлекательного образа своего мира. Современные технологии автоматического редактирования фотографий позволяют практически любому человеку выразить себя через цвет, форму, игру света и тени. Сравнивая свои и чужие фотографии, оказывается возможным сделать это средство творческого самовыражения более точным, ярким, действенным.

Чтение художественной литературы, изучение иностранных языков, создание фотоколлекций объединяет также и более активный, деятельный характер по сравнению с просмотром фильмов, прослушиванием музыки и играми. Наши данные вполне согласуются с данными Т.Н. Князевой и А.В. Матюковой (Князева, Матюкова, 2017) о большей активности и инициативности у городских подростков по сравнению с их сверстниками на селе.

Возрастные и гендерные особенности подростков в Интернет-среде

В этом разделе мы более детально представляем результаты изучения социокультурного опыта в Интернете подростков в зависимости от их возраста и гендера.

Социокультурный опыт школьников 9-го класса, проживающих в городе, сравнивался с таковым у девятиклассников, проживающих в сельской местности по таким параметрам как время, проводимое в сети, предпочитаемая активность, направленность этого опыта (положительная или негативная). Анализировались в программе *statistica 7.0* с использованием U-критерия Манна Уитни данные 61 подростка, заканчивающих 9-й класс. Из них проживает в сельской местности 29 (средний возраст 15,4), в городе – 32 (средний возраст 15,1) подростка.

Согласно нашим данным, среди девятиклассников не было ни одного, кто не пользовался бы Интернетом. Однако нами выявлены статистически значимые различия между городскими и сельскими школьниками, которые отметили варианты «пользуюсь несколько раз в неделю» и «пользуюсь более 3-х часов в неделю» ($p\text{-level} = 0,01$ и $p\text{-level} = 0,04$ соответственно). 10,3% сельских девятиклассников «выходит» в Интернет несколько раз в неделю, городские девятиклассники не отметили этого варианта ни одного раза. А более 3-х часов в неделю проводит больше городских школьников (84,4%), чем сельских (69,0%).

Вариант ответа «1-2 часа в день» выбрало практически одинаковое число подростков из городской и сельской местности (18,8% и 20,7% соответственно, различия статистически незначимы). Мы можем предположить, что этот выбор мотивирован не доступностью или недоступностью для подростка выхода в Интернет (так как число городских и сельских подростков практически одинаково), а личными мотивами, личным отношением ко времени, проводимом в Интернете. Очевидно, что этот вопрос требует более детального изучения.

На что же тратят свое время девятиклассники в Интернете? Согласно нашим результатам, и городские и сельские девятиклассники наиболее часто общаются в социальных сетях, подобных ВКонтакте, Facebook и другие (90,6% и 100% соответственно, различия незначимы), скачивают музыку, смотрят филь-

мы (78,1% и 72,4% соответственно, различия незначимы), загружают и смотрят чужие фотографии (50,0% и 34,5%, различия на уровне тенденции, $p\text{-level} = 0,067$), ищут и изучают нужную им информацию (не по школьной программе) (34,4% и 51,7% соответственно, различия на уровне тенденции, $p\text{-level} = 0,059$).

Эти виды деятельности и самовыражения в Интернете, как показали наши данные, оказались значимы для девятиклассников независимо от их места проживания. Можно предположить, что в их основе лежат присущие этому возрасту (14-16 лет) потребности в общении, самовыражении, проявление интересов и склонностей.

Смещение друзей из реального мира в мир виртуальный зафиксировано в нашем исследовании именно для сельских подростков, обучающихся в девятом классе. Отвечая на вопрос о том, в какой среде у них больше всего позитивного опыта отношений, они поставили на первое место Интернет-среду, поставив на второе место дом, школу и группу друзей-сверстников. В то же время городские школьники больше всего позитивного опыта общения получают дома, а Интернет и школа оказались на втором месте, третье место – группа друзей сверстников.

Все остальные виды активности показывают несходство между городскими и сельскими девятиклассниками, уровень достоверности, $p\text{-level}$ лежит в диапазоне от 0,002 до 0,046.

Городские девятиклассники значимо чаще играют в игры (37,5% против 17,2%), изучают иностранные языки и читают художественную литературу (по 18,8% против 3,4% соответственно), участвуют в жизни он-лайн сообществ, вебфорумов (3,1% против 0,0%). Городские школьники чаще используют мессенджеры (31,1% против 10,3%).

А сельские школьники чаще своих сверстников из города ищут информацию по школьной программе (72,4% против 46,9% городских девятиклассников).

Выявленные различия отражают, на наш взгляд, разные потребности у городских и сельских подростков, актуализирующих разную активность в Интернете.

Потребность в новых впечатлениях можно удовлетворить в Интернете, играя в игры, что чаще делают городские подростки, чем сельские. Потребность в саморазвитии, самосовершенствовании находит, на наш взгляд, реализацию в чтении книг, изучении иностранных языков, участии в жизни он-лайн сообществ, веб-форумов, которые также статистически значимо чаще выбирают городские подростки. Удовлетворению этой потребности в саморазвитии, на наш взгляд, служит и такая активность, как загружать свои и рассматривать чужие фотографии, которая на уровне тенденции отличает девятиклассников из города от их сверстников на селе.

Чтение художественной литературы, изучение иностранных языков, создание фотоколлекций объединяет также и более активный, деятельный характер по сравнению с просмотром фильмов, прослушиванием музыки и играми.

Однако в нашем исследовании более высокая инициативность городских девятиклассников оказалась связана с их «внешкольными» интересами. Сельские школьники продемонстрировали гораздо большую инициативность в «школьной» сфере: почти в полтора раза больше сельских школьников ищут в Интернете информацию по школьной программе.

Нам кажется обоснованным предположить, что этот вид активности для сельских школьников обусловлен не их личностными потребностями, а социальной средой. В конце 9-го класса необходимо сдать основной государственный экзамен (ОГЭ), который проверяет усвоение школьной программы. Можно предположить, что со стороны учителей сельских школ увеличивается количество заданий по школьной программе за предыдущие годы обучения, и это приводит к росту такой активности как поиск информации по школьной программе среди сельских девятиклассников.

Можно ли однозначно утверждать, что эта активность связана с познавательными потребностями подростков? С одной стороны, на уровне тенденции нами было выявлено, что сельские школьники чаще своих городских сверстников ищут и изучают нужную им информацию (не по школьной программе)

(51,7% и 34,4% соответственно). Это говорит в пользу познавательной потребности, но необходимы более детальные исследования.

С предпочитаемыми видами активности в Интернете вполне согласуется и оценка нашими респондентами своего социокультурного опыта в сети.

Для 84,4% и 93,1% городских и сельских школьников соответственно позитивный опыт в Интернете связан с общением (различия не достигают статистической значимости). На Интернет как на средство расслабления, место отдыха указало 25,0% городских школьников по сравнению с 10,3% школьников, проживающих на селе (различия значимы, $p\text{-level}=0,04$). Также положительно оценивают наши респонденты Интернет как источник информации, большую библиотеку (50,0% городских и 62,1% сельских школьников, различия на уровне достоверности, $p\text{-level}=0,071$), как источник культурного досуга в виде музыки и фильмов (81,3% и 93,1%, различия незначимы).

Наиболее тревожный результат, полученный нами, относится к категории «негативный опыт, полученный в Интернете», по которому оценивался опыт знакомств в сети, достоверность полученной информации, ухудшение здоровья и появление игровой зависимости.

Тот факт, что информация из Интернета оказалась недостоверной, указало примерно одинаковое количество городских и сельских школьников, лишь с небольшим преобладанием последних (9,4% и 10,3% соответственно, различия незначимы). Аналогичная ситуация сложилась и с появлением игровой зависимости, которая стала отнимать слишком много времени (6,3% и 6,9% соответственно, различия не достигают уровня значимости), ухудшением здоровья (34,4% и 41,4% соответственно, различия значимы на уровне тенденции, $p\text{-level}=0,08$).

Статистически значимы различия выявлены для негативного опыта знакомств в Интернете, на него почти в 4 раза чаще указывают сельские девятиклассники (13,8% сельских и 3,1% городских школьников, $p\text{-level}=0,001$).

В исследовании было получено, что городские подростки чаще выбирают для общения социальные технологии в виде мессенджеров (от англ. messenger –

«курьер»), специальных программ, позволяющих мгновенно передавать и получать текстовые и звуковые сообщения, изображения, видео. По мнению О.К. Голобушиной, именно сообщения в мессенджерах наиболее близки по своему речевому жанру к разговору (Голобушина, 2015, С. 210). Эти инструменты социальной коммуникации в виртуальной среде все больше проникают в образование (Поплаухин, 2018).

Мессенджеры, подобные Whatsup, позволяют создавать группы, «закрытые» от несанкционированного вмешательства со стороны. Все участники добавляются модератором группы и вероятность добавить постороннего человека в них крайне мала. Этим они выгодно отличаются от социальных сетей, в которых информация доступна незнакомым людям. И хотя различные мессенджеры отличаются своей степенью защищенности от несанкционированного доступа (Бакулев, Стукалина, 2017) для простых пользователей, а особенно подростков, их возможностей достаточно, чтобы общение в группе было безопасным.

С опорой на эти данные, мы можем сделать вывод о том, что городские подростки могут лучше, чем подростки из сельской местности, защитить себя от негативных знакомств в Интернете.

Изучение влияния информационного пространства на развитие подростков невозможно без детального анализа того, является ли это влияние равнозначным или специфическим для мальчиков и девочек. В нашем исследовании было обследовано 73 мальчика (средний возраст 14,5 лет) и 111 девочек (средний возраст 14,4 года).

Сравнивая время, проводимое подростками разного пола в Интернете (табл. 4), мы видим, что без анализа места проживания подростков, различия существуют только на уровне тенденции при использовании Интернета более 3-х часов в день. Причем девочки чаще выбирают эту оценку своего времени нахождения в сети (67,6% против 63,0% у мальчиков, $p\text{-level}=0,08$). Различия в использовании более 3-х часов складываются из уже чуть более ощутимых различий между сельскими подростками женского и мужского пола (65,5% и 56,4% соответственно, $p\text{-level}=0,058$), в то время как различия между городскими де-

вочками и мальчиками незначимы (69,6% и 70,6% соответственно, p-level=0,12). Городские девочки-подростки чаще, чем мальчики используют Интернет несколько раз в неделю (5,4% против 0,0%, p-level=0,01), в то время как для сельских подростков эта картина прямо противоположна: 17,9 % мальчиков и 10,9% девочек, проживающих на селе, используют Интернет несколько раз в неделю (p-level=0,02).

Анализирую качество опыта, получаемого подростками разного пола в Интернете, мы снова сталкиваемся с тем, что только сравнение мальчиков и девочек из нашей выборки безотносительно к месту их проживания, не позволяет нам увидеть всей картины в целом (табл. 5).

Табл. 4. Время, проводимое мальчиками и девочками в сети Интернет (в процентах)

Испытуемые		Как много времени ты проводишь в Интернете			
		У меня нет регулярного доступа в Интернете	Несколько раз в неделю	1-2 часа в день	Более 3-х часов в день
Место проживания	Пол				
Вся выборка	Муж	5,5	9,6***	27,4	63,0***
	Жен	4,5	8,1***	27,0	67,6***
Город	Муж	0,0	0,0**	26,5	70,6
	Жен	0,0	5,4**	30,4	69,6
Село	Муж	10,3	17,9*	28,2	56,4***
	Жен	9,1	10,9*	23,6	65,5***

Примечание: *** – различия между ответами мальчиков и девочек на уровне тенденции (p-level >0,05), ** – различия значимы на уровне 0,01, * – различия значимы на уровне 0,05.

Так, на всей выборке мальчики подростки значимо чаще выбирают Интернет как средство отдыха (38,4% против 26,1%, p-level=0,04), а девочки чаще отмечают свой позитивный опыт общения в социальных сетях (82,0% против 71,2%, p-level=0,03), но также и негативный опыт знакомств в Интернете (9,0% против 5,5%, p-level=0,03), недоверие к информации, полученной в Интернете (82,0% против 71,2%, p-level=0,04), появление игровой зависимости (13,5% против 71,2%, p-level=0,01).

Эти особенности опыта в информационном пространстве для всей выборки детализируются на выборке городских и сельских подростков разного пола. Именно городские мальчики чаще, чем городские девочки используют Интернет как средство отдыха (44,1% против 25,0%, $p\text{-level}=0,04$), в то время как для сельских подростков и мальчиков и девочек эта функция Интернета значима одинаково (32,0% и 29,9%, $p\text{-level}=0,1$).

Аналогичная картина относительно негативного опыта знакомств в Интернете, появления игровой зависимости: эти различия демонстрируют только городские девочки-подростки, в то время как для сельских подростков эти различия незначимы (табл. 5).

Понимание, что информация из Интернета была ложной, больше свойственна сельским мальчикам-подросткам по сравнению с сельскими девочками (91,0% и 85,0%, $p\text{-level}=0,04$), в то время как для городских подростков эти различия незначимы (79,4% и 83,9%, $p\text{-level}=0,09$).

Опыт позитивного общения в социальных сетях, различия в котором оказались значимы для нашей разнополой выборки, складываются из противоположных тенденций для города и села (табл. 5).

Городские мальчики реже, чем девочки, а сельские мальчики чаще, чем девочки отмечают, что позитивный опыт в информационном пространстве связан для них с общением с друзьями в соцсетях.

Табл. 5. Оценка городскими и сельскими подростками своего опыта в Интернете (в процентах)

Испытуемые	Какого у тебя больше опыта в Интернете – позитивного или негативного?						
	Ин-	У меня	Ин-	Нега-	Мой	Нега-	Мой не-

Место проживания	Пол	тернет для меня – чаще отдых	был негативный опыт знакомств через Интернет	тернет для меня как библиотека	тив-ный опыт в том, что у меня ухудшается зрение	позитив-ный опыт в Интернете свя-зан с обще-нием с друзь-ями в соцсе-тях	тив-ный опыт в том, что полу-ченная из ин-терне-та ин-фор-мация была невер-ной	гативный опыт в том, что у меня поя-вилась игровая зависи-мость
Вся выборка	Муж	38,4*	5,5*	52,1	28,8	71,2**	75,3**	5,5**
	Жен	26,1*	9,0*	55,0	28,8	82,0**	88,3**	13,5**
Город	Муж	44,1**	2,9***	47,1	23,5	70,6**	79,4	0,0*
	Жен	25,0**	3,6***	55,4	26,8	83,9**	83,9	12,5*
Село	Муж	32,0	12,0	61,0	33,0	83,0**	91,0**	13,0
	Жен	29,9	11,2	57,0	30,8	77,6**	85,0**	12,1

Примечание: *** – различия между ответами мальчиков и девочек на уровне тенденции (p-level >0,05), ** – различия значимы на уровне 0,05, * – различия значимы на уровне 0,01.

Оценка подростками предпочитаемых форм активности в Интернете также имеет гендерную специфику. Кроме выбора общения в социальных сетях и поиска информации в Интернете не по школьной программе, для которого различия в ответах статистических незначимы ни для всей выборки, ни в зависимости от места проживания (табл. 6). Полученные данные не вполне согласуются с данным, полученными в исследовании М.Н. Складчикова подростков, проживающих в г. Елец, о том, что городские девочки, обучающиеся в 7 и 8 классах ставят на 2 и 1 место общение в социальных сетях, в то время как городские мальчики этих же классов ставят общение в соцсетях на 5 и 4 позиции (Складчиков, 2018, С. 92), то есть налицо гендерные предпочтения. Вероятно, более полная картина может быть получена не только с учетом места проживания, но и с учетом возраста подростков разного пола.

Скачивание музыки, просмотры фильмов имеют только тенденцию к различиям в ответах подростков разного пола в нашем исследовании, хотя преоб-

ладание ответов одной гендерной группы над ответами другой группы разнонаправлено в зависимости от места проживания (табл. 6).

Для остальных видов активности, изучавшихся в нашем исследовании, с различной долей статистической значимости ответы мальчиков и девочек отличаются. Девочки-подростки, независимо от места проживания чаще, чем мальчики общаются через мессенджеры, ищут информацию по школьной программе, читают художественную литературу. В то же время мальчики чаще, чем девочки играют в Интернете в игры, участвуют в жизни он-лайн сообществ, веб-форумов. Хотя данные по всей выборке и не демонстрируют различий, в зависимости от места проживания подростки дают различные ответы в зависимости от гендера. Так, чаще изучают иностранные языки и загружают свои рассматривают чужие фотографии городские мальчики и сельские девочки (табл. 6).

Табл. 6. Оценка подростками предпочитаемых форм активности в Интернете (в процентах)

Испытуемые		На что у тебя уходит основное время в Интернете?									
		Общаюсь в социальных сетях (ВКонтакте и т.д.)	Общаюсь через мессенджеры	Скачиваю музыку, смотрю фильмы	Играю в игры	Ищу информацию по школьной программе, готовлюсь к экзаменам	Ищу и изучаю нужную мне информацию (не только школьной программе)	Изучаю иностранные языки	Загружаю свои и смотрю другие фотографии	Читаю художественную литературу	Участвую в жизни сообществ, веб-форумов
Вся выборка	Муж	84,9	8,2* *	75,3 ***	60,3 *	42,5 **	38,4	11,0	38,4	8,2* *	5,5***
	Жен	85,6	15,3 **	81,1 ***	19,8 *	57,7 **	37,8	13,5	37,8	16,2 *	4,5***

Город	Муж	79,4	11,8 **	82,4 ***	58,8 *	41,2 **	41,2 ***	20,6 **	52,9 **	14,7 *	2,9**
	Жен	83,9	23,2 **	73,2 ***	14,3 *	53,6	33,9 ***	12,5 **	39,3 **	21,4 *	5,4**
Село	Муж	89,7	5,1* **	69,2 ***	61,5 *	43,6 **	35,9 ***	2,6*	25,6 **	2,6*	7,7*
	Жен	87,3	7,3* **	89,1 ***	25,5 *	61,8 **	41,8 ***	14,5 *	36,4 **	10,9 *	3,6*

Примечание: *** – различия между ответами мальчиков и девочек на уровне тенденции (p-level >0,05), ** – различия значимы на уровне 0,05, * – различия значимы на уровне 0,01.

Полученные в исследовании данные позволяют говорить о достаточно неоднозначном преломлении социокультурного опыта в зависимости от возрастных и гендерных особенностей подростков. Очевидно, требуются дальнейшие исследования.

Таким образом, в нашем исследовании выявлены значимые различия между социальнокультурным опытом, получаемым в Интернете городскими и сельскими подростками. Обеспокоенность педагогического и родительского сообщества в отношении влияния Интернета на взросление, психическое и личностное развитие подростков оказывается обоснованной по отношению к подросткам, проживающим в сельском социуме. Воспитательные риски, связанные с информатизацией жизни детей и подростков, необходимо уменьшить различными средствами, в том числе и педагогизируя информационную среду. Эта работа оказывается насущно необходимой для сельского социума, поскольку именно сельские подростки оказались наиболее уязвимы к рискам и угрозам Интернета.

ГЛАВА VI. ОПЫТ ПОСТИЖЕНИЯ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

Клемяшова Елена Михайловна

Проблема изучения опыта постижения детьми и молодежью ценностей культуры особенно актуальна на современном этапе в контексте таких явлений, как неодинаковая возможность доступа к социально-культурным ресурсам, в том числе и финансовая недоступность, недостаточная подготовленность к восприятию культурных ценностей, переизбыток неструктурированной информации о событиях в культурной жизни, социальная апатия и др. Все это требует осмысления опыта усвоения детьми и молодежью культурных ценностей, определение условий его развития в процессе воспитания, выявления потенциала образовательных учреждений в направлении приобщения учащихся к ценностям культуры.

Приобщение детей и молодежи к культурному наследию – одна из значимых проблем современного общества и важный целевой приоритет воспитательной деятельности в условиях реализации ФГОС нового поколения. Так, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва) подчеркивается важность эффективного использования уникального российского культурного наследия, в том числе литературного, музыкального, художественного, театрального и кинематографического, предоставления равных для всех детей возможностей доступа к культурным ценностям, а также поддержки мер по созданию и распространению произведений искусства и культуры, проведению культурных мероприятий, направленных на популяризацию российских культурных, нравственных и семейных ценностей [1]. Согласно Основам государственной культурной политики, сфера культуры рассматривается как часть коллективной идентичности россиян, важнейшая составляющая информационной безопасности российского общества.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного

общего образования отмечено, что одним из требований школьного образования является присвоение обучающимися общечеловеческих ценностей, а также освоение культурных ценностей своей этнической и социокультурной группы [2, с. 63].

Следует отметить, что процесс постижения учащимися ценностей культуры, как российской, так и мировой, способствует реализации личностью потребности в саморазвитии, самоизменении, направлен на самоопределение человека в мире и активное совершенствование себя как элемента социума, культуры. Социокультурная активность личности проявляется в различных формах деятельности, и прежде всего, познавательной, художественно-эстетической, духовно-нравственной.

В ходе исследования выявлено, что аксиологическая активность воспитанников, занимающихся социокультурной деятельностью, возрастает, если создаются условия для активного восприятия ценностей культуры на основе развития эмоциональной отзывчивости, организации комплексного систематизированного воздействия потенциала разнообразных учебных дисциплин, различных видов искусства, культурных событий, художественно-творческой деятельности.

Актуальность обозначенной проблемы диктует необходимость разработки и внедрения в воспитательный процесс образовательных организаций, социально-культурных и досуговых центров технологий приобщения детей и молодежи к культурному наследию. Такие технологии, включающие в себя сочетание интеллектуальной и эмоционально окрашенной творческой деятельности, обладают высоким педагогическим потенциалом и становятся сферой становления индивидуальности и личностной самореализации.

В основе технологий лежит императив духовности, определяющий эмоционально-нравственное отношение личности к культурному наследию человечества. Эмоционально-эстетические переживания, развитие нравственных и эстетических чувств, способности к восприимчивости объектов и явлений художественной сферы, искусства, позитивный опыт взаимодействия с культурным на-

следуем – все это в значительной степени способствует развитию общей культуры личности, являются актуальными характеристиками ее воспитанности.

При осмыслении феномена «культура» в контексте культурологического подхода в современном воспитании мы опирались на такие основополагающие понятия, как восхождение личности в контекст культуры, ее ориентация на духовно-нравственные ценности, постижение культурных традиций, ценностное отношение к культурному наследию, формирование личности подрастающего человека как субъекта культуры. Именно этот культурологический потенциал является наиболее значимым в становлении культуры личности, развитии воспитанности детей и подростков.

Технологии приобщения к культурному наследию, воздействуя на духовное становление детей и подростков, на формирование у них ценностных установок, особой морали взаимодействия с культурной средой, обогащают мир эмоциональных состояний, развивают дар воображения, чувственной отзывчивости, образного восприятия окружающего мира, его культурных ценностей. Доминирующими в развитии личности являются именно ценностные ориентиры. «Ценности – отношение – поведение» – вот те основные категории, которыми оперирует воспитание.

Освоение окружающего культурного пространства является необходимым условием реализации культурно-образовательных технологий.

Следует отметить жанровое разнообразие форм и средств реализации технологий, направленных на постижение детьми и молодежью культурных ценностей. Это могут быть как долгосрочные, так и краткосрочные проекты, организация фестивалей, праздников, концертов, творческих встреч, конкурсов, мастер-классов и т.п.

В целом, технология приобщения детей и молодежи к культурным ценностям в воспитательном процессе образовательных организаций предполагает:

– изучение ценностей культуры прошлого и активное освоение современных культурных достижений;

– построение образовательного процесса с учетом достижений, культурных традиций мирового, российского и регионального уровней, исторических, культурно-бытовых особенностей родного края;

– использование в учебном и внеучебном процессе произведений искусства и культуры, постижение учащимися культурных традиций разных эпох и народов;

– приобщение к национальным традициям художественного, музыкального, декоративно-прикладного искусства, народного творчества, их истокам;

– создание учащимися современных образцов, изделий художественного, декоративно-прикладного искусства, народного промысла на основе преемственности традиций.

В российских школах накоплен богатый опыт технологического обеспечения процесса приобщения детей и молодежи к национальным культурным традициям. Так, реализация такой технологии предусматривает единство учебной и внеурочной деятельности: вовлечение учащихся в активную деятельность по практическому освоению достижений мировой, российской и национальной культуры на уроках, а также организацию внеклассной работы – системы воспитательных и культурно-досуговых мероприятий, кружков, тематическое содержание которых направлено на закрепление знаний о культуре, полученных на уроках, расширение представлений о национальном фольклоре, а также осознание того, что народные традиции, национальная художественная культура – это часть нашей повседневной жизни. Как правило, основные направления реализации технологии, которая предусматривает как теоретические, так и практические занятия – изучение истории родного края, его культуры, создание уголка старинного быта, пропаганда русских народных традиций. Основными формами и методами работы являются лекции, беседы, встречи с жителями, оформление выставок и экспозиций, проведение экскурсий, поисково-исследовательская деятельность, составление летописи родного края,

проведение викторин, внеклассных мероприятий, составление родословной своей семьи. Лекции и беседы строятся в русле знакомства с историей, культурой и бытом жителей региона. Составление экспозиций и выставок, проведение экскурсий, внеклассных мероприятий, конкурсов и викторин являются важным компонентом учебно-воспитательного процесса в школе, воспитывают ответственность, развивают организаторские навыки и самостоятельность, расширяют кругозор учащихся, формируют эстетический вкус. Составление летописи города, района, села и школы, родословной своей семьи воспитывают осознание того, что каждый человек имеет глубокие и давние корни на земле, важности описания происходящих сегодня событий, которые в скором времени станут нашей историей.

Технология приобщения детей и молодежи к культурным ценностям может быть представлена в форме культурно-образовательного проекта – относительно новой педагогической категории, направленного на исследование различных объектов, явлений и событий культуры, осмысление культурных доминант, определяющих развитие общества в разные исторические эпохи. Специфика культурно-образовательного проекта заключается в том, что культурологическая проблема анализируется в контексте исторических или современных культурных процессов, отражающих значимые явления, события, объекты, феномены культуры определенной эпохи.

В Москве в настоящее время реализуется ряд культурно-образовательных проектов, направленных на приобщение детей и молодежи к культурным ценностям, на постижение российского культурного наследия.

Из многочисленных реализуемых современных проектов культурно-просветительской направленности хотелось бы отметить следующие:

– «Благовест» – проект, направленный на сохранение и развитие традиционных культурных, исторических и духовных ценностей российского общества (г. Саратов). Проект предусматривает проведение цикла культурно-просветительских мероприятий, позволяющих пробудить у детей с ограниченными возможностями, детей-сирот, детей из многодетных семей, а также под-

ростков и молодежи интереса к классической и духовной музыке, историческому и культурному наследию региона, сформировать культурное, духовно-нравственное мировоззрение, выявить творческий потенциал. Реализация проекта предполагает создание площадки для культурного, духовного и образовательного обмена через призму музыкальной культуры (организация культурно-просветительских концертов: сольные и хоровые номера), проведения мастер-классов по истории классической и духовной музыки, инструментально – исполнительского искусства (духовые оркестры, музыкальные ансамбли, орган, аккордеон, духовые инструменты, фортепиано, скрипка, виолончель и другие) с привлечением профессиональных педагогов, представителей музейной культуры (проведение экскурсий по музею Саратовской митрополии, где собраны уникальные материалы и экспонаты, что позволит узнать не только историю и культуру Саратовского региона, но и России) [3].

– Всероссийский арт-фестиваль семейной направленности «Цветомузыка» (г. Москва) представляет уникальный проект современной городской культуры с использованием современных арт-, медиа-, и цифровых технологий в гармоничной связи с традициями классического искусства. Программа фестиваля включает лучшие творческие достижения в социокультурной сфере. «Цветомузыка» – это фестиваль идей, где каждое мероприятие способствует личностному развитию и самореализации слушателей, укреплению семейных ценностей, проявлению внимания к лицам с ограниченными возможностями. Используя современные арт-, медиа-, цифровые технологии в гармоничной связи с высокопрофессиональными традициями классического искусства, фестиваль позволил определить и заполнить собственный сегмент городского культурного пространства событиями, направленными на расширение зрительской аудитории, воспитание эстетического и нравственного потенциала, художественного вкуса, интеллектуальное и духовное развитие как детей и молодежи, так и взрослого населения, их приобщение к культурному наследию.

Так, в одну из детских программ фестиваля были включены такие культурные события, как художественная выставка известной московской худож-

ницы Ирены Грегор; перформанс с 3D-видеоинсталляциями картин Ирены Грегор «Мистерия цвета»; концерты классической музыки и танца с использованием видеомэппинга; открытые мастер-классы известных музыкантов и арт-терапевтов для детей и взрослых; обучающие уроки игры на блок-флейтах; чтение сказки «Счастливые жирафики»; показ детского музыкального спектакля «Детский АльтБом»; видеопокказ симфонической поэмы А. Скрябина «Прометей» со светом.

Одним из направлений программы фестиваля стал проект «ЭкоМузыка», который пропагандирует ценности здорового образа жизни, бережного отношения к здоровью и природным ресурсам посредством музыкального и изобразительного искусства.

В фестивале приняли участие молодые талантливы музыканты, художники, мультипликаторы, актеры, в чьем творчестве большое место отводится социальной тематике и гармоничному развитию личности.

В мероприятия фестиваля были включены художественные выставки в различных выставочных залах Москвы; концерт-открытие фестиваля с классической музыкой, театрализацией, световым шоу и видеоинсталляцией «оживающих» картин; открытый концерт – эстафета «Детишник», в котором юные таланты смогли выразить себя в различных творческих жанрах – музыке, театре, танце, пение, живописи и ораторском искусстве; мультимедийный театрализованный концерт-перформанс с участием оркестра инструментов, созданных из переработанных материалов; гала-концерт фестиваля, на котором состоялось награждение участников дипломами, грамотами и памятными подарками. Проект включил в себя организацию образовательных мастер-классов для детей и взрослых различной направленности: обучение игре на различных инструментах; технологии эколого-эстетического воспитания посредством музыки; арт- и музыкотерапию; экологические мастер-классы «Вторая жизнь ненужных вещей»; уроки живописи; презентации актуальных работ в сфере мультипликации и мультимедийных проектов, посвященных детям с особенностями развития.

– «Открытая библиотека» – общественно-культурный проект (Санкт-Петербург), реализуемый в трех форматах: фестиваль полного дня «Открытая библиотека», «Диалоги» и «Человек как он есть». Проект предполагает переустройство городских общедоступных библиотек, расширение формата их работы. «Открытая библиотека» проводит фестивали, дискуссии, серии диалогов и другие мероприятия, участие в которых принимают лучшие специалисты – литераторы, историки, писатели, искусствоведы и т.п.

– Эколого-этнографический проект «По меридианам и параллелям» (г. Обнинск) приобщает детей и молодежь к изучению историко-культурного наследия родного края.

Эффективной организации педагогического процесса по стимулированию развития интереса детей к культурному наследию, их приобщению к культурным ценностям следует отнести такие значимые педагогические условия, как:

– включенность школьников в социально-значимые культурные проекты города, региона;

– активное взаимодействие с культурными организациями и объектами – библиотеками, музеями, театрами, концертными залами, музыкальными и художественными школами;

– возможность реализации художественной, творческой деятельности, развития эстетических способностей;

– обращение к историко-культурному материалу на уроках мировой художественной культуры, занятиях по истории изобразительного искусства, театра, музыки, народной культуры, использование потенциала учебных предметов художественно-эстетического цикла.

Ярким примером освоения детьми и молодежью культурных ценностей, а также проявления активной жизненной позиции в приобщении к культурному наследию учащихся, их творческой самореализации явился Молодежный форум «Партитура будущего», организованный Московской консерваторией при поддержке Федерального агентства по делам молодежи, и проведенная в рамках этого форума с 23 по 29 сентября 2019 года в парк-отеле Ершово Москов-

ской области Школа лидерства на тему: «Творческая самореализация в сфере культуры и искусства», в которой приняли участие школьники старших классов, учащиеся колледжей и студенты творческих Вузов г. Москвы. Участники Школы лидерства в рамках интерактивных лекционных и практических занятий, мастер-классов, тренингов получили возможность совершенствовать свои умения и навыки в области самопознания и саморазвития, творческой самореализации, арт-технологий, музыкального менеджмента, создания и управления проектами в сфере культуры и искусства, а также пообщаться с работающими в этих направлениях ведущими специалистами и экспертами.

В рамках занятий в Школе лидерства участники обсудили особенности и жанровое разнообразие современного фестивального движения, различные модели устройства фестивалей, оценили эффективность современного фестивального движения и поделились собственными прогнозами его развития, а также представили собственные проекты. На занятии-тренинге *«Имидж и построение репутации»* участники обсудили понятия «имидж» и «репутация» и в формате деловых игр отработали определенные модели.

Участники познакомились с разработками арт-технологий, методик и техник самопознания, направленных на углубленное изучение себя, своих способностей, тренировку коммуникативных навыков и способов разрешения личностных проблем, положительное восприятие и переживание собственного «Я». В рамках мастер-класса учащиеся освоили с элементы саморазвития, методики *«Персонального видения»*, где проанализировали собственные ценности, определили ключевые характеристики своей личности и цели самосовершенствования. Участие в мастер-классе предполагало активное взаимодействие его участников между собой – обсуждение в группе (методика *«Поведенческие склонности»*), работа в парах *«Глаза в глаза»* – анализ достоинств и недостатков, способностей, творческих возможностей.

На интерактивных занятиях *«Коммуникации: как сделать чтобы тебя услышали?»* и *«Манипуляции в коммуникациях: как не попасть в ловушку?»* учащиеся обсудили проблемы выстраивания коммуникационных отношений в

современном информационном пространстве, виды, приемы манипуляций в общении.

Важной частью программы стали семинары и презентации по воспитанию лидерских качеств, творческой самореализации. Первый модуль «Креативное лидерство» был посвящен проблеме воспитания в себе лидера. Он включал интерактивную презентацию, мотивационный практикум, в ходе которого учащиеся попытались создать портрет творческого лидера, прошли визуальный тест на понимание лидерских компетенций и принципов, познакомились со Scrum-методом управления проектами.

Второй модуль «Проектирование» состоял из серии практических занятий с использованием технологии «Конструктор социальных проектов». С помощью набора карточек участники описывали основные этапы, выстраивая логику проекта в зависимости от его целей и особенностей. Были детально проработаны самые сложные для каждой группы этапы, чтобы участники получили возможность подготовить и представить самостоятельные проекты. «Лидер – в каждом из нас» – в этом убедились на практике все участники проектов.

Полученные знания участники продемонстрировали на презентации творческих проектов, явившейся своеобразным итогом работы Школы. Среди них особенной оригинальностью замысла и важностью затронутых вопросов отличился проект «*Easy art*», в котором участники обратились к актуальной проблеме нехватки структурированной информации о культурных мероприятиях для учащихся и их финансовой недоступности. Они предложили создать единый информационный портал «*Искусство быть культурным*», где учащиеся Москвы с помощью календаря событий смогут с легкостью находить информацию о концертах, спектаклях и выставках, а также получать бонусы и скидки на билеты. Проект направлен на повышение интереса к культуре и искусству среди учащейся молодежи. Проект предполагает разработку и моделирование сайта, который включает личный кабинет пользователя, бонусную программу, визуализированный календарь событий, возможность

оставлять отзывы и комментарии. На сайте «*Easy art*» можно узнать, систематизировать и использовать информацию о мероприятиях учреждений культуры и искусства в Москве, в результате чего можно посетить культурные площадки, экономя бюджет и время.

Проблема снижения интереса молодежи к классической музыке волнует участников, представивших проект «*Классика – это модно*». Цель проекта – привлечь за год не менее 1000 москвичей в возрасте от 13 лет на культурные мероприятия Москвы, где они получают информацию о культурных объектах, произведениях искусства и деятелях культуры посредством лекций, концертов, выставок и экскурсий. Основная идея – привлечь внимание молодого поколения к искусству посредством моды. Качественное продвижение идеи осуществляется с помощью создания определенного мерча, бонусных программ с партнёрами, продвижением в соцсетях. Мерч представляет собой одежду и аксессуары, созданные в едином концепте: на каждом товаре изображен объект культурного наследия (охватывая все сферы искусства: музыка, живопись, архитектура, литература и др.) и QR-код. При сканировании QR-кода через камеру смартфона открывается ссылка на сайт с описанием всех арт-объектов проекта «*Классика – это модно*». Авторы планируют выпустить коллекцию футболок и толстовок с изображением культурных объектов и деятелей искусств и QR-кодом. Они разработали все детали проекта: от логотипа и хэштега до определения будущих партнеров и спонсоров – коммерческих организаций, социальных сетей и культурных объектов (музеев, театров, концертных площадок, арт-кластеров, общественных пространств). Эта задумка привлекла большое внимание и планируется к реализации в рамках Благотворительного проекта «*Консерватория – детям*».

Не менее интересной была разработка мобильного приложения «*Окультуриватель*», цель которого – повышение культурного уровня людей разного возраста. Оно включает информацию о композиторах и произведениях, аудио и видео файлы. Большой вовлечённости пользователей будут способствовать конкурсы и соревнования, а также чат, где они смогут

знакомиться и обсуждать увиденное и услышанное. Команда не только тщательно проработала проект, но и провела социологический опрос среди населения, подтвердивший, что эта задумка может заинтересовать широкую аудиторию.

Не менее интересной была идея фестиваля «*Живые встречи*», благодаря которому учащиеся получают возможность поближе познакомиться выдающимися деятелями искусства и задать им вопросы в неформальной обстановке.

Фестивальный проект «*Ярмарка музыки*» предложили учащиеся старших классов, планирующие в течение недели знакомить москвичей с музыкой от истоков и до наших дней в одном из павильонов ВДНХ. Идея этого фестиваля – в объединении музыковедов и исполнителей, благодаря чему слушатель получит возможность всестороннего знакомства с музыкой.

На презентации творческих проектов была представлена также концепция мобильного приложения «*Путеводитель по культуре*», которое будет включать карту и аудиогид с информацией о достопримечательностях Москвы. Кроме того, оно предполагает участие в акциях и получение промокодов.

Оригинальная идея «*Перефотопись*» воплотилась в проекте создания социальной сети, содержащей фотографии, которые жители города будут ежегодно делать в специальных фотобоксах, размещенных на улицах города, и информацию об участниках. Главная цель – по фотографиям проследить изменения (социальные, культурные) в человеке с детских лет до старости.

В процессе исследования опыта постижения детьми и молодежью культурных ценностей был проведен опрос среди школьников, учащихся колледжей и Вузов г. Москвы (всего в опросе было задействовано 125 человек), поднимающий такие проблемы, как культурный потенциал человека, влияние культуры на развитие личности, пути приобщения подрастающего поколения к культуре и искусству.

На вопрос «**Что вы вкладываете в понятие «Культурный потенциал личности?»**» мы получили такие ответы: «Это понятие открывается для меня в

наборе определенных качеств (духовные ценности, способность оценивать различные типы и формы культуры, способность созидать, размышлять и т.д.), приобретенных в процессе роста самой личности. Чем выше уровень социально-культурной среды, в которой живет человек, тем выше будет его культурный потенциал».

«Культурный потенциал личности – это, прежде всего, человек образованный и интересующийся культурным наследием страны».

«Всё, что нас окружает каждый день – улицы, архитектура, музыка и т.д. – есть то, что создано культурой, т.е. деятельностью человека. Человек постоянно эволюционирует, развиваясь лично и развивая общество вокруг. И этот рост зависит только от того, хочет ли этого человек или нет».

«Понятие «Культурный потенциал личности» прежде всего включает возможности к познанию различных культурных ценностей, которые могут развиваться с течением времени и приобретением опыта».

«Человек самим собой представляет целый исторический культурный пласт».

«Это человек, который разбирается в сфере культуры. Который может проявить свой личностный потенциал в развитие культуры, творчества и передать, привить художественный вкус любому человеку».

На вопрос **«Как Вы считаете, какой пласт культуры (музыкальной, художественной, литературной, театральной...) следует освоить растущей личности?»** юноши и девушки дали следующие ответы: «На мой взгляд подрастающее поколение должно знать самых выдающихся деятелей культуры, исторические даты важнейших событий истории. Как только будут знать азы – станут интересоваться и другим»; «Растущая личность может окунуть себя в один вид искусства, но должна развиваться многогранно».

Размышляли школьники и студенты и над таким вопросом: **«Как Вы считаете, произведения каких композиторов, какие жанры, направления, стили следует включить в программу по музыке для общеобразовательных школ?»**

«В первую очередь школьников нужно познакомить с основными жанровыми фундаментами музыки, дать разнообразные образцы песен, марша и танца (приводя зарубежные и отечественные примеры); дать обзор эпох и стилей в истории музыки; следует представить ту музыку, которая называется «популярная классика», включая известные образцы из творчества Баха, Генделя и Вивальди, симфонии и оперы Моцарта, музыку Бетховена, Шуберта, Шопена, Шумана и Листа, наследие Глинки, Мусоргского, Бородина и Чайковского, Прокофьева и Шостаковича; по необходимости и желанию учащихся или педагога можно рассказать о музыкальной культуре на эстраде в XX веке и в современности».

В программу по музыкальной литературе музыкальных школ и школ искусств, по мнению студентов консерватории – будущих педагогов, исполнителей, музыковедов, следовало бы включить основательный рассказ о жанрах классической музыки, дать обзор культурных эпох и стилей, в хронологической последовательности представить творчество выдающихся композиторов эпохи барокко, классицизма, романтизма, а также русских классиков. Стоит познакомить учеников с музыкальными инструментами, с различными оркестрами, с выдающимися дирижерами, музыкантами и исполнителями, с известными мировыми концертными залами и музыкальными театрами. Также, для более полного представления, необходимо включить в программу народную музыку – фольклор, как отечественный, так и других стран (танцы и песни Польши, Чехии, Норвегии и др.). Следует рассказать о советских композиторах, жанрах советской и постсоветской музыкальной культуры, а также с жанрами и стилями эстрадной музыки XX и XIX века.

Школьники-шестиклассники, завершающие обучение по предмету «Музыка», хотели бы слушать на уроках классическую музыку, российскую (опера М.Глинки «Жизнь за царя») и зарубежную, произведения И.С.Баха, Л.Бетховена, Э.Грига, мировые хиты 20 в. (Beatles, Queen, Элвис Пресли), больше современной музыки (Dubstep, Hip-hop), джаз.

Более всего из сферы культуры и искусства повлияло на развитие личности опрошиваемых учащихся из области *музыкальной культуры*: музыка зарубежных композиторов (Моцарта и Бетховена) и отечественных (творчество Чайковского и Рахманинова, детская музыка Прокофьева, творчество И.С. Баха, Л.В. Бетховена и Д.Д. Шостаковича. Бах Месса h-moll, Верди «Аида», песни Шуберта, концерт Рахманинова d-moll; хоровая музыка XIX-XX века), а также творчество М. Магомаева, А. Пахмутовой, и В. Высоцкого, музыкальная культура джаза.

Из *литературы* наибольшее влияние оказало творчество русских поэтов и писателей XVIII-XIX веков, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, XX века, а также французских романтиков (Гюго, Ж. Санд и А. Дюма). «Вся классическая русская и зарубежная литература, Булгаков «Мастер и Маргарита», а также произведения середины и конца XX века в жанре фэнтези».

Учащиеся шестых классов отметили влияние на развитие своей личности творчества Гоголя, Есенина, Маяковского, Пушкина, Л.Толстого, Лермонтова. Некрасова, Чехова, Мамина-Сибиряка, Булгакова, а также произведений Конан Дойля, детективов, научной фантастики, произведений Стругацких.

В области живописи школьники выделили таких художников, как Ван Гог, Шишкин, Леонардо да Винчи, Айвазовский, Сальвадор Дали, Пабло Пикассо, а также такие полотна, как «Последний день Помпеи» К.Брюллова, «Мона Лиза» Леонардо да Винчи, «Чёрный квадрат» К.Малевича.

Студенты выделили творчество Леонардо да Винчи, Микеланджело, Клода Моне, И.Босха, Боттичелли Весна, русская и европейская живопись конца XIX – начала XX века, творчество Айвазовского, а также изобразительное искусство Японии. «Работы, представленные в Третьяковской галерее, потому что именно с нее началось мое знакомство с живописью как русских художников, так и зарубежных», – отметила одна из опрошиваемых.

Из *театральных постановок* учащиеся выделили следующие: Ревизор по пьесе Гоголя, постановки балетов Ю.Н. Григоровича: «Спартак», «Иван Грозный». Классические пьесы Фонвизина, Грибоедова и Гончарова, которые

идут в различных театрах Москвы (Малом театре, Театре им. Пушкина, Театре на Малой Бронной, театре им. Спесивцева и др.).

В области *кинематографии* были отмечены: «Классика мирового и советского кино», «Легенда № 17», фильмы Квентина Тарантино, творчество Гая Ричи, «Вечное сияние чистого разума».

«На меня влияет все, что входит в мою жизнь. Будь то намокший от дождя асфальт, в котором отражается вечерний закат или испещренная узорчатыми трещинами паркетная зала в мраморном дворце Санкт-Петербурга. Вся жизнь-искусство. Искусство, которое порождает культуру. И я часть этого», - размышляет один из опрашиваемых.

На вопрос: **Какие культурные события оказали на меня наибольшее влияние?** были получены следующие ответы: шестиклассники отметили просмотренные мюзиклы, посещение филармонии, школьные концерты, художественные выставки (выставку Поленова в Третьяковской галерее), выставку видеоигр. Были выделены первый осознанный просмотр «Унесённые призраками» Хаяо Миядзаки, проведение Года театра в России, поездка в Санкт-Петербург, посещение музеев и театров в Москве и в других городах.

На учащихся старших классов, студентов наибольшее влияние оказали различные концерты, посещённые в России и за рубежом, а также художественные выставки, а том числе интерактивные.

«Посещение различные выставок (посвященных изобразительному искусству и скульптуре, музыкальному искусству, истории России, и пр.), музыкальных и драматических спектаклей, концертов инструментальной и вокальной музыки, а также участие в различных творческих мероприятиях (олимпиадах и квестах)».

Многие студенты консерватории отметили Конкурс имени П.И.Чайковского.

Вопрос: **«Какие пути приобщения подрастающего поколения к ценностям культуры Вы можете предложить?»** побудил школьников и студентов задуматься о различных вариантах решения этого значимого вопроса.

Учащиеся 6-х классов отметили, что на уроках нужна импровизация, показ познавательных фильмов. Необходимы культпоходы в музеи, экскурсии, прогулки, во время которых школьники узнавали бы много нового и интересного, приобщались к культурному наследию. Обязательно знание истории – «хотя бы через интернет, но лучше – в школе или у родителей, у старшего поколения». «Брать книги в библиотеке или скачивать через интернет». «Играть в Онлайн игры с рейтингом 0+». Привлекать к культуре детей, полагают школьники, следует через их интересы и понимание предмета. «Нужно, чтобы ребёнку стало интересно это узнать». «Также хорошо бы сходить в музей, театр, кино всем классом». «Нужны дополнительные уроки по искусству, музыке, литературе». «Знания на уроках желательно давать в игровой форме (квесты, увлекательные проекты)».

Учащиеся колледжей, студенты отметили следующее: «Необходимо больше уделять внимание работе с подрастающим поколением в рамках различных концертов и выставок. Так же необходимо создавать образ человека, который живёт активной культурной жизнью, часто посещает различные мероприятия, интересуется новинками и достижениями культуры, и этот образ должен пропагандироваться в СМИ, чтобы стать ориентиром и примером для подражания подросткам».

«Приобщение подрастающего поколения к культуре будет эффективным лишь в том случае, если будет осуществляться комплексно, пронизывать весь процесс обучения и воспитания как в школе, так и в семье. Ведь большую роль в раннем возрасте играет именно семья, так как круг первоначального общения ребёнка ограничен родителями и ближайшими родственниками, поэтому в этой среде закладываются первые элементы эстетической культуры личности. Отсюда важно, чтобы уже родители начали приобщение ребёнка к культуре. Переживая эпоху духовного обнищания, засилья развлекательной низкопробной массовой культуры, обесценивания знаний духовного богатства, мы должны с вниманием отнестись к тому, чтобы наши будущие поколения не упустили

в этом многообразии культурной информации то ценное, что передавалось веками».

«Необходимо просвещение в обучающих заведениях, на улицах, в музеях, в транспорте, теле/радио-эфирах».

«Рассказывать подрастающему поколению о культуре в интересной форме, а именно: презентации, лекции на одном языке, информативные видео, альтернативные выставки, QR-коды».

«Сейчас все подростки имеют смартфоны и постоянно пользуются интернетом и соцсетями. Там огромное количество полезного контента на тему культуры (каналы на YouTube, Telegram, группы в VK и т.д.). Через эти площадки можно эффективно привлекать подрастающее поколение к полезной информации и приобщать к культуре. Главное – грамотно выделять полезное от ненужного».

«Нужно бороться с подростковой ленью».

«Формировать равнодушное отношение к культурному наследию отечественной культуры».

«Учить видеть за художественными образами жизнь во всей полноте и сложности».

«Нужно быть самому разносторонне образованным, и не только в своей профессии».

«Прививать человечность, доброту, сострадание».

«Нужно грамотно рекламировать (пиарить) ценности культуры (классическую музыку, живопись, литературу, театр, архитектуру и т.д.)».

«Сделать свободное (бесплатное) массовое посещение школьников и студентов различных выставок, музеев, концертов и спектаклей».

«Придумать различные интерактивные мероприятия (олимпиады, игры типа «Что? Где? Когда?», квесты, челленджи и пр), направленные на просвещение молодого поколения».

«Устраивать просветительские концерты в стенах общеобразовательных школ и колледжей».

«Задействовать молодое поколение в различных детских и молодежных проектах на радио и телевидении, посвященных культуре и искусству (например, чтение классики по главам, исполнение несложных музыкальных произведений детским оркестром, хором, собранным и существующим только в рамках этого проекта и т.д.)».

Результаты опроса показательны. Учащиеся проанализировали свои вкусы и культурные предпочтения, определили насущные проблемы, связанные с приобщением молодежи к культурным ценностям, внесли свои предложения по развитию культурного потенциала подрастающего поколения. Следует отметить, что ряд идей и высказываний юношей и девушек, участников Школы лидерства, перекликаются с теми мыслями, которые лежат в основе представленных ими на конкурс проектов. Следует отметить, что значительная часть опрошенных юношей и девушек продемонстрировала довольно широкую осведомленность о культурных событиях и явлениях как российских, так и зарубежных, показала высокий уровень собственного культурного потенциала.

Результатом реализации культурно-образовательных технологий является повышение уровня воспитанности личности в целом. Решение проблемы диагностики воспитанности личности заключается, прежде всего, в изучении всего спектра ее эмоционально-нравственных отношений с объектами и предметами культурного наследия.

Следует отметить, что представленные ниже показатели и их содержательные характеристики тесно связаны между собой, а также зависят от психологических, возрастных особенностей и общекультурного развития личности.

Итак, показателями эмоционально-нравственного отношения к культурному наследию, успешного постижения ценностей культуры являются следующие параметры:

– проявление эмоционально-чувственной восприимчивости к предметам и явлениям культуры, художественно-эстетическим объектам, искусству, их постижение и понимание;

– проявление эмоциональной отзывчивости, способность к эмоциональному настрою и реагированию на культурные объекты и явления;

– способность к развитию эмоционально-эмпатической впечатлительности, сопереживанию, «вчувствованию», вживанию в образы культурных объектов, искусства;

– способность к ассоциативному и образному восприятию художественных объектов, одухотворенное к ним отношение, способность к фантазии, продуктивному воображению;

– способность к рефлексии как к процессу самопознания личностью внутренних психических состояний, личностных форм восприятия и оценки культурных объектов;

– развитие опыта созидательной и художественно-предметной деятельности, творческая интерпретация многообразия окружающего мира посредством художественного образа, исполнительской деятельности, реализации творческого проекта.

Хочется еще раз подчеркнуть, что в современный век цифровых технологий отмечается возникновение ряда социальных проблем у детей и молодежи, таких как недостаток реального общения, ухудшение креативности, интернет-зависимость, впитывание ложных ориентиров и моральных ценностей. Для решения этих проблем необходимо предоставлять молодежи возможность живого общения вне интернета, преодолевать проблемы разобщенности и опасности виртуального общения, искать новые формы взаимодействия, поддерживать творческие инициативы и стимулировать социальную активность, проводить культурно-образовательные мероприятия с целью самореализации творческого потенциала учащихся.

Итак, реализация культурно-просветительских проектов, фестивали искусств, молодежные форумы, просветительская деятельность учебных заведений, учреждений культуры способствуют созданию творческой и благоприятной культурной среды в Москве и других регионах Российской Федерации, поддержанию культурно-исторической идентичности и развитию культурного

самосознания детей и молодежи, взрослого населения с использованием современных арт-, медиа-, цифровых технологий в гармоничной связи с высокопрофессиональными традициями классического искусства. Участие детей и молодежи в культурно-образовательных проектах расширяет доступ к национальному художественному наследию российских композиторов и художников, предоставляет новые возможности для реализации творческих способностей талантливой молодежи, их профессионального роста.

В целом, реализация культурно-образовательных технологий, обладающих высоким воспитывающим потенциалом, содействует развитию опыта постижения детьми и молодежью произведений искусства и культуры, популяризации и освоению российских культурных, нравственных и семейных ценностей, сохранению, исследованию и приумножению исторического культурного наследия нашей страны, предоставлению к ним доступа разных слоев населения, и как итог, способствует инновационному развитию нашей страны.

ГЛАВА VII. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ПРЕДМЕТАМ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА (на примере литературы)

Казначеева Наталья Николаевна

Сегодня школьный образовательный процесс строится так, что, в основном, стимулируется рассудочное мышление школьников, и это наносит ущерб детской душевной жизни. Отзывчивость, сострадание, совестливость, сочувствие – все эти качества теряются, если взрослые недостаточно внимательно относятся к переживаниям ребенка, заботятся лишь о развитии его компетентностей, считая воспитание второстепенным. Интеллектуальное развитие, в том числе и развитие критического мышления, также умалывается, потому что современная школа вынуждена только подготавливать учащихся к выпускным экзаменам и другим видам работ. С другой стороны, социальное расслоение общества, жесткая рыночная конкуренция, спад общей культуры деструктивно влияют на личность, вселяя в нее чувство неуверенности и даже депрессии.

В этих условиях необходимостью становится целенаправленная работа школы по развитию эмоционально-нравственной сферы личности, ее ценностных ориентаций. Помочь ребенку с позиций духовно-нравственных ценностей осмыслить внутренний мир человека, его переживания и чувства, место в мире и обществе, творчески выработать собственное видение смысла жизни – актуальная задача современной школы.

«Как найти путь к совершенствованию, как познать себя и другого человека, научиться делать добро, любить свою семью и Отечество?» – эти вопросы возникают перед растущим человеком в период юности, когда растет самосознание, увеличивается потребность в самоопределении, повышается роль самооценки, перестраивается мотивационная сфера. Каково же место нравственного опыта школьников в этом процессе? Как формируется нравственный опыт личности в современных условиях, и какую роль в этом формировании играют уроки литературы в школе? На эти и другие вопросы попытаемся ответить,

проводя источниковедческое исследование российских и зарубежных педагогов и психологов.

В современных российских и зарубежных исследованиях признается актуальность развитие нравственного опыта школьников в процессе обучения. Так, в работе D. Narvaez и D. K. Lapsley «Преподавание нравственности: две альтернативы педагогического образования» (2008 г.) неоспоримым признается тот факт, что образование является ценностным процессом. Исследователи задаются вопросом, как подготовить учителей к формированию нравственно положительного характера молодого человека.

В статье представлены две стратегии педагогического образования, показано, что «минималистская» стратегия требует от педагогов четкого изложения программы ненавязчивого нравственного воспитания и выявления неразрывной связи между преподаванием наилучшей практики и результатами нравственного воспитания. «Максималистский» подход, по мнению авторов, требует от педагогов-консерваторов овладения инструментарием педагогических стратегий, ориентированных непосредственно на нравственный характер как на учебную цель. С этой целью авторами предложена «Интегративная модель этического образования», которая предусматривает пять шагов для развития нравственных качеств личности: благоприятный климат, этические навыки, обучение навыкам ученичества, саморегуляция и принятие системного подхода к развитию [Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley, 7].

Что будет способствовать развитию ценностных ориентаций школьников? Какие методы надо применять для того, чтобы реализовывать задачи воспитания и развития личности на уроках литературы? Становится очевидным, что при выборе методов необходимо учитывать вербальные способы освоения литературных произведений, ведь именно они вызывают наиболее яркие эмоциональные переживания у школьников. «С этой точки зрения оптимальными в качестве информационных эталонов являются художественные образы, <...> форма художественного произведения, дополняясь эмоциональными смыслами, помогает восприятию через отождествление творца и зрителя, идентификацию

их образов и слияние смыслов и эстетических переживаний» [Голубева, Н.А., Марцинковская, Т.Д., 5]. Поэтому решающее значение для формирования ценностных ориентаций личности играют гуманитарные знания, чья образная составляющая чрезвычайно велика.

В зарубежных исследованиях прошлого и настоящего осмысливается проблема формирования нравственного опыта на уроках литературы. Так, в исследовании 1994 года, проведенном Zbikowski, J., & Collins, J., отмечается, что литературу нужно рассматривать как «нравственную лабораторию», в которой автор и читатели проводят сложные мыслительные эксперименты о человеческих действиях и их последствиях. Авторы заявляют, что обсуждение роли литературы в формировании нравственного характера и нравственного общества должно основываться на понимании того, что такое литература и как она действует на личность; чтение литературы должно способствовать формированию сложных нравственных суждений и нравственного опыта.

При правильной организации педагогических воздействий, литература, подчеркивают авторы, помогает школьникам развить нравственные чувства более осознанно, при этом личность включается в широкий диалог о ценностях. Литература «мобилизует аффективную и когнитивную реакции», поэтому учителям необходимо уделять особое внимание, как индивидуальным реакциям школьников, так и их групповым предпочтениям. Также важно применять на занятиях такие методы, которые позволили бы школьнику связать свой собственный, индивидуальный опыт с литературным произведением. Это: *комментированное чтение, создание семантических карт; проблемный метод; предоставление учащимся возможности писать рассказы о своем собственном опыте*. Все эти методы, по мысли авторов, развивают «многоуровневое мышление» и стимулируют создавать модели того, «как моральный дискурс действует в сообществе читателей» [Zbikowski, J., & Collins, J., 11].

В последние годы также появились исследования, в которых осмысливается развития нравственных чувств и нравственного опыта молодого человека, его эмоциональной сферы в ходе изучения литературных произведений. Например,

Todd Thexton, Ajnesh Prasad & Albert J. Mills в своей работе «Learning empathy through literature, Culture and Organization» (2019) отмечают, что литература не только может дать информацию об экономическом устройстве общества прошлого и настоящего, но и познакомить «с бесчисленными дискурсами в организации обучения, в том числе и в развитии чувства эмпатии». Ученые подчеркивают, что именно литература способна помочь человеку понять *другого*, его мир, понять того, кто отличается от нас, как в конкретных обстоятельствах, так и в мыслях и эмоциях: «Наши отношения с повествованием, наше погружение во внутренний мир других людей, наши внутренние реконструкции социальных комплексов вплетены в сюжет повествования и учат нас сопереживанию другому, а связь между литературой и эмпатией может быть спроецирована на «реальный мир». Авторы утверждают, что исследования, посвященные изучению влияния чтения на отношения между людьми, показывают, что чтение может способствовать просоциальному отношению к *другому*, а чтение художественной литературы «предлагает возможность целенаправленного воздействия на личность для развития эмпатии» [Todd Thexton, Ajnesh Prasad & Albert J. Mills, 10].

Для нашего исследования интересна работа Hakemulder F. Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept (2000) (Моральная лаборатория: эксперименты по изучению влияния чтения литературы на социальное восприятие и моральную самооценку). Авторы подчеркивают, что «идея о том, что чтение литературы меняет читателя, кажется такой же старой, как и сама литература». Действительно, на протяжении веков философы, писатели и литературоведы утверждали, что литература влияет на нравственные нормы людей, их эмпатические способности, самооценку, убеждения и т. д. В работе исследуются эффекты, получаемые в результате воздействия литературы на личность, сделана попытка ответить на вопрос, в чем их специфика. Литература рассматривается авторами как основа нравственного воспитания человека. В серии экспериментов выясняется, влияет ли идентификация читателя с персонажем литературного произведения

на его способность представить себя на месте *другого* и как это отражается на поведении в реальной жизни [Hakemulder F., 8].

В книге Кос, К., & Buzzelli, С. А. «The moral of the story is... Using children's literature in moral education» (2004), отмечается, что нравственное воспитание – «это процесс, посредством которого учителя и другие взрослые «поддерживают растущее понимание детьми правильного и неправильного, развивают их способность критически мыслить о том, как их действия влияют на благополучие других, формируют такие ценности, как забота, уважение к другим и ответственность». Детская литература, по мысли авторов, является полезным инструментом для нравственного воспитания, сосредоточиваясь вокруг понятий справедливости, благосостояния и его прав человека. Обмен детской литературой, дополненный живыми дискуссиями в классе о нравственных проблемах в рассказах, является эффективной стратегией содействия нравственному развитию детей. С помощью литературы дети могут наблюдать за жизнью других людей, их опытом и различными вариантами нравственных конфликтов и учиться принимать взгляды других людей. Они также могут распознавать нравственные и этические дилеммы, наблюдая за поведением персонажей в сюжете произведения». Авторы обсуждают этапы нравственного развития и дают предложения по выбору детской литературы, а также предлагают идеи и вопросы для обсуждения в классе нравственных проблем с целью развития способностей к нравственному мышлению [Кос, К., & Buzzelli, С. А., 9].

В современных российских исследованиях последних лет также представлены работы, рассматривающие проблемы нравственного опыта школьников и их ценностных ориентаций. Так, в работе В.П. Бездухова и Е.Н. Гончаровой «О структуре опыта нравственного поведения школьников» (2014 г.) отмечается, что «решение проблемы формирования опыта нравственного поведения школьников не может быть достигнуто только на основе наблюдений за поведением школьников, выявления ценностей, принимающих форму мотива такого поведения, отношений учащихся к другому человеку, которые (отношения) и есть поступок как «клеточка» нравственного поведения. Это может быть дос-

тигнуто на основе базирующегося на данных наблюдениях теоретического знания о структуре опыта нравственного поведения школьников и содержание его компонентов» [Бездухов, В.П., Гончарова Е.Н., 2].

Действительно, опыт нравственного поведения школьника, «высвечивая мир морали и ее ценностей, есть взаимодействие школьника с миром морали, в результате которого образуется ценностный мир школьника, связывающий его с нравственной практикой, охватывающей поведение и нравственное сознание. В процессе формирования нравственного опыта происходит осознание и выбор мотива поступка, обоснование мотива поведения для себя и перед другими, форму которого (мотива) принимают ценности, которые как предмет опыта нравственного поведения регулируют поведение школьника, придают адекватную их содержанию направленность поступкам» [Бездухов, В.П., 1]. Структурные компоненты опыта нравственного поведения школьника авторы видят, как когнитивный, мотивационно-ценностный, практический компоненты [Бездухов, В.П., Гончарова Е.Н., 2].

Когнитивный компонент нравственного опыта школьников обусловлен их моральным сознанием, которое не может развиваться без формирования нравственного поведения. На этот процесс, безусловно, влияет нравственное просвещение. Поэтому, принимая точку зрения Бездухова В.П. и Гончаровой Е.Н. о том, что без знания нравственных норм ребенок не может овладеть нравственным поведением, следует отметить важность целеполагания как основы любого знания. Мотивационно-ценностный и практические компоненты нравственного опыта школьников напрямую зависят от выбора целей и содержания образования. Акцентирование идей, образов, тем, предъявление растущей личности нравственных примеров и жизненных ориентиров – неотъемлемая часть педагогического процесса. Гуманитарные предметы в школе имеют большой воспитательный потенциал для развития нравственного опыта школьников, а от того, какие примеры для подражания будут предъявлены учителем, зависит их нравственное сознание, мировоззрение и ценностные ориентации.

Ценностные ориентации личности не могут мыслиться вне культурного контекста, которым они и определяются. Каким же должен быть культурный контекст, наиболее эффективно влияющий на когнитивный компонент нравственного опыта школьников? В духовно-нравственном воспитании этот контекст определяется тем, что ценности, транслируемые в учебном процессе, не существуют сами по себе, а находятся в определенной смысловой связи друг с другом, «иначе это не ценности, а просто слова с неопределённым, не строгим толкованием: добро, истина, красота, семья, природа и т.д. В духовной культуре, мировоззрении конкретного типа эту роль выполняют высшие ценности, мировоззренческие и ценностные аксиомы (догматы, ведущие идеи), принимаемые без доказательств, на веру. Таким образом, для «наделения» набора просто «хороших» слов качеством набора ценностей необходимо наличие над всеми этими словами-ценностями такого мировоззренческого или какого-либо иного, но конкретного, определённого принципа их взаимного оценивания, соотношения» [Метлик, И.В., Галицкая, И.А., Ситников, А.В., 6].

Иными словами, понятие ценности связано с таким понятием, как мировоззрение личности, в котором «мир предстаёт в его духовном ценностном измерении как мир человеческих ценностей и смыслов» [Метлик, И.В., Галицкая, И.А., Ситников, А.В., 6]. Следует отметить, что ребенок не должен быть поставлен в условия анархии выбора. По данным исследований, проводимых в лаборатории развития воспитания и социализации детей ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» в 2019 году, из перечня ценностей, предложенного школьникам, наиболее приоритетными являются: «семья», «любовь», «жизнь человека», «образование», «карьера», «успех», «мир на земле», «Родина». Эти ценности отмечают как важнейшие примерно 60% опрошенных.

Среди наиболее значимых духовных ценностей старшеклассники, отмечали такие: «язык», «вера», «внутренний мир человека», «доброта», «человек и его взгляды на мир и окружающую природу, животных», «счастье», «мир на планете», «совесть, мораль, душа, любовь». Однако выявлено, что такие ценно-

сти, как «патриотизм», «народная культура», «русская классическая литература», «межнациональные культурные ценности», «зарубежная литература», «кино, театр» во многих анкетах довольно значительно уступают «компьютерным играм», «материальному благосостоянию», «карьере», «бизнесу». Только 5 % учащихся из общего числа опрошенных (150 человек) проявляют активный интерес к литературе, истории, искусству. В ходе исследования выявлена замедленная интериоризация ценностей, а также нравственный инфантилизм.

Возникает необходимость применения интегративных методик изучения ценностных ориентаций, в том числе уровня понятийного мышления школьников, характеристики моральной и социальной зрелости. Необходимо включать школьников в активную познавательную деятельность при изучении предметов гуманитарного цикла, расширять опыт социального общения и взаимодействия в ситуации столкновения с различными формами поведения людей, взглядами, идеалами. Поэтому важно на уроках ставить воспитательные, развивающие и обучающие цели в их единстве, приобщать школьников к этико-эстетическим ценностям гуманитарного знания.

Так, на уроках литературы педагог, ставя цели развития нравственного опыта школьников, акцентирует внимание на высших духовных ценностях литературных произведений. Цель – формирование у школьников понимания вклада русских писателей в развитие человеческой мысли.

Ведущей задачей на уроках литературы должна стать деятельность педагога по созданию комплекса воспитывающих ситуаций: ситуация встречи с прекрасным, идеальным, трагическим, необычным, ситуация нравственного выбора и сопротивления негативному. Главными принципами педагогической деятельности являются принципы:

- ориентации на духовные ценности и ценностные отношения;
- целостности знаний, деятельности и отношений педагогического инструментария;
- контекстности, при котором каждое средство духовно-нравственного воспитания рассматривается в зависимости от, например, воспитательной цели;

- создания комплекса воспитывающих ситуаций, который должен носить циклический характер.

Основными педагогическими условиями развития нравственного опыта школьников на уроках литературы является *признание целью учебного процесса ориентации на углубление духовно-нравственных запросов учащихся; проведение анализа художественного произведения с позиций духовно-нравственного подхода; определение в качестве основного критерия нравственного опыта – осмысление школьниками духовно-нравственного содержания произведения.*

Необходимо определять особенности проектирования содержания воспитывающих ситуаций, их повторения, вариативности и контрастности. В рамках каждой педагогической ситуации получаемые школьниками впечатления должны находиться в гармонии. Каждое воспитательное воздействие должно быть актуально для школьника, объединять события внешнего мира и особенности духовной жизни воспитанника, важные для него «здесь и сейчас». Важно учитывать, что развитие нравственного опыта школьников в процессе обучения есть единство спонтанного, опосредованного становления личностного становления и целенаправленно организуемого воспитания. При этом механизмом развития нравственного опыта школьников выступает выработка личностью собственных смыслов, связей между событиями и явлениями, понимания окружающего мира и самого себя на бытийном уровне.

Очень важно давать учащимся задания, помогающими им понять, как литературное произведение может быть включено в контекст реальной жизни. Например, при написании мини-сочинения в 8-м классе по теме «*Стоит ли полагаться в жизни только на удачу?*» школьникам предлагается в качестве аргументов ответа на этот вопрос выбрать 2-3 примера из литературных произведений. Учащиеся, размышляя над поставленным вопросом, находят примеры из прочитанных произведений, в итоге – литературное произведение становится лично значимым.

Приведем в качестве примера одно из сочинений:

«В жизни каждый человек всегда стоит перед выбором: как поступить в той или иной ситуации. Что лежит в основе выбора? Я думаю, что это – убеждения, принципы. Если поступки человека основаны на нравственности, ответственности, трудолюбии и других лучших качествах, то они помогут выбрать верный путь в любом деле. А если человек полагается только на везение или удачу, то, на мой взгляд, это далеко не всегда приведет к правильным и честным поступкам. Это происходит потому, что удача – это, на самом деле, не случай, а результат упорного труда, в том числе и нравственного. Если человек захотел чего-то только для своей личной выгоды, игнорируя интересы других людей, и захотел без усилий, то его неизбежно ждет провал. И никакая удача ему не поможет!

Так, в «Пиковой даме» А.С. Пушкина Германн хотел с помощью комбинации из трех карт выиграть деньги. На пути к этому замыслу он совершает много нечестных и даже преступных поступков: обманывает Лизу, доводит до смерти графиню. Германн рассчитывал только «на удачу», но она его подвела: герой оказался в лечебнице для душевнобольных. Удача оказалась роковой. В «Ревизоре» Н.В. Гоголя мы встречаемся с «удачливым» персонажем – Хлестаковым. Его надежда на везение основана на полной безответственности, беспринципности, лени и бесконечной лжи.

Но есть литературные герои, которые в жизни не полагаются только на удачу. Петруша Гринёв из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина. Отец Петруши понимает, что самое важное для молодого человека – это и труд, и честное служение Отечеству, и надежда только на свои силы. Он отправляет Гринева «послужить в армии, потянуть лямку да понюхать пороху». Петруша выполняет завет отца и проходит с честью все жизненные испытания.

В жизни, конечно, можно иногда рисковать и принимать решения, полагаясь на определенное стечение обстоятельств, но при этом надо помнить, что никакая удача не поможет, если у человека нет правильных моральных убеждений и умения трудиться» (Михаила И., учащийся 8-го класса МОШ ГОУ лицей № 1 им. В. Тихонова г. Павловского Посада Московской области).

Проблема восприятия художественных произведений современными школьниками обусловлена изменениями личности, характерными для информационного общества. Как изучать лирическое произведение, чтобы процесс его восприятия был направлен на развитие эмоционально-образной сферы личности? Возможно ли применение на уроках литературы традиционных методик, способствующих развитию понимания лирических образов или в условиях информационных воздействий необходимо искать новые методы? Необходимо организовывать процесс восприятия художественного текста таким образом, чтобы оно было направлено на построение индивидуального пространства личности, основанного на жизненном опыте учащихся; содействовать развитию эстетического опыта школьников как основы эмоционально-чувственного сознания и отношения личности к искусству и действительности.

От того, насколько продумано в преподавании литературы будут учитываться процессы информационной социализации личности, зависит уровень, глубина и степень восприятия художественных образов, постижение особенностей лирической поэзии. Анализ стихотворения должен быть направлен на решение задач развития понимания лирики как наиболее субъективного рода литературы, особенностей образного строя языка стихотворений, способности погружения в диалогическое взаимодействие с лирическим героем, эмоционального отклика на чувства автора; формирование и развитие творческого, воссоздающего воображения.

Сообразуясь с современными требованиями к уроку литературы, в том числе и к подготовке к выпускным экзаменам по литературе, педагогам необходимо научить школьников разбираться в тропах и фигурах, иносказательных значений речевых элементов стихотворений. Условия информационной социализации, преобладание аудиовизуальных средств воздействия на личность также побуждают преподавателей литературы активнее применять методики, развивающие эмоции школьников, их умение чувствовать настроение стихотворения, его интонацию, понимать авторскую позицию. На подготовительном этапе урока важно применять музыкальные отрывки, репродукции картин, слайды,

цветные фотографии, т.е. такие объекты, которые могут повлиять на эмоциональное состояние, настроить на восприятие лирического произведения.

Методы *комментированного и литературного чтения*, а также *изучение художественного текста с применением ассоциаций, сравнительных характеристик произведений разных авторов* актуальны на уроках литературы сегодня. В текстах к выпускным экзаменам по литературе имеется и такое задание: найти к предложенному стихотворению аналоги в русской поэзии, в которых были бы отражены сходные темы. Это задание побуждает учащихся не только к поиску похожих тематически стихотворений, но и расширяет представление о многообразии русской поэзии, ее основных темах, образах, идеях. Подготовкой к выполнению такого задания может быть проведение уроков по творчеству разных поэтов с целью выявления влияний, традиций, «сквозных тем», ассоциаций, позиций лирического героя.

Например, при изучении темы Поэта и поэзии в стихах М.Ю. Лермонтова на уроке рассматриваются стихотворения «Нет, я не Байрон, я другой...» и «Пророк». Учитель может использовать *групповые формы работы*, распределяя совместно с учащимися роли в группах по распространяющейся сейчас методике *Scram*. Роли в команде:

- *Скрам-мастер* – наблюдатель, который следит за работой участников со стороны и корректирует ее;
- *Владелец* – отвечает за конкретный результат (абсолютно все участники должны внести свою лепту);
- *Теоретик* – основные понятия, определения, теоретический материал на плечах этого члена команды;
- *Творец* отвечает за творческую работу: подает новые идеи, мысли, обдумывает оформление;
- *Доп* – интернет-юзер, готовый всегда найти дополнительную информацию.

Итак, тема урока «Поэт и его назначение в стихах М.Ю. Лермонтова».

Интернет-юзеру поручается найти историю создания этих стихотворений Лермонтова. Им найдена следующая информация:

«Стихотворение принадлежит к юношескому периоду творчества поэта: оно создано в 1832 году, когда М.Ю. Лермонтову исполнилось восемнадцать лет. Обращаясь к истории создания произведения, мы узнаем, что уже в начале 1830-х годов поэзия Лермонтова пользовалась признанием в узком кругу его почитателей. Как отмечают исследователи, видимо, кто-то из близких поэту (Ю.Н. Бартенев, А.М. Верещагина или другие лица московского окружения) сравнил его с Байроном. Первая строка – отрицание: «Нет, я не Байрон, я другой» – позволяет предполагать, что кто-то вел разговор с Лермонтовым на эту тему. Впервые же стихотворение было опубликовано в 1845 году, после смерти поэта.

Нет, я не Байрон, я другой,
Еще неведомый избранник,
Как он, гонимый миром странник,
Но только с русскою душой.
Я раньше начал, кончу ране,
Мой ум немного совершит;
В душе моей, как в океане,
Надежд разбитых груз лежит.
Кто может, океан угрюмый,
Твои изведать тайны? Кто
Толпе мои расскажет думы?
Я – или Бог – или никто!

Стихотворение «Пророк» также имеет свою историю: «Стихотворение «Пророк» – последнее произведение М.Ю. Лермонтова. Следующие листы в альбоме, подаренном поэту В.Ф. Одоевскому, не заполнены. В этом стихотворении Лермонтов продолжает тему пушкинского «Пророка» – о высоком назначении Поэта. Недаром он демонстративно начинает с того, на чем кончил Пушкин: «С тех пор, как вечный судия Мне дал всеведенье пророка...».

Работа над темой продолжается в ходе урока: *Теоретик и Творец* представляют свое мини-сочинение, оформленное в виде презентации, позволяющее раскрыть тему.

На доске последовательно выписываются литературоведческие понятия, необходимые для осмысления данной темы (*монолог, лирический герой, романтизм как литературное направление, «золотой век» русской поэзии, ямб* и другие).

Скрам-мастер и *Владелец* корректируют написание этих понятий, в конце урока они выписываются в словарь литературоведческих терминов, который есть у каждого учащегося.

Слайды отражают следующую информацию (все слайды сопровождаются иллюстрациями):

- Обратимся к образам лирического послания Лермонтова, написанного им от первого лица в форме *монолога (лирический герой* и сам поэт совпадают).

- Джордж Гордон Байрон (1788 – 1824) – английский поэт-романтик, в своих произведениях прославивший свободу человеческого духа, непримиримый к косности, невежеству, равнодушию людей.

- Герой Байрона – человек, во всем разочарованный и несущий в себе протест против враждебной ему действительности. Герои вступают на путь борьбы, стремясь завоевать независимость по отношению к окружающему миру. Гордые романтики из поэм и стихов Байрона не видят и не ищут единомышленников, оставаясь в одиночестве со своими страданиями и борьбой, обреченной на поражение.

- Сам поэт до конца своих дней сохранял преданность идеалам свободы, верил в силы человека, его способность изменить мир к лучшему. Байрон погиб в Греции, героически сражаясь вместе с греческими патриотами против турецких завоевателей. Сердце и легкие Байрона похоронено там, по его собственному завещанию.

**Вопрос от Скрам-мастера к Интернет-юзеру: «В каком городе похоронены сердце и легкие Байрона? Есть ли на месте захоронения памятник?» (на этот вопрос Интернет-юзер дает ответ в конце урока).*

- М.Ю. Лермонтов, как и все поэты «золотого века», находился под влиянием идей и образов английского романтика. В 1836 году Лермонтов перевел лучшее из стихотворений цикла «Еврейские мелодии» – «Душа моя мрачна...».

- В стихотворении «Нет, я не Байрон, я другой...» поэт с уверенностью заявляет о своей самостоятельности, непохожести на Байрона. Да, его талант сродни дару английского поэта: он тоже «гонимый миром странник», но душа у него другая – русская. Лермонтов осознает себя творческой личностью, могущей стать вровень с Байроном. Пусть пока люди не знают его стихов, он для них только «неведомый избранник», ему еще предстоит открыть новый путь в искусстве, познать самого себя, природу и общество.

- Душа поэта – загадка, тайна, как таинственны океанские глубины: «Кто может, океан угрюмый, Твои изведать тайны? Кто Толпе мои расскажет думы?» – этот вопрос тревожит лирического героя. Читая стихотворение, мы понимаем, что Лермонтов предчувствовал и осознавал свое *избранничество* – быть поэтом и рано умереть. Ему уже многое пришлось пережить, а сколько еще впереди страданий?

- «В душе моей, как в океане, Надежд разбитых груз лежит», – признается поэт. Душа сравнивается с океаном не случайно: она так же глубока, мучима страстями, непредсказуема, как водная стихия.

- Лермонтов знает о том, что его жизнь на земле будет недолговечна даже по сравнению с недолгой жизнью Байрона. Интонация стихотворения трагическая: ум поэта «немного совершит». «Гонимый миром странник» – Поэт – избранник Бога: «Кто Толпе мои расскажет думы? Я – или Бог – или никто!». Лермонтов с уверенностью восклицает, что никто не сумеет донести до людей *слово Бога* так, как он – поэт.

- Вспоминается «Пророк» А.С. Пушкина, где высказывается идея о пророческом предназначении Поэта. Восемнадцатилетний Лермонтов, продолжая традиции и Байрона, и Пушкина, создает свой первоначальный образ – образ «русского душой» трагического поэта.

- В двенадцати стихотворных строках, написанных словно на одном дыхании ямбическим размером, мы узнаем о рождении нового художника, представляем его мироощущение, стараемся угадать его будущее.

- Страстность, глубина души, осознание трагичности жизни – все эти черты Лермонтова как поэта и человека изначально представлены в стихотворении «Нет, я не Байрон, я другой...», и этим оно особенно интересно.

При анализе стихотворения М.Ю. Лермонтова «Пророк» *Теоретик и Творец* представляют следующую информацию, она также может быть оформлена в виде презентации:

- Пушкин написал свое стихотворение в начале 1826 года. Он утверждает в нем Божественную природу происхождения поэтического дара, великое значение поэзии и роль поэта как глашатая идей добра, любви и справедливости. Чувство высокой ответственности перед читателем, дар будить в людях «добрые чувства» унаследовал Лермонтов от Пушкина.

- Лермонтов считал, что нужна поэзия, вскрывающая и обличающая пороки общества, но на собственном опыте знал, что такие стихи, будучи обнародованы, приносят только беды. В стихотворении «Журналист, читатель и писатель» (1840) поэт задает вопрос, который звучит трагически: «К чему толпы неблагодарной Мне злость и ненависть навлечь, Чтоб бранью назвали коварной Мою пророческую речь?»

- Поэт отрицал законы жизни *светской черни*, не принимал их и осуждал во многих своих произведениях, поэтому, кроме злости и ненависти, он не мог ничего ожидать от нее. В «Пророке», написанном через пятнадцать лет после появления стихотворения Пушкина, Лермонтов так же понимает роль поэта – мужественного проповедника высоких идей, но его пророк уже живет в обществе, испытывая гонения за то, что он посмел «глаголом жечь сердца лю-

дей». Страницы «злости и порока» читает он в глазах окружающих, которые гонят его за чистоту и правду: «Провозглашать я стал любви И правды чистые ученья: В меня все ближние мои Бросали бешено каменья».

- Что остается делать поэту-пророку? Посыпать пеплом голову и бежать в пустыню, как это делали грешники в Ветхом Завете. «Посыпать пеплом главу» означает признать свою вину в грехе, скорбеть о нем, показывая глубину охвативших страданий. Лермонтовский пророк, как ветхозаветный Иов, ни в чем не виновен: наказывая его болезнями, Бог испытывал его веру.

- Но люди не понимают этого; только вдали от них, в пустыне, где земные твари хранят «завет Предвечного», слушают праведного пророка, можно найти покой и радость: «Завет Предвечного храня, Мне тварь покорна там земная, И звезды слушают меня, Лучами радостно играя».

- Мир природы откликается миру души поэта-пророка. Земная жизнь с ее суетой и греховностью остается далеко позади... Вспоминаются образы стихотворения «Выхожу один я на дорогу...»: «Ночь тиха. Пустыня немлет Богу, И звезда с звездою говорит. В небесах торжественно и чудно! Спит земля в сиянье голубом...»

- Но поэту вновь необходимо вернуться к людям для того, чтобы его стих зазвучал, «как колокол на башне вечевой Во дни торжеств и бед народных» («Кинжал», 1838).

- Придя к людям, поэт снова одинок, он торопливо пробирается сквозь их толпу, не останавливаясь, и слышит самолюбивые слова старцев, учающих детей:

«Смотрите: вот пример для вас!

Он горд был, не ужился с нами:

Глупец, хотел уверить нас,

Что Бог гласит его устами!

Смотрите ж, дети, на него:

Как он угрюм, и худ, и бледен!

Смотрите, как он наг и беден,

Как презирают все его!»

- «Он горд был, не ужился с нами» – вот главная «вина» пророка! Лирический герой стихотворения – поэт-пророк – осознает неизменность человеческих сердец, с сожалением представляя их образ мыслей.

В конце урока *Владелец и Скрам-мастер* подводят итоги, рассуждая о том, что в теме Поэта и его назначения М.Ю. Лермонтов показал нравственные проблемы человека, одаренного даром поэзии, его тонко чувствующую душу и вечный конфликт с человеческими пороками.

«Гордость, самовлюбленность, тщеславие, приспособленчество – вот те пороки, с которыми бороться человеку очень тяжело, особенно если он не видит их в себе. Даже пророк, открыто говорящий людям правду, страдающий за нее и морально, и физически, не открывает души людей для добра и любви. Эти трагические законы человеческой жизни понимает Лермонтов и со свойственной ему страстностью представляет в художественных образах стихотворения» – к такому выводу приходят все участники команды.

«Вечный судия», «всеведенье», «очи», «ближние», «каменья», «посыпал пеплом я главу», «дар Божьей пищи», «завет Предвечного», «тварь земная», «град», «старцы», «Бог гласит устами», «наг и беден» – слова и словосочетания возвышенной лексики, создающие в произведении образы ветхозаветного прошлого. Оживает древняя природа (поэт использует прием олицетворения): «И звезды слушают меня, Лучами радостно играя». Образ же самого пророка напоминает все того же Иова: «угрюм, и худ, и бледен». Поэт действительно слышит «и гад морских подводный ход, и дольней лозы прозябанье».

Поэзия Лермонтова, как всякое искусство, не решает вопросов, а ставит их перед человеком. Прочитав «Пророка», мы задумываемся не только о предназначении поэта, но и о самих себе – в этом сила произведения.

Эти и другие методики позволяют актуализировать визуальное восприятие школьников, способствуют погружению в мир поэзии, слова, развивая при этом нравственно-эстетическую сферу личности.

Перед применением аудиовизуальных технологий важно определить проблемы, которые могут встретиться учащимся при той или иной формулировке заданий. Одним из инструментов на уроках литературы является программа Power Point. В данной программе школьниками составляются презентации, которые позволяют создать информационную поддержку при подготовке, проведении уроков литературы. Решать задачи по актуализации визуального восприятия школьников на уроках литературы сегодня помогают и компьютерные тесты, электронные учебники и конспекты уроков, тексты в электронном варианте, различные диаграммы, которые дают возможность наглядно увидеть результаты деятельности учащихся по выполнению учебных задач, а также слайды с текстовыми изображениями.

Школьники *в групповой работе* готовят презентации на темы: «Реквием» А.А. Ахматовой как выражение масштабов трагедии народа», «Личность, государство и общество в романе Б.Л. Пастернака «Доктор Живаго», «Осмысление духовно-нравственного состояния народа и исторических перспектив развития русского общества в произведениях В.М. Шукшина», «Тема возвращения к отеческим традициям образа жизни в творчестве В. Белова, В. Распутина, Ф. Абрамова», «Русская поэзия о жизни личности, народа и общества накануне кризиса советского общественного и государственного строя (в стихах Н. Заболоцкого, Н. Рубцова, В. Высоцкого, Д. Самойлова, Е. Евтушенко, А. Вознесенского, и других по выбору). Методы творческого чтения, эвристический, исследовательский и репродуктивный возможно применять с информационно-коммуникативными технологиями. За счет применения комплекса традиционных и инновационных методов и методик, учитывающих аудиовизуальный характер информационной социализации, достигается высокий уровень воздействия литературного произведения.

Методы *творческого и литературного чтения, эвристический, исследовательский и репродуктивный* можно применять совместно с аудиовизуальными технологиями. Работа над текстом в этом случае приобретает объемный, масштабный характер.

Например, работая в 11-м классе по теме «Духовная эволюция Веры Шеиной в рассказе А.И. Куприна «Гранатовый браслет», учащиеся размышляют над ответами на такие вопросы, как:

1. Образ какой любви показал писатель в своем трогательном повествовании? Похожа ли она на рыцарскую любовь?

2. Что вы знаете о «рыцарской любви»? Расскажите о том, в какие века она была распространена и как она воздействовала на европейскую культуру. Подготовьте мини-презентацию на эту тему.

3. Подумайте, почему армейский офицер Назанский сравнивает Веру с «грёзой». Найдите в Интернете рассказ о картине Михаила Врубеля «Принцесса «Грёза» и расскажите о ней. Что такое настоящая любовь и совершенная красота, по замыслу художника? Совпадает ли она с описанием Веры Шеиной в повести Куприна.

4. Найдите описание портрета Веры Шеиной. Какой живописует ее автор (Писатель представляет свою героиню «осторожно срезающей ножницами цветы к обеденному столу»). И сама Вера, словно осенний цветок: она так же холодна, высокомерна, прекрасна, как пышные георгины, пионы и астры, распространяющие «в чутком воздухе осенний, травянистый, грустный запах». Княгиня Вера «аристократически красива», как замечает Куприн, сравнивая ее с сестрой Анной, которая была живая и легкомысленная. У Веры же «высокая, гибкая фигура», «нежное, но холодное и гордое лицо», она похожа на свою мать, красавицу англичанку. Вера Шеина и вела себя иначе, чем ее жизнелюбивая сестра – «была строго проста, со всеми холодно и немного свысока любезна, независима и царственно спокойна».)

5. Как Вера Шеина относится к мужу? Что она любит? Как вы думаете, нравится ли автору его героиня, какие чувства он испытывает, описывая ее? (Мы узнаем о княгине Vere и то, что ее «прежняя страстная любовь к мужу давно уже перешла в чувство прочной, верной, истинной дружбы», что все ее жизненные силы направлены на поддержание расстроенного родового имени. В разговоре со своей сестрой Вера признается, что больше любит тишину и

прохладу северных лесов, нежели волнующееся море; душа Веры созерцательна, казалось, ничто не может ее потревожить...).

6. Как вы думаете, почему княгиня Шеина все-таки столкнулась в жизни с чем-то тревожным, необъяснимым и трагическим? Что такое *конфликт*? Какова его роль в развитии действия повести?

7. Почему, увидев гранатовый браслет, Вера встревожилась? (Телеграфист Желтков, давно и безнадежно влюбленный в Веру, присылает ей в день именин гранатовый браслет: «Когда Вера случайным движением удачно повернула браслет перед огнем электрической лампочки ... вдруг загорелись прелестные густо-красные живые огни. «Точно кровь!» – подумала с неожиданной тревогой Вера»).

8. Уходит ли состояние тревоги из души веры в течение всей повести? В какое чувство оно перерождается? (Состояние тревоги в душе героини не уходит, а, напротив, превращается по мере движения повествования в настроенное глубокое раздумье, сильных переживаний и предвещает перемену во внутреннем строе души).

9. Как княгиня Вера воспринимает ухаживания Желткова? Прислушивается ли она к словам генерала Аносова о том, что ее жизненный путь «пересекла именно такая любовь, о которой грезят женщины и на которую больше не способны мужчины»?

10. Кто такой Желтков? Когда Вера Шеина начинает понимать, что Желтков не менее благородный человек, чем князь и княгиня.

11. Как вы думаете, почему Куприн наделили чувством высокой любви «маленького человека»? Верит ли писатель в силу любви и почему?

12. Почему «настоящая, святая, чистая, вечная, неземная любовь», о которой Вера Шеина спрашивала генерала Аносова, трагична?

13. Согласны ли вы с утверждением: «Писатель создавал свое произведение не только с той целью, чтобы показать драматическую противоречивость жизненных обстоятельств и судьбы героя, но и саму возможность возникнове-

ния идеального чувства, влияние этого чувства на окружающих, прежде всего на саму Веру Шеину».

14. Проанализируйте эпизод, в котором Вера Шеина узнает о гибели Желткова. Какие чувства испытывает героиня? Почему она плачет?

15. С кем сравнивает Вера Шеина лицо умершего Желткова? (На его безмятежном лице она видит такое же «умиротворенное выражение, как на масках великих страдальцев – Пушкина и Наполеона»).

16. «В эту секунду она поняла, что та любовь, о которой мечтает каждая женщина, прошла мимо нее»... Вера положила под шею Желткова большую красную розу и поцеловала его «в холодный, влажный лоб долгим дружеским поцелуем». Как вы думаете, откликнулась ли душа Веры на чувство Желткова? («Да святится имя Твое», – повторяет в письме Желтков, наделяя образ Веры святостью, а сама Вера (ведь не случайно же она *вера!*) стремится наполниться чувством прощения и добра).

17. Послушайте «Largo Appassionato» Людвиг Ван Бетховена. Как вы думаете, почему автор включил это произведение в текст своей повести? Как оно воздействовало на Веру Шеину? («Она узнала с первых же аккордов это исключительное, единственное по глубине произведение. И душа ее как будто раздвоилась. Она одновременно думала о том, что мимо нее прошла большая любовь, которая повторяется только один раз в тысячу лет»).

18. В чем состоит духовная эволюция героини?

На уроке необходимо включать школьников в диалог, который позволит им участвовать в обмене идеями, информацией, знаниями, опытом творческой деятельности. При этом педагогу важно учитывать возрастные особенности школьников, создавать обстановку внимания к ученику, уважения к его личности. Необходимо организовывать процесс восприятия литературного произведения таким образом, чтобы он был направлен на построение индивидуального пространства личности, основанного на жизненном опыте школьников, задавать вопросы, активизирующие эмоциональную сферу личности, позволяющие понять современное звучание русской литературы.

ГЛАВА VIII. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сковородкин Владимир Александрович

Социокультурный опыт подростков как социально-психологическое явление, имеет различный характер в своём развитии, связанный с особенностью возраста, знаний, умений, навыков, потребностей воспитанников. Некоторые подростки не воспринимают традиционные методы и формы воспитательного процесса (индивидуальные, групповые в рамках одного образовательного учреждения), стремятся к экстремальным формам индивидуального проявления, например, «зацеперы» (цепляются к транспортным средствам), «руферы» (крышелазы). По данным транспортной полиции России, за минувший год зафиксировано 250 несчастных случаев и 140 случаев со смертельным исходом у несовершеннолетних на транспорте. Предотвратить развитие негативных явлений у подростков может туристско-краеведческая деятельность (ТКД), реализация которой предполагает учет личностных потребностей и приоритетов, обеспечивает подготовку подростков к разным, в том числе, экстремальным ситуациям и видам деятельности (скалолазание, альпинизм, исследовательская, поисковая работа), тем самым обеспечивая личностную безопасность и социальную адаптацию.

Вопросы развития социального опыта всегда были в центре внимания отечественной педагогики. Важнейшее значение имеет воспитание у детей и молодежи ответственности за свои действия и поступки. Такую модель поведения помогает сформировать участие подростков в туристско-краеведческой деятельности (ТКД). В период личностного развития, освоения разносторонней деятельности подростки лучше запоминают и используют модели безопасного поведения, связанные с освоением положительного опыта, в условиях высокой эмоциональной, психофизиологической нагрузки, что и предполагает ТКД. Педагогический потенциал ТКД состоит в реализации конкретных воспитательных целей, задач, соответствующих развитию задатков и

способностями личности. Воспитывающая ситуация – основа современной воспитательной технологии, которая присутствует на всех этапах ТКД. Именно через участие в конкретной самостоятельной деятельности малого коллектива формируется социальное поведение, закрепляются лучшие формы, ослабляются отрицательные личностные характеристики подростка. Организованный воспитательный процесс в туристско-краеведческой деятельности помогает ответить на вопросы: «Каким должен быть человек, которому предстоит жить в сложном современном окружающем мире?», «Как можно преодолеть жизненные трудности?», «Какую профессию выберу?», «Кем смогу стать?»... Участники ТКД обучаются навыкам самоорганизации, самообслуживания, самореализации в природной среде. В этом виде деятельности прививается культура конструктивного социального взаимодействия в детской общности. Каждый ребенок поверяет свои силы и ощущает ответственность за свою деятельность в формирующемся коллективе. Каждая личность определяет свое место, роль, стратегию и тактику поведения ещё на этапе формирования туристической группы, эти позиции проходят проверку на практике ближайшего окружения, приносят удовлетворение и защищают от «ударов» жизни, развивая стрессоустойчивость, сдержанность, спокойствие, осмотрительность, позволяя решительно действовать в непредвиденных экстремальных обстоятельствах. Проводимое анкетирование старшеклассников общеобразовательных организаций одного из регионов России – Архангельской области (случайная выборка) – показало, что ресурс ТКД используется незначительно. Так, 50% старшеклассников городских не участвует в этом виде деятельности, только 22% подростков принимают участие в походах через систему дополнительного образования, 11% – в походах с родителями, 7% – в походах, организованных школой.

Попадая в природную среду, в новый коллектив у детей и возникает потребность в пересмотре своих жизненных установок, ориентиров. Помогает в этом осознание созидательной деятельности, решения жизненных вопросов ТКД. Приготовление пищи, разведение огня костра, помощи в преодолении трудностей дороги и т.д.

Детство не только пассивно заимствует социокультурный опыт у старших поколений, но опережающими темпами формирует свой собственный новый социокультурный опыт. Динамика развития, качество этого опыта требуют внимания исследователей [2, С.4]. Рассмотрим развитие социокультурного опыта школьников средствами туристско-краеведческой деятельности. Основными средствами туристско-краеведческой деятельности являются согласно положения «Об организации туристской, краеведческой и экскурсионной работы в общеобразовательной школе», утвержденном еще приказом Минпроса СССР № 190 от 15.10.85 г. [11], указано 18 форм такой работы: экскурсии, прогулки, походы, многодневные путешествия и экспедиции, кружки, секции, клубы, викторины, конкурсы, слеты, соревнования, выставки, музеи и даже просто уроки с использованием краеведческих материалов по предметам школьной программы. Этот перечень можно дополнить еще и такими формами, как туристский лагерь (стационарный или передвижной), учебно-тренировочный сбор, семинары, консультации, игры, смотры готовности. Но и теперь его нельзя считать полным и окончательным: возможны и еще какие-то формы, пока не рожденные практикой, но которые родятся в будущем [8]. Туристско-краеведческая деятельность представленная данными формами решает ряд воспитательных культурно-образовательных задач. В первую очередь направленных на формирование поколения школьников получающих существующий социально-культурный опыт, предыдущих поколений. Решение данных задач осуществляется в двух направлениях:

– За счёт расширения рамок «организованного» педагогического процесса – установление связи школы с жизнью, с окружающей средой, в рамках того или иного воспитательного учреждения.

– За счёт внесение элементов «организованного» процесса в «неорганизованный», прежде всего, через организацию детской среды ... [3, С. 25].

Туристско-краеведческая деятельность обладает высокой универсальностью социокультурного развития школьников в обоих указанных направлениях, позволяет и расширить рамки педагогического школьного процесса, путем

увеличения числа педагогов задействованных в туристско-краеведческой деятельности и активно подойти к организации детской среды, культурного досуга элементами различных форм ТКД (туристско-краеведческой деятельности). Туристско-краеведческая деятельность предоставляет возможности школьнику получить главный социокультурный опыт – «жизненный опыт», как и индивидуально, так и в коллективе. Получить навыки жизнеобеспечения: приготовления пищи, отдыха, движения, поведения в природе и населенных пунктах. В основе получения «жизненного опыта» школьника закладываются различные виды деятельности, сферы общения (взрослые, сверстники, разновозрастные группы), а так же выполняемые ребенком социальные роли в коллективной деятельности. Педагогическая задача в том, чтобы выявить приоритетные потребности обучающихся, оказать им педагогическую поддержку в развитии личного опыта по взаимодействию с окружающим миром, создать пространства самореализации, в котором они будут пробовать себя в интересующих их видах, формах деятельности, и таким образом добывать необходимый личный социокультурный опыт [5, С.77]. Интенсивность накопления имевшегося у подростка позитивного социокультурного опыта можно рассматривать в качестве ведущего показателя эффективности воспитательной деятельности педагога, руководителя ТКД. Воспитательный педагогический потенциал руководителя ТКД позволяет создать особые условия для развития личности ребенка в результате погружения его в новую социоприродную среду, систему отношений со сверстниками и взрослыми, включения в новые виды деятельности. Это позволит ему успешнее адаптироваться к различным ситуациям, взаимодействию с объектами современного социокультурного пространства [4, С.61]. Социокультурное развитие школьников – это процесс воспитания социально-значимых личностных качеств школьника таких как – целеустремленности, самостоятельности, сознательности, смелости, коммуникабельности, гражданской ответственности, патриотичности и многих других качеств. В результате этого процесса происходит совершенствование личности, закрепление приобретенных положительных личностных качеств, освоение учащимися социокультур-

ного опыта, а также самореализация личности и становление ее в качестве субъекта культуры [1]. Современность имеет широкие рамки социокультурного пространства расширенные за счет виртуальных возможностей интернета и современное детство формирует свое собственное новое социокультурное пространство, которое часто дистанцируется от старших поколений, реализует свои собственные проекты, советуясь или не советуясь со взрослыми, творит, ищет, созидает какой-то новый неведомый нам мир, новую культуру, убегает в будущее либо вообще не оглядываясь на опыт старших поколений, либо переформатируя его на свой лад, одновременно решая по-своему нерешенные старшими поколениями проблемы... [6, С.12] Решая существующие проблемы современности, участвуя в различных формах ТКД, школьники приобретают личный социокультурный опыт, который формируется в процессе его взаимодействия с окружающим миром. [7, С.13].

В современной Российской Федерации важное место занимает задача воспитания сознательного и ответственного гражданина. Школа как институт воспитания и социализации может предоставить педагогические средства, технологии, методы воспитания гражданина, однако определение его ценностных основ происходит в более широком социальном пространстве, в сфере общественного сознания, политики, культуры, морали. Любое воспитание должно опираться на определённые ценности, задающие его цели и содержание. В части гражданского воспитания их называют по-разному: общероссийские, базовые общенациональные или просто национальные (в понимании нации как гражданского сообщества, а не народа, этноса), фактически – общие гражданские ценности [9, С.3]. Общие гражданские ценности являются культурологической основой туристско-краеведческой деятельности, а наиболее распространенной формой этой деятельности, выступает поход, путешествие. Только поход, являясь самой комплексной формой туристско-краеведческой деятельности, включает в себя понимание ребенком места, где он находится, действия, что он должен делать, какие задачи стоят перед ним, как ему следует себя вести, что он может сделать. Всегда путешествия предоставляют уникальные воз-

возможности, для формирования личности ребенка давая ему свободу выбора по желанию форм деятельности, в которых он смог бы достичь наивысшего самовыражения или максимального удовлетворения своих потребностей. А такие возможности самостоятельного проявления и развития индивидуальности, построения диалоговых отношений с людьми различных возрастов и социальных групп, способствующих усвоению культурных и духовных ценностей, традиций Отечества, предоставляет ТКД. Очень значимы в путешествии коммуникации «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок» и «ребенок – природа». В условиях путешествия школьник не просто общается, а проживает некий период жизни с авторитетным опытным взрослым, представляющим в целом позитивный пример для подражания. Воспитательное влияние этого взрослого будет весьма ощутимо, и здесь очень важно кто будет рядом, какой пример увидит школьник. Важная роль в реализации воспитательных технологий принадлежит организационным качествам личности педагога – руководителю похода, учитывающему эмоциональный потенциал, силы и возможности каждого ребенка. Именно педагогом создается атмосфера доброжелательности, защищенности, мажорности, взаимопомощи, уважительности, которая положительно влияет на развитие личности ребенка. Помочь сделать правильный шаг к испытанию себя на прочность, к прохождению жизненного пути через преодоление трудностей походной жизни – задача опытного педагога, воспитателя. Воспитательная работа педагога в первую очередь связана с обеспечением безопасности школьников, находящихся в разнообразных природных условиях. Поэтому на маршруте именно он, оценивая физическое состояние группы, психологический климат, погодные условия, регулирует скорость прохождения маршрута, физическую нагрузку для каждого участника (вес рюкзака и т.п.), определяя плановость выполнения краеведческих задач. Если пути решения простых и сложных задач, возникающих при прохождении маршрута, выбраны правильно, то не возникает значительной физической усталости и больше времени остается на культурный досуг, спортивные игры, общение, песни у костра и т.д. Очень важным является умение педагога прогнозировать экстремальные ситуации и

заранее быть готовым к их преодолению, находить быстрые, понятные, безопасные пути их разрешения на маршруте. Немаловажным для педагога будет также умение без обид и с юмором решать проблемы межличностных взаимоотношений. Учитель – главное действующее лицо и основной источник инициативы в туристско-краеведческой работе, он мотивирует школьников к достижению новых целей, выполнению поставленных задач в области психологической и физической нагрузки.

Нельзя недооценивать тот факт, что туристско-краеведческая деятельность, являясь действенным средством оздоровления ребенка, оказывает значительное влияние на формирование его социальной активности, гражданской позиции, на развитие умений и навыков разумного природопользования, бережного отношения к родной земле, на воспитание патриотических чувств, является сферой воспитания эстетических чувств и этических норм поведения, способствует повышению культурного уровня. В нашей стране имеются уникальные природные ландшафты, однако современные дети все меньше времени находятся в естественном природном окружении. Именно ТКД, как никакой другой вид деятельности, помогает им лучше познать удивительный окружающий мир, приобщает к прекрасному, наполняет жизнь духовным содержанием, делает ее красивее, богаче, способствует развитию, заставляя, останавливая, посмотреть другими глазами на окружающий мир. Общение школьника с участниками ТКД, состав которых не меняется на протяжении всего путешествия, учит их ценить тех, кто с тобой рядом, умению работать в коллективе. Познавая окружающий мир, школьники познают непосредственные законы эволюции, тем самым обеспечивая себе гармоничные взаимоотношения с миром растений, животных, определяя место человека и самого себя в этом мире. Так, проживая какое-то время вместе на одной территории, дети учатся понимать элементарные общечеловеческие правила взаимозависимости людей друг от друга, учатся ценить достоинства и принимать недостатки других, смотреть на себя со стороны. Принимая участие в ТКД, выполняя задания, принимая решения, неся ответственность за поступки, они проходят своеобразную реалистичную школу

воспитания жизнью в путешествии. Постоянно возникающие во время путешествий ситуации, оказывают эффективную помощь в достижении воспитательной цели за счет решения ситуаций и их преодоления, закаляя характер и развивая быстроту мышления школьников. Отсутствие привычных бытовых условий, постоянные физические нагрузки, препятствия, которые может встретить группа на маршруте, неблагоприятные погодные условия – все это требует от детей и подростков внимания, концентрации сил и терпения. В трудных ситуациях ребенок находит ответы на актуальные для себя вопросы, у него появляется возможность проверить себя, поверить в собственные силы и показать всем и в первую очередь самому себе, на что он способен. В результате взаимодействия при решении общих и личностных задач происходит развитие личностного и социального опыта, проявляется и реализуется творческий потенциал каждого ребенка. У детей формируются волевые качества, навыки действий в нестандартных ситуациях, в командной работе, навыки руководства и подчинения, инициативы и ответственности за выполнение «своей» роли или «должности» в группе.

Напряженная на отдельных этапах ТКД закаляет характер и организм ребенка. Многие школьники сталкиваются с первыми физическими и психологическими перегрузками – не каждое задание по плечу, не каждая дорога легка. Умение преодолевать трудности походной жизни дается нелегко, но у каждого появляется возможность помочь тем, кому сейчас еще труднее. Появляется «чувство локтя», товарищеской взаимовыручки – умение чувствовать боль другого и вовремя его поддержать. Условия походной жизни под педагогически грамотным руководством значительно развивают и закрепляют положительные качества личности, такие как трудолюбие, упорство, смелость и т.д. Каждый участник группы начинает адекватно оценивать жизненные ситуации, находить пути выхода из трудных ситуаций. Обретение навыков преодоления психофизических трудностей дает возможность учащемуся войти полноценным гражданином в реалии современной жизни. Любая ситуация в путешествии, позитивная или негативная, является источником сильных эмоций и при грамотном

педагогическом сопровождении может быть использована как средство формирования личностных качеств ребенка, обучения его новым моделям взаимодействия со взрослыми, с детьми, с окружающим миром и с самим собой. Эти ситуации позволяют превратить обычный поход в событие для ребенка, где каждый может стать героем, преодолевающим трудности.

Разработанные на протяжении многих десятилетий воспитательные средства самостоятельной деятельности в путешествиях служат выработке навыков самообслуживания, уважения к физическому труду, умению выполнять порученное дело, развивают сознательную дисциплину и самодисциплину. Они строятся на основе таких общечеловеческих ценностей, как дружба, товарищество, взаимопомощь, любовь и ответственность. Эти же ценности являются основополагающими во взаимоотношениях между людьми. Они позволяют формировать в личности единство слова и дела, умение подчинять собственные потребности общественным интересам.

Туристско-краеведческая деятельность позволяет достигать поставленные воспитательные цели – приобщить детей к общечеловеческим культурным ценностям, способствовать развитию личности (умственному, нравственному, эмоциональному и физическому), раскрывать ее творческие возможности, обеспечивать разнообразные условия для становления и проявления индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей и интересов. Ориентированная на созидание совместная туристско-краеведческая деятельность является значимым потенциалом воспитательной работы, способствует становлению осознанно-правильного отношения к развитию социально-культурного опыта школьника.

Во время экскурсий, походов, экспедиций группа путешественников под руководством педагога попадает в определенную среду, в которой совместная познавательная, творческая, трудовая деятельность помогает формированию активной жизненной позиции, организованности, обретению навыков и привычек индивидуального и общественного поведения, сознательной дисциплины, согласованности совместных действий в коллективной работе. Ограниченное

социальное пространство походной группы на маршруте, создает условия, при которых общечеловеческие ценности активно влияют на каждого из них, стимулируя процессы самореализации и самосовершенствования. Это благоприятная почва для формирования сознательного и уважительного отношения к труду, воспитания трудовых навыков созидательной, общественно-полезной деятельности. Примерами такой деятельности во время путешествия являются: установка бивуака, стоянки, лагеря, разведение и поддержания огня, приготовление пищи, ремонта снаряжения и оборудования, приведение в порядок одежды и обуви, выполнение конкретных заданий и поручений руководителя - описание маршрута, фотографирование и т.п. Благодаря этому школьники усваивают элементарные приемы обеспечения самостоятельной жизнедеятельности, но и получают начальные профессиональные навыки. «Многим ребятам походы помогли выбрать специальность – шестеро из них стали геологами, географами, один – океанологом. Ученик, бывший фотографом в наших экскурсиях, окончил институт киноинженеров», – писал учитель Б.И. Ольховецкий [10]. Ребенок, сменяя различные должности в путешествии, прорабатывая различные роли (административно-командные, научно-исследовательские, хозяйственно-бытовые, художественно-прикладные), непрерывно вступает в определенные взаимоотношения с другими учащимися и с педагогом, получает важные жизненные навыки работы в коллективе и делового взаимодействия. Обретая жизненный и социальный опыт, школьники получают возможность реализовать свои способности и значительно расширить свой кругозор, закрепить положительные навыки собственной деятельности.

Исследователь детской туристско-краеведческой деятельности А.А. Остапец-Свешников писал, туристско-краеведческий цикл является структурной единицей, которая образуют «три составные части туристско-краеведческой деятельности – подготовка туристского мероприятия, его проведение и подведение итогов, реализованные в определенной последовательности» [10]. Воспитательный результат ТКД зависит от профессионально грамотных действий педагога на всех ее этапах и определяется сформированной по-

требностью в социально-ценностной деятельности, направленностью на достижение личностных и общественных результатов деятельности. Воспитательный результат подчеркивается наличием у детей практических знаний, необходимых для формирования социально-значимой модели поведения и приобретением практического социального опыта с положительными примерами инициативы, самостоятельности и ответственности. Воспитательный результат конкретизируется и закрепляется в решениях различных воспитательных ситуаций – запланированных и спонтанных. В ходе их разрешения школьники получают нравственные уроки поведения, культуры межличностных отношений, приобретают определенные навыки и умения. В каждой школе должно быть уделено внимание внеклассным мероприятиям, детскому дополнительному образованию включающему ТКД. Сегодня это осуществляется и через дополнительное образование, дворцы детского творчества, но не при всех существует станция юных туристов с загородной базой. Как на станции, так и на загородной базе могут работать секции: следопытов, туристов, краеведов, экологов. Педагогически организованная ТКД является неисчерпаемым источником для реализации воспитательных и образовательных задач, а также благоприятной средой для развития социально-культурного опыта, активных, самостоятельных, творческих личностей школьников в условиях современной жизни. При этом общая цель, совместная деятельность по ее осуществлению, достижение результатов сближает участников ТКД и приносит большое моральное удовлетворение. Организаторы воспитательной деятельности, безусловно, должны уделять внимание использованию новейших достижений педагогики, психологии, медицины, способствующих восстановлению эмоционального равновесия детей [13]. Неслучайно в профессиональном стандарте определено, что педагог должен владеть:

- формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков: лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.
- формами и методами воспитательной работы, используя их как на уроке, так и во внеклассной деятельности.

–методами организации экскурсий, походов и экспедиций.

– методами музейной педагогики, используя их для расширения кругозора учащихся [12].

При организации ТКД следует учитывать возрастные особенности и интерес участников. Так, на начальном этапе для младших школьников обязателен более длительный подготовительный этап, когда заранее в привычных условиях на занятиях обсуждается и высвечивается роль каждого участника туристической группы: кто и как должен себя вести, что и в какой последовательности делать. Эти занятия определяют основу будущего поведения. Они должны носить игровой характер, заинтересовать и привлечь ребенка к участию в ТКД. Игра положительно влияет на личность, происходит мыслительное «проживание» конкретной роли, что позволяет ребенку быть свободным, раскованным, в конечном итоге формировать собственный жизненный опыт. Игровая форма, спортивный азарт помогают снять такие личностные проявления, как застенчивость, трусость (несмелость), активизировать участников игровой ситуации, развивать радость проживания, оптимистическое мироощущение. Игра становится средством контроля стрессовых ситуаций, преодоления внутренних переживаний, стимулирования настроения, самосовершенствования. Для школьников старших классов уделяется больше внимание профессиональным качествам решения поставленных задач, необходимо предоставить возможности более глубокого изучения выбранной школьником тематики деятельности, возможно будущей профессии. Педагогу-организатору ТКД – необходимо учитывать, что поведение школьника в полевых условиях зависит от развития личностных качеств, умения соотносить свои желания с требованиями коллектива и руководителя, заинтересованности в выполнении обозначенных требований и поставленных задач.

Следует отметить необходимость внимательного отношения к поступкам каждого ребенка. В полевых условиях ярко очерчивается не только красота природы, но и черты характера ребенка, особенности его поведения. И очень важно, чтобы прекрасный мир окружающей природы пробуждал добрые и

светлые чувства, которые станут действенной силой в формировании его личностных качеств в социально-культурном опыте.

Не все участники группы охотно выполняют порученные задания: кто-то не любит дежурить (мыть посуду или чистить картошку), и здесь очень важно умело, ненавязчиво мотивировать ребенка на выполнение поручений, объяснить ему значимость этой работы для всего коллектива, чтобы ребенок подходил к выполнению своих обязанностей ответственно. Педагог должен системно развивать этот социальный навык, и тогда ответственность, как объективное обстоятельство – обязанность выполнить необходимое и получить нужный результат, становится внутренним состоянием ребенка и выступает как чувство ответственности – желание отвечать за порученное. Качественное и ответственное выполнение любого, даже самого незначительного, поручения должно вызывать у участников ТКД стремление к самосовершенствованию, желанию показать себя с лучшей стороны. И, безусловно, педагог, руководитель организованной ТКД должен быть позитивным примером для подражания. Мастерство педагога способствует интеллектуальному развитию воспитанников, формирует правильные представления, суждения, понятия, отношение к труду и к физическому развитию, здоровому образу жизни. Показывая яркий и наглядный пример социокультурного поведения. Очень важным для педагога-организатора ТКД – является понимание того, что для школьников эта деятельность может стать эталоном не только для последующих путешествий, но и моделью, элементами будущего взрослого поведения.

Воспитательные возможности ТКД основаны: на добровольности освоения различных ролей и должностей социально-ценностной туристско-краеведческой деятельности; умении признавать общественные интересы и потребности выше личных; осознании социальной защищенности туристической группы и готовности к защите интересов других участников; на сочетании управления и самоуправления; на неформальности общения и нестандартности содержания деятельности. Многогранность ТКД открывает значительные воз-

возможности для подготовки подрастающего поколения к жизни в коллективе, к социальной и трудовой деятельности [14].

Педагогически построенная технологическая цепочка воспитательного процесса ТКД состоит из следующих этапов: Заинтересованности и мотивации; Непосредственная деятельности (включающая достижение цели, выполнение личностных задач); Завершения (анализ сделанного, оформление результатов деятельности) и проекции деятельности на будущее. Данные этапы плавно перетекают один в другой, иногда наслаиваясь друг на друга, представляя реальную жизнь во времени и пространстве. Так первый этап, призван заинтересовать школьников, стимулировать их активность и побудить к занятиям. Он создает предпосылки для самостоятельного и свободного выбора со стороны ребенка деятельности, включая и совместную деятельность. На этом этапе происходит распределение ролей, заданий, должностей, определяются задачи, правила и нормы, а также характер будущей ТКД. Подготовительный этап осуществляет определенную подготовку школьников формируется команда, которая выполнит поставленную перед ней цель. Предполагается обязательный инструктаж всех по технике безопасности, проверяется тщательно снаряжение. На данном этапе проходят тренировки, в которых особое внимание уделяется вопросам обеспечения безопасности. Второй, деятельностный этап связан с непосредственным проведением путешествия. Требует от руководителя создания условий, обеспечивающих безопасность школьников, в преодолении ими физической и психологической нагрузки, самостоятельного решения различных ситуаций (игровых, учебных, профессиональных, поведенческих), выполнения поставленных задач и целей как индивидуально, так и в команде. Последний, аналитический этап позволяет осознать школьнику прожитое в ТКД. На данном этапе школьники оформляют материалы проделанной работы, подводят итоги и оценивают результаты индивидуальной и коллективной деятельности. Это позволяет понять каждому, что и как он сделал, что у него получилось лучше, а что – хуже, какие ошибки он совершил и как можно их избежать в дальнейшем. На этом этапе отмечаются успехи личностного роста и развития, демонстриру-

ются интересные моменты совместной деятельности участников, отражающие эмоциональную радость от достигнутых результатов, красоту окружающего мира, значимые природные и исторические объекты: рисунки, фотографии, фотозаписи, видеоролики. Достижение поставленных целей создает атмосферу удовлетворенности, гармонии с окружающим миром, заряжая энергией для будущей деятельности, мотивируя к продолжению занятий туристско-краеведческой деятельностью, создает предпосылки для планирования последующих мероприятий. Одновременно с подготовкой отчета о походе уже совершенном, на этом этапе планируются будущие путешествия.

Школьная туристско-краеведческая деятельность – результативная форма познания ребенком окружающего мира и самого себя, своих возможностей. В любом путешествии возникает достаточное количество воспитывающих ситуаций. В первую очередь они связаны с жизнеобеспечением туристической группы: разведением огня, приготовлением пищи, обустройством привала, установкой места для ночлега и т.п. Эта деятельность невозможна без общения и взаимодействия с товарищами, с младшими и старшими по возрасту, с педагогом – руководителем группы. И в этом взаимодействии каждый из участников туристической группы определяет свои потенциальные возможности в разрешении той или иной сложившейся ситуации. Это способствует развитию навыков коммуникативного общения, усвоению норм и правил поведения, нацеливает ребенка на принятие решений.

К сказанному остается лишь добавить напоминание о том, что «тяжело в учении – легко в бою». Прохождение основного маршрута является главной задачей любого путешествия, и очень важно, чтобы по окончании путешествия оставались силы как физические, так и эмоциональные, чтобы путешествие доставляло чувство глубокого удовлетворения в выполнении туристических и краеведческих задач личности школьника, и, несомненно, развивало социокультурный опыт школьника.

ГЛАВА IX. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ СОВРЕМЕННЫХ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ПОДРОСТКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Гурьянова Марина Петровна

Введение. В главе изложены результаты социально-педагогического исследования по изучению социокультурного опыта современных сельских и городских подростков, проанализировано общее и особенное в этом опыте. Ведущим методом исследования стал опрос 165 подростков (115 сельских и 50 городских) в возрасте 13-15 лет, проведённый в 2019 году на базе 8 регионов России¹⁰. В вопросник, состоящий из 97 вопросов, включены актуальные контексты сегодняшней жизни подростков.

Актуальность изучения социокультурного опыта современных подростков обусловлена рядом причин. Социокультурный опыт подростков является индикатором уровня их подготовленности к самостоятельной жизни, базовой основой для построения ими своей жизнедеятельности (личной, общественной, семейной, профессиональной), фундаментом для развития у них такого интегрированного качества личности как жизнеспособность. Социокультурный опыт подростков следует рассматривать как реальные предпосылки для дальнейшего их нравственного, жизненного и профессионального самоопределения. Бесспорно: чем богаче и разнообразнее позитивный социокультурный опыт современного подростка, тем более успешно он социализирован, адаптирован к новым требованиям социума, интегрирован в общество.

¹⁰ 1. Дросковская школа Покровского района Орловской области (Котькова Г.Е.).
2. Новинская школа Орехово-Зуевского района Московской области (Ермилова Т.Г.).
3. Ёмшенская школа Нерехтского района Костромской области, средняя школа № 4 г. Нерехта Костромской области (Богданова Е.К.).
4. Школы Боровского района и г. Боровска Калужской области (Клочинова П.Д.).
5. Школы Перевозского района и школы г. Перевоз Нижегородской области (Клюшников О.Е.).
6. Пряжинская школа имени героя Советского Союза М.В. Мелентьевой Пряжинского района Республики Карелия (Сеппянен Т.П.).
7. Сибирякская СОШ. Сафакулевского района, Курганской области, гимназия № 30 г. Курган (Дементьева Л.А.).
8. Школа поселка Краснооктябрьский Куменского района; средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов пгт Фаленки Фаленского района; школа пгт Рудничный Верхнекамского района Кировской области; средняя общеобразовательная школа с углублённым изучением отдельных предметов № 9 г. Кирова (Колеватова Т.Ю.).

Социокультурный опыт современных подростков, проживающих в городских и сельских поселениях, мы рассматриваем как результат их социализации на конкретном этапе взросления и развития, как факт включённости подростков в разнообразную деятельность и общение в разных средах их жизнедеятельности, как необходимую субстанцию, сопровождающую период становления личности растущего человека.

Социокультурный опыт приобретается подростками в процессе деятельности и общения, приобретается как самостоятельно, так и в процессе стихийных воздействий окружающей среды, в процессе целенаправленного воспитания, осуществляемого образовательными организациями, семьёй (если ребёнок живёт в семье).

Сферы обретения подростком социокультурного опыта довольно разнообразны. В первую очередь, это – семья, образовательная организация, семейно-соседское окружение, улица, учреждения дополнительного образования, культуры, социальная и природная среда, окружающая ребёнка.

Социокультурный опыт подростка по своему содержанию многослоен, может быть позитивным и негативным. Он включает *жизненный опыт*, получаемый подростком в процессе его жизнедеятельности, в различных жизненных ситуациях; *опыт учебной деятельности*, целенаправленно формируемый педагогами образовательной организации; *опыт общественной деятельности*, приобретаемый подростком в процессе участия в общественной работе; *опыт социального взаимодействия* как результат различных коммуникаций; *опыт деятельности в природной среде* как результат взаимодействия с природной средой; *опыт участия в общественно-трудовой деятельности, в социальной жизни общества, в социокультурной жизни поселения* (города, поселка, села, деревни); *в физкультурно-оздоровительной деятельности; опыт работы с современными информационно-коммуникативными средствами; опыт участия в домашнем труде; опыт семейной жизни*, получаемый подростком в родительской семье.

Для позитивной социализации подростка чрезвычайно важно, с какими приращения в личностном развитии растущего человека сопряжён этот социокультурный опыт. Если этот опыт подростка связан с формированием у ребёнка объективного взгляда на мир, с самостоятельным решением собственных проблем подростка, с приобретением новых полезных знаний, умений, навыков, появлением хороших друзей, расширением круга общения, развитием определённых способностей, получением полезной информации, обогащением духовного мира подростка, участием его в жизни семьи, в жизни класса, школы, в социокультурной жизни поселения, то этот опыт следует рассматривать как полезный, лично и социально значимый для подростка. Если опыт общения и деятельности подростка связан с формированием у него вредных привычек, деформацией и даже разрушением его личности, то этот опыт следует рассматривать как социально опасный, минимизировать влияние негативных воздействий факторов влияния.

Проведённое исследование предполагало изучение точки зрения подростков на различные аспекты их жизнедеятельности. Вопросы, поставленные перед школьниками, касались значимых ситуаций их жизненного опыта, учебной и общественной деятельности; опыта социальных коммуникаций, участия подростков в социокультурной жизни; в общественно-трудовой деятельности; в домашнем труде, в физкультурно-оздоровительной деятельности; опыта их деятельности в природной среде; опыта работы с современными техническими средствами.

Методологической базой исследования стал деятельностный подход, предполагающий изучение включённости подростков в различные виды деятельности в разных сферах их жизнедеятельности.

Первый блок исследования предполагал изучение таких аспектов жизни подростков, как опыт обучения в другой школе; другом городе; опыт обучения в школе во вторую смену; опыт поездок в другие города России, в Москву; опыт посещения театров, музеев; опыт путешествий в зарубежные страны; опыт пребывания в детском лагере в России, за рубежом; опыт самостоятельно-

го зарабатывания денег; опыт работы на рабочем месте родителей; опыт профессиональных проб в какой-либо профессии.

Установлено, что 33% опрошенных сельских и 18% городских подростков имеют опыт обучения в другой школе. При этом 30% сельских детей имеют опыт обучения в другом месте (городе, посёлке, регионе) и 12% городских подростков имеют опыт обучения в другом месте (городе, посёлке, регионе). Сместем предположить, что подобный опыт сельских подростков связан с реструктуризацией сети общеобразовательных школ, расположенных в сельской местности.

30% сельских и 68% городских подростков имеют опыт обучения во вторую смену.

38% сельских и 36% городских подростков добираются в школу на транспорте.

76% сельских и 88% городских подростков имеют опыт поездок в другие города России, 47% сельских и 58% городских подростков имеют опыт поездок в Москву.

48% сельских и 88% городских подростков имеют опыт путешествий на поезде; 21% сельских и 36% городских подростков имеют опыт полётов на самолёте.

68% сельских и 88% городских подростков имеют опыт посещения театров, 78% сельских и 88% городских подростков имеют опыт посещения музеев.

27% сельских и 14% городских подростков имеют опыт путешествия в другие страны.

42% сельских и 50% городских подростков имеют опыт пребывания в детском лагере; 8,6% сельских и 2% городских подростков имеют опыт пребывания в детском лагере за рубежом.

Более половины сельских (55,6%) и 54% городских подростков имеют опыт зарабатывания денег.

37% сельских и 16% городских подростков имеют опыт работы на рабочем месте родителей.

36% сельских и 22% городских подростков имеют опыт профессиональных проб в какой-либо профессии.

Второй блок исследования включал изучение социокультурного опыта, полученного подростками в процессе учебной деятельности, в частности, их участия в разработке детского проекта; опыта выступления перед публикой; опыта подготовки презентации на компьютере; опыта выступления на конференции; опыта участия в олимпиаде за честь школы; опыта занятий в профильном классе; опыта работы с репетитором; опыта углублённого освоения иностранного языка; опыта занятий вне школы (школа искусств, музыкальная школа, спортивная школа и др.); опыта занятий в каком-либо кружке в школе.

Установлено, что 48% сельских и 46% городских подростков имеют опыт участия в разработке детского проекта;

78,2% сельских и 82% городских подростков имеют опыт выступления перед публикой;

82% сельских и 80% городских подростков имеют опыт подготовки презентации на компьютере;

36,5% сельских и 54 % городских подростков имеют опыт выступления на конференции;

55,6% сельских и 52% городских подростков имеют опыт участия в олимпиаде за честь школы;

17% сельских и 30% городских подростков имеют опыт занятий в профильном классе;

41% сельских и 54% городских подростков имеют опыт работы с репетитором.

25% сельских и 30% городских подростков имеют опыт углублённого изучения иностранного языка.

65% сельских и 78% городских подростков имеют опыт занятий вне школы (школа искусств, музыкальная школа, спортивная школа и др.).

61,7% сельских и 72% городских подростков имеют опыт занятий в каком-либо кружке в школе.

Третий блок исследования включал изучение опыта участия сельских подростков в общественной деятельности, таких как: выполнение подростком постоянного общественного поручения; исследование опыта его участия в школьном самоуправлении; опыта работы в роли помощника (классного руководителя, социального педагога, вожатого, социального педагога, тьютора, социального работника, психолога); членство в детской общественной организации; опыта публикации в прессе (школьной, районной); опыта выступления на каком-либо конкурсе; опыта написания стихов.

Установлено, что 67% сельских и 42% городских подростков имеют опыт выполнения постоянного общественного поручения;

42% сельских и 40% городских подростков имеют опыт участия в школьном самоуправлении;

47% сельских и 54% городских подростков имеют опыт работы в роли помощника (классного руководителя, социального педагога, вожатого, социального педагога, тьютора, социального работника, психолога);

28% сельских и 38% городских подростков являются членами детской общественной организации;

27% сельских и 14% городских подростков имеют опыт публикации в прессе (школьной, районной);

71,3% сельских и 72% городских подростков имеют опыт выступления на каком-либо конкурсе;

34% сельских и 18% городских подростков имеют опыт написания стихов.

Четвёртый блок исследования включал изучение опыта социального взаимодействия сельских и городских подростков, таких аспектов их жизнедеятельности, как опыт деятельности в команде, творческом или спортивном коллективе; опыт взаимодействия с учащимися из других школ; опыт совместной работы со взрослыми в подготовке какого-либо праздника; опыт участия в спортивных соревнованиях за честь школы; опыт участия в творческом конкурсе за честь школы; опыт общения в подростковых компаниях вне школы.

82% сельских и 88% городских подростков имеют опыт деятельности в команде, творческом или спортивном коллективе.

63% сельских и 88% городских подростков имеют опыт взаимодействия с учащимися из других школ.

32% сельских и 32% городских подростков имеют опыт переписки с учащимися из других стран.

32% сельских и 66% городских подростков имеют опыт совместной работы со взрослыми в подготовке какого-либо праздника.

65,2% сельских и 50% городских подростков имеют опыт участия в спортивных соревнованиях за честь школы.

46% сельских и 64% городских подростков имеют опыт участия в творческом конкурсе за честь школы.

86% сельских и 88% городских подростков имеют опыт общения в подростковых компаниях вне школы.

Пятый блок исследования включал изучение опыта участия подростков в социокультурной жизни, таких вопросов как опыт участия в школьных конкурсах, смотрах, соревнованиях; опыт участия в конкурсах, смотрах, соревнованиях вне школы; опыт участия в подготовке какого-либо праздника в микрорайоне; опыт участия в благотворительной акции; опыт участия в добровольческой, волонтерской, тимуровской работе; опыт участия в акциях патриотического характера; опыт участия в работах по благоустройству территории в общественном месте; опыт помощи пожилым людям; опыт помощи детям дошкольного возраста; опыт участия в работе местного музея; опыт регулярного посещения библиотеки.

Установлено, что 82% сельских и 80% городских подростков имеют опыт участия в школьных конкурсах, смотрах, соревнованиях.

56% сельских и 60% городских подростков имеют опыт участия в конкурсах, смотрах, соревнованиях вне школы.

33% сельских и 26% городских подростков имеют опыт участия в подготовке какого-либо праздника в микрорайоне.

44,3% сельских и 40% городских подростков имеют опыт участия в благотворительной акции.

53% сельских и 44% городских подростков имеют опыт участия в добровольческой, волонтерской, тимуровской работе.

61% сельских и 52% городских подростков имеют опыт участия в акциях патриотического характера.

78,2% сельских и 60% городских подростков имеют опыт участия в работе по благоустройству территории в общественном месте.

87% сельских и 66% городских подростков имеют опыт помощи пожилым людям.

74% сельских и 54% городских подростков имеют опыт помощи детям дошкольного возраста.

19% сельских и 20% городских подростков имеют опыт участия в работе местного музея.

51,3% сельских и 66% городских подростков имеют опыт регулярного посещения библиотеки.

Шестой блок исследования включал изучение опыта деятельности подростков в природной среде, исследование таких видов их деятельности, как опыт участия в охране окружающей среды; опыт отдыха на природе; опыт посещения бассейна; опыт купания в море; опыт посещения дендрария; опыт сбора грибов, ягод; опыт катания на лыжах; опыт участия в туристических походах; опыт подкармливания птиц.

Установлено, что 61% сельских и 66% городских подростков имеют опыт участия в охране окружающей среды.

96% сельских и 100% городских подростков имеют опыт отдыха на природе.

58% сельских и 73% городских подростков имеют опыт посещения бассейна.

50% сельских и 72% городских подростков имеют опыт купания в море.

15% сельских и 50% городских подростков имеют опыт посещения дендрария.

94% сельских и 88% городских подростков имеют опыт сбора грибов, ягод.

82% сельских и 99% городских подростков имеют опыт катания на лыжах.

61% сельских и 68% городских подростков имеют опыт участия в туристических походах.

77% сельских и 66% городских подростков имеют опыт подкармливания птиц

Седьмой блок исследования включал изучение опыта участия подростков в общественно-трудовых делах, исследование таких направлений их деятельности, как опыт работы в каком-либо трудовом объединении; опыт в уборке класса, помещений школы; опыт уборки территории школы; опыт работы на пришкольном участке; опыт участия в сельскохозяйственных работах.

Установлено, что 53% сельских и 36 % городских подростков имеют опыт работы в каком-либо трудовом объединении.

96% сельских и 90% городских подростков имеют опыт в уборке класса, помещений школы;

97% сельских и 96% городских подростков имеют опыт уборки территории школы.

90% сельских и 66% городских подростков имеют опыт работы на пришкольном участке.

73% сельских и 44% городских подростков имеют опыт участия в сельскохозяйственных работах.

Восьмой блок исследования включал изучение опыта участия подростков в домашнем труде, исследование таких видов домашней работы, как опыт ухода за комнатными растениями; опыт ухода за домашними животными; опыт работы вместе с родителями по выращиванию сельскохозяйственной продукции на личном подворье, на даче; опыт работы вместе с родителями по выращиванию

сельскохозяйственных животных; опыт работы вместе с родителями по уборке урожая; опыт работы по уборке дома; опыт работы по мытью посуды; опыт работы по уходу за младшими братьями, сестрами; опыт по приготовлению домашней еды.

Установлено, что 83% сельских и 64% городских подростков имеют опыт ухода за комнатными растениями.

95% сельских и 66% городских подростков имеют опыт ухода за домашними животными.

76% сельских и 54% городских подростков имеют опыт работы вместе с родителями по выращиванию сельскохозяйственной продукции на личном подворье, на даче.

65% сельских и 22% городских подростков имеют опыт работы вместе с родителями по выращиванию сельскохозяйственных животных.

65% сельских и 64% городских подростков имеют опыт работы вместе с родителями по уборке урожая.

87% сельских и 96% городских подростков имеют опыт работы по уборке дома.

96% сельских и 90% городских подростков имеют опыт работы по мытью посуды.

77% сельских и 68% городских подростков имеют опыт работы по уходу за младшими братьями, сестрами.

89% сельских и 80% городских подростков имеют опыт работы по приготовлению домашней еды.

Девятый блок исследования включал изучение опыта занятий физкультурой и спортом, таких аспектов деятельности, как опыт выполнения регулярной физической зарядки; занятий в спортивной секции; опыт посещения фитнес-клуба; опыт участия в спортивных соревнованиях. Установлено, что 42% сельских и 26% городских подростков имеют опыт выполнения регулярной физической зарядки; 60% сельских и 64% городских подростков имеют опыт занятий в спортивной секции; 18% сельских и 24% городских подростков имеют опыт

посещения фитнес-клуба; 68% сельских и 70% городских подростков имеют опыт участия в спортивных соревнованиях.

Десятый блок исследования включал изучение опыта работы подростков с современными техническими средствами предполагало исследование таких вопросов, как опыт работы на персональном компьютере; опыт работы с аудио и видеоаппаратурой; опыт владения основными функциями мобильного телефона, смартфона; опыт работы с фотоаппаратом; опыт работы с оргтехникой (факс, ксерокс и др.). Установлено, что 86% сельских и 100% городских подростков имеют опыт работы на персональном компьютере; 80,5% сельских и 84% городских подростков имеют опыт работы с аудио и видеоаппаратурой; 96% сельских и 80% городских подростков имеют опыт владения основными функциями мобильного телефона, смартфона; 84% сельских и 100% городских подростков имеют опыт работы с фотоаппаратом; 52,2% сельских и 50% городских подростков имеют опыт работы с оргтехникой (факс, ксерокс и др.).

Одиннадцатый блок исследования включал изучение опыта участия в социальной жизни, таких аспектов их жизнедеятельности, как опыт работы в команде (творческой, спортивной, др); опыт работы в качестве волонтера; опыт работы в качестве наставника; опыт табакокурения, употребления спиртного, употребления наркотиков; опыт дружбы со сверстником противоположного пола.

Установлено, что 86% сельских и 92% городских подростков имеют опыт работы в команде (творческой, спортивной и пр.);

41% сельских и 42% городских подростков имеют опыт работы в качестве волонтера; 34% сельских и 30% городских подростков имеют опыт работы в качестве наставника.

21,4% сельских и 16% городских подростков имеют опыт табакокурения; 13,3% сельских и 12% городских подростков – опыт употребления спиртного; 2,6% сельских и 2% городских подростков – опыт употребления наркотиков.

82,3% сельских и 88% городских подростков имеют опыт дружбы со сверстником противоположного пола.

Двенадцатый блок исследования включал изучение опыта участия подростков в жизни семьи, таких аспектов их жизнедеятельности, как опыт встреч всей семьёй гостей дома; опыт семейного чтения; опыт совместного с родителями приготовления пищи; опыт путешествий всей семьёй; опыт посещения вместе с родителями храма; опыт посещения вместе с родителями мест захоронения близких.

Установлено, что 95% сельских и столько же городских подростков имеют опыт встреч всей семьёй гостей дома;

36% сельских и 70% городских подростков имеют опыт семейного чтения;

88% сельских и 66% городских подростков имеют опыт совместного с родителями приготовления пищи;

66% сельских и 70% городских подростков имеют опыт путешествий всей семьёй;

58% сельских и 40% городских подростков имеют опыт посещения вместе с родителями храма;

82% сельских и 90% городских подростков имеют опыт посещения вместе с родителями мест захоронения близких.

Обобщим **результаты исследования** и сделаем **выводы**.

1. Новые тенденции современной жизни нашли отражение в социокультурном опыте современных подростков, как городских, так и сельских: работа с Интернетом, гаджеты, путешествия по стране, за рубеж, детские лагеря за границей, репетиторство, самостоятельное зарабатывание денег и др.

2. Новации российского образования не обошли стороной сельскую школу и сельских подростков: профильное обучение, углублённое изучение иностранного языка, проектная деятельность, благотворительные акции, волонтерская деятельность, детские лагеря за рубежом, Интернет и др.

3. Проблемы современной школы нашли отражение в опыте городских и сельских подростков: обучение во вторую смену, прибытие в школу на транспорте, вредные привычки подростков.

4. Социокультурный опыт городских и сельских подростков различается. В социокультурном опыте городских и сельских подростков есть общее и особенное, во многом обусловленное средой проживания.

5. Российская семья, как сельская, так и городская, и сегодня сохраняет традиционно сильные позиции гостеприимства, совместных дел вместе с детьми, включая совместную работу детей и родителей по подготовке к встрече гостей, опыт путешествий всей семьей, совместной работы по выращиванию сельскохозяйственной продукции на личном подворье, на даче, выращиванию сельскохозяйственных животных, сбору грибов, ягод, по приготовлению пищи, мытью посуды. И городские, и сельские подростки имеют опыт посещения вместе с родителями места захоронения близких, посещения вместе с родителями храма.

Остановимся на **общих, объединяющих моментах** в социокультурном опыте городских и сельских подростков.

Практически равное число подростков, живущих в городе и на селе, имеют опыт самостоятельного зарабатывания денег; участия в разработке детских проектов; в подготовке презентации на компьютере. В равной степени сельские и городские подростки продвинуты в овладении Интернетом, гаджетами. Правда, число сельских подростков, имеющих опыт работы на персональном компьютере, работы с аудио и видеоаппаратурой, несколько меньше. Однако, число сельских подростков в сравнении с городскими, имеющих опыт владения основными функциями мобильного телефона, смартфона, несколько выше. Только половина сельских и городских подростков имеет опыт работы с оргтехникой (факс, ксерокс и др.).

Практически равное число сельских и городских подростков имеет опыт работы в команде (творческой, спортивной и пр.), (правда число городских школьников, имеющих этот опыт, несколько больше); опыт участия в спортивных соревнованиях, опыт участия в олимпиаде за честь школы (правда число сельских школьников, имеющих этот опыт, несколько больше), опыт участия в школьных конкурсах, смотрах, соревнованиях в школе и вне школы.

Равное число сельских и городских подростков имеет опыт работы в качестве волонтера, опыт уборки территории школы, опыт работы вместе с родителями по уборке урожая. Несколько большее число сельских подростков имеет опыт работы в качестве наставника.

Подавляющее большинство как сельских, так и городских подростков имеет опыт дружбы со сверстником противоположного пола, правда число городских подростков, имеющих этот опыт несколько больше.

Сельские и городские подростки имеют равный опыт общения в подростковых компаниях вне школы.

Остановимся на **различиях** в социокультурном опыте городских и сельских подростков.

В два раза больше городских подростков имеют опыт обучения во вторую смену.

Городские подростки чаще, чем сельские совершали поездки в Москву и другие города России, соответственно, они имеют больший опыт поездок на поезде и полётов на самолёте.

Несколько большее число городских подростков, чем сельских, имеют опыт посещения театров и музеев.

Городские подростки имеют значительно больший опыт обучения в профильном классе и опыт работы с репетитором, чем сельские подростки.

Городские подростки больше, чем сельские, имеют опыт занятий в спортивной секции, посещения фитнес-клуба. При этом значительно большее число сельских подростков, чем городских, занимается регулярно физической зарядкой.

Городские подростки имеют больший, чем сельские, опыт выступления на конференции (54% и 36,5% соответственно).

Городские подростки имеют больший, чем сельские, опыт регулярного посещения библиотеки (66% и 51,3%). В городе в два раза большее число подростков имеет опыт семейного чтения.

Городские подростки имеют больший опыт, чем сельские, катания на лыжах (99% и 82%, соответственно), участия в туристических походах (68% и 61%, соответственно).

Существенные различия имеются в участии городских и сельских подростков в общественно-полезном и домашнем труде. Современные сельские подростки обладают более богатым, чем городские, опытом трудовой деятельности во всех средах жизнедеятельности: в семье, в школе, в социуме. Значительно большее число сельских подростков в сравнении с городскими имеет опыт ухода за комнатными растениями, за домашними животными, совместной работы с родителями по выращиванию сельскохозяйственной продукции на личном подворье, по выращиванию сельскохозяйственных животных. Сельские подростки имеют больший опыт работы по уходу за младшими братьями, сестрами; совместного с родителями приготовления пищи, опыт работы по мытью посуды.

Значительно больше сельских, чем городских подростков, имеют опыт работы в каком-либо трудовом объединении, в уборке класса, помещений школы; работы на пришкольном участке, опыт участия в сельскохозяйственных работах. А вот опыт работы по уборке дома имеют больший городские подростки.

Сельские подростки имеют гораздо больший, чем городские, опыт помощи пожилым людям (87% и 66% соответственно), опыт помощи детям дошкольного возраста (74% и 54% соответственно).

Гораздо больше сельских (37%), чем городских подростков (16%), имеют опыт работы на рабочем месте родителей, опыт профессиональных проб в какой-либо профессии (36% сельских и 22% городских подростков).

Сельские подростки имеют несколько больший опыт табакокурения, в то время как опыт употребления спиртного, наркотиков имеют в равной степени и городские, и сельские подростки.

В социокультурном опыте городских подростков преобладающими являются социокультурные виды деятельности, в то время как в социокультурном опыте сельских подростков доминируют трудовые и социальные виды деятельности.

Городские подростки имеют большой опыт посещения театров и музеев, участия в работе детской общественной организации; опыт регулярного посещения библиотеки, выступления перед публикой, опыт поездок в другие города России; опыт взаимодействия с учащимися из других школ, опыт участия в творческих конкурсах за честь школы; опыт работы в роли помощника (классного руководителя, психолога, социального педагога, вожатой, социального работника), что говорит об их большей информированности, развитости их коммуникативных навыков, культурных интересов.

Сельские подростки имеют большой опыт трудовой деятельности, участия в подготовке праздников в микрорайоне, работы по уходу за младшими братьями и сёстрами; помощи пожилым людям; участие в акциях патриотического характера, что говорит об их большей включённости в деятельность и общение в окружающем социуме социум, о развитости трудовых навыков, эмоциональной сферы личности.

ГЛАВА X. РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОГО СКАУТИНГА)

Дружинин Владимир Васильевич

Всероссийская Скаутская Ассоциация (ВСА), как объединение детей в России имеет свою специфику:

– для этой подрастающей общественной группы характерно особое соотношение воспитания и самовоспитания, коллективного и индивидуального начала, побуждения к творческим действиям и собственной общественной активности детей;

– мировоззрение, гражданское и государственное сознание, убежденность, чувство ответственности, самостоятельность, воля и активные способности детей и подростков развиваются на основе основополагающих идей Конституции Российской Федерации;

– подрастающая общественная группа как социальный резерв в дальнейшем будет продолжать дело своих отцов.

Её организация должна выражать интересы детей-скаутов, в доступной детскому возрасту форме пропагандировать Конституцию России. Перед каждым представителем нашего самого молодого поколения, как перед развивающейся личностью, стоит задача учиться совершенствованию демократии, с тем, чтобы в дальнейшем при использовании общественных законов юная смена могла сознательно и планомерно решать свои собственные скаутские проблемы;

– юная смена как частичный субъект совокупного общественного субъекта «политическая система российского общества» целенаправленно готовится к управлению государственными и общественными делами;

– исторический и современный опыт показывают, что скаутская организация выполняет свое общественное назначение по образованию и воспитанию детей лишь тогда, когда она во всех доступных ей областях жизни: в учебе, труде и спорте – является активной, идущей вперед общественной силой.

Скаутская организация вносит свой вклад в осуществление социальной политики государства тем, что она, как верный союзник учебных заведений, вместе со всеми общественными силами на высоком уровне осуществляет воспитание детей и подростков: она побуждает своих членов к социальной активности через дополнительное образование, труд, спорт, туризм и игры в различных формах, доступных детскому возрасту;

– потенциал скаутской организации заключается, прежде всего, в том, что она с самого раннего возраста учит своих членов, как подрастающих граждан государства, практически реализовывать свои права и обязанности, самостоятельно планировать свое свободное время.

Воспитание активной жизненной позиции, соответствующей индивидуальным возможностям каждого ребенка, является важным вкладом скаутской организации в формирование всесторонне развитой личности.

Особый потенциал скаутской организации в развитии социокультурного опыта детей и подростков обусловлен ее следующими особенностями.

Организация способствует рациональному сочетанию интересов общества, коллективных и индивидуальных интересов детей. Как выразитель интересов детей и подростков от 8 лет, она мобилизует их социальную активность в достижении намеченных Российским государством общественных целей; организуя разнообразную содержательную скаутскую жизнь, вносит свой вклад во всестороннее развитие личности; актуализирует интересы детей в учебе, труде, спорте, туризме; воспитывает коллективизм – основу общественных отношений; акцентирует индивидуальное развитие каждого ребенка;

Основываясь на принципе добровольности и самостоятельности скаутов, Организация выступает, как школа демократии и развития культуры детей. Она позволяет детям и подросткам участвовать в управлении общественными процессами, формировать у юной смены представление о здоровом образе жизни. Скаутская организация готовит детей к будущей активной деятельности в молодежном движении. Как часть международного скаутского движения, российские скауты вносят свой вклад в воспитание детей в духе интернационализма.

Скаутская организация, готовя детей к будущим социальным отношениям, воспитывает в них чувство и сознание ответственности за себя, за свой коллектив и за ближайшее социальное окружение; помогает научиться воспринимать детский коллектив как сферу социальной защиты; обогащает коллективные отношения, используя скаутскую романтику и игры для развития социально ценных свойств личности; привлекает социальный опыт, потребности и интересы детей для формирования общественно значимых представлений детей о ценностях.

Цель воспитания в скаутской организации

Научная концепция российского общества формирует понятие человека на основании признаков, ориентированных на личность, строящую гражданское общество. Она определяет конкретно-исторический идеал личности, основываясь на представлении о человеке, участвующем активно и с чувством ответственности в совершенствовании общественного развития, – Человеке, который адекватно реагируя на быстро меняющиеся требования, действует в интересах личности и коллектива. Общественные требования воспитания подрастающего поколения определяют конкретно-историческое содержание цели воспитания, как программы действий.

Школа и скаутская организация имеют общую цель – воспитание всесторонне и гармонически развитой личности. В нашей стране стремятся воспитать личность всесторонне образованную, ориентированную на большую науку, обладающую политехническими знаниями, личность с широким духовным и культурным кругозором и сложившимся культурно-эстетическим вкусом, с солидными специальными знаниями, творческими способностями и сознанием ответственности. Развитие человека, его творческих способностей, потенциальных сил – вот цель, определяющая богатство российского общества. Она обязательна для всех участников воспитательного процесса.

Цель воспитания является необходимой плановой основой для организации воспитательного процесса. Благодаря ей в деятельности скаутской организации не утрачивается собственно воспитательный момент. В центр внимания

ставится вопрос: как развивается личность в процессе достижения положительных результатов и общественной пользы каждого скаутского дела, нацеленного на приобретение новых знаний, богатого опыта, на выбор конструктивных позиций? Решения скаутской организации выражают общественную потребность и перспективы, позволяющие скаутским лидерам иметь свой взгляд на общую цель воспитания.

Общая цель воспитания дает обязательное руководящее направление воспитательному процессу. Она обеспечивает четкую ориентацию на каждом конкретном участке педагогической деятельности, делает внутренне необходимой связь между всеми видами воспитательной деятельности, учебным и внеучебным временем, скаутской организацией, семьей и общественностью.

Особое значение для понимания цели воспитания в скаутской организации имеет тот факт, что она не только является инструментом в руках лидеров или общественных сил, участвующих в воспитательном процессе, но и сама должна служить групповой и индивидуальной перспективой организованного детского коллектива и каждого отдельного скаута. Ни один воспитатель не сможет реализовать данную цель без активного участия скаутов. Скауты и их руководители должны знать и принимать направление и цель развития своего коллектива и на основе совместно принятых решений делать все возможное для реализации этого процесса.

Достижение целей с помощью конкретной работы в скаутских коллективах, централизация деятельности скаутской организации обуславливает необходимость применения соответствующих целевых методов. Например, перспектива, скаутские задания воздействуют мотивированно, побудительно и стимулируют практику воспитания детей и подростков. Реализация цели, наряду с общественной детерминированностью, зависит от уровня развития скаутского коллектива, поэтому важен основательный анализ результатов совершаемого воспитательного процесса.

Общая цель в воспитательном процессе является мерой контроля, сравнения и оценки результатов воспитания. В скаутской организации важно обеспе-

чивать коллективную и индивидуальную оценку работы в патрулях, дружинах. Устав скаутской организации является для руководителей и активистов руководством, определяющим нормы поведения всех скаутов и ориентирующим на достижение единой цели. Он уточняет общую цель воспитания с учетом возраста детей и подростков и трансформирует общественные требования в механизм регулирования деятельности. Скаутский Закон является программой воспитания и самовоспитания в скаутских коллективах. Он содержит определяющие направления общественной деятельности детей и одновременно служит мерилom духовных ценностей. На такой основе развиваются и выражаются отношения учащихся к обществу, природе, технике, культуре, к своей детской организации и к самим себе.

В сочетании общей цели воспитания с целью скаутского движения, его специфическими целевыми формами и методами, например, перспектива, задания) и инструментарием руководства (Устав, Закон, правила) достигается единство общественного и воспитательного воздействия в скаутской организации.

Скаутская организация и школа отражают, следовательно, тенденции отношений общественной организации и государственного учреждения, они дополняют друг друга при воспитании школьной молодежи. Реализация цели скаутской организации определяется результатами её воспитательной деятельности. В скаутской работе доминирует практическое действие. Опыт подрастающей смены непосредственно накапливается в общественной практике. Социальный опыт приобретает в организованном детском коллективе в процессе формирования реальных отношений к общественному окружению. Он усваивается и используется скаутами в учебе, труде, спорте и игре, способствует развитию их социальной активности. Скаутская жизнь, таким образом, оказывается значительной частью нравственной практики детей и подростков.

Специфический вклад скаутской организации в реализацию общей воспитательной цели – результаты её деятельности в единстве с педагогическим руководством со стороны взрослых.

В своих коллективах дети принимают решения по организации своей собственной жизни на основе предложений своих наставников и сверстников после их обсуждения. Они избирают органы скаутского самоуправления, активно участвуют в установлении демократических отношений в школе и за её пределами. В этом смысле скаутская организация является первой школой демократии.

Вклад скаутской организации в воспитание зависит от степени самостоятельности действий её членов, сформированного чувства ответственности за собственную жизнь в коллективе и за общественные дела.

Достижение цели воспитания юной смены возможно только в сотрудничестве скаутской организации со школой в процессе учебной и вне учебной деятельности. Дети как члены детской организации, основываясь на своих правах и обязанностях, всегда должны быть ответственными как граждане российского государства, и способными на основе собственного опыта, наиболее рационально действовать при организации жизни в школе и обществе.

Содержание воспитания в скаутской организации

Согласно разделяемой нами концепции процесса воспитания, активное усвоение знаний о культуре человечества через обогащенное и структурированное содержание этого процесса воспитания является предпосылкой для развития личности. В целом, под содержанием воспитания мы понимаем усвоение основополагающих научных фактов, понятий, сведений о природе, обществе и человеческом мышлении. На них базируются взгляды, идеалы, ценности, а также соответствующие способности, навыки, умения и нормы поведения, социальные обычаи и традиции каждого человека.

Содержание воспитания целостно отражает все области общественной жизни: науку, технику, культуру, язык, спорт и т.д.

При интерпретации содержания деятельности скаутской организации необходимо учитывать связь философской категории содержания с философской категорией сущности.

Соотношение этих категорий принципиально важно для понимания содержания воспитания в скаутской организации.

В то время как сущность воспитания в детской организации в целом определяется его педагогическим характером, содержание конкретных видов деятельности, характеризуя педагогический уровень, в полной мере раскрывает все стороны скаутской жизни. Такой подход к трактовке содержания выявляет соответствие скаутской деятельности социальным установкам детей в их повседневной жизни, способствует организации процесса воспитания, причем уточнение и конкретизация его компонентов постоянно являются первоочередной задачей.

Актуализация содержания должна постоянно учитывать исторический опыт, современное и будущее общественного развития.

Современными составляющими содержания мировоззренческого и морального воспитания в современных общественных условиях являются:

- борьба за сохранение мира, понимание необходимости личного вклада в обеспечение мира;
- созидание любви к России, стремление знать её историю;
- обеспечение личного участия в развитии демократии;
- укрепление единства патриотизма и интернационализма, активной дружбы со сверстниками из зарубежных стран;
- развитие понимания роли личности в российском обществе-роли хозяина;
- утверждение достижений научно-технического прогресса и готовности к его продолжению;
- развитие коллективизма, утверждение здорового образа жизни и связанных с этим возможностей самореализации личности.

Так как целевые установки и содержание воспитания постоянно реализуются в повседневной жизни детей и подростков, то следует учитывать диалектическую связь между содержанием мировоззренческого и морального воспитания и содержанием конкретной деятельности скаутов.

Лишь в деятельном познании дети и подростки (скауты) контактируют с различными объектами своего окружения, в этой деятельности они познают мир, приобретают ценностные представления, мотивацию, свойства личности, которые выражают их отношение к реальным явлениям, процессам, стремление участвовать в общественной жизни. Это обязывает определять содержание скаутской деятельности в зависимости от конкретно-исторических требований.

Важными моментами для выбора и уточнения содержания деятельности в скаутской организации является определение общественно-значимой цели, содержащей основополагающие общественные установки, выражающие единство экономики и возрастной педагогики, ориентированной на использование индивидуальных особенностей развития детей, социальных условий общественного воздействия среды в соответствующих воспитательных ситуациях. Содержание воспитания в скаутской организации необходимо совершенствовать, учитывая её педагогический характер, самостоятельность, добровольность членства. При соблюдении названных условий можно говорить о рационально налаженном процессе воспитания в детской организации.

Содержание скаутской работы по сравнению с содержанием плана обучения носит вариативный характер. Дети в школе просто изучают тот или иной учебный предмет, а скаутская работа дополняет получаемые знания сведениями об актуальных процессах в обществе и природе. В то время как содержание преподавания постоянно ориентируется на специальные знания, лежащие в основе предмета преподавания, следует логике специальных дисциплин, для содержания деятельности в скаутской организации определяющую роль играют другие принципы выбора, например, актуальные общественные требования, территориальные и социальные условия и т.д.

Содержание деятельности, направленной на познание и реализацию общественной потребности, в скаутской организации не ограничивается рамками определенного учебного предмета.

Необходимо организованно устанавливать актуальные естественнонаучные, экономические, социальные, эстетические, культурные ориентиры. Со-

держание деятельности в скаутской организации не задается непосредственно учебными программами. Оно может охватывать более широкий круг областей, интересующих скаутов. Содержание скаутской работы может и должно учитывать индивидуальные способности, умения, наклонности, интересы, потребности и социальный опыт конкретных детей.

Целесообразно проследить, какие мировоззренческие и моральные аспекты имеет, например, выбранная нами область содержания в скаутской организации – научно-техническая деятельность. Если речь идет об организации такого рода деятельности в условиях ускорения научно-технического прогресса и эффективного использования его результатов в российском обществе, возникает вопрос: как мировоззренческое и моральное начало могут способствовать воспитанию скаутов в процессе их естественно научной и технической деятельности? Мы попытались описать различные уровни мировоззренческого и морального содержания естественнонаучной и технической деятельности.

Уровень А. Мировоззрение и мораль (методологический уровень). Ориентирование естественнонаучной и технической деятельности на развитие природы, общества и мышления. Ориентирование естественнонаучной и технической деятельности на ценности российского гражданского общества.

Уровень Б. Научно-технический прогресс. Мораль и развитие личности (конкретно-исторический уровень). Использование основных воспитательных факторов российского общества, особенно образовательного потенциала, в естественнонаучной и технической деятельности скаутов, организация демократических отношений, стимулирование осознания традиций и перспектив, создание возможностей для самореализации личности.

Уровень В. Функция и структура естественнонаучной и технической деятельности в развитии личности внутри диапазонов деятельности скаутов во вне учебное время (процессуальный уровень).

Учет общественных требований, коллективных и индивидуальных возможностей развития детей, а также принципов скаутской организации, в особенности творчества, и духа новаторства, общественной необходимости, кол-

лективности, самостоятельности и самодеятельности, добровольности, ориентированности на интерес познания.

Уровень Г. Мировоззренчески-моральный потенциал, формируемый специфической структурой требований и условий естественнонаучной и технической деятельности скаутов (оперативный уровень). Он предполагает выбор тем, связанных со спецификой деятельности, средствами и условиями как действенной сферой мировоззренческого содержания и моральных принципов, с учетом экономических, социальных, эстетических и других моментов, территориальных возможностей и актуальных требований научно-технического прогресса, имеющегося уровня развития и специфики мировоззренческого и морального опыта.

Представленное примерное содержание естественнонаучной и технической деятельности в скаутской организации способствует формированию научного мировоззрения и морали, а, следовательно, и развитию личности.

Мировой скаутинг привержен обеспечению по всему миру безопасной среды для развития детей и молодых людей. В скаутинге защита от нанесения вреда – это поддержание защиты во всех сферах работы, включенное в полном объеме в стратегии, системы и процедуры, которые направлены на обеспечение того, что благополучие, развитие и безопасность детей и молодых людей является приоритетом всей деятельности в скаутинге. На наш взгляд, обеспечение безопасной среды для детей и молодых людей включает в себя, кроме прочего, следующие компоненты:

- расширение знания о важности защиты детей и молодежи;
- вовлечение всех заинтересованных лиц (детей и молодых людей, взрослых волонтеров и штатных работников, родителей, руководителей школ, религиозных организаций и пр.);
- образовательное назначение действий в скаутинге;
- безопасность в скаутской деятельности;
- развитие личных умений и навыков;
- пропаганда и мотивация к позитивному поведению.

Ответственность за применение данных требований ложится на всех взрослых, особенно на национальном уровне, которые отвечают за лидерство и управление в Организации, несмотря на то, чем они занимаются: разработкой ли Молодежных программ, системой организационного управления взрослыми или исполнением любых других поддерживающих ролей.

Образовательное назначение Скаутинга достигается посредством реализации качественных молодежных программ на национальном уровне. Образовательные элементы, включенные в молодежные программы, наделяют молодых людей полномочиями, мотивируют их и дают им безопасность, а также формируют систему позитивного диалога и партнерства со взрослыми.

Национальная Молодежная программа должна включать руководства по разработке и поддержанию безопасной среды для молодых людей, и для этого ВСА должна:

- развивать культуру «слушать и консультировать», в которой молодые люди чувствуют себя в безопасности;
- использовать действующие образовательные цели и возможности для обучения, для укрепления и развития потенциала молодых людей;
- сфокусироваться на получении образовательного опыта на основе вызовов, привлекательности, полезности и безопасности;
- развивать, реализуя Молодежную программу, позитивные изменения в молодых людях, касающиеся поведения и принятия ценностей.

Молодежная Программа ВСА призвана содействовать социальному становлению, интеллектуальному, нравственному и физическому развитию юной смены, а также реализации потенциала молодого поколения в интересах многонационального народа Российской Федерации, её социально-экономического и культурного развития.

Вывод из проведенного исследования таков: Скаутинг эффективен в формировании личности лишь тогда, когда скауты будут:

- осознавать важность сохранения целостного мира;

- знать проблемы мирового сообщества и в значительной степени содействовать их решению;
- постигать окружающий мир, других людей, находить признание, как в маленьком обществе, так и международных сообществах;
- способны размышлять о самих себе, своем будущем, решать небольшие проблемы, которые, однако, в личном плане имеют особое значение;
- осознавать физические, социальные, духовные и культурные потребности, значимые для индивида, класса, нации, расы;
- овладевать навыками поиска ответов на многочисленные вопросы, развертывания доказательств, творческого анализа;
- уметь идентифицироваться, преодолевать предубежденность и стереотипы, тенденциозность и предательство, осмыслять их причины и последствия;
- сотрудничать с другими и уважать всех независимо от национальности, цвета кожи и т.д.

Российские скауты заинтересованы в том, чтобы наша страна развивалась уверенно и поступательно, в интересах всего общества и каждого гражданина Российской Федерации. Скаутская Россия – Сильная Россия!

ГЛАВА XI. ИЗУЧЕНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ШКОЛЬНИКОВ: УСЛОВИЯ, ДИНАМИКА И МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ

Метлик Игорь Витальевич

Преподавание учебных предметов, курсов, модулей по основам духовно-нравственной культуры народов России, традиционных религиозных культур в настоящее время – практика, которая реализуется в рамках обязательных предметных областей духовно-нравственной воспитательной направленности в учебном плане российской общеобразовательной школы: «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) в 4-х классах начальной школы (34 учебных часа) и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР) в основной школе. В ОДНКНР в преемственности и логической связи (Письмо МОН 2015) с ОРКСЭ (предметные области ОРКСЭ и ОДНКНР являются изначально одной и той же предметной областью с разными названиями), но пока без конкретного состава учебных предметов. Кроме этого отдельные учебные предметы, курсы духовно-нравственной воспитательной направленности по религиозным культурам народов России (православие, ислам, буддизм, иудаизм) преподаются в школах по разным годам обучения, уровням образования в разном объёме, в том числе в профильных школах (этнокультурных, этноконфессиональных, национальных), а также в некоторых регионах в формате регионального краеведения.

С 2012 года эта образовательная практика под названием «изучение основ духовно-нравственной культуры народов России» регулируется нормами федерального законодательства, статьей 87 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В законе:

– указано общее целеполагание духовно-нравственного образования, воспитания школьников: «в целях формирования и развития личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями»;

– закреплены возможности включения в основные образовательные программы, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях религии (религий) – по религиозным культурам;

– право выбора таких учебных предметов, курсов, модулей закреплено за родителями (законными представителями) обучающихся (ч. 2);

– закреплено участие религиозных организаций в этом образовании в форме обязательной экспертизы примерных основных образовательных программ в части учебных предметов, курсов, модулей по соответствующим религиозным культурам (ч. 3), а также привлечения к учебно-методическому обеспечению преподавания, реализации этих предметов, курсов, модулей (ч. 6);

– установлена возможность для педагогов и образовательных организаций (имеются в виду образовательные организации с углублённым изучением определённой религиозной культуры) получить общественную аккредитацию в религиозной организации для установления уровня своей деятельности, соответствующей критериям и требованиям этой религиозной организации (ч. 12). Т.е., для педагогов – возможность добровольной, по желанию аттестации в религиозных организациях в качестве учителей соответствующей религиозной культуры.

Для граждан, семей, родителей, не выражающих своей принадлежности к религиозным общинам, потребности в изучении их детьми религиозной культуры, духовно-нравственного воспитания на этой основе, федеральным законом предусмотрена (ч. 1) возможность реализации альтернативных учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей). Практически в настоящее время это два таких курса: курс (модуль ОРКСЭ) по российской светской (гражданской) этике и курс (модуль ОРКСЭ) по сравнительному религиоведению – «Основы мировых религиозных культур».

Таким образом, изучение духовно-нравственной культуры народов России и духовно-нравственное воспитание школьников являются частью общего образования целевой воспитательной направленности с существенными особенностями, заключающимися в активной роли семьи: «Семья школьника выступает в качестве заказчика и участника этого образования» (Письмо МОН 2018) и традиционных религиозных организаций народов России как участников образования, взаимодействующих между собой и с государством, школой; субъектов духовно-нравственного образования, воспитания.

Главная воспитательная цель духовно-нравственного образования, изучения духовно-нравственной культуры (культур по выбору) – духовно-нравственное воспитание школьников. В современной педагогической теории можно выделить ряд подходов к пониманию сущности духовно-нравственного воспитания. Оно может отождествляться с воспитанием вообще на том основании, что любое воспитание сопровождается изменениями в духовной жизни и нравственной сфере личности. Оно может практически сводиться к «воспитанию гражданина», гражданскому воспитанию на основе российских «базовых» или «общенациональных» ценностей. Так, например, в известной Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2010), заявленной в качестве методологической основы разработки ФГОС общего образования. Духовно-нравственное воспитание также может соотноситься с религиозным воспитанием: «духовно-нравственное воспитание может быть определено лишь через религиозные основы... в контексте теории и опыта православной культурной традиции» [Дивногорцева, с. 15]). Наконец, имеется и обоснованное понимание духовно-нравственного воспитания как воспитания на определённой мировоззренческой (духовной) основе, формирование определённого мировоззрения (духовной культуры) и соответствующей системы нравственных норм (нравственной культуры) и образа жизни человека. Включая как религиозное духовно-нравственное воспитание разного типа (религий), так и нерелигиозное духовно-нравственное воспитание, тоже разного типа, на различной мировоззренческой основе. Например, коммунистическое воспитание.

Такой подход к определению духовно-нравственного воспитания обосновывается и в авторских работах, начиная с развития этой практики в 1990-х – 2000-х годах (Метлик канд дис. 1995 и др.) до введения ОРКСЭ в 2012 году (Метлик и др. Моногр., 2012). Такое понимание качественно определяет специфику духовно-нравственного воспитания, его место в воспитании в целом и в соотношении с другими направлениями воспитания, прежде всего с общим, гражданским воспитанием детей в школе. С 2012 года он, фактически, соотносится и с законодательством об образовании, соответствует в целом сформированной официальными документами, методическими материалами нормативно-методической базе изучения духовно-нравственной культуры в общеобразовательной школе. В первом из таких основных методических материалов Минобрнауки России указаны главные задачи введения ОРКСЭ, изучения религиозных культур и этики в школе. Это: ознакомление учащихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики по выбору родителей (законных представителей); развитие представлений обучающихся о значении нравственных норм и ценностей в жизни личности, семьи, общества; развитие способностей обучающихся к общению в полиэтнической, разномировоззренческой и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога. И также выделена следующая задача: «формирование ценностно-смысловой сферы личности с учётом мировоззренческих и культурных особенностей и потребностей семьи» [(Письмо МОН 2012)]. Именно она определяет специфику духовно-нравственного воспитания в школе как воспитания вариативного и добровольного (по выбору и решению семьи), воспитания на основе определённого мировоззрения и системы морали – с учётом мировоззренческих и культурных особенностей и потребностей семьи.

Семья, родители по закону имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми иными лицами (ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 44, ч. 1). Особая роль семьи в духовно-нравственном воспитании, образовании в школе, отмечается и в религиозных организациях, которые выступают участни-

ками образования по ОРКСЭ со своими правами, полномочиями, закрепленными федеральным законом. Так, при введении в 2012 году ОРКСЭ по решению органов власти и руководства традиционных российских конфессий Патриарх Кирилл отмечал, что главная цель духовно-нравственного образования состоит в приобщении ребёнка к традиции, в которой живет его семья. Более содержательно изучение религиозных культур в государственной и муниципальной (светской, государственно-общественной) школе в настоящее время направлено на воспитание детей на основе традиционной духовной культуры русского и других народов России, приобщение к этой культуре во всех её аспектах – от мировоззрения до образа жизни, нравственное воспитание на основе соответствующих норм, идеалов, ценностей. В рамках культурологического подхода – без так называемого «обучения религии» представителями религиозных организаций – без обучения при изучении религиозных культур детей религиозной практике, участии в религиозных служениях, совершении обрядов и т.п. с целью приобщения к соответствующей религиозной организации.

Эти положения важны с учётом рассматриваемой темы – развитие и формирование социокультурного опыта школьников, поскольку они определяют педагогические условия и возможности духовно-нравственного образования в этом аспекте. Указанная специфика духовно-нравственного воспитания как воспитания мировоззренческого, ориентированного на определённую систему (целостную, иерархическую совокупность) представлений о мире; также – на соответствующую систему морали, тоже иерархически выстроенную, взаимосвязанную совокупность нравственных норм и отношений, определяет основные дидактические и методические подходы к учебно-воспитательной деятельности. Имея в виду постановку и формулирование целей воспитания, направлений изменений личности в процессе воспитания (личностные ожидаемые результаты), целей соответствующего обучения (предметные результаты образования), отбор необходимого для достижения этих целей содержания образования, организацию образовательного процесса, профессиональную подготовку и

компетенции учителя, права и взаимоотношения участников духовно-нравственного образования, воспитания и обучения в школе.

Основываясь на указанном понимании сущности и специфики духовно-нравственного воспитания, соответствующего образования школьников при изучении ими духовно-нравственной культуры народов России, рассмотрим содержание понятия «социокультурный опыт». Соотнесение этого понятия и понимания духовно-нравственного воспитания позволит выявить связи последнего с развитием, становлением, формированием социокультурного опыта детей, проанализировать возможности и условия (в том числе ограничения) духовно-нравственного воспитания, образования в развитии и формировании социокультурного опыта личности, ребенка в школе. И, на этой основе, возможно, выявить и обосновать условия повышения эффективности духовно-нравственного воспитания детей в развитии и формировании их социокультурного опыта в общеобразовательной школе, в процессе получения общего среднего образования¹¹.

В отечественной научной литературе понятие «социокультурный опыт» трактуется и используется в педагогике, философии, культурологии, психологии в разных аспектах (Бондаревская Е.В., Быков Р.А., Вагнер И.В., Гришина А.А., Запорожец А.В., Здравомыслов А.Г., Камкин А.В., Клейменова О.К., Лернер И.Я., Орлова Э.А., Поддъяков Н.Н., Рыжухина И.Ю., Якиманская И.С. и др.). В целом социокультурный опыт человечества, конкретного общества это, собственно, — культура. Социокультурный опыт формируется и передаётся от поколения к поколению в общении и жизнедеятельности людей. Непрерывно происходит процесс образования нового социокультурного опыта в связи с возникающими или целенаправленно создающимися людьми условиями их жизни.

¹¹ Имеется широкая литература по духовно-нравственному воспитанию дошкольников (Барило О.С., Бочкова Н.Н., Гладких Л.П., Григорьева И.А., Дёмина Г.Д., Короткова Л.Д., Потаповская О.М., Сидорова А.Н., Щербина А.И. и др.) в разном его понимании, включая и принятое здесь. В то же время дошкольное образование здесь не рассматривается из-за отсутствия в настоящее время гарантированной нормативными документами практики духовно-нравственного воспитания детей в процессе изучения духовно-нравственной культуры народов России в дошкольных образовательных организациях. Также имея в виду, что задача рассмотрения духовно-нравственного воспитания в аспекте развития, формирования социокультурного опыта детей не требует учёта всей практики духовно-нравственного воспитания детей в системе образования (ДОУ, временные детские коллективы и др.), а только наиболее массовой и стабильной.

И также происходит утрата социокультурного опыта в том, что становится для людей невостребованным. Утраченный сегодня опыт может, в определенных условиях, возобновляться, вновь становиться актуальным для людей, отдельных общественных групп, индивидов. Социокультурный опыт (от локальных сообществ до человечества в целом) непрерывно изменяется во времени, жизнедеятельности людей, общества.

При всей важности передачи социокультурного опыта от поколения к поколению этот процесс несводим к простой трансляции [Цветкова (Вагнер) И.В. 2003 с. 24], даже имея в виду наличие неизменного аксиоматического содержания в конкретных типах духовно-нравственной культуры (религиозная догматика и т.п.). В современности эта динамичность особенно усиливается в связи с информационной открытостью, глобализацией культуры, что приводит к росту социокультурных «разрывов» между поколениями [Вагнер, 2018] в локальных обществах, типах культуры. Для нашей темы важно понимание социокультурного опыта как феномена внутренней жизни личности, который образуется, развивается, формируется в результате изучения, освоения и присвоения ценностей и смыслов культуры во взаимодействии с окружающей социокультурной средой. При сравнительном анализе содержания и структурирования социокультурного опыта [Гришина 2014, с. 18-21] выделяют его отдельные компоненты: опыт знания, опыт деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, людям, себе [Лернер 1981, с. 94]; знания, представления, понятия о предметах, в которых материализован опыт человечества и способы познания, действия умственные и практические, эмоциональные коды (личностные смыслы, установки), составляющие культурно-духовное наследие [Якоманская 2000, с. 38]; наследуемые традиции, нормы, ценности данного сообщества, передаваемые посредством разных форм социализации и культурации нового поколения; аксиологический, культурологический, житнетворческий, событийный, морально-этический, личностный, индивидуально-творческий [Бондаревская, 2001, с. 20-21].

Существенным среди этих характеристик, отражающих структуру культуры и структуру личности человека, является выделение в социокультурном опыте компонентов, соотносимых с особенностями духовно-нравственного воспитания. Это могут быть: целостная картина мира с ориентацией в пространстве всей действительности (максимальный уровень обобщения при осмыслении действительности); наличие смысловой «вертикали» от аксиоматического в каждом конкретном мировоззрении представления о мире, вокруг которого (от которого) выстраиваются, формируются остальные представления, соответствующей этому определяющему представлению о мире и абсолютной ценности (ценностей); усвоение и присвоение личностью этих высших в структуре личности, так называемых смысложизненных духовных ценностей, характеризующих специфику «духовности» в данном мировоззрении как не утилитарно-прагматическую и узко-индивидуалистическую направленность сознания, выходящую за рамки социально-биологических и узко-эгоистических потребностей («приоритет духовного над материальным» как личностное образование, нравственная установка). Здесь же и социокультурный опыт, связанный с формированием в структуре личности понимания своего внутреннего «Я» и опыта обращения к нему, тоже над биосоциальным в человеке, как «общественном животном». Это уникальная человеческая способность саморефлексии, характерная и культивируемая практически во всех религиозных традициях. Мыслимая как часть социокультурного опыта человечества (преимущественно в религиозной и философской культурах), и как результат его присвоения конкретным человеком, формирования в структуре личности способности самосознания, самонаблюдения, самоуправления, контроля над своим мышлением, чувствами, деятельностью.

Анализ указанных компонентов социокультурного опыта даёт возможность выявить ряд сущностных характеристик условий развития социокультурного опыта личности в процессе изучения духовно-нравственной культуры, духовно-нравственного воспитания.

Это, во-первых, условно говоря, – аксиоматический аспект. Определённая аксиоматическая заданность есть в любом процессе воспитания, даже при самом «равном» положении воспитанника и воспитуемого. Но в духовно-нравственном воспитании аксиоматическое ценностное и мировоззренческое содержание воспитания особенно выражено. Претензии к духовно-нравственному воспитанию быть более «свободным», допускать «дискуссии» по основным мировоззренческим вопросам, нравственным установкам – несостоятельны. В случае отказа от аксиоматического аспекта в духовно-нравственном воспитании теряется его смысл, оно «размывается», не может реализоваться. Обсуждать можно вторичные вопросы (в богословии называются «богословские мнения»), но не базовые догматические и нравственные установки (основные нравственные заповеди разных религий, символ веры, представления о божестве и его связи с людьми и т.п.). Преподавание религиозных культур не требует согласия семьи или школьника с аксиоматической частью содержания образования, но подразумевает уважение к этому содержанию как неизменному в данной духовно-нравственной культуре. Возможен опыт критического осмысления, обсуждения, разъяснения, но не отрицания, поскольку тогда теряется смысл этого образования. В связи с этим, кстати, находится неприятие понятия «толерантности» в религиозных общинах, которое в своей нормативной формулировке требует отказа от «абсолютизации истины», что невозможно для последователя любого мировоззрения, не только религиозного, любой общины, объединения людей на основе определённого мировоззрения и системы морали. Содержание и практика духовно-нравственного образования предполагает изучение, освоение и возможное присвоение личностью аксиоматических в данной картине мира, мировоззрении данного типа представлений о действительности, а также соответствующих нравственных установок в совершенствовании собственной личности и жизнедеятельности, в отношениях с другими людьми, в обществе и т.д.

При этом принятие инвариантного содержания духовно-нравственной культуры порождает противоречия с изменчивым социокультурным опытом

личности, постоянно получаемым, вырабатываемым под воздействием разных факторов, агентов, условий, в том числе негативных в отношении опыта освоения духовно-нравственной культуры. Это актуализирует проблему трансляции такого, аксиоматического (принимаемого на веру, без рациональных доказательств) опыта в педагогической деятельности. Специфика аксиоматического содержания социокультурного опыта при изучении религиозных культур (такая специфика имеется и при освоении нерелигиозных аксиоматических мировоззренческих представлений, например, идеи эволюции, но в настоящее время обычно не рефлексировается) состоит в его представлении как надсоциального, сверхчеловеческого, хотя и сохраняющегося в человеческой культуре, передающегося людьми. Такая ситуация требует особых педагогических подходов, методик формирования социокультурного опыта личности (в целом осмысленных в отечественной педагогике как педагогика религиозного образования, воспитания).

Во-вторых, изучение и присвоение социокультурного опыта в духовно-нравственном образовании, воспитании, прежде всего нравственном, осуществляется с ориентацией на определённый идеал. Не только высший нравственный идеал человека, развития личности, но и нормативные идеалы в познании, эстетическом восприятии, общественном служении и т.д. Это актуализирует проблему адекватного представления этого идеала (идеалов) школьникам с учётом их возраста, познавательных способностей, особенностей восприятия идеального содержания образования, социокультурного окружения, качества подготовки педагога и т.д. Отметим, что ориентация на идеал – специфика не только религиозного воспитания, но любого другого воспитания, основанного на определённом мировоззрении и системе морали.

В-третьих, с учётом вышеуказанных характеристик, при изучении духовно-нравственной культуры, конкретных религиозных культур можно говорить как о развитии социокультурного опыта личности в этом процессе, о становлении опыта (как процесса, не имеющего конечного результата), так и о его формировании. В духовно-нравственной культуре любого типа есть представ-

ление о достижении человека личностного идеала (святость в православии, «идеальный мусульманин» в исламе, «просветлённый» в буддизме, коммунистический идеал «нового человека» и т.п.). Данная характеристика также обуславливает наличие ряда педагогических проблем в учебно-воспитательной деятельности, связанных с культурными особенностями и потребностями ребёнка и его семьи, особенностями мотивации родителей при выборе ими для своего ребёнка изучения определённой духовно-нравственной культуры, временным пространством, возможностями изучения духовно-нравственной культуры в школе, особенностями условий обучения в конкретной образовательной организации, состава учащихся, педагогического коллектива, родительского сообщества и т.д. Выход в духовно-нравственном образовании «на идеал», его практическое раскрытие учащимся (с учётом исключения «обучения религии» в преподавании религиозной культуры, о чём было сказано выше) в современной практике практически полностью определяется подготовкой и качествами педагога, его личностными и профессиональными возможностями.

В комплексе основных факторов, в целом образующих условия развития и формирования социокультурного опыта школьников в духовно-нравственном образовании, при изучении религиозных культур в школе¹² можно выделить:

– нормативное содержание образования по религиозным культурам, предметные требования к его освоению школьниками согласно нормативно-методическим документам, образовательным стандартам, примерным основным образовательным программам (это основа для подготовки учебно-методического обеспечения, школьных учебников и пособий);

– учебно-методическое обеспечение по учебным предметам, курсам, модулям духовно-нравственного образования для школьников и педагогов, его возможности для развития социокультурного опыта школьников при изучении религиозных культур в образовательном процессе;

¹² Также за рамками рассмотрения здесь остаётся практика развития и формирования социокультурного опыта детей при изучении ими духовно-нравственной культуры народов России в негосударственных (частных) общеобразовательных организациях, реализующих программы религиозного образования (религиозных компонент образования), включающих «обучение религии», согласно нормам Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 87, ч. 7-8, 10-11).

– подготовка учителей к преподаванию религиозных культур, качество, содержание и объём профессиональных программ подготовки учителей в разных формах (повышение квалификации, переподготовка и др.) в аспекте их направленности на развитие и формирование социокультурного опыта школьников. Включая сюда и личностную готовность педагогов к развитию и формированию социокультурного опыта школьников в учебно-воспитательной деятельности при изучении религиозных культур, предусматривающую наличие у педагога собственного такого социокультурного опыта;

– отдельно следует выделить фактор ресурсов учебного времени на преподавание религиозных культур, изучение определённой религиозной культуры детьми в школе, также определяющий возможности и ожидаемые результаты развития их социокультурного опыта в рассматриваемом аспекте.

Гарантии изучения духовно-нравственной культуры народов России в форме традиционных религиозных культур, как было указано выше, пока распространяются только на предметную область ОРКСЭ в 4-х классах в минимальном объёме 34 учебных часов. В ОДНКНР сейчас возможно изучение религиозных культур по выбору образовательной организации (участников образовательных отношений) с преподаванием не в обязательной части учебного плана, а в части, формируемой участниками образовательных отношений (что, фактически, не соответствует ФГОС основного общего образования, где ОДНКНР является одной из обязательных предметных областей). При отсутствии гарантий духовно-нравственного образования для всех семей, школьников на различные учебные предметы, курсы по конкретной религиозной культуре в настоящее время изучают оценочно примерно 5% школьников в стране, и не во всех регионах¹³. Такие оценки подтверждаются результатами федеральных мониторингов реализации ОДНКНР, опросами учителей в регионах России¹⁴.

¹³ Ситуация может измениться только после решения Минпросвещения России о расширении гарантии преподавания религиозных культур и светской этики на уровне основного общего образования в 5-9 классах по формату предметной области ОРКСЭ.

¹⁴ Исследование практики реализации ОДНКНР по заказу Минпросвещения России в рамках проекта, выполняемого МПГУ в 2019 г. с участием более 9000 учителей из всех регионов РФ. Архив автора.

Рассмотрим нормативное содержание образования по религиозным культурам и требования к его освоению. На их основе готовятся и программы подготовки учителей, в основном в форме повышения профессиональной квалификации от 36 до 144 часов, в 2018 г. Минобрнауки рекомендована минимальная подготовка педагога по ОРКСЭ, ОДНКНР в объёме не менее 144 часов (Письмо МОН, 2018). Анализ этого содержания и требований может быть полезен для выявления возможностей их оптимизации с целью создания лучших условий для развития и формирования социокультурного опыта школьников. Содержания образования по религиозным культурам в ОРКСЭ и требования к его освоению в наиболее детализированном виде, как общие по предметной области, так и дифференцированные по всем шести изучаемым по выбору модулям ОРКСЭ, представлены в Примерной основной образовательной программе начального общего образования [ПООП НОО 2015]. Рассмотрим для примера требования по модулю (предмету) «Основы православной культуры» (по другим конфессиональным модулям они формулируются типично).

Содержание образования по модулю «Основы православной культуры» включает такие обязательные темы (тематические единицы): «Россия – наша Родина. Введение в православную духовную традицию. Культура и религия. Во что верят православные христиане. Добро и зло в православной традиции. Золотое правило нравственности. Любовь к ближнему. Отношение к труду. Долг и ответственность. Милосердие и сострадание. Православие в России. Православный храм и другие святыни. Символический язык православной культуры: христианское искусство (иконы, фрески, церковное пение, прикладное искусство), православный календарь. Праздники. Христианская семья и её ценности. Любовь и уважение к Отечеству. Патриотизм многонационального и многоконфессионального народа России» [ПООП НОО 2015, с. 167-169]. Анализ этих формулировок показывает, что среди них нет тем, прямо указывающих на развитие или формирование социокультурного опыта школьников в личностно-деятельностном аспекте. Такое положение обусловлено рядом факторов. Это изложение содержания образования по религиозным культурам по формату

Федерального компонента государственных образовательных стандартов первого поколения (ФК ГОС), неучастие в определении этого содержания (до 2015 г.) религиозных организаций (норма о привлечении религиозных организаций к учебно-методическому обеспечению преподавания религиозных культур появляется только в 2012 году), и культурологический подход без «обучения религии». Как указано в основном инструктивно-нормативном письме Минобрнауки России при введении ОРКСЭ в 2012 году: «В рамках преподавания ОРКСЭ не предусматривается обучение религии. Под обучением религии понимается подготовка обучающихся к участию в богослужениях, обучение религиозной практике в религиозной общине» [Письмо МОН, 2012].

При изучении конфессиональных учебных предметов (модулей) ОРКСЭ (также и в ОДНКНР) дети не осваивают социокультурный опыт религиозной практики, как это было в российской школе до начала гонений на Церковь в 1917 г. (учебный предмет «Закон Божий» и подобное образование для других религиозных общин) и как это происходит в настоящее время в светской (государственной, муниципальной) школе многих других стран [Робберс, 2009]. Эти условия отличаются также от религиозного образования в частных общеобразовательных организациях с «религиозным компонентом образования» согласно ФЗ «Об образовании в РФ», ст. 87, ч. 7-8, 10-11. Культурологический подход в преподавании знаний о религии в российской светской школе обусловлен, в основном, последствиями долговременной насильственной секуляризации российского общества в предыдущий исторический период¹⁵. Такой подход и соответствующее содержание образования по религиозным культурам, требования к его освоению, объективно ограничивают возможности развития и формирования социокультурного опыта школьников, прежде всего в практических аспектах духовной традиции, образа жизни, на который ориентируется или ко-

¹⁵ Выбор родителями изучения религиозных культур с введения ОРКСЭ в 2012 г. постепенно увеличивается и в настоящее время превышает 40%. Выбор родителями религиозного образования детей с «обучением религии» оценочно мог быть существенно меньше, в пределах не более 10%.

того придерживается его семья¹⁶. Тем не менее, как было указано выше, преподавание религиозных культур предусматривает духовно-нравственное воспитание на основе ценностей, норм, традиций соответствующей религии, приобретение к историческому и культурному наследию этой религии, изучение и усвоение определённых религиозных мировоззренческих представлений и нравственных норм. Школьники могут развивать свой социокультурный опыт при изучении истории и культуры религиозной традиции, которую выбрала их семья, её духовного и материального наследия, ориентируясь на нравственные ценности и установки, принятые в этой религии, духовно-нравственной культуре (в ОРКСЭ – Православия, Ислама, Буддизма, Иудаизма).

Педагог в преподавании религиозной культуры ориентирует детей на соответствующие нравственные нормы, заповеди, идеалы в аксиоматическом плане, но без задачи их личностного принятия и исполнения детьми. По современным условиям изучения религиозной культуры в светской школе такое изучение может выбрать для своего ребёнка любая семья, без заявления своей религиозной принадлежности или вообще отношения к религии. А выбирая религиозное образование, включающее «обучение религии» в светской школе (за рубежом) или в российской школе в частных образовательных организациях семья таким выбором подтверждает не только ориентацию на определённую религию, традицию, культуру, но и свою принадлежность к соответствующей религиозной организации, общине.

Культурологический подход в преподавании религиозных культур выявляется в формулировании предметных результатов образования по конфессиональным модулям. Так, при изучении «Основ православной культуры» планируемые результаты освоения школьниками основной образовательной программы представлены в следующих требованиях:

«Основы православной культуры.

¹⁶ Такое положение сейчас, с другой стороны, обуславливает меньшую, чем могла быть, заинтересованность в изучении детьми религиозной культуры родителями из религиозных семей, а иногда даже их критическое отношение к этой практике, как недостаточно профессиональной, определённой «профанации» религиозно-нравственного образования, воспитания детей в школе.

Выпускник научится:

– раскрывать содержание основных составляющих православной христианской культуры, духовной традиции (религиозная вера, мораль, священные книги и места, сооружения, ритуалы, обычаи и обряды, религиозный календарь и праздники, нормы отношений между людьми, в семье, религиозное искусство, отношение к труду и др.);

– ориентироваться в истории возникновения православной христианской религиозной традиции, истории ее формирования в России;

– на примере православной религиозной традиции понимать значение традиционных религий, религиозных культур в жизни людей, семей, народов, российского общества, в истории России;

– излагать свое мнение по поводу значения религии, религиозной культуры в жизни людей и общества;

– соотносить нравственные формы поведения с нормами православной христианской религиозной морали;

– осуществлять поиск необходимой информации для выполнения заданий; участвовать в диспутах, слушать собеседника и излагать свое мнение; готовить сообщения по выбранным темам.

Выпускник получит возможность научиться:

– *развивать нравственную рефлексию, совершенствовать морально-нравственное самосознание, регулировать собственное поведение на основе традиционных для российского общества, народов России духовно-нравственных ценностей;*

– *устанавливать взаимосвязь между содержанием православной культуры и поведением людей, общественными явлениями;*

– *выстраивать отношения с представителями разных мировоззрений и культурных традиций на основе взаимного уважения прав и законных интересов сограждан;*

– акцентировать внимание на религиозных, духовно-нравственных аспектах человеческого поведения при изучении гуманитарных предметов на последующих уровнях общего образования» [ПООП НОО 2015, с. 50-57].

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования указывается, что в первом блоке требований «научится» критериями отбора результатов служат: их значимость для решения основных задач образования на данном уровне, необходимость для последующего обучения, а также потенциальная возможность их достижения большинством школьников как минимум на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность обучающихся. «В эту группу включается такая система знаний и учебных действий, которая, во-первых, принципиально необходима для успешного обучения в начальной и основной школе и, во-вторых, при наличии специальной целенаправленной работы учителя может быть освоена подавляющим большинством детей. Достижение планируемых результатов этой группы выносятся на итоговую оценку... Оценка освоения опорного материала на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность обучающихся, ведётся с помощью заданий базового уровня, а на уровне действий, соответствующих зоне ближайшего развития, – с помощью заданий повышенного уровня». Во втором блоке требований (курсивных): «Уровень достижений, соответствующий планируемым результатам этой группы, могут продемонстрировать только отдельные обучающиеся, имеющие более высокий уровень мотивации и способностей. В повседневной практике обучения эта группа целей не отрабатывается со всеми без исключения обучающимися как в силу повышенной сложности учебных действий для обучающихся, так и в силу повышенной сложности учебного материала и/или его пропедевтического характера на данном уровне обучения. Оценка достижения этих целей ведётся преимущественно в ходе процедур, допускающих предоставление и использование исключительно неперсонифицированной информации. Частично задания, ориентированные на оценку достижения этой группы планируемых результатов, могут включаться в материалы итогового контроля. Основные цели такого включения – предоставить возмож-

ность обучающимся продемонстрировать овладение более высокими (по сравнению с базовым) уровнями достижений и выявить динамику роста численности группы наиболее подготовленных обучающихся» [ПООП НОО 2015, с. 13-14].

Анализ требований по «Основам православной культуры» показывает, что в первом блоке практически нет таких, которые можно соотнести с развитием социокультурного опыта школьников. Самое близкое требование: «соотнести нравственные формы поведения с нормами православной христианской религиозной морали» – не подразумевает личностно или социально значимого действия школьника как результата образования, его ориентации на определённые, усвоенные нравственные нормы. Умение соотнести нормы христианской морали с поведением других людей, и даже со своим поведением, может показывать только теоретическое знание этих норм и умение сопоставлять нравственные нормы и действия людей, но не означает наличия личностной позиции и опыта её выражения в своём действии.

Во втором блоке требований (не относимых ко всем школьникам) к требованиям, направленным на развитие и формирование социокультурного опыта школьников, можно отнести требования: *«выстраивать отношения с представителями разных мировоззрений и культурных традиций на основе взаимного уважения прав и законных интересов сограждан; регулировать собственное поведение на основе традиционных для российского общества, народов России духовно-нравственных ценностей»*. Но только при условии, если под этими традиционными духовно-нравственными ценностями имеются в виду ценности православной культуры, что не очевидно. Возможно, это так, потому что школьник не может регулировать собственное поведение сразу на основе всех традиционных в российском обществе духовно-нравственных ценностей, даже только религиозных.

Можно сделать вывод, что в действующих нормативно-методических документах слабо выражена задача развития социокультурного опыта школьников при изучении религиозной культуры. Результаты образования формулируются преимущественно в знаниевом ключе, а соотносимые с воспитанием ограничи-

ваются, фактически, внешними умениями: «ориентироваться», «соотнести», «устанавливать взаимосвязь», «акцентировать внимание», «излагать своё мнение» (это мнение может быть и ошибочным). Или это абстрактно сформулированные требования с размытыми критериями оценки: «развивать нравственную рефлексию», «совершенствовать морально-нравственное сознание». В таком виде как требования к предметным результатам образования они малофункциональны. А ведь имеются в виду именно предметные результаты образования при изучении религиозной культуры (требования к личностным результатам образования определяются в целом к выпускнику на данном уровне общего образования). Таким образом, требования к предметным результатам образования по православной (религиозной) культуре желательно оптимизировать в плане конкретики и соотношения с задачей развития социокультурного опыта школьников в процессе духовно-нравственного образования.

В педагогической литературе есть классификации видов социокультурного опыта детей в процессе воспитания. В работе И.В. Вагнер выделены основные виды социокультурного опыта, которые могут развиваться, формироваться у детей в общеобразовательной школе. Это: «опыт принятия самостоятельных решений в ситуациях нравственного выбора; наблюдения позитивных образцов самореализации личности в социально и личностно значимой деятельности; успешной самореализации в различных видах социально и личностно значимой деятельности (познавательной, творческой, игровой); реализации различных уровней социально-нравственной позиции в коллективной деятельности (позиций активного участника, организатора, консультанта и др.); применения полученных в ходе учебного процесса знаний, умений и навыков в социально значимой деятельности; анализа, оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях, отражающего их личностные качества и опыт самооценки, сверяемой с оценками взрослых и сверстников; сотрудничества со сверстниками и взрослыми; эмоционально-чувственный опыт и опыт воплощения эмпатии, сопереживания, сочувствия в поступках, деятельности; опыт общения и ролевого взаимодействия; самоорганизации, планирования собственной деятельности,

прогнозирования и последующего анализа её результатов...» [Вагнер 2018, с. 103-104].

Если сопоставить требования к результатам образования по религиозной культуре и указанную систематизацию видов социокультурного опыта можно сделать вывод, что почти все названные виды социокультурного опыта могут развиваться у школьников и в процессе изучения религиозной культуры. Могут быть в числе целей, ожидаемых результатов воспитания при изучении религиозной культуры. А значит, они могут быть представлены в нормативно-методических документах, определяя содержание и направленность воспитательной деятельности учителя. При этом, очевидно, сохраняется культурологический подход в преподавании религиозной культуры; «обучения религии» в вышеуказанном смысле не проводится.

Выделим ряд таких требований, которыми можно дополнить или уточнить имеющиеся в нормативно-методических документах требования к результатам образования при изучении православной культуры (по другим религиозным культурам они формулируются аналогично):

- опыт наблюдения позитивных образцов самореализации личности на основе ценностей и норм православной культуры в лично и социально значимой деятельности;
- опыт анализа и оценки поведения людей в различных жизненных ситуациях с позиций нравственных ценностей, норм православной культуры;
- опыт общения и ролевого взаимодействия с учётом православных христианских нравственных норм и ценностей;
- опыт сотрудничества со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности на основе традиций и норм православной культуры;
- опыт реализации различных уровней социально-нравственной позиции в коллективной деятельности с учётом ценностей и традиций православной культуры с позиции активного участника, организатора, консультанта и т.д.;
- опыт воплощения эмпатии, эмоционально-чувственный опыт сопереживания, сочувствия в поступках, деятельности с учётом православной христиан-

ской морали, нравственных принципов, идеалов и норм в православной культуре, традиции;

- опыт принятия самостоятельных решений в ситуациях нравственного выбора на основе нравственных норм православной культуры;

- опыт самореализации в разных видах лично и социально значимой деятельности (познавательной, творческой, игровой и др.) с учётом нравственных норм и ценностей православной культуры;

- опыт самоорганизации, планирования своей деятельности, прогнозирования и последующего критического анализа её результатов с учётом нравственных идеалов, принципов, норм православной культуры.

В этом перечне несколько изменена последовательность видов социокультурного опыта в сравнении с приведённой выше классификацией – «от простого к сложному». Вначале – внешний опыт наблюдения позитивных образцов самореализации других людей на основе ценностей и норм православной культуры и затем более осознанный и активный личный опыт, опирающийся на реализацию собственной личностной позиции школьника.

Уточнение требований к предметным результатам образования по религиозным культурам в этом направлении может способствовать более полной реализации воспитательного потенциала духовно-нравственного образования, что подтверждают наши наблюдения педагогической деятельности учителей, преподающих «Основы православной культуры» в рамках ОРКСЭ, в частности, в общеобразовательных школах города Москвы. Они подтверждают, что при изучении религиозной культуры даже в рамках ОРКСЭ может развиваться социокультурный опыт школьников, а именно:

- опыт понимания особенностей социокультурной среды религиозного происхождения: особенностей храмовой архитектуры, устройства храмов, мест религиозного почитания, святых мест и т.п., отношения к таким местам как святыням, поведения в таких местах (большинство школьников);

- опыт поведения, общения в религиозной культурной традиции с пониманием и учётом разного социального статуса людей в этой традиции (служи-

тели религиозного культа, простые верующие, иноверцы, атеисты и т.д.), здесь же, условно, религиозный этикет (оценочно примерно половина школьников);

– опыт применения религиозной морали, нравственных норм, установок в межличностном общении с взрослыми и в детской среде (у меньшей части школьников, оценочно около трети);

– опыт самостоятельного регулирования своего поведения, отношений к другим людям, с другими людьми с позиций изучаемой религиозной духовной культуры (менее трети школьников);

– опыт применения полученных при изучении религиозной культуры знаний при изучении других гуманитарных дисциплине (большинство школьников) как в начальной школе, так и на основной ступени, тем более в случае продолжения изучения школьником той же самой религиозной культуры в 5-6 классах и далее в предметной области ОДНКНР.

Рассматривая вопрос развития условий формирования социокультурного опыта при изучении религиозных культур нельзя обойти вниманием тенденции и соответствующие модели развития духовно-нравственного образования в российской школе. Как было указано в начале статьи, с 2012 года и по настоящее время фактически реализуется экспериментальная модель духовно-нравственного образования, преподавания религиозных культур по выбору в одном классе в минимальном объёме учебного времени. С начала эксперимента в 2009-2011 гг. объем преподавания не изменился (фактор величины учебной нагрузки, времени). Поэтому невозможно говорить о каких-либо достоверных результатах этого образования, кроме как о результатах эксперимента. Образовательные результаты можно будет оценивать только после введения полноценного, педагогически обоснованного преподавания религиозных культур и светской этики по выбору по всем уровням школы, годам обучения (минимально со 2 по 10 классы). Результаты эксперимента всеми были признаны положительными, были успешно апробированы механизмы выбора учебного предмета (модуля) родителями в школах, взаимодействия государства и школ с религиозными организациями в преподавании религиозных культур, подготовке учи-

телей. Успешно было разработано и применяется учебно-методическое обеспечение по всем предметам (модулям) ОРКСЭ, конфессиональным и альтернативным. Было признано, что преподавание религиозных культур и светской этики по выбору не несёт никаких угроз разделений в школах среди учащихся и педагогов по мировоззренческой и религиозной принадлежности (Дулинов 2012), о чём говорилось, и до сих пор продолжают говорить принципиальные противники развития духовно-нравственного образования в российской школе. Главное, что более 80% школьников по массовым опросам (Отношение родителей...2010, Социологические исследования... 2010) выразили желание продолжать изучение религиозных культур или светской этики, положительно отнеслись к введению ОРКСЭ от 70% (неверующие) до 95% (буддисты) родителей, а о достаточности изучения ОРКСЭ в течение только одного учебного года заявили только 1% родителей.

Очевидно, что переход к нормальной модели духовно-нравственного образования, преподавания религиозных культур и светской этики по всем уровням школы создаст качественно лучшие условия для учебно-воспитательной деятельности, подготовки педагогов, в том числе к решению задач развития и формирования социокультурного опыта школьников. В то же время, имеется и другая тенденция, направленная на сведение духовно-нравственного образования к преподаванию единого и в этом случае обязательного для всех курса по «духовно-нравственной культуре», включающего знания по разным религиям. В этом случае возможности формирования социокультурного опыта детей на основе конкретных духовно-нравственных традиций, культур будут фактически элиминированы, поскольку содержание образования в ОРКСЭ будет сведено только, по сути, к неконфессиональным предметам, в существенной части дублирующим содержание и воспитательные задачи других школьных учебных предметов (истории, обществознания, МХК). Всё содержание, связанное с формированием смысложизненных ценностей, духовной культуры личности за пределами общих гражданских норм и ценностей, будет исключено из общеобразовательной школы, содержания общего образования и воспитания. При та-

кой модели изучения духовно-нравственной культуры народов России, традиционных российских религий в школе станет невозможным формирование ценностно-смысловой сферы личности детей с учётом мировоззренческих и культурных особенностей и потребностей семьи и самого школьника с определённого возраста. Углублённое изучение религий народов России в форме сравнительного религиоведения, в случае включения в такой единый курс больших содержательных разделов по религиям народов России (преподавание в 5-9 классах), может вступать в противоречие с преимущественным правом семьи на воспитание своего ребёнка. Длительное изучение религии даже в формате религиоведения ведёт к индоктринации в эту религию, может вступать в противоречие с религиозной культурой семьи. А исключение знаний о религиях, религиозной культуре народов России в содержании общего образования, сведение этих знаний до общего необходимого минимума в историко-обществоведческом образовании, будет означать, вновь, возобновление разрыва школьного образования и духовно-нравственной культуры российского общества, народов России. И также, нарушать права граждан в сфере общего образования, воспитания своих детей.

Указанная негативная тенденция проявилась в процессе разработки, вернее обновления ФГОС общего образования в последние годы. Так, в проекте ФГОС начального общего образования, вынесенном на общественное обсуждение в марте 2019 г. (Проект 28.04.2019) требования к предметным результатам образования по ОРКСЭ были представлены не в шести, а только в двух группах. Одна группа по «Основам светской этики» и вторая группа – общие требования по всем остальным пяти модулям (четыре по религиозным культурам и один сравнительно-религиоведческий). Такое «упрощение» вело к нивелированию содержания образования по этим остальным пяти предметам (модулям). А в следующем варианте проекта ФГОС НОО (Проект 28.09.2019) был сделан следующий логический шаг – конфессиональные предметы вообще исключены из ОРКСЭ, оставлены только неконфессиональные. В случае принятия такого варианта стандарта, можно было бы говорить о ликвидации гарантий вариатив-

ного духовно-нравственного образования, воспитания в начальной школе. После негативных оценок со стороны общественности, религиозных организаций, представляющих интересы в сфере образования соответствующих социальных групп, в новом варианте проекта ФГОС НОО в ноябре 2019 года (Проект ноябрь), структура ОРКСЭ была восстановлена. А в приложения к стандарту были добавлены детализированные требования к предметным результатам образования по каждому из предметов (в стандарте использован некорректный термин «модули) предметной области ОРКСЭ. Эти требования были разработаны во Всероссийском методическом объединении по ОРКСЭ и ОДНКНР и согласованы с представителями всех религиозных организаций-участников образования по ОРКСЭ. Тогда же в Русской Православной Церкви был опубликован комментарий по вопросу преподавания православной культуры в школе, отражающий указанные выше оптимальные условия духовно-нравственного образования, при реализации которых только и можно рассчитывать на достижение реальных образовательных результатов, в том числе в части развития и формирования социокультурного опыта школьников. Таким образом, можно сделать вывод о том, что условия воспитания, в том числе развития и формирования социокультурного опыта школьников определяются не только в сфере образования, педагогики, на них оказывают существенное влияние состояние общественного сознания, расстановка общественно-политических сил, государственная политика.

Сейчас невозможно точно сказать, какая из указанных тенденций в изменении условий духовно-нравственного образования в российской школе возобладает, будет определять эти условия, формировать модель духовно-нравственного образования школьников в ближайшем будущем. Но очевидно, что полноценное духовно-нравственное воспитание школьников в вышеуказанном его понимании, может осуществляться только в первом случае, при сохранении и расширении гарантий духовно-нравственного образования в школьном учебном плане. В этом случае, при разработке и введении основных систематических курсов по религиозным культурам и светской этике на уровне, прежде

всего, основного общего образования (5-9 классы) будет возможным создать существенно лучшие, более системные и содержательные условия для развития и формирования социокультурного опыта детей при изучении основ духовно-нравственной культуры народов России. А также и при изучении российской светской (гражданской) этики с учётом специфики её содержания. Такой прогноз базируется на фактическом основании: уже сейчас такие, лучшие условия созданы в небольшом числе общеобразовательных организаций, реализующих программы углублённого изучения духовно-нравственной культуры народов России. Например, в общеобразовательных организациях с углублённым изучением еврейской культуры, иудаизма¹⁷ или православной культуры (школы с углублённым изучением православной культуры в Астрахани, Йошкар-Оле, Кирове, Пятигорске и др.). Практика, достижения таких общеобразовательных организаций (в том числе дошкольных) в развитии и формировании социокультурного опыта детей при изучении духовно-нравственной культуры народов России, нуждаются в отдельном изучении. Но очевидно, она может учитываться и использоваться при развитии условий формирования социокультурного опыта детей в духовно-нравственном образовании во всех школах России, по модели изучения религиозных культур по выбору в каждой школе (ОРКСЭ).

¹⁷ По данным Федерации еврейских религиозных общин и других религиозных организаций иудеев более 100 общеобразовательных организаций в РФ, включая государственные. URL: <http://www.interfax-religion.ru/judaism/?act=news&div=59964>

ЧАСТЬ III¹⁸

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ
СОПРОВОЖДАЕМОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
У НИХ АКТУАЛЬНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА**

¹⁸ Представлены результаты исследований за 2019 год по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования» в рамках ГЗ № 073-0092-19-00

ГЛАВА XII. АКТУАЛЬНОСТЬ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДАЕМОГО ВЗРОСЛЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ-СИРОТ С ВЫРАЖЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Бобылева Ирина Анатольевна,
Заводилкина Ольга Владимировна*

Анализ практики развития социокультурного опыта воспитанников организаций для детей-сирот с выраженными интеллектуальными нарушениями показывает, что организации выбирают разные модели для решения этой задачи. В данной главе мы остановимся на модели сопровождаемого взросления, предполагающей изменение условий взросления на основе следующих параметров, обеспечивающих рост самостоятельности воспитанников: персонализированность, избыточность и вариативность.

По данным Росстата на 1 января 2018 г. численность детей-инвалидов составила 651 тысячу человек, 20% из них – это подростки в возрасте 15-17 лет.

За последние 11 лет у 61% детей, впервые признанных инвалидами, причины инвалидности связаны с интеллектуальной недостаточностью: психические расстройства и расстройства поведения, болезни нервной системы, врожденные аномалии и хромосомные нарушения. Развитие и перспективы дальнейшей жизни этих детей связаны с той помощью, которую они получают, с тем, насколько окружающие условия способствуют развитию их потенциала. Долгое время задача организаций социальной сферы сводилась к уходу и обучению элементарным навыкам самообслуживания. Акцент на подготовку к жизнеустройству после совершеннолетия не ставился, несмотря на то, что в этот период молодой инвалид оказывается во взрослом учреждении, в совершенно иной для себя среде. После достижения 18 лет от 60% до 70% детей-инвалидов направляются в психоневрологические интернаты для взрослых (ПНИ). Практика показывает, что многие из них начинают хуже справляться со своими нуждами, не могут адаптироваться к новым условиям, как следствие, снижается качество их жизни, и они деградируют. В настоящее время для ре-

шения данной проблемы прилагается немало усилий, направленных на изменение условий жизни в ПНИ, на появление новых форм жизнеустройства.

Однако само по себе создание новых форм жизнеустройства без изменения работы внутри детских домов-интернатов не решит проблему снижения качества жизни молодых инвалидов после выхода из детского учреждения, так как многие из них не смогут воспользоваться предоставленными возможностями в силу своей неподготовленности к жизни в новых условиях. Одна из актуальных проблем, про которую говорят специалисты на местах – потребность в новых эффективных формах подготовки детей к дальнейшему жизнеустройству. Необходимо таким образом изменить содержание и направленность работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, чтобы обеспечить каждому из них достойное качество жизни после выхода из учреждения, независимо от формы дальнейшего жизнеустройства. Это подразумевает изменение не только внешних условий организации жизни, но и профессиональных подходов, методов работы.

В 2017 г. Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!» и Центр содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь» города Москвы создали тренировочную квартиру и на ее базе реализовали программу учебного проживания воспитанников-сирот с ментальными нарушениями. Уже сейчас можно сказать, что тренировочная квартира является средой, стимулирующей развитие навыков, обеспечивающих максимальную самостоятельность в жизни [3; 4; 5]. Успешность учебного проживания в тренировочной квартире зависит: 1) от подготовительной работы, проведенной с воспитанником (прежде всего от наличия у ребенка минимального набора доступных ему средств общения, понятных взрослым, ранее с ним не работавшим); 2) от срока, который необходим воспитаннику для достижения максимальной самостоятельности (для части детей предусмотренные программой сроки оказываются недостаточными); 3) от условий, созданных в учреждении в целом для сохранения результатов, достигнутых воспитанником в тренировочной квартире [3; 6].

Однако не все организации могут в ближайшее время выделить отдельное помещение, организовать работу воспитателей с меньшим количеством детей, чем в воспитательной группе, обеспечить ротацию воспитанников, чтобы как можно большее количество воспитанников прошли программу учебного проживания. Очевидно, что необходима новая модель подготовки воспитанников к дальнейшему жизнеустройству, которая, с одной стороны, дополнит учебное проживание в тренировочной квартире, а с другой – будет ему альтернативой. Такая модель была создана в рамках нового партнерского проекта «Территория Роста» Благотворительного фонда «Расправь крылья!» и Центра содействия семейному воспитанию «Вера. Надежда. Любовь», который стал победителем грантов Мэра Москвы.

Модель предполагает создание условий, отвечающих таким характеристикам как персонализированность, избыточность и вариативность. Реализуется модель на базе групп сопровождаемого взросления, воспитанники которых постоянно проживают в помещениях, обустроенных по типу квартиры. Есть кухня, спальня, гостиная, необходимая бытовая и кухонная техника (блендер, миксер, мультипекарь, микроволновка, мультиварка, плита и др.). Группа сопровождаемого взросления работает по специальной программе, направленной на достижение каждым воспитанником максимально возможного уровня самостоятельности при решении жизненных задач и социальном взаимодействии. Специфика программы состоит в переносе акцентов из контекста жесткой регламентации жизни воспитанников и дисциплинирования в контекст ответственной необходимости организации собственной жизнедеятельности [1; 3].

Особо необходимо отметить активное использование в группах сопровождаемого взросления различных визуальных помощников (средств альтернативной коммуникации, обучения и оценки достижений воспитанников), как коллективных, так и индивидуальных [3].

Созданные условия будут способствовать достижению ребенком максимально возможного для него уровня самостоятельности, что позволит избежать

резкого ухудшения качества жизни после выхода из учреждения независимо от формы дальнейшего жизнеустройства.

ГЛАВА XIII. ГРУППЫ: ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ

*Бобылева Ирина Анатольевна,
Заводилкина Ольга Владимировна*

Персонализация среды

Под персонализацией среды понимается «процесс создания «своей» территории, который заключается в «оличивании» некоторого ближайшего окружения, проецировании личности на территорию, с помощью чего достигаются уверенность и защищенность» [7, 48].

Результатом этого процесса выступает персонализированность среды. Персонализация идентифицирует определенное место, очерчивает границы восприятия окружающих, а определенные элементы однозначно устанавливают владельца. Она является средством проявления личностью своей индивидуальности в окружающем мире.

Существуют различные средства и способы персонализации среды, которая может быть индивидуальной и коллективной, постоянной и временной, распространяться на места и отдельные объекты. Феномен персонализации среды имеет две стороны: средовую (как форма структурирования окружающей среды) и психологическую (как способ организации межличностных отношений). [8].

Человеку комфортно в обжитой им среде, ему важно сохранить свою индивидуальность и самобытность на всех тех местах, которые его окружают в определенный период времени. Но существуют и такие места, где персонализация осложнена или невозможна. Влияние условий в таких местах на человека будет носить деструктивный характер.

В организациях для детей-сирот особенно важно обеспечить процесс персонализации среды, который предполагает включение в сферу «Я» некоторого

места или объекта, наделенного символическими маркерами собственного владения этим местом, объектом.

Коллективная персонализация связана с наличием определенных маркеров, связанных с принадлежностью к группе, а также общих правил, защищающих личные и групповые границы. На двери при входе в группу сопровождаемого проживания висят правила, определяющие поведение гостей, входящих сюда, включая и сотрудников центра: «Здесь хозяева – дети! Позвонили, ждите, Вам откроют! Поприветствуйте хозяев! Сообщите детям цель визита!». На дверях есть звонок, и для того, чтобы зайти в группу, необходимо позвонить, а также подождать, когда ребята откроют дверь. У ребенка есть право не взаимодействовать с незваными гостями, он может по-разному реагировать на своих – чужих.

Правила проживания для ребят визуализированы. Они представлены пиктограммами двух групп: 1) обозначение того, что можно делать в тренировочной квартире (учиться, помогать, соблюдать (режим и безопасность), выбирать, оценивать и др.); 2) обозначение того, что в тренировочной квартире делать нельзя (не плевать, не кусаться, не щипаться, не кричать и др.). Ребята могут дополнять набор пиктограмм. Например, прикрепить пиктограмму «Не царапаться» или «Не брать чужое», если этот вопрос стал актуальным.

Каждая группа сопровождаемого взросления имеет свои персональные черты, свое «лицо»; в группах по-разному представлены визуальные помощники. Среда приспособлена под индивидуальные особенности проживающих в ней воспитанников. Если в группе есть ребенок-колясочник, то обязательны широкие дверные проемы и наличие специальных подъемников.

Условия групп сопровождаемого взросления предполагают соблюдение личных границ. У ребенка есть свое пространство, свой «уголок» – своя кровать, стол и полки.

Для помощи в осознании границ своей – чужой территории взрослый дает вербальные маркеры личного пространства, личные места отмечены визуальными маркерами (например, фотографией ребенка). Для ребенка персонализи-

рованность среды, прежде всего, проявляется в наличии у него личных вещей и осознании им, что вещи являются его личными. У каждого воспитанника есть свой ключ от группы, которым он может воспользоваться и взять с собой. Есть свои белье и одежда, хранятся они в определенном месте, свои средства гигиены и бытовые предметы: зубная щетка и зубная паста, полотенце, шампунь, кружка и др. Предоставляется возможность самостоятельно купить в магазине вещи, например кружку, футболку, расческу или зубную щетку.

О персонализированности среды говорят личные фотографии ребенка и важные для него предметы, связанные с его личным опытом (маркеры опыта), возможность хранить и пользоваться ими, а также оценивать себя и свои результаты.

С персонализированностью среды связана возможность иметь свои интересы и фиксировать их в личном пространстве. Например, для воспитанника, который увлечен машинами, имеется возможность собирать коллекцию машинок и иметь место для ее хранения.

Одной из ключевых характеристик, раскрывающей понятие «персонализированная среда», является характеристика «взрослый учитывает мнение ребенка». Эта характеристика пронизывает всю сферу взаимодействия взрослых и детей.

Персонализированность среды связана с персональной работой, которая направлена на решение индивидуальных задач развития, закрепленных в индивидуальном маршруте каждого воспитанника и персонального набора практикумов, которые он проходит. Индивидуальные задачи, как и набор практикумов, определяются в семи сферах: самообслуживание, самоорганизация, овладение навыками пользования бытовыми предметами, приготовление блюд с использованием кухонной техники, коммуникация и взаимодействие, знакомство с социальной инфраструктурой (магазин, парикмахерская, аптека и др.), пробы трудовых занятий [2].

Задачи сформулированы по отношению к воспитаннику как конечный результат, который он должен достигнуть. Они предусматривают разный уровень

самостоятельности воспитанника, в них обозначены визуальные помощники, которые необходимы воспитаннику, а также определен необходимый уровень помощи со стороны педагогов.

Избыточность и вариативность среды

Избыточность, как характеристика развивающей среды, говорит о существенном превышении наличных возможностей и потребностей воспитанников. Избыточная среда предлагает больше, чем ребенок в данный момент умеет, тем самым обеспечивая его развитие. Это относится как к предметной среде, так и к процессу взаимодействия. Говоря о предметной среде, мы имеем в виду такие категории как «много» и «разнообразно», а применительно к процессу – действие на максимально возможном уровне самостоятельности.

Как правило, в группах сопровождаемого взросления воспитываются дети с разными функциональными возможностями, поэтому важно соотносить избыточность среды с возможностями наиболее функционального ребенка.

Еще один важный момент, который необходимо учитывать – относительность избыточности. Среда будет в разной степени избыточна по отношению к одному ребенку и по отношению к группе в целом. Например, семь мячей для одного ребенка действительно много, но для группы из восьми человек семи мячей явно недостаточно.

Избыточность является необходимым, но не достаточным условием вариативности (возможности нескольких вариантов дальнейших действий). Она создает возможность выбора, но сам выбор зависит от того, насколько воспитанник осознает его возможность и от того, насколько взрослый предоставляет ребенку право выбирать.

Допустим, что в группе имеется микроволновка и мультипекарь. Горячий бутерброд можно приготовить в любом из этих предметов кухонной техники, но ребенок может этого не знать и не понимать, тем самым он не видит двух способов приготовления горячего бутерброда, и поэтому у него нет выбора.

Выбор появится только тогда, когда воспитанник освоит оба способа приготовления горячего бутерброда. И даже в этом случае выбор будет зависеть от

позиции взрослого, будет ли он предоставлять ребенку право выбрать, в чем готовить, или будет прямо указывать, в чем именно приготовить бутерброд. На практике это выглядит так: если взрослый предоставляет право выбора, он обращается к ребенку с вопросом «В чем сегодня будем готовить бутерброд?»; если не предоставляет, то, как правило, следует инструкция: «Включи микроволновку».

Создание ситуаций, в которых ребенок может принять решение на основе выбора из предложенных альтернатив, доступных для его понимания, и выполнить действие на основе сделанного выбора является необходимым условием развития самостоятельности. Это обеспечивает приобретение ребенком опыта принятия решений, непосредственно влияющих на его жизнь, и предотвращает формирование синдрома выученной беспомощности.

Отметим, что предоставление ребенку возможности принять решение, непосредственно влияющее на его жизнь в самых разных сферах (досуг, еда, одежда, бытовые дела и т.п.) на основе выбора из предложенных вариантов является ценным само по себе, независимо от того, насколько очевидным или понятным является признак, на основании которого сделан выбор.

Отличительными особенностями ситуации выбора являются:

- наличие вариантов для выбора, которые ребенок воспринимает как разные;
- наличие не менее трех вариантов для выбора. Это позволяет уйти от ситуации, когда выбор ограничен только альтернативами «да» и «нет»;
- в ситуации выбора часть признаков, на основании которых ребенок, возможно, принимает решения, могут быть проконтролированы. Это позволяет перейти к выявлению предпочтений ребенка и их учету в дальнейшей деятельности;
- сделанный выбор обязательно реализуется в последующем действии. Это отличает ситуацию выбора от ситуации диагностики, когда за выбором ребенка не следует его действие;

– у ребенка есть в наличии или находится в стадии формирования связь между выбранным вариантом и действием, которое он предполагает; принятое на основе выбора решение является очевидным для ребенка. Это обеспечивается либо выполнением действия с выбранным предметом сразу после сделанного выбора, либо фиксацией выбора в доступной для ребенка форме, например, за счет визуализации.

Для каждого ребенка после предварительной работы возможно создать ситуацию выбора. Суть предварительной работы заключается в понимании того, каким образом ребенок выражает свое желание или нежелание, в определении средств, которые помогут ребенку выразить свое желание, а взрослому, независимо от длительности контакта с ребенком, понимать его сообщения; в формировании у ребенка связи между средствами, с помощью которых он осуществляет выбор, с реальными предметами и действиями.

Последовательность создания ситуации выбора для ребенка и учета его предпочтений:

1) определить, в какой именно области выявляются предпочтения, например, в еде, в одежде, в занятиях;

2) понять, на какие имеющиеся у ребенка реакции на воздействия окружающей среды можно опереться: на элементарные (на уровне ощущений, когда воспринимаются отдельные свойства предмета) или более сложные (на уровне восприятия, когда воспринимается несколько свойств одновременно). Имеющиеся реакции ребенка выявляются на основе проб с разными предметами или воздействиями. Важно убедиться, что ребенок различает предлагаемые ему для выбора альтернативы. В еде это могут быть разные вкусы, в одежде – разная структура материала и т.п.;

3) убедиться, что ребенок понимает словесное обозначение действия, которое ему предлагается выполнить. Возможно, вместо глагола «выбери», необходимо использовать доступный ребенку глагол «возьми». То есть говорить не «Выбери, то, что...», а «Возьми то, что...».

Важно различать ситуации, в которых ребенку предлагается сделать выбор, и ситуации, в которых выявляются предпочтения ребенка. В первом случае, ребенку предлагаются доступные ему варианты для выбора (два или три) в произвольном порядке, без учета влияния отдельных свойств предмета друг на друга. Другими словами, мы можем сказать, что именно ребенок выбрал, но не можем точно сказать почему. Во втором случае, нам как раз важно найти ответ на вопрос, почему ребенок выбрал именно это. Для этого мы должны контролировать, по возможности, сочетание отдельных свойств предмета в различных ситуациях выбора. Выбор осуществляется уже не в произвольном порядке, а контролируемом со стороны специалиста.

Важно фиксировать особенности ситуации выбора (предложенные варианты, контролируемый или неконтролируемый выбор, результат выбора). Для удобства это можно делать в таблицах (см. табл. 1 и 2).

Таблица 1

Неконтролируемый выбор

Дата	Сфера	Предложенные альтернативы	Обращение к ребенку	Действия ребенка	Результат	Комментарии

Таблица 2

Контролируемый выбор

Дата	Сфера	Предложенные альтернативы		Обращение к ребенку	Действия ребенка	Результат	Комментарии
		Основной признак	Сопутствующий признак				
	Одежда (платья)	Зеленое	В центре	Возьми платье, которое хочешь надеть	Взяла платье и надел	Выбрала зеленое платье	
		Красное	Слева от зеленого				
		Синее	Справа от зеленого				

ГЛАВА XIV. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ УСЛОВИЙ СРЕДЫ НА РОСТ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ

*Бобылева Ирина Анатольевна,
Заводилкина Ольга Владимировна*

Характеристика организации исследования

Для изучения влияния созданных в группах сопровождаемого взросления условий на рост самостоятельности воспитанников, постоянно в них проживающих, нами было проведено исследование.

Ключевые вопросы исследования:

- являются ли созданные в группах сопровождаемого взросления условия избыточными, вариативными и персонализированными;
- действительно ли избыточные, вариативные и персонализированные условия способствуют росту самостоятельности воспитанников, постоянно в них проживающих.

Всего в исследовании приняли участие:

21 воспитанник, из которых 15 (из 16) – воспитанники групп сопровождаемого взросления (один воспитанник не принимал участие в силу более низких, чем у других функциональных возможностей) и 6 – воспитанники других групп. Для включения в исследование детей с выраженными интеллектуальными нарушениями как респондентов и как участников процесса сбора информации были разработаны специальные инструменты.

60 сотрудников ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь». Для удобства при дальнейшем изложении мы будем называть всех сотрудников ЦССВ, принявших участие в исследовании, специалистами.

Основными методами исследования стали:

- методы сбора данных: групповое обсуждение, анкетирование, структурированное интервью, свободное интервью, планшетный опрос;
- методы обработки данных: описательная статистика, критерий согласия Пирсона (χ^2), критерий ранговой корреляции Спирмена, критерий Стьюдента;

– методы анализа результатов исследования.

Групповое обсуждение использовалось нами для уточнения понятий, используемых в исследовании: избыточная среда, вариативная среда, персонализированная среда, самостоятельность воспитанников. Результаты группового обсуждения были использованы при разработке планов интервью, составлении анкеты для специалистов, кодировании ответов специалистов и их анализе. По представленности характеристик, выделенных и отнесенных в ходе группового обсуждения к исследуемым параметрам среды, предполагалось делать вывод о наличии параметра. В групповом обсуждении приняли участие 14 человек: эксперты БФ «Расправь крылья!», ключевые специалисты ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», специалист по оценке компании «Процесс Консалтинг».

Анкетирование было использовано при опросе специалистов. Для опроса была подготовлена анкета, в которой респонденту предлагалось оценить, насколько выделенные характеристики среды влияют на рост самостоятельности воспитанников. Перечень характеристик был составлен по результатам группового обсуждения. Всего в анкету было включено 23 характеристики, из которых 7 характеристик раскрывали понятие «избыточность», 10 – «вариативность», 6 – «персонализированность» (см. табл. 3).

Таблица 3

Перечень характеристик среды, раскрывающих ее параметры

Параметр среды	Характеристика
Избыточность	Много средств общения и коммуникации между людьми (слово, жесты, карточки, фотографии и пр.)
	Много дидактических средств (альбомы, инструкции, последовательности; разная длина; разный размер)
	Много разной бытовой техники (бытовой и для приготовления пищи)
	Много предложений для ребенка для его времяпрепровождения
	Много разных по назначению помещений
	Много выходов в социум (магазин, театр и др.)
	Много приглашенных гостей, которые приходят в группу
Вариативность	Разнообразное меню
	Разнообразие одежды
	Разнообразие бытовых дел
	Разнообразие досуга, игр, кружков
	Много вариантов социокультурных мероприятий

	Разнообразие коммуникативных средств, которыми пользуются дети
	С ребенком работают разные специалисты
	Есть разные помещения и функциональные зоны
	Среда динамично изменяется, появляются новые игрушки, новая одежда
	Взрослые создают ситуацию выбора для ребенка
Персонализированность	У ребенка есть свое пространство, в среде есть маркеры личного пространства (карточки, фото и т.п.)
	У ребенка есть право не взаимодействовать с незваными гостями, ребенок реагирует по-разному на своих-чужих
	У ребенка есть право выбора одежды, еды
	Ребенок может сам себя оценивать, оценивать свои результаты
	Взрослый дает вербальные маркеры личных вещей, личного пространства
	Взрослый учитывает мнение ребенка

Оценить степень влияния предлагалось по 6-балльной шкале, полюса которой были обозначены как «не влияет» и «влияет в значительной степени».

Респондентам также предлагалось дополнительно указать те условия (характеристики), которые, по их мнению, влияют на рост самостоятельности, но не были перечислены в анкете.

Для анкетирования выборка не формировалась, на анкету ответили участники внутренней конференции «Единый подход к созданию ситуации выбора для особого ребенка на основе принципов, которые уже реализуются в практике» (34 специалиста).

При обработке данных подсчитывалось количество респондентов, оценивших влияние характеристики на рост самостоятельности как «влияет в значительной степени».

Структурированное интервью стало основным методом сбора данных от специалистов. Главным фокусом интервью стало описание изменений, произошедших с начала работы групп сопровождаемого взросления у конкретного ребенка и того, благодаря чему эти изменения произошли. Так как нас интересовало, насколько созданной среде присущи выделенные нами характеристики, мы сделали допущение, что те характеристики среды, которые специалисты видят и используют в своей работе, которые являются для них актуальными, бу-

дуг упомянуты в интервью без наводящих вопросов. В своем допущении мы опирались на аналогию с активным и пассивным словарем человека. Активный словарь человека составляют слова, которые он постоянно использует в своей речи. Как правило, это слова, обозначающие предметы и явления, с которыми он чаще всего сталкивается и взаимодействует.

Использование прямого оценивания среды было затруднено отсутствием шкалы, позволяющей дифференцировать ответы на предмет выраженности исследуемых параметров, а создать такую шкалу и провести с ее использованием исследование оказалось невозможным в установленные сроки.

Так как к началу исследования группы сопровождаемого взросления уже работали несколько месяцев, мы не могли использовать схему «До» и «После», потому сравнивали ответы специалистов, работающих в этих группах, с ответами специалистов, которые в них не работают.

Всего в структурированном интервью приняли участие 26 специалистов, из них 11 человек работают в группах сопровождаемого взросления и 15 человек работают в других группах. Возраст, стаж работы и пол респондентов при формировании выборки не учитывались.

Для проведения интервью был подготовлен перечень вопросов и бланк для записи ответов, в который был включен чек-лист для фиксирования фраз, соответствующих выделенным характеристикам среды, раскрывающим исследуемые параметры. Опрос, как правило, вели два человека: один задавал вопросы, второй записывал ответы.

Специалисту ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», с которым проводилось интервью, предлагалось выбрать одного ребенка, с которым велась работа с начала учебного года, и рассказать о том, какие изменения в ребенке он видит в данный момент.

После рассказа задавались уточняющие вопросы:

Как Вы думаете, благодаря чему произошли эти изменения?

Что или кто помогал Вам в Вашей работе?

Можно ли было добиться большего?

Что для этого необходимо было сделать?

Какие ближайшие перспективы в развитии ребенка Вы видите сейчас?

Что нужно сделать, чтобы ребенок сделал следующий шаг в своем развитии?

Почему Вы выбрали именно этого ребенка?

Что-то изменилось в Вашей работе или в Вас самих за этот год? Если да, то, что именно?

Параллельно с записью ответов в чек-листе отмечались выделенные характеристики среды, соответствующие основным параметрам исследования: избыточность, вариативность, персонализированность, влияние на самостоятельность ребенка.

При обработке результатов интервью ответы респондентов кодировались и заносились в сводную таблицу с последующим частотным анализом представленности каждой категории, используемой для кодирования.

Свободное интервью использовалось нами для сбора данных от воспитанников.

К сожалению, нам не удалось разработать инструмент, который бы напрямую позволил собрать данные о том, считают ли воспитанники с выраженными интеллектуальными нарушениями созданные условия избыточными, вариативными и персонализированными. Можно предположить, что, учитывая интеллектуальный статус воспитанников, создание инструментов прямого оценивания исследуемых параметров принципиально невозможно в силу их когнитивной сложности. В связи с этим для каждого параметра среды мы выбрали эквивалент, в котором параметр может быть представлен для особого ребенка.

Избыточность среды для особого ребенка может быть представлена в виде насыщенности предметной среды, в том, каким количеством предметов он может свободно оперировать (показывать или называть предмет, рассказывать о предмете) и в том, насколько эти предметы являются необходимыми для повседневных действий. Например, зубная щетка является необходимым предметом, так как постоянно используется в рамках режимных моментов, независимо от условий проживания, тогда как стиральная машина таким предметом не яв-

ляется, так как обычно она не находится в постоянном доступе для воспитанников. Мы предполагаем, что особый ребенок может рассказать только о предмете, который постоянно находится у него в доступе, и который он регулярно использует.

Вариативность среды для особого ребенка может быть представлена в виде привычности для него самой процедуры выбора, в том, насколько он не боится проявлять инициативу, совершать действия, не относящиеся к витальным потребностям, по собственному желанию. Мы предполагаем, что адекватное поведение особого ребенка в ситуации выбора и разнообразие его ответов могут быть использованы как косвенные показатели его проживания в вариативной среде.

Персонализированность среды для особого ребенка может быть представлена в наличии у него вещей и предметов, которые он считает своими (показывает, как свои). Частота использования ребенком местоимений «я» и «мое» также может быть индикатором персонализированности среды.

Учитывая интеллектуальный статус воспитанников и то, что часть из них не говорит, при проведении интервью использовались технические средства, которые будут подробно описаны ниже.

Все беседы с ребенком проходили только при его согласии и с опорой на сигналы, которыми он выражает свое состояние.

Свободное интервью с детьми проводилось в два этапа, на каждом из которых ребенку задавался один ключевой вопрос, сформулированный в виде просьбы.

На первом этапе для определения того, насколько насыщенной (параметр избыточности среды) выглядит среда для ребенка, использовалась просьба: «Расскажи о...».

Интервью проводилось с помощью ручки «Знаток». Ручка «Знаток» представляет собой звукозаписывающее и звуковоспроизводящее устройство, записывающее и считывающее звуковую информацию с аудиостикеров. Для проведения опроса были заготовлены карты, на которых отводилось место для при-

крепления фотографии ребенка – рассказчика и место для прикрепления фотографии предмета, о котором будет идти речь. И, соответственно, наборы фотографий детей и фотографий предметов. Наш опыт работы с особыми детьми показал, что ребенку необходимо визуализировать свой выбор, недостаточно, чтобы ребенок просто назвал или показал предмет, необходимо, чтобы он «закрепил» свой выбор, зафиксировав его на экране или карточке. Так он будет знать, о чем ему рассказывать, и не забудет, что об этом предмете он уже рассказал, когда будет выбирать следующий предмет для рассказа.

Для записи рассказа на карту был наклеен аудиостикер, запись шла непосредственно с ручки, которую ребенок использовал как микрофон.

Также на карте были размещены три аудиостикера с уже записанными вопросами – «Это что?», «Как ты этим пользуешься?», «Что будет, если я это заберу?» В ходе опроса взрослый не обращал на них внимание ребенка, чтобы услышать вопросы, ребенку надо было самому по собственной инициативе поднести ручку к одному из этих аудиостикеров.

Использование ручки «Знаток» позволило представить опрос воспитанников как подготовку к проведению экскурсии по своей группе.

Ребенку давалась следующая инструкция: «Скоро к нам придут гости, и нам надо подготовиться к их встрече. Выбери, о чем ты хочешь рассказать, и чтобы ты ничего не забыл(а), мы запишем твой рассказ о каждом предмете. С чего начнем?». Далее ребенок называл или показывал предмет, находил его фотографию, прикреплял к карте и записывал свой рассказ на аудиостикер. После окончания ребенок мог прослушать свою запись, послушать по своей инициативе вопросы, записанные на карту, и дать ответы на них. Далее бралась следующая карта и процедура повторялась. Заканчивался опрос по инициативе ребенка.

Преимущества проведения опроса с помощью ручки «Знаток»:

– в отличие от смартфона не отвлекает ребенка на совершение других действий;

- в отличие от диктофона легко можно найти любую запись по аудиостикеру;
- простая процедура записи, напоминающая выступление, что для многих детей может служить дополнительным мотивирующим фактором;
- использование карт с фотографиями и автоматическая запись рассказа ребенка позволяет взрослому, который проводит опрос, сосредоточиться на ребенке, а не на фиксации данных для дальнейшей обработки;
- использование карточек и фотографий для составления монологических описательных рассказов привычно для ребенка, поскольку данные средства используются логопедом на коррекционно-развивающих занятиях;
- открытость данных для самого ребенка: ребенок видит, что он выбрал, может послушать, что он рассказал, может попросить перезаписать рассказ;
- доступное для внешнего наблюдения совершение действий по собственной инициативе (поисковая активность).

При обработке данных подсчитывалось общее количество предметов, о которых рассказал ребенок, кодировалось содержание рассказов с последующим частотным анализом представленности категорий, используемых для кодирования.

На втором этапе для определения того, насколько среда выглядит для ребенка персонализированной, к ребенку обращались с просьбой: «Покажи свои личные вещи, покажи то, что только твое». Ребенок находил вещь или предмет, показывал его, и взрослый фотографировал его в этот момент.

В процессе опроса ребенку задавались поддерживающие вопросы: «Что еще есть только твое?», «Еще есть?». Никаких названий предметов или указаний на помещения не было.

После того, как ребенок соглашался с тем, что он все показал, ему предлагалось просмотреть сделанные фотографии: «Спасибо, ты показал свои вещи, давай посмотрим, что ты показал».

В дальнейшем эту часть интервью мы будем называть фотоопросом.

При обработке данных учитывалось общее количество фотографий, сделанных с ребенком, а также категории предметов, которые выбрал ребенок.

Планшетный опрос решал две задачи: включение воспитанников в исследование в качестве интервьюеров и сбор данных об отношении детей к созданным условиям на основе выраженных ими предпочтений. Для опроса была разработана интерактивная презентация на основе фотографий среды и личных фотографий детей.

Для проведения планшетного опроса была подготовлена интерактивная презентация, в которой использовались фотографии помещений, в которых живут дети, фотографии взрослых, и личные фотографии детей. Презентация была переведена в формат pdf, а для ее использования в интерактивном режиме на планшет была установлена программа FBReader с плагином FBReader PDF plugin.

Так как предполагалось, что опрос будут проводить сами дети, с помощью программы записи с экрана (Screen Recorder) была обеспечена возможность записать весь процесс опроса, включая звук и запись последовательности экранных изображений. Взрослый только находил нужную презентацию, включал программу записи с экрана и отдавал планшет ребенку-интервьюеру. В среднем опрос одного ребенка занимал не более пяти минут.

В ходе опроса ребенку предлагалось сделать выбор из двух фотографий, нажав на ту, которая больше нравится. Выбранная фотография появлялась на следующем слайде. Переход к следующему выбору осуществлялся по нажатию на зеленую стрелку.

Детям с высокими функциональными возможностями было предложено принять участие в исследовании в качестве интервьюеров. Шесть воспитанников выступили интервьюерами. Дети опросили с помощью планшета 19 воспитанников.

При обработке данных учитывалась частота выбора каждой из фотографий.

Разработанный в рамках исследования инструмент, который условно можно назвать «интерактивная презентация для планшетного опроса» обладает рядом преимуществ:

- опрос построен на выборе из двух предложенных фотографий, который осуществляется простым нажатием на выбранную фотографию;
- использование личных фотографий и фотографий знакомых помещений обеспечивает понимание смысла вопроса не только ребенком, которого спрашивают, но и ребенком, проводящим опрос;
- автоматическая запись ответов ребенка в реальном времени не требует от ребенка, проводящего опрос, усилий по фиксации ответа;
- выведение выбранной фотографии на отдельный экран (слайд) позволяет ребенку среагировать, если он случайно нажал не на ту фотографию и изменить свой ответ;
- пары фотографий, которые предлагаются для выбора, могут меняться в зависимости от цели опроса;
- опрос занимает мало времени, не более пяти минут;
- использование технических средств (планшета) обеспечивает интерес к самой процедуре, как детей-интервьюеров, так и опрашиваемых;
- отсутствие необходимости распечатывания специальных форм делает метод мобильным и легким в использовании.

Для ответа на вопрос, действительно ли избыточные, вариативные и персонализированные условия способствуют росту самостоятельности воспитанников, постоянно в них проживающих, помимо данных, собранных с помощью вышеперечисленных методов, были использованы данные мониторинга индивидуальных достижений воспитанников, который ведется в группах сопровождаемого взросления на постоянной основе.

Мониторинг индивидуальных достижений представляет собой регулярную оценку объема помощи, которая необходима ребенку для выполнения действий базовой и инструментальной активности. Оценка осуществляется по

шкале самостоятельности от уровня, когда помощь для выполнения действия не требуется, до уровня, когда действие может быть выполнено, только при условии, что часть его выполнит за ребенка взрослый (см. табл. 4).

Таблица 4

Шкала оценки, используемая в мониторинге индивидуальных достижений воспитанников («Шкала самостоятельности»)

	Количество необходимой помощи
0	<i>Помощи не требуется</i> Не требуется помощи, чтобы воспитанник начал, продолжил или завершил выполнение задачи (или конкретного этапа задачи, который вы оцениваете). Воспитанник последовательно выполняет задачу (или этап) самостоятельно.
0,5	<i>Косвенная подсказка</i> Воспитанник начал выполнять задачу по безличному обращению ко всей группе, без обращения лично к нему или по косвенной подсказке лично ему, без указания конкретного действия, которое он должен выполнить.
1	<i>Минимальная помощь словами или жестами</i> Для того, чтобы воспитанник начал, продолжил или завершил выполнение задачи (или ее этапа) требуется 1 или 2 указания словами или жестами (от рекомендации начать выполнение задачи до словесной инструкции). Какой-либо физической помощи не требуется. Возможно использование визуальной инструкции.
2	<i>Периодическая помощь словами или жестами</i> Более двух вербальных или невербальных (жестами) указаний, которые побуждают воспитанника начать, продолжить или выполнить задачу, но не руководят всеми его действиями на протяжении решения им задачи или ее конкретного этапа.
2,5	<i>Постоянная помощь словами или жестами</i> Весь процесс выполнения воспитанником оцениваемого действия сопровождается словами или жестами со стороны взрослого, нет ни одного этапа, который бы воспитанник выполнил бы без помощи взрослого.
3	<i>Минимальная физическая помощь</i> Одно или два физических воздействий, которые побуждают воспитанника начать, продолжить или завершить выполнение задания, но не руководят всеми его действиями на протяжении решения им задачи или ее конкретного этапа.
4	<i>Периодическая физическая помощь</i> Больше, чем два физических воздействия, которые побуждают воспитанника начать, продолжить или выполнить задание, но не руководят всеми его действиями на протяжении решения им задачи или ее конкретного этапа.
5	<i>Руководство</i> Физическое воздействие необходимо, чтобы воспитанник выполнил всю зада-

	чу или тот ее этап, который вы оцениваете (рука в руке в течение всего оцениваемого действия).
6	<i>Неспособность или командная работа</i> Воспитанник не может выполнить задачу (или конкретный ее этап, который вы оцениваете), поэтому оно должно быть завершено другим лицом. Или он выполняет задачу вместе с вами (часть действия выполняется полностью взрослым без участия ребенка).
—	<i>Не наблюдается</i> Задача (или часть), как представляется, завершена, но не было свидетеля (то есть пользование туалетом, душем, или, когда закрыта дверь или, когда другой человек не присутствовал).
X	<i>Отказ</i> - Воспитанник отказался начать выполнение, продолжить или завершить задание.

Основные выводы и результаты исследования

Перечень характеристик, раскрывающих избыточность, вариативность, персонализированность среды, самостоятельность ребенка стал результатом группового обсуждения. Результаты представлены в таблице 5.

В ходе обсуждения полученных результатов было выявлено, что основное различие между выделенными характеристикам избыточности и вариативности, состоит в использовании слов «много» и «разное». Однако, в выделенных характеристиках со словом «много», либо напрямую есть указание на разнообразие, либо оно присутствует неявно.

Таблица 5

Характеристики, раскрывающие избыточность, вариативность, персонализированность среды и проявления самостоятельности воспитанника в ней

Избыточная среда	<ol style="list-style-type: none"> 1) Много средств общения и коммуникации между людьми (слово, жесты, карточки, фотографии и пр.) 2) Много дидактических средств (альбомы, инструкции, последовательности; разная длина; разный размер) 3) Много разной бытовой техники (бытовой и для приготовления пищи) 4) Избыточность предложений для ребенка для его времяпрепровождения 5) Много разных по назначению помещений 6) Много прошенных гостей, которые приходят в группу; 7) Много выходов в социум (магазин, театр и др.)
------------------	---

Вариативная среда	<ol style="list-style-type: none"> 1) Разнообразное меню 2) Разнообразиие одежды 3) Разнообразиие бытовых дел 4) Разнообразиие досуга, игр, кружков 5) Много вариантов социокультурных мероприятий 6) Разнообразиие коммуникативных средств, которыми пользуются дети 7) С ребенком работают разные специалисты 8) Есть разные помещения и функциональные зоны 9) Среда динамично изменяется, появляются новые игрушки, новая одежда 10) Взрослые создают ситуацию выбора для ребенка и акцентируют выбор
Персонализированная среда	<ol style="list-style-type: none"> 1) В ней у ребенка есть личные вещи, в среде есть маркеры личных вещей 2) В ней у ребенка есть свое пространство, в среде есть маркеры личного пространства 3) Осознание границ своей-чужой территории 4) У ребенка есть право не взаимодействовать с незваными гостями, ребенок реагирует по-разному на своих-чужих 5) В ней у ребенка есть право выбора: одежды, еды 6) Ребенок может сам себя оценивать, оценивать свои результаты 7) Взрослый дает вербальные маркеры личных вещей, личного пространства 8) Взрослый предоставляет право выбора ребенку 9) Взрослый учитывает мнение ребенка
Самостоятельный ребенок	<ol style="list-style-type: none"> 1. Свободно ориентируется и перемещается в группе 2. Проявляет интерес к происходящему 3. Начинает дело в соответствии с текущей ситуацией, без указания взрослого 4. Понимает, когда ему нужна помощь 5. Видит, когда другому ребенку нужна помощь и оказывает ее 6. Применяет навыки не только с тем, кто его обучил 7. Проявляет инициативу в нестандартных ситуациях 8. Навык становится компетенцией – адаптация автоматизированного навыка в новые условия 9. Сам находит для себя занятие, сам делает выбор 10. Понимает, что здесь «мое»

Таким образом, часть характеристик, отнесенных к разным параметрам, оказались дублирующими друг друга. Поэтому мы решили в каждом параметре выделить основной фокус для анализа. Для параметра «избыточность» таким фокусом стало «насыщение среды», для параметра «вариативность» – позиция

взрослого, обеспечивающего выбор ребенка, для параметра «персонализированность» – все, что связано с «Я» ребенка.

Характеристика среды: избыточность

Остановимся на том, можно ли сказать, что, специалисты описывают созданные в группах сопровождаемого взросления условия как избыточные. Напомним, что мы не задавали прямых вопросов на оценку специалистами созданных условий на предмет их избыточности, а исходили из предположения, что особенности созданной среды, если они есть, проявятся в «активном словаре» специалиста при описании его работы.

При обработке интервью мы специально отмечали упоминание среды в целом, и отдельно – наличие фраз, соотносимых с ранее выделенными характеристиками, раскрывающими параметр «избыточность». Специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, отвечая на вопрос: «Благодаря чему произошли изменения в ребенке?», практически в 3 раза чаще упоминают среду в целом и в 4 раза чаще ее характеристики, относящиеся к избыточности, чем специалисты, работающие в других группах (см. рис. 1).



Рис. 1. Соотношение частоты ответов по группам респондентов

По обоим пунктам анализа выявлены значимые различия в частоте упоминаний на уровне значимости $p < 0,05$.

Рассмотрим, как созданные в группах сопровождаемого взросления условия находят отражение в рассказах воспитанников. В ходе опроса «Расскажи о...» каждый ребенок рассказал в среднем о пяти предметах, минимальное ко-

личество включенных в рассказ предметов составило 4, максимальное – 10 (см. рис. 2).

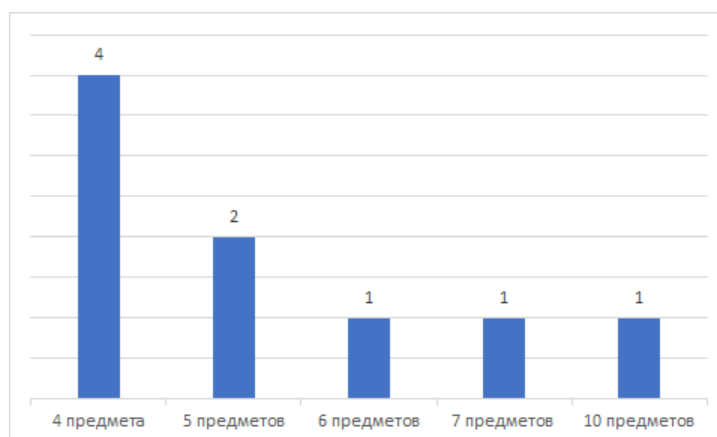


Рис. 2. Распределение воспитанников, участвующих в опросе «Расскажи о...», по количеству названных ими предметов

Количество предметов, о которых рассказывает ребенок, по нашему допущению, является показателем оценки избыточности среды для ребенка. К сожалению, у нас недостаточно данных, чтобы точно определить, какое именно количество предметов будет соответствовать понятию «много». Однако мы можем зафиксировать, что 5 из 9 воспитанников (56%), участвующих в этом опросе, включили в свой рассказ количество предметов, равное медиане или превышающее ее, что обычно принимается за высокие показатели.

Все воспитанники, участвующие в данном опросе, включили в свой рассказ предметы, которыми они стали активно пользоваться в связи с переходом в группы сопровождаемого взросления. Как правило, это бытовые приборы (утюг, пылесос, стиральная машина, посудомоечная машина), кухонная техника (мультиварка, мультипекарь, микроволновка, блендер и др.), офисная техника, на которой ребята работают в минитипографии (ламинатор, принтер, ноутбук). Доля таких предметов составила 69% от количества всех предметов, о которых рассказали дети. При этом для 25 из 34 предметов (74%) была указана последовательность действий, показывающая, что ребенок знает, как пользоваться данным предметом и пользуется им.

Еще одним показателем избыточности (насыщенности) предметной среды для ребенка является количество предметов, которые он считает своими, и

разнообразии выбранных предметов по их назначению. Анализ результатов опроса «Покажи свои вещи» показал, что 10 из 15 (67%) детей, участвующих в данном опросе, показали 11 и более предметов, что в данной группе является высоким показателем (показатель, равный медиане или превышающий ее). При этом 8 из 15 (53%) участвующих в данном опросе детей показали предметы, связанные с новой для них деятельностью (например, свои «трудовые книжки»), а 13 из 15 (87%) показали вещи, которые можно отнести к категории «необязательных». К категории «необязательных» мы отнесли предметы и вещи, которые не использует ребенок в определенные режимные моменты (грамоты, поделки, личные фотографии и др.).

Таким образом, мы можем сказать, что по данным, полученным от специалистов и детей, созданные в группах сопровождаемого взросления условия соответствуют характеристикам, обозначенным нами, как раскрывающие понятие «избыточность среды».

Характеристика среды: вариативность

Выше мы определили, что ключевой характеристикой, раскрывающей параметр «вариативность среды», является возможность осуществления в ней выбора из имеющихся альтернатив. Сама возможность выбора для воспитанников с интеллектуальными нарушениями определяется с одной стороны, позицией взрослого, его действиями для обеспечения такого выбора, а с другой наличием и развитием у воспитанника навыков самоорганизации. Исходя из этого при анализе описаний изменений, которые произошли с ребенком, мы отмечали наличие фраз, в которых специалист упоминает о выборе, который совершает ребенок, упоминание изменений в навыках самоорганизации ребенка и перспектив их дальнейшего развития, а также фразы, которые относятся к другим выделенным характеристикам вариативной среды. Результаты анализа показали, что 8 из 11 (73%) опрошенных специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления, упомянули как минимум об одной характеристике, раскрывающей параметр «вариативность среды». При этом по всем выделенным пунктам анализа среди специалистов, работающих в группах сопровож-

даемого взросления, больше тех, кто говорит о той или иной характеристике вариативной среды, чем среди специалистов, работающих в других группах (см. рис. 3).



Рис. 3. Соотношение частоты ответов, содержащих характеристики вариативности среды по группам респондентов

Специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, практически в 4 раза чаще упоминают характеристики среды, относящиеся к вариативности, чем специалисты, работающие в других группах, и больше чем в 2 раза чаще говорят фразы, которые можно отнести к учету мнения ребенка, включая ситуации выбора.

Также они практически в 5 раз чаще говорят об изменениях в развитии ребенка, которые связаны с навыками самоорганизации (см. рис. 5).

В ходе исследования была обнаружена значимая связь между озвученными характеристиками среды как вариативной и упоминаниями изменений в позиции специалистов ($\rho = 0,39$, $p=0,05$, см. табл. 6).

Таблица 6

Значение коэффициентов ранговой корреляции Спирмена

Параметры	Значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена	Значение Т критического	Значимость на уровне 0,05

Самостоятельность/Избыточность	0,11	0,35	не значим
Самостоятельность/Вариативность	0,25	0,34	не значим
Самостоятельность/Персонализированность	0,53	0,30	значим
Самостоятельность/ Изменения в позиции	0,45	0,31	значим
Самостоятельность/ Перспективы развития	0,43	0,32	значим
Избыточность/Вариативность	0,3	0,33	не значим
Избыточность/Персонализированность	0,38	0,32	значим
Избыточность/Изменения в позиции	0,15	0,35	не значим
Избыточность/Перспективы развития	0,39	0,32	значим
Вариативность/Персонализированность	0,61	0,28	значим
Вариативность/ Изменения в позиции	0,39	0,32	значим
Вариативность/ Перспективы развития	0,58	0,28	значим
Персонализированность/ Изменения в позиции	0,70	0,25	значим
Персонализированность/ Перспективы развития	0,61	0,28	значим
Изменения в позиции/ Перспективы развития	0,46	0,31	значим

Мы можем сказать, что изменение позиции специалиста ведет к изменению среды, связанному с увеличением ее вариативности, и наоборот, увеличение вариативности среды ведет к изменению позиции специалиста. Приведем высказывания специалистов, иллюстрирующих изменение их позиции: «Не просто смену отработал и ушел. Важно научить. Смена позиции, больше как воспитатель работает помощник» (высказывание помощника воспитателя, работающего в группе сопровождаемого взросления); «Вся работа поменялась. Все встало с головы на ноги» (высказывание воспитателя, работающего в группе сопровождаемого взросления).

Специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, чаще говорят про изменение своей позиции, чем специалисты других групп, причем выявленные различия являются значимыми (см. табл. 7).

Значимость выявленных различий по параметру
«Изменения в позиции специалиста»

Параметры среды	Среднее значение оценки параметра, полученное на группе специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления	Среднее значение оценки параметра, полученное на группе специалистов, работающих в других группах	Значимость различий (Т-тест)
Изменение в позиции специалиста	2,27	0,8	p = 0,02

Различия в частоте упоминаний изменений в позиции обнаружены при ответе с наводящим вопросом и без него (см. рис. 4).

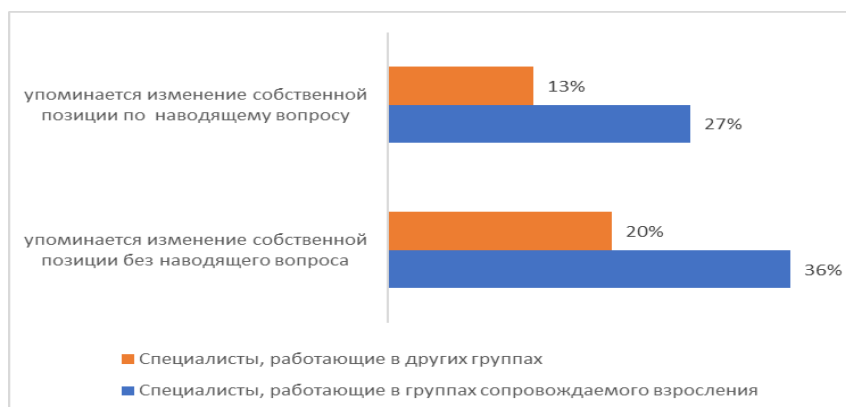


Рис. 4. Соотношение частоты упоминаний изменения собственной позиции в разных ситуациях

У специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления, ответ на вопрос о том, что нужно сделать, для того чтобы ребенок сделал следующий шаг в развитии, связан в первую очередь со своей работой (почти в 3 раза чаще). У специалистов, работающих в других группах, ответ на этот вопрос связан скорее с внешними изменениями (почти в 2 раза чаще). Можно предположить, что специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, в большей степени готовы менять свою позицию и эта готовность, может служить косвенным показателем вариативности среды.

Еще одним подтверждением вариативности среды может служить выявленная связь между частотой упоминания характеристик среды и пониманием перспектив развития воспитанников ($\rho=0,58$, $p=0,05$, см. табл. 6).

Можно предположить, что, если специалист работает в вариативной среде, то ему легче самостоятельно определить перспективы развития ребенка, так как сама среда уже предоставляет ему возможности и выбор из них.

Не менее важным для нас было понять, насколько по информации, полученной от ребенка, мы можем судить, является ли среда его проживания вариативной. Напомним, что в качестве косвенных показателей вариативности среды мы определили адекватное поведение особого ребенка в ситуации выбора и разнообразие его ответов.

Ситуации выбора были непосредственно включены в процедуру опроса воспитанников: ребенок сам определял (самостоятельно или с помощью визуальных подсказок), о каких предметах ему рассказать, какие свои вещи показать, в какой момент ему остановиться. Отметим, что выбор своих вещей не вызвал затруднений у воспитанников, тогда как выбор предметов для рассказа для части детей оказался более сложной задачей.

Возникшие сложности можно объяснить тем, что ребенку не только был задан широкий критерий выбора (выбери то, о чем ты хочешь рассказать), но и круг предметов, из которых он может выбрать, оказался для него слишком широким. Сужение круга предметов с помощью привычных для ребенка визуальных помощников (фотографических изображений предметов) позволило ребенку определиться с выбором первого предмета, после рассказа о котором, сделать следующий выбор ребенку было уже легче.

В целом поведение всех воспитанников в ситуации выбора можно оценить как адекватное, а процедуру совершения выбора признать привычной и не вызывающей негативных реакций.

Не менее важный показатель вариативности среды – характеристика сделанных выборов ребенка с позиции разнообразия. Отвечая на просьбу специалиста, показать свои вещи, практически половина воспитанников (7 из 15

(47%) выбрали предметы и вещи, относящиеся к семи и более разным категориям, что для данной группы детей является высоким показателем.

В целом детьми был показан 161 предмет из 35 разных категорий.

В опросе «Расскажи о...» воспитанники рассказали о 49 предметах, которые относятся к 7 разным категориям.

В рассказах 8 из 9 детей (89%) представлены предметы как минимум трех разных категорий.

Еще одним косвенным свидетельством проживания детей в вариативной среде, является совершение детьми в ситуации опроса действий, которые можно отнести к поисковой активности в новой ситуации.

Все воспитанники впервые использовали ручку «Знаток» и только в ходе опроса узнавали, что она может считывать записанную информацию с зеленых «кружков», в этой ситуации все девять воспитанников хотя бы один раз использовали ручку для «прочтения» информации с опросных карт. А 6 из 9 воспитанников (67%) сделали это два и более раз.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что по данным, полученным от специалистов и детей, созданные в группах сопровождаемого взросления условия соответствуют характеристикам, обозначенным нами, как раскрывающие понятие «вариативность среды».

Характеристика среды: персонализированность

Отметим, что все специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, упоминают характеристики среды, относящиеся к персонализированности, и делают это в 5 раз чаще, чем специалисты, работающие в других группах. Выявленные различия являются значимыми ($p=0,04$, см. табл. 8).

Таблица 8

Значимость различий средних значений, полученных на группах специалистов

Параметры среды	Среднее значение оценки параметра, полученное на группе специалистов, работающих в группах сопровождаемого взрос-	Среднее значение оценки параметра, полученное на группе специалистов, работающих в других группах	Значимость различий (Т-тест)

	ления		
Самостоятельность	11	4,47	0,04
Избыточность	4	3,87	0,88
Вариативность	2,09	1,27	0,15
Персонализированность	5	3,67	0,04
Изменение в позиции специалиста	2,27	0,8	0,02
Перспективы развития ребенка	5,91	5,07	0,36

Одной из ключевых характеристик, раскрывающей понятие «персонализированная среда», является характеристика «взрослый учитывает мнение ребенка», с ее влиянием на рост самостоятельности в значительной степени согласились 88% участников анкетирования. На диаграмме (см. рис. 5) видно, что специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, упоминают данную характеристику, чаще, чем специалисты, работающие в других группах. Однако различия не являются значимыми.



Рис. 5. Соотношение частоты упоминаний об учете мнения ребенка респондентами разных групп

Результаты планшетного опроса показали, что детям, проживающим в группах сопровождаемого взросления, больше нравятся условия, в которых они

живут и которые в большей степени предполагают соблюдение личных границ. Так, при предъявлении фотографий стандартной кровати и личного «уголка», воспитанники групп сопровождаемого взросления в большинстве случаев (85,7%) отдавали предпочтение индивидуальному «уголку»; при предъявлении фотографии душевой кабины, ограниченной стеклянными шторками и ванной в общей туалетной комнате воспитанники групп сопровождаемого взросления в большинстве случаев (85,7%) предпочитали душевую кабину (см. табл. 9). Выявленные различия в частоте выбора в обоих случаях являются значимыми ($p < 0,05$).

Таблица 9

Частота выбора фотографий в ходе планшетного опроса воспитанниками различных групп

Фото	Группы сопровождаемого взросления	Другие группы	Группы сопровождаемого взросления	Другие группы
кровать	3	6	14,29%	75,00%
личный «уголок»	18	2	85,71%	25,00%
ванна	3	7	14,29%	87,50%
душевая кабина	18	1	85,71%	12,50%

Для ребенка персонализированность среды прежде всего проявляется в наличии у него личных вещей и осознании им, что вещи являются его личными. В ходе фотоопроса воспитанники показали предметы, которые можно отнести к 35 разным категориям. Общее количество выбранных предметов составляет 161, из них больше всего фотографий было сделано с одеждой (41 фотография, 25,5% от всего количества фотографий), игрушками (18 фотографий, 11,2%), мебелью: личные ящики, полки (17 фотографий, 11%), Также дети выбирали для фотографирования свою кровать, рюкзак, сумку, зубные щетки, поделки, сделанные лично и др. Частота выбора предметов разных категорий представлена в таблице 10, воспитанники показали в среднем 11 предметов, относящихся к 7 разным категориям.

Предметы, наиболее часто выбираемые воспитанниками как личные

Категория	Количество детей, у которых есть фотография с предметом данной категории	Доля детей, у которых есть фотографии данной категории в общем количестве ответивших
Одежда	13	87%
Игрушки	10	67%
Шкаф, личный ящик	10	67%
Кровать	7	47%
Рюкзак, сумка	7	47%
Зубная щетка, паста, стакан	5	33%
Поделка, сделанная лично	5	33%

Еще одним источником данных о том, проживают ли дети в персонализированной среде, стали результаты опроса «Расскажи о...». Как мы уже писали выше, в большинстве случаев дети выбирали для рассказа предметы, связанные с их личным опытом. Наличие опыта взаимодействия с выбранными предметами подтверждено данными мониторинга индивидуальных достижений. Еще одним маркером персонализированности среды для ребенка мы определили частоту использования местоимения «Я» в рассказах о предметах (см. табл. 11).

Таблица 11

Результаты опроса с помощью ручки «Знаток»

	Всего	Доля
Общее количество предметов, о которых рассказал ребенок	49	100%
Количество предметов, используемых в новой для ребенка деятельности	34	69,39%
Количество высказываний со словом «Я»	39	79,59%
Количество высказываний со словом «Мы»	21	42,86%

Отметим, что в среднем каждый ребенок рассказал о 5 предметах, и в рассказах о четырех из них было использовано местоимение «Я». Можно ска-

зять, что 7 из 9 воспитанников (78%), принявших участие в этом опросе, имеют высокие показатели по частоте использования местоимения «Я» в рассказах (показатель равен медиане или превышает ее).

Подводя итоги, мы можем сказать, что данные, полученные от специалистов и детей, свидетельствуют о том, что созданные в группах сопровождаемого взросления условия являются персонализированными.

Влияние характеристик среды на рост самостоятельности ребенка

Анализ влияния созданных в группах сопровождаемого взросления условий на рост самостоятельности воспитанников, начнем с характеристики того, как часто и что именно говорят об этом специалисты, принявшие участие в опросе. Специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, описывая произошедшие с начала учебного года изменения в ребенке говорят о росте его самостоятельности чаще, чем специалисты, которые работают в других группах (73% и 33% соответственно).

Отметим, что у 82% специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления, количество фраз со словом «сам(а)» или с однокоренными словами, равно медиане по всей выборке специалистов или превышает ее. Среди специалистов, работающих в других группах, аналогичное количество фраз отмечено лишь у 47 % респондентов.

В целом различия в общем количестве упоминаний, связанных с самостоятельностью воспитанников, между группами специалистов являются значимыми (см. табл. 12).

Таблица 12

Значимость выявленных различий по параметру «Самостоятельность»

Параметры среды	Среднее значение оценки параметра, полученное на группе специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления	Среднее значение оценки параметра, полученное на группе специалистов, работающих в других группах	Значимость различий (Т-тест)
Самостоятельность	11	4,47	p=0,04

Выявленные различия могут быть связаны с организацией работы в группах сопровождаемого взросления согласно принципу: «Помощи столько, сколько необходимо, самостоятельности столько, сколько возможно». Проиллюстрируем вывод высказываниями специалистов: «Стали отпускать, стали самостоятельнее. Ушло слово: «А можно?». Ушел постоянный контроль»; «Раньше были мероприятия. А теперь уклон на развитие самостоятельности»; «Раньше было проще сделать самой, сейчас – нет» (мнения воспитателей); «Сам предлагает – а можно я это сделаю? Когда мне это сделать?»; «Раньше мы все сами делали, а теперь детей учим» (мнение помощника воспитателя).

Интересен тот факт, что 4 из 11 (36%) опрошенных специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления, одновременно отметили у ребенка рост навыков самоорганизации и изменение своей позиции в сторону предоставления ребенку большей самостоятельности. Среди специалистов, работающих в других группах, таких совпадений отмечено не было.

Почти половина специалистов (46%), работающих в группах сопровождаемого взросления, видят перспективы развития ребенка в дальнейшем росте его самостоятельности, у специалистов, работающих в других группах аналогичных по содержанию высказываний нет.

Подводя итог, мы можем предположить, что рост самостоятельности ребенка постоянно находится в фокусе внимания специалистов, работающих в группах сопровождаемого взросления.

В этой связи необходимо было узнать, являются ли самостоятельные действия предпочитаемыми для воспитанников. Один из выборов, которые предлагалось сделать ребенку в ходе планшетного опроса, помог это выяснить. На одной из предлагаемых для выбора фотографий был запечатлен взрослый, раскладывающий готовую еду, которую он привез из кухни, на другой – опрашиваемый ребенок (или для воспитанников из других групп - ребенок соответствующего пола), занятый приготовлением еды. Как правило, воспитанник, проводящий опрос, сопровождал данный выбор фразой: «Выбирай, как тебе нравится - самому готовить или тебе готовят». Были выявлены значимые различия

в частоте выбора той или иной фотографии в зависимости от группы, в которой проживает ребенок ($p < 0,05$). Воспитанники групп сопровождаемого взросления значимо чаще выбирали фотографию себя, занятого приготовлением пищи. Связь между группой проживания и характером выбора по результатам статистического анализа может быть определена как сильная (см. табл. 13).

Таблица 13

Частота выбора фотографий в ходе планшетного опроса воспитанниками разных групп

Фото	Группы сопровождаемого взросления	Другие группы	Группы сопровождаемого взросления	Другие группы
Готовит повар	3	6	14,29%	75,00%
Готовит сам	18	2	85,71%	25,00%

Еще одним источником информации об изменениях в ребенке, связанных с ростом его самостоятельности, могут служить данные мониторинга индивидуальных достижений воспитанников групп сопровождаемого взросления. Эти данные подтверждают рост самостоятельности воспитанников: практически у трети воспитанников (30%) за первый квартал 2019 года (время проведения исследования) зафиксировано устойчивое снижение объема помощи, что говорит о росте их самостоятельности. У 13% воспитанников такое снижение было эпизодическим (см. рис. 6).

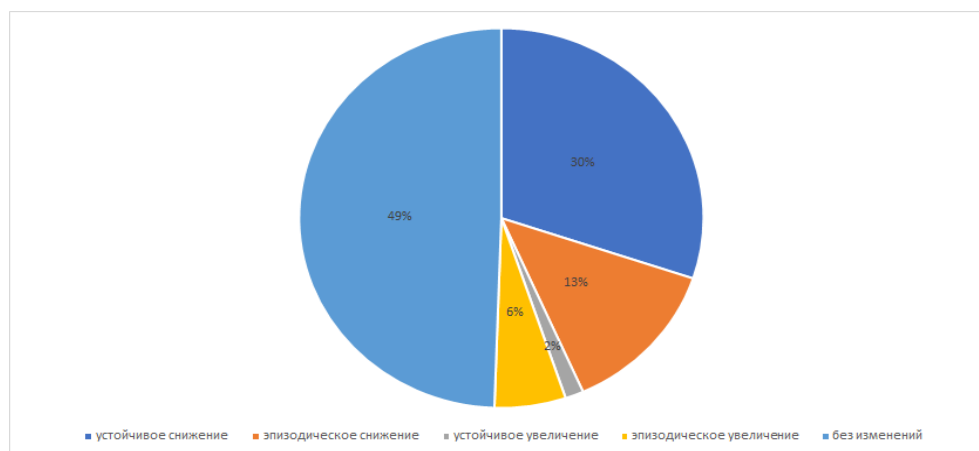


Рис. 6. Распределение навыков в зависимости от снижения/увеличения объема помощи ребенку по данным ежедневного мониторинга за 1 квартал 2019 г.

Таким образом, по данным из трех разных источников, мы можем сказать, что у воспитанников групп сопровождаемого взросления отмечается рост самостоятельности. Так как выше мы выяснили, что созданная в группах сопровождаемого взросления среда по данным, полученным от специалистов и детей, является избыточной, вариативной и персонализированной, то можно сказать, что именно эти условия обеспечивают рост самостоятельности.

Приведем еще несколько аргументов в подтверждение нашего вывода, основанных на результатах анкетирования и результатах корреляционного анализа.

Напомним, что мы попросили участников внутренней конференции: «Единый подход к созданию ситуации выбора для особого ребенка на основе принципов, которые уже реализуются в практике» оценить, насколько выделенные характеристики влияют на рост самостоятельности воспитанников. Был проведен опрос 34 специалистов ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь».

Большинство специалистов, участвовавших в анкетировании, сочли, что все три параметра среды важны для развития самостоятельности ребенка (см. табл. 14).

Таблица 14

Процент специалистов, считающих, что характеристики выделенных параметров влияют на рост самостоятельности в значительной степени

Параметр среды	Процент специалистов ЦССВ «Вера. Надежда. Любовь», считающих, что характеристики, относящиеся к данному параметру, влияют на рост самостоятельности воспитанников в значительной степени
Избыточность	65%
Вариативность	70%
Персонализированность	68%

Однако оценка влияния отдельных характеристик является более дифференцированной. Условно выделенные характеристики можно разделить на три группы. В первую группу мы отнесли характеристики, с влиянием которых на

самостоятельность в значительной степени согласились 75% и более респондентов. Во вторую группу вошли характеристики, с влиянием которых в значительной степени согласны от 66% до 74 % опрошенных специалистов. Третью группу составили характеристики, получившие оценку «влияет в значительной степени» от половины до 65% респондентов (см. табл. 15).

Таблица 15

Распределение характеристик среды, в зависимости от процента специалистов, согласных с их влиянием в значительной степени на самостоятельность воспитанников

Доля специалистов, отметивших влияние выделенных характеристик среды в значительной степени			
от 75% до 88%	от 66% до 74%	от 50% до 65%	менее 50%
Взрослый учитывает мнение ребенка – 88%	Много средств общения и коммуникации между людьми (слово, жесты, карточки, фотографии и пр.) – 74%	У ребенка есть право взаимодействовать с незваными гостями, ребенок реагирует по-разному на своих-чужих – 65%	Много приглашенных гостей, которые приходят в группу – 41%
Есть разные помещения и функциональные зоны – 85%	С ребенком работают разные специалисты – 73%	Много предложений для ребенка для его времяпрепровождения – 64%	
Много выходов в социум (магазин, театр и др.) – 79%	Разнообразие бытовых дел – 72%	Среда динамично изменяется, появляются новые игрушки, новая одежда – 62%	
У ребенка есть свое пространство, в среде есть маркеры личного пространства – 79%	Много дидактических средств (альбомы, инструкции, последовательности; разная длина; разный размер) – 71%	Взрослый дает вербальные маркеры личных вещей, личного пространства – 59 %	
Разнообразие досуга, игр, кружков – 78%	Много разных по назначению помещений – 71%	Много разной бытовой техники (бытовой и для приготовления пищи) – 59%	

Разнообразие коммуникативных средств, которыми пользуются дети – 77%	Много вариантов социокультурных мероприятий – 69%	Разнообразное меню – 56%	
Взрослые создают ситуацию выбора для ребенка и акцентируют выбор – 76%	У ребенка есть право выбора одежды, еды – 68%	Разнообразие одежды – 53%	
		Ребенок может сам себя оценивать, оценивать свои результаты – 52%	

Отдельно приведем характеристики, вошедшие в первую группу в соответствии с параметрами среды (см. табл. 16).

Таблица 16

Характеристики параметров среды, с влиянием которых на самостоятельность воспитанников в значительной степени согласилось более 75% специалистов

Параметр среды	Характеристика	%
Персонализированность	Взрослый учитывает мнение ребенка	88%
Вариативность	Есть разные помещения и функциональные зоны	85%
Избыточность	Много выходов в социум (магазин, театр и др.)	79%
Персонализированность	У ребенка есть свое пространство, в среде есть маркеры личного пространства	79%
Вариативность	Разнообразие досуга, игр, кружков	78%
Вариативность	Разнообразие коммуникативных средств, которыми пользуются дети	77%
Вариативность	Взрослые создают ситуацию выбора для ребенка и акцентируют выбор	76%

В результате корреляционного анализа были выявлены значимые связи параметра «самостоятельность» с рядом других параметров (см. табл. 17). Если специалист говорит о самостоятельности своих воспитанников, то он, как пра-

вило, говорит также о персонализированности среды, изменениях, произошедших в своей позиции и перспективах развития ребенка.

Таблица 17

Результаты корреляционного анализа параметра «самостоятельность»
с параметрами среды

Параметры	Значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена	Значение T критического	Значимость на уровне 0,05
Самостоятельность/Персонализированность	0,53	0,30	значим
Самостоятельность/ Изменения в позиции	0,45	0,31	значим
Самостоятельность/ Перспективы развития	0,43	0,32	значим
Избыточность/Персонализированность	0,38	0,32	значим
Вариативность/Персонализированность	0,61	0,28	значим

Связь между самостоятельностью и другими характеристиками среды (вариативность и избыточность) носит скорее косвенный характер, так как оба эти параметра имеют значимые связи с персонализированностью среды, которая, в свою очередь, связана с самостоятельностью ребенка.

Таким образом, подводя итоги всего исследования, мы можем сделать следующий вывод: созданные условия являются избыточными, вариативными, персонализированными и способствующими росту самостоятельности воспитанников, в них проживающих, так как:

– по частоте упоминания специалистами при описании среды, в которой они работают, характеристик, раскрывающих избыточность, вариативность и персонализированность среды, созданные условия для проживания воспитанников являются таковыми, т.е. избыточными, вариативными и персонализированными;

– по данным, связанным с выделенными эквивалентами исследуемых параметров и полученным от детей в ходе исследования, можно сказать, что дети проживают в избыточной, вариативной и персонализированной среде;

– по результатам корреляционного анализа выявлены значимые положительные связи между описанием среды как персонализированной и описанием ее как вариативной, избыточной, а также отмечаемым ростом самостоятельности воспитанников;

– специалисты, работающие в группах сопровождаемого взросления, значимо чаще отмечают рост самостоятельности у своих воспитанников по сравнению со специалистами, в них не работающими;

Таким образом, модель сопровождаемого взросления, предполагающая изменение условий взросления на основе параметров персонализированности, избыточности и вариативности, обеспечивает рост самостоятельности воспитанников.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА:

Часть I

1. Абульханова К.А. Проблема соотношения личности, индивидуальности субъекта // Современная личность: Психологические исследования. Серия «Труды Института психологии РАН» / Отв. ред. М.И.Воловикова, Н.Е.Харламенкова. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – С. 17-35
2. Абульханова К.А. Субъект и субъектность: проблема определения качества // Развитие психологии в системе комплексного человекознания // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 40-летию института психологии и 85-летию его основателя Б.Ф.Ломова: в 2-х частях / Отв. ред.: А.Л.Журавлев, В.А.Кольцова.– М., 2012. – С. 49-62
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в стандарте нового поколения // Педагогика. – 2015. – №4
4. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2015. – №1
5. Арнольдов А.И., Бочарова В.Г., Вульф В.З. и др. Социальная педагогика: вопросы теории и практики: методические материалы. – М.: Издательство Центра социальной педагогики РАО и АСОПиР РФ, 1994.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: «Просвещение», 1968.
7. Волосовец Т.В. Основные положения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / В сборнике: Инновационная деятельность в дошкольном образовании: Материалы IX Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Г.П. Новиковой. – 2016. – С. 51-56.
8. Волосовец Т.В. Сбережение народа начинается с детства / Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2018. – № 2. – С. 3-7.
9. Волосовец Т.В. Стратегические приоритеты развития воспитания детей и молодежи / В сборнике: Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи: Сборник научных статей / Под ред. Вагнер И.В. – М., ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». – 2018. – С. 4-11.
10. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: проблемы и перспективы развития / Дошкольное воспитание. – 2016. – № 9. – С. 4-10.
11. Гукаленко О.В. Социокультурная политика современной России: региональный аспект / Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2013. – № 3. – С. 3-14.
12. Гукаленко О.В., Борисенков В.П. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве / Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 86-94.
13. Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Поликультурное образовательное пространство как среда обеспечения социально-педагогической безопасности молодежи / Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 236.
14. Гурьянова М.П. Активно-созидательная миссия социальной педагогики в сельских поселениях: сборник научных статей для специалистов социальной сферы села, глав сельских поселений. – Москва-Курган, 2011.
15. Гурьянова М.П. Созидательная миссия социальной педагогики в современном обществе / Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 36-44.
16. Гурьянова М.П., Альтомаре Н.И., Бадя Л.В., и др. Социально-педагогический колледж: Учебное пособие по подготовке социальных педагогов села / Под ред. Гурьяновой М.П.. – Москва, 1995. – Том Книга 2.
17. Дементьева И.Ф. Семья и школа: партнерство или противостояние / Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 40-48.

18. Заярская Г.В. Моделирование воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере: На примере ВДЦ «Орленок»: Дисс. ... канд.пед.наук. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания РАО, 2003. – 189 с.
19. Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе.– Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1926
20. Казначеева Н.Н. Использование воспитательного потенциала курсов литературы в образовательном процесс: метод. рекомендации для учителей / Федеральное агентство по образованию, Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания. – М., 2004.
21. Казначеева Н.Н., Шубина Э.Л. Развитие информационных компетентностей обучающихся (на примере студентов экономических вузов и школьников общеобразовательных учреждений) / Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 2. – С. 173-183.
22. Кильпатрик В. Метод проектов. М., 1925.
23. Кириллов И.Л., Мирошкина М.Р. Условия эффективной реализации Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г. / Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2017. – № 1. – С. 9-19.
24. Крупенина М.В. К вопросу и системе образования в индустриальных районах // Проблемы научной педагогики. – Вып. 5, 1930, С. 31.
25. Крупенина М.В. К вопросу о предмете и методологии педагогики // В борьбе за марксистскую педагогику. – М., 1929
26. Крупенина М.В. К проблеме политехнизма в фабрично-заводской семилетке // На путях к новой школе. – М., 1926. - № 2.
27. Крупенина М.В. Методологические предпосылки изучения педагогики среды // В борьбе за марксистскую педагогику. – М., 1929.
28. Крупенина М.В. Основы социального воспитания // Вопросы пролетарской педагогики. – М., 1925.
29. Крупенина М.В. Социальная среда как фактор воспитания // От школы учебы к школе общественно полезного труда. – М., 1927
30. Лобынцева С.В. Детский оздоровительно-образовательный центр: пространство индивидуализации / Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – № 1. – С. 31.
31. Лобынцева С.В. Индивидуализация воспитания в условиях детского оздоровительно-образовательного центра: Диссертация ... канд. пед. наук. – М.: ИИДСВ РАО, 2015. – 202 с.
32. Лобынцева С.В. Как среди всех не потерять каждого, или Возможна ли индивидуализация в детском лагере / Народное образование. – 2011. – № 3. – С. 235-241.
33. Лобынцева С.В., Филонов Н.Л. Методика выявления минимального набора социальных компетентностей студента Большой перемены / В сборнике: Социальное партнёрство: педагогическая поддержка субъектов образования: Материалы Международной научно – практической конференции. Федеральное государственное научное учреждение «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО Благотворительный фонд содействия образованию детей-сирот «Большая Перемена». – 2013. – С. 159-168.
34. Метлик И.В. Развитие воспитательного компонента общего образования / Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 24-35.
35. Метлик И.В. Формирование мировоззрения старшеклассников в процессе освоения религиозных знаний: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Ин-т развития личности. – Москва, 1998.
36. Мирошкина М.Р. Детское и молодежное движение в России: история и перспективы. Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2017. – № 4. – С. 3-10.
37. Мирошкина М.Р. Педагогический потенциал самоорганизации / Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 14-20.

38. Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б., Куракин А.В. Современные родители о своих детях, их образовании, об учителях и о самих себе / Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2016. – № 6. – С. 32-39.
39. Мурашова А.Г. Развитие воспитательной деятельности педагогов детского оздоровительного центра (на материале МДЦ «Артек»). – диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., ГосНИИ семьи и воспитания, 2002
40. Нездемковская Г.В. Зарождение и развитие этнопедагогики России: монография. – М., 2011.
41. Нездемковская Г.В. Становление этнопедагогики в России / Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 326. – С. 186-193.
42. Нездемковская Г.В. Этнопедагогика как путь возрождения национального самосознания и воспитания межнациональной толерантности / Социальное воспитание. – 2014. – № 2 (4). – С. 31-36.
43. Рожков М.И. Свобода и воспитание / Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 8-12.
44. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей / Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 4. – С. 23-27.
45. Савотина Н.А. Воспитание в контексте новых образовательных стандартов / Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2016. – № 12. – С. 221-230.
46. Савотина Н.А. Проблемы и перспективы технологического подхода в сфере воспитания / Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2014. – № 11. – С. 206-212.
47. Савотина Н.А. Пути формирования поликультурной позиции педагога в процессе профессиональной подготовки / В сборнике: Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции.– Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского.– 2017. – С. 44-46.
48. Усольцева И.В. Информационные детерминанты социальной ситуации развития современных детей / Культурное наследие России. – 2015. – № 2. – С. 64-70.
49. Усольцева И.В. Межпрофессиональное взаимодействие в образовании: к постановке проблемы / В сборнике: Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова: Материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 140-144.
50. Фельдштейн Д.И. Детство в социальном мире: явление, событие, процесс / детство и социальный мир (социальное бытие детства в бытие социума) // Мир психологии. – 2002. – № 1.
51. Фельдштейн Д.И. Феномен детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. – 2002. – № 1.
52. Филонов Г.Н., Усольцева И.В. Междисциплинарные исследования воспитания: концептуальные основы, влияние на практику // Мир психологии. – 2015. – № 1 (81). – С. 214-223.
53. Шемшурин А.А. Актуальные проблемы гуманизации образовательной среды современной школы // Язык и актуальные проблемы образования: Материалы Международной научно-практической конференции. Международная академия наук педагогического образования. 2017. С. 346-349.

ЧАСТЬ II

Глава IV

1. Асмолов А.Г. О ценностном смысле социокультурной модернизации образования: от реформ – к реформации // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – №1. – С. 18-43.

2. Гурьянова М.П. Созидательная миссия социальной педагогики в современном обществе // Педагогика. – 2011. – №5. – С. 36-44
3. Гукаленко О.В. Образовательное пространство России: единство в многообразии. Монография. – М., 2016
4. Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Поликультурное образовательное пространство как среда обеспечения социально-педагогической безопасности молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №6. – С.236.
5. Савотина Н.А. Воспитание в контексте новых образовательных стандартов // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2016. – №12. – С. 221-230.

Глава V

1. Алмаева В.В. Повышение эффективности воспитания подростков с помощью информационных технологий // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – № 5. – С. 5-7.
2. Бакулев М.О., Стукалина Е.Ф. Сравнение защищенности мессенджеров // В сборнике: Информационные технологии в науке, промышленности и образовании Сборник трудов Региональной научно-технической очно-заочной конференции. Научный редактор В.А. Куликов. – 2017. – С. 14-17.
3. Богдановская И.М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 1-11.
4. Борисенко Н.А. Школьные электронные учебники: мировой и отечественный опыт // Педагогика. – 2019. – № 5. – С. 18-28.
5. Борисова Т.С. Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций учащейся молодежи // В сборнике: Научные основы развития воспитания в системе образования, социализации современных подростков и детского движения. – М., 2019. – С. 51-60.
6. Будькин С.В. Информационная безопасность детей и подростков в современном мире: психологические аспекты проблемы // Психология и право. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 13-24.
7. Вагнер И.В. Подготовка педагогов к проектированию воспитательного процесса // В сборнике: Развитие дополнительного профессионального образования педагогов в области воспитания и социализации. – М., 2018. – С. 46-52.
8. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 111 с.
9. Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31). – С. 92-98.
10. Волосовец Т.В. Стратегические приоритеты развития воспитания детей и молодежи / В сб.: Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи: Сборник научных статей / Под ред. Вагнер И.В. М., ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». – 2018. – С. 4-11.
11. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6-ти тт. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 256.
12. Голошубина О.К. Разговор в мессенджере как специфический жанр интернет-коммуникации // Вестник Омского университета. – 2015. – № 1 (75). – С. 208-212.
13. Голубева Н. Феноменология межличностного и межгруппового общения современной молодежи в реальном и виртуальном пространстве // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – № 2 (12). – С. 45-59.
14. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Социализация современных подростков: информационный контекст // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 15-28.
15. Гребенникова О.В. Представления современных подростков об интернете // В сборнике: Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека

Сборник научных статей и материалов международной конференции. Под общей редакцией Р.В. Ершовой. – 2018. – С. 118-122.

16. Григорьева М.Ю. Факторы успешной социализации подростков в современном обществе // Образование личности. – 2018. – № 2. – С. 104-110.

17. Гурьянова М.П. Место жительства: пространство социальнопедагогических преобразований // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 10. – С. 133-152.

18. Гусевская О.В. Влияние интернет-сленга на грамотность речи современных подростков: опыт изучения // Современные исследования социальных проблем. – 2019. – Т. 11. – № 4-2. – С. 53-61.

19. Использование информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей в домашних хозяйствах. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/business/it/fed_nabl-croc/index.html. (дата обращения: 10.06.2019).

20. Исследование «Растим детей в эпоху Интернета»(2016) для «Лаборатории Касперского» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.kaspersky.ru/about/press-releases/2016_news-12-05-16 (дата обращения: 10.06.2019).

21. Казначеева Н.Н. Традиционные и новые подходы к формированию ценностных ориентаций личности при изучении литературы в школе // Личность в пространстве и времени. – 2015. – № 5. – С. 100-104.

22. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Том 2. – Выпуск 4. – С. 40-56.

23. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю., Рыжова Н.И. На пути к модели цифровой школы // Информатика и образование. – 2018. – № 7 (296). – С. 4-15.

24. Князева Т.Н., Матюкова А.В. Динамика проявления индивидуально-личностных свойств у городских и сельских подростков // Нижегородский психологический альманах. – 2017. – № 1. – С. 12-18.

25. Конт-Спонвиль А. Философский словарь / Пер. с фр. Е. В. Головиной. – М.: Этерна, 2012. – 752 с.

26. Конькина Е.В. Культура здоровья современного подростка: общение как коммуникативный компонент // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2008. – № 2. – С. 81-86.

27. Кузьмина К.Е. Влияние компьютеризации на соотношение рационального и эмоционального в психической деятельности // Дифференциация и интеграция психолого-педагогического знания в науке, социальной практике и научных исследованиях. Материалы международной научно-практической конференции. – Смоленск, 2001. – С 186-190.

28. Курицына Е.Д., Воронова С.В. Методологические подходы к построению концепции цифровой школы и ее реализация // Информатика и образование. – 2014. – № 3 (252). – С. 25-26.

29. Лекторский В.А. Опыт // Новая философская энциклопедия: В 4 томах. / Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. – М.: Мысль, 2010. – Т.3. – С. 158-159.

30. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.03.2019).

31. Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 39. – С. 10. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1094-martsinkovskaya39.html> (дата обращения: 14.08.2019).

32. Маслова Ю.В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2013. – Т. 16. – № 4. – С. 493-503.

33. Мид М. Культура и мир детства. – М., Наука. 1983. – 429 с.

34. Оконечникова Л.В., Вильгельм А.М., Вильгельм А.В. Информационная среда как фактор, влияющий на развитие детей в современном мире // *European Social Science Journal*. – 2017. – № 4. – С. 457-463.
35. Оробинская А.Н. Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения // *Таврический научный обозреватель*. – 2016. – № 1-3 (6). – С. 52-56.
36. Пархоменко А.Н. Сравнительный анализ информационных предпочтений современных подростков, проживающих в Москве и Краснодарском крае // *Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования*. – 2013. – № 2. – С. 106-112.
37. Позднякова М.А., Спиридонова Е.Б., Семисынов С.О., Коновалов А.А. К вопросу об образе жизни подростков, проживающих в сельской местности // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. – 2016. – Т. 24. – № 3. – С. 152-155.
38. Пользование Интернетом: результаты исследования ВЦИОМ. – URL: https://wciom.ru/news/ratings/polzovanie_internetom/ (дата обращения: 22.03.2019).
39. Поплаухин А.Б. Коммуникации при помощи мессенджеров в школьном сообществе: социологический анализ // *Журнал социологических исследований*. – 2018. – Т. 3. – № 4. – С. 40-48.
40. Развитие интернета в регионах России. – URL: https://yandex.ru/company/researches/2016/ya_internet_regions_2016. (дата обращения: 22.03.2019).
41. Реан А.А., Новикова М.А. Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов // *Мир психологии*. – 2019. – № 1 (97). – С. 165-177.
42. Самохвалова А.Г. Социальные страхи как фактор затрудненного общения городских и сельских подростков // *Ярославский педагогический вестник*. – 2016. – № 2. – С. 148-155.
43. Складчиков М.Н. Необычные интересы современных подростков // В сборнике: *Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Под редакцией М.В. Климовой и В.А. Мальцевой. – 2018. – С. 91-93.
44. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // *Вопросы психологии*. – 2013. – № 2. – С. 15-23.
45. Собкин В.С., Федотова А.В. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – № 3(31). – С. 23-30. – URL: 10.11621/npj.2018.0303.
46. Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России [Электронный ресурс]. – URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf. (дата обращения: 10.06.2019).
47. Сурова О.А. Информатизация дошкольного образования в России: прошлое и настоящее // *Управление дошкольным образовательным учреждением*. – 2017. – № 3. – С. 112-116.
48. Терещенко В.В. Взросление подростка в условиях образовательного пространства города и села // *Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность*. – 2016. – № 2. – С. 172-180.
49. Терещенко В.В. Специфика становления субъектности городских и сельских школьников на межвозрастных переходах // *Психология обучения*. – 2018. – № 8. – С. 145-156.
50. Тихонов С.М., Борисова У.С. Городские подростки: анализ ценностных ориентаций // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2018. – № 12. – С. 51-56.

51. Толоконникова А.В. Дети и Интернет: проблемы и гарантии информационной безопасности [Электронный ресурс] // Медиаскоп. – 2015. – № 2. – URL:<http://www.mediascope.ru/node/1766> (дата обращения: 20.03.2019)
52. Третьяков А.Л. Информационная компетентность как образовательный феномен // В сборнике: Язык и актуальные проблемы образования Материалы Международной научно-практической конференции. Под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – 2018. – С. 389-392.
53. Усольцева И.В. Информационное пространство и развитие современных подростков: pro и contra // В сборнике: Научные основы развития воспитания в системе образования, социализации современных подростков и детского движения. – М., 2019. –С. 320-326.
54. Усольцева И.В. Информационно-компьютерные технологии и воспитание // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 44-50.
55. Цымбаленко С.Б. Подрастающее поколение России и медиасреда // Народное образование. – 2013. – № 6. – С. 259-264.
56. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – European Strategy for a Better Internet for Children. – 2012. – URL: <http://ec.europa.eu/digitalagenda/en/european-strategy-deliver-better-internet-our-children> (дата обращения: 21.03.2019).
57. Kwan G.C.E., Skoric M.M. (2013) Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in human behavior*. Vol. 29. – P. 16-25.
58. Livingstone S., Smith P. (2014) Annual research review: harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*. 2014. – Vol.55. – № 6. – P. 635-654.
59. MacClancy J. (2015) Anthropology and rural West Europe today in 'Alternative countrysides: anthropological approaches to rural Western Europe today', Manchester University Press, pp. 1-28.
60. Yalcin, S. S., Tugrul, B., Nacar, N., Tuncer, M., & Yurdakok, K. (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary school children. *Pediatrics International*, 44, 622-627.
61. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161, 473-479.
62. Bowen H.J., Spaniol J. (2011). Chronic exposure to violent video games is not associated with alterations of emotional memory. *Applied Cognitive Psychology*. – N 25. – P. 906-916.
63. Colzato L.S., Van den Wildenberg W.P.M., Zmigrod Sh., Hommel B. (2013) Action video gaming and cognitive control: Playing first person shooter games is associated with improvement in working memory but not action inhibition. *Psychological Research*. Vol. 77. – N 2. – P. 234-239.
64. Donohue S.E., Woldorff M.G., & Mitroff S.R. (2010) Video game players show more precise multisensory temporal processing abilities. *Attention, Perception and Psychophysics*. Vol. 72. – N 4. – P. 1120-1129.
65. Gentile D.A. (2011). The multiple dimensions of video game effects. *Child Development Perspective*. – Vol. 5. – N 2. – P. 75-81.
66. Green, S., & Bavelier, D. (2003). Action computer game modifies visual selective attention. *Nature*. 423(6939), 534-537.
67. Van Muijden J., Band G. P. H., & Hommel, B. (2012). Online games training aging brains: limited transfer of cognitive control functions. *Frontiers in Human Neuroscience*. 6(221). – URL: <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2012.00221>

68. Spradlin, A., Cuttler, C., Bunce, J. P., & Carrier, L. M. (2019). #Connected: Facebook may facilitate face-to-face relationships for introverts. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1). – 34-40. – URL: <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000162>

69. Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4). – 329-345. – URL: <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000203>

Глава VI

1. Электронный ресурс: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – М.: Просвещение, 2013.

3. Электронный ресурс: <https://президентскиегранты.рф>

4. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания: Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 111 с.

5. Клемяшова Е.М. «Технологии и условия приобщения детей и молодежи к культурному наследию» [Электронный ресурс] / Е.М.Клемяшова // Журнал педагогических исследований. – М., 2018. – Т. 3. – №. 1. – С. 79-92.

Глава VII

1. Бездухов, В.П. Опыт нравственного поведения школьников [Текст] / В. П. Бездухов, Е.Н. Гончарова // Мир образования – образование в мире. 2011. № 4. С. 6–14.

2. Бездухов В.П., Гончарова Е.Н. О структуре опыта нравственного поведения школьников [Текст] /В.П. Бездухов, Е.Н. Гончарова// В сборнике: Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве. Сборник статей. Под общ. ред. О.К. Поздняковой. Московский психолого-социальный университет (Москва). 2014. С. 29.

3. Вагнер, И.В. Проектирование стратегии развития воспитания и социализации детей в Российской Федерации [Текст] /И.В. Вагнер// В сборнике: Инновационное развитие воспитания: Научно-методические основы и опыт экспериментальной деятельности. Материалы дистанционной конференции ИСВ РАО. 2010. С. 5 – 7.

4. Вагнер, И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания: монография [Текст] /И.В. Вагнер // Издательство: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (Москва). – Издательство: ИСВ РАО. 2018. – 111 с.

5. Голубева, Н.А., Марцинковская, Т.Д. Информационная социализация: психологический подход [Текст] / Н.А. Голубева, Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования, 2011. – №6 (20)

6. Метлик, И.В., Галицкая, И.А., Ситников, А.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе [Текст] / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников / Москва, ПРО-ПРЕСС, 2012. – 265 с.

7. Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley (2008) Teaching moral character: two alternatives for teacher education, *The Teacher Educator*, 43:2, 156-172, DOI: 10.1080/08878730701838983

8. Hakemulder, F. 2000. *Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. [Crossref], [Google Scholar]

9. Кос, К., & Buzzelli, C. A. (2004). The moral of the story is... Using children's literature in moral education. *YC Young Children*, 59(1), 92. // <https://eric.ed.gov/?id=EJ751278>

10. Todd Thexton, Ajnesh Prasad & Albert J. Mills (2019) Learning empathy through literature, *Culture and Organization*, 25:2, 83-90, DOI: 10.1080/14759551.2019.1569339

11. Zbikowski, J., & Collins, J. (1994). Literature as the Laboratory of the Moral Life: Building Moral Communities through Literature Study. // <https://eric.ed.gov/?id=ED396323>

Глава VIII

2. URL: <https://infourok.ru/statya-sociokulturnoe-razvitie-uchaschihsya-1210741.html> (дата обращения: 10.3.2019).
3. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – С. 4
4. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – С. 25
5. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – С. 61
6. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – С. 77
7. Вагнер И.В. Теоретические основания развития социокультурного опыта школьников в процессе воспитания. // Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи: Сборник научных статей / Под ред. Вагнер И.В. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. – 242 с. – С. 12.
8. Вагнер И.В. Теоретические основания развития социокультурного опыта школьников в процессе воспитания. // Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи: Сборник научных статей / Под ред. Вагнер И.В. – М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», 2018. – 242 с. – С. 13
9. Константинов Ю.С. О проблемах развития туристско-краеведческой деятельности в общеобразовательных учреждениях // Теория и практика физической культуры. – Научно-теоретический журнал № 11. – М., 2011. – С. 23.
10. Метлик И.В. Ценностное ядро гражданского воспитания школьников // Воспитание школьников. – 2011. – № 8. – С. 3.
11. Остапец А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся: Метод. рекомендации / А.А. Остапец. – М.: Рос. междунар. акад. туризма, 2001. – 87 с. – URL: http://tourlib.net/books_tourism/ostapec.htm (дата обращения: 19.11.2018).
12. Положение «Об организации туристской, краеведческой и экскурсионной работы в общеобразовательной школе», утв. приказом Минпроса СССР № 190 от 15.10.85 г. – URL: <http://sportlib.info/Press/ТПФК/2002N11/p40-42.htm>
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н) (с изменениями на 5 августа 2016 года) [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 26.11.2018).
14. Сковородкин В.А. Event-технология развития детей и молодежи. Монография / Под ред. акад. В.А. Мясникова. – М.: МПГУ, УРАО ИТИП, 2011. – 104 с.
Сковородкин В.А. Обновление воспитательного процесса на основе технологии организации туристско-краеведческой деятельности // Молодой ученый. – 2016. – № 7.6. – С. 216-220. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27820/> (дата обращения: 17.05.2018).

Глава IX

1. Вагнер И.В. Социокультурный опыт личности в контексте проектирования содержания воспитания и реализации ФГОС // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2011. - №1 (2). – С. 19-28
2. Вагнер И.В. Длительная игра как форма реализации программы воспитания. Методическое пособие. – М.: «Русское слово», 2015.
3. Гурьянова М.П. Сельский социум современной России как пространство ресурсов и рисков социализации детей // Научные исследования проблем детства, воспитания, социализации: актуальные аспекты, теоретические и методические основы. Сб-к научю тр. – М., 2018. – С. 176-184

4. Гурьянова М.П. Создание условий для нравственного самоопределения сельских школьников в пространстве места жительства // Известия Российской академии образования. – 2017. – №4 (44). – С. 29-38

5. Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Поликультурное образовательное пространство как среда обеспечения социально-педагогической безопасности молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №6. – С.236.

6. Савотина Н.А. Воспитание в контексте новых образовательных стандартов // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2016. – №12. – С. 221-230.

Глава X

1. Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948).

2. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР 15.09.1990).

3. Взрослые в Скаутинге: всемирная политика // Ялта-Гурзуф: Региональное бюро Евразии ВОСД по изданию Всемирного Скаутского Бюро, 2011. – 176с.

4. Всемирные требования «Скаутская Молодежная программа», 2015.

5. Дружинин В.В. Детское движение в России: историко-теорет. аспект // М.: Логос, 2004 (ПИК ВИНТИ). – 240с.

6. Дружинин В.В. Скаутские организации Москвы. – М. – 2007.

7. Дружинин В.В. Здоровьесберегающие технологии: из опыта российского скаутинга. Современная психология и педагогика: проблемы и решения. Сборник статей по материалам XII международной научно-практической конференции №7 (11), Июль 2018г. Новосибирск. – 2018. – с. 61-73.

Глава XI

1. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-24.

2. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. Монография. – М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. – 111 с.

3. Вагнер И.В. Развитие социокультурного опыта школьников в процессе воспитания // Педагогический журнал. – 2018. – Т. 8. – № 2А. – С. 130-137.

4. Гришина А.А. Становление социокультурного опыта ребёнка 5-7 лет в музейной образовательной среде: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 – М.: ФГБОУ ВПО МПГУ. – 2014. – 195 с.

5. Декларация принципов толерантности (терпимости). Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.1995.

6. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2010. – 240 с.

7. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на XX Международных Рождественских образовательных чтениях. 23.01.2012. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/1973781.html>

8. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XXIII Международных Рождественских образовательных чтений 21 января 2015 г. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3957820>

9. Доклад заместителя министра образования и науки РФ М.В. Дулинова 23.01.2012. – URL: <https://pravobraz.ru/doklad-zamestitelya-ministra-obrazovaniya-i-nauki-rossijskoj-federacii-m-v-dulinova-na-otkrytii-rozhdestvenskix-chtenij/>

10. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников. Под ред. д.п.н. И.В. Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – 264 с.

11. Заявление Синодального отдела религиозного образования и катехизации РПЦ в связи с публикацией Министерством просвещения Российской Федерации новых проектов стандартов общего образования. 18.09.2019. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5501034.html>

12. Комментарий к заявлению Синодального ОРОиК по вопросу дальнейшего преподавания православной культуры в общеобразовательной школе. – URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/5537856.html>
13. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
14. Метлик И.В. Формирование мировоззрения старшеклассников в процессе освоения религиозных знаний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 19 с.
15. Метлик И.В. Изучение религии в системе образования // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 71-78.
16. Отношение родителей к преподаванию в общеобразовательных школах курса «Основы религиозных культур и светской этики». Материалы к слушаниям по итогам первого года апробации курса. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2010. – 58 с.
17. Перечень поручений по итогам форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны». Поручение № Пр-2876, п. 5. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/47239>
18. Письмо Минобрнауки России от 22.08.2012 № 08-250 «О введении учебного курса ОРКСЭ». – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=544511#09051244721535336>
19. Письмо Минобрнауки России от 25.05.2015 № 08-761 «Об изучении предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_181244/
20. Письмо Минобрнауки России от 19.01.2018 № 08-96 «О методических рекомендациях». – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=582023#038226596771556376>
21. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2003 № 2833 «О предоставлении государственными и муниципальными образовательными учреждениями религиозным организациям возможности обучать детей религии вне рамок образовательных программ». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_43730/
22. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением ФУМО по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15). – URL: <http://fgosreestr.ru/>
23. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
24. Проект «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: <https://www.preobra.ru/fgosnoo19> (дата обращения 28.04.2019).
25. Проект «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования от 3 сентября 2019 г. – URL: <https://rusedu.center/25-general-edu.html> (дата обращения 28.10.2019).
26. Проект «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. – URL: <https://regulation.gov.ru/projects#> (дата обращения 27.11.2019).
27. Протокол заседания методического объединения по ОРКСЭ и ОДНКНР от 31.05.2017 № 19. – URL: <http://orkce.apkpro.ru/341.html>
28. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».
29. Робберс Г. Государства и религии в Европейском Союзе (опыт государственно-конфессиональных отношений) – М.: Институт Европы РАН, 2009. – 722 с.
30. Рыжаков М.В., Шишов С.Е. Уроки и опыт разработки государственных образовательных стандартов в Российской Федерации // Педагогика. – 2019. – № 2. – С. 3-14.

31. Социологические исследования хода апробации комплексного учебного курса в субъектах Российской Федерации «Основы религиозных культур и светской этики» (ОР-КСЭ). Материалы социологических исследований. Министерство образования и науки Российской Федерации. Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М.: Издательство РАГС, 2010. – 103 с.

32. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

33. Федеральный закон от 26.09.1997 № 125-ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях».

34. Цветкова (Вагнер) И.В. Как составить и успешно реализовать программу воспитания. Методическое пособие. – М., 2003. – 173 с. – URL: <https://refdb.ru/look/2634556-pall.html>

35. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

Часть III

1. Араканцева Т.А., Заводилкина О.В. Особенности взаимодействия воспитателя с воспитанниками с выраженной интеллектуальной недостаточностью при реализации программы учебного сопровождаемого проживания // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 397-402.

2. Бобылева И.А. Маршрут учебного сопровождаемого проживания как инструмент индивидуализации // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования. Материалы VI Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 391-397.

3. Бобылева И.А., Григорьева Е. С., Заводилкина О.В. и др. Тренировочная квартира для воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью: Методическое пособие / Под ред. И.А. Бобылевой, О.В. Заводилкиной. – М.: БФ «Расправь крылья!», ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2019.

4. Бобылева И.А., Заводилкина О.В., Русаковская О.А. Тренировочная квартира как формирующая среда для детей-сирот с ОВЗ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 3. – С. 60-74. – DOI: 10.18384/2310-7235-2018-3-60-74.

5. Бобылева И.А., Русаковская О.А., Заводилкина О.В. «Шкала самостоятельной жизни» как метод оценки эффективности учебного сопровождаемого проживания детей-сирот, страдающих умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Поляковские чтения-2018. Методологические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии (к 90-летию Ю.Ф. Полякова). Научно-практическое издание. Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием 15-16 марта 2018 г. / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рожиной, С.Н. Ениклопова. – М., 2018. – С. 81-83.

6. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области. – Псков, 2014.

7. Филимоненко Ю. Отношение к пространству как функция подсознания // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар, 2000. – С. 44–60.

8. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ // Личность и предметно-пространственная среда / Ред.-сост. З.И. Рябикина. – Краснодар, 2000. – С. 65-106.

9. Хьюэтт Д., Ферг Г., Бабер М., Харрисон Т. Интенсивное взаимодействие: Руководство: Сборник статей / Пер. с англ. М. Волынской. – СПб., 2018.

Сведения об авторах:

Вагнер Ирина Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, зам. директора по научной работе ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Гурьянова Марина Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Усольцева Инесса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Казначеева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Клемяшова Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Сковородкин Владимир Александрович – кандидат ветеринарных наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»

Дружинин Владимир Васильевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Метлик Игорь Витальевич – доктор педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией развития воспитания и социализации детей ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Берлянд Юлия Борисовна – старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»

Бобылева Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», главный специалист-эксперт Благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»

Заводилкина Ольга Владимировна – старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания специалист-эксперт Благотворительного фонда социальной помощи детям «Расправь крылья!»

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ОПЫТ
СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ЕГО РАЗВИТИЕ
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ**

Монография

**ВАГНЕР И.В., ГУРЬЯНОВА М.П., УСОЛЬЦЕВА И.В.,
КАЗНАЧЕЕВА Н.Н., КЛЕМЯШОВА Е.М., СКОВОРОДКИН В.А., МЕТЛИК И.В.,
ДРУЖИНИН В.В., БЕРЛЯНД Ю.Б., БОБЫЛЕВА И.А., ЗАВОДИЛКИНА О.В.**

Ответственный редактор:

Вагнер¹⁹ Ирина Владимировна,

*доктор педагогических наук, профессор, зам. директора по научной работе
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования»*

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования»
12,65 п.л.

МОСКВА
2019

¹⁹ до 2006 года Цветкова Ирина Владимировна, автор программы «Маленький принц Земли», руководитель проекта «Экологическая этика», автор книги «Как создать программу воспитания в общеобразовательной организации» (М., Просвещение, 2006 г.) и др.