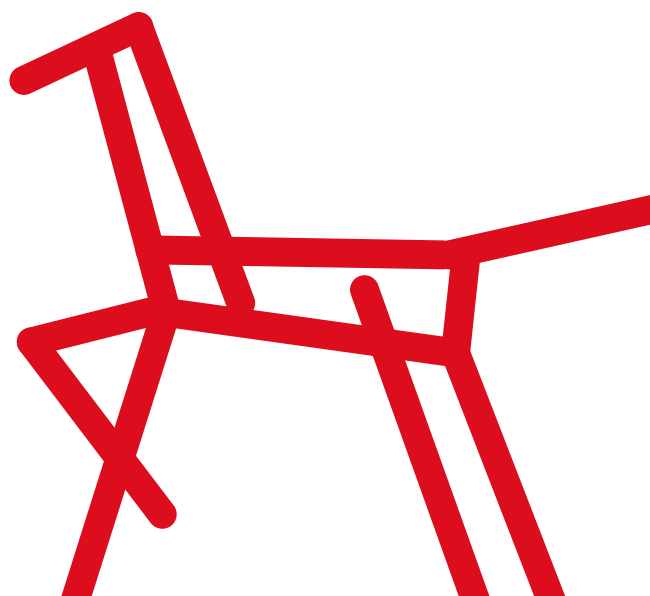


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ ИЗУЧЕНИЯ
ДЕТСТВА, СЕМЬИ И ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ
АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»



ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ И СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Москва
2022



**Вариативная модель
и социально-педагогические технологии
формирования ценностных ориентаций детей
посредством программирования воспитания
в образовательных организациях**

Результаты, изложенные в монографии, получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» 122041800028-8.
Номер для публикаций IMLY-2023-0001

Москва 2022

УДК 373+37.01+37.014.53+159.922.72

ББК 74.00+88.6

В18

Утверждено к печати Учёным советом ФГБНУ «ИИДСВ РАО»

Рецензенты:

Л. В. Мардахаев, профессор кафедры профессионального образования и социально-педагогических технологий, доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет»)

С. Н. Толстикова, профессор кафедры общей и практической психологии, доктор психологических наук, доцент (Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»)

А. А. Майер, главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, доцент (Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»)

Авторский коллектив:

Ю. Б. Берлянд, Е. Н. Болотникова, Т. С. Борисова, А. В. Бояринцева, А. К. Быков, А. А. Воинова, Н. Н. Казначеева, Е. М. Клемяшова, С. В. Лобынцева, О. А. Мальцева, И. В. Метлик, Н. А. Новикова, В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков, О. А. Шестакова

В18

Вариативная модель и социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей посредством программирования воспитания в образовательных организациях : [монография] / Коллектив авторов. Ред. И. В. Метлик, О. А. Шестакова. — М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО». 2022. — 356 с.

ISBN 978-5-91955-231-4

В монографии рассматриваются педагогические условия и психологические механизмы формирования ценностных ориентаций детей в современных социокультурных условиях. Спроектирована вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, с учётом которой проводится разработка комплекса примерных (федеральных) рабочих программ воспитания на основе российских базовых (конституционных) ценностей, обеспечивающая единство ценностно-целевого содержания воспитания детей в системе образования, воспитательного пространства в российской школе. Представлены социально-педагогические механизмы формирования ценностных ориентаций детей в различных направлениях деятельности педагогов, педагогических коллективов в образовательных организациях.

Для научных работников, руководителей и работников образования, специалистов учреждений социальной сферы.

УДК 373+37.01+37.014.53+159.922.72

ББК 74.00+88.6

ISBN 978-5-91955-231-4

© Авторы, текст, 2022

© ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
.....	7
Глава 1. Теоретические основы формирования ценностных ориентаций детей	9
1.1 Теоретико-методологические основы воспитания	9
1.2 Ценности и ценностные ориентации	38
1.3 Педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей	53
1.4 Механизмы формирования ценностных ориентаций детей в системе образования	75
Глава 2. Проектирование вариативной модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях	93
2.1 Ценностно-целевые основания воспитания детей в системе образования Российской Федерации	93
2.2 Вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях	109
2.3 Программирование формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях	118
2.4 Содержание ценностных ориентацией детей различных возрастных групп	144
Глава 3. Социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей посредством программирования воспитания в образовательных организациях	165
3.1 Социально-педагогические технологии воспитательной деятельности в образовательных организациях	165
3.2. Социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей в образовательной деятельности	179
3.2.1 Основные школьные дела	179
3.2.2 Деятельность ученического самоуправления	198
3.2.3 Взаимодействия с родителями (законными представителями)	227

3.2.4 Профориентационная деятельность	251
Список основных понятий	274
Список литературы	284
Приложение 1. Инструментарий исследования ценностных ориентаций детей различных возрастных групп	313
Приложение 2. Выявление содержания ценностных ориентаций детей дошкольного возраста	343

ВВЕДЕНИЕ

Исследования формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях детерминированы особенностями современной социокультурной ситуации, необходимостью развития в Российской Федерации целостной общественно-государственной системы воспитания. В соответствии с государственной Стратегией развития воспитания (Стратегия, 2015) целеполагание и содержание воспитания ориентированы на традиционные духовно-нравственные ценности российского общества. В 2020 году в Конституцию Российской Федерации были внесены новые правовые нормы, положения, имеющие существенное значение для ценностного содержания воспитания и образования детей (Конституция, 2020). Соответственно, обновляется федеральное законодательство об образовании, в закон включены нормы о разработке и реализации в образовательных организациях рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы, в определении воспитания конкретизированы содержательные позиции российских базовых ценностей (Федеральный закон, 2012, ст. 12.1). Эти меры государственной политики вызваны социальной потребностью в обновлении содержания и практики воспитания в российском образовании, в том числе практики программирования воспитательной деятельности в образовательных организациях, прежде всего в тех, в которых обучаются дети.

Проблема формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях обуславливает актуальность моделирования воспитания как процесса интериоризации российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей, который должен быть обеспечен адекватными для современной социальной ситуации развития детей воспитательными действиями, условиями, механизмами. Актуально проектирование вариативной модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательном процессе, на основе которой средствами программирования воспитания в различных образовательных организациях обеспечивалось бы его соответствие потребностям российского общества, актуальным социально-педагогическим условиям и вызовам. Данная модель должна основываться на базовых российских (конституционных) ценностях как инварианте ценностного содержания воспитания детей в системе образования; опираться на научно обоснованные педагогические и психологические условия и закономерности формирования ценностных ориентаций детей; реализовывать легитимные и понятные всем участникам образовательных отношений подходы к определению содержания, цели, задач и ожидаемых результатов воспитания детей; способствовать укреплению единства воспитательного пространства в российской системе образования, в российском обществе в целом.

Проектирование модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, уточнение научного аппарата

этого процесса необходимы для разработки комплекса единых в ценностном отношении, содержательно и структурно взаимосвязанных, преемственных по всем уровням образования примерных рабочих программ воспитания. Такая модель и разработанные на её основе примерные программы воспитания могут рассматриваться в качестве важнейшего условия обеспечения единства воспитательного пространства, развития в нашей стране современной, целостной общественно-государственной системы воспитания детей.

В монографии представлены результаты проектирования вариативной модели и социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей посредством программирования воспитания в образовательных организациях. В исследовании авторским коллективом решались задачи определения теоретико-методологических основ воспитания в контексте поставленных исследовательских задач, уточнения понятийной базы процесса формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, теоретического обоснования актуальных педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в современной социальной ситуации, выявления механизмов формирования ценностных ориентаций детей в образовательной деятельности, а также содержания ценностных ориентацией детей различных возрастных групп. На основе спроектированной модели в Федеральном государственном научно-исследовательском Институте изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ФГБНУ «ИИДСВ РАО») осуществляется разработка комплекса примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций, исследуются возможности развития программно-методического обеспечения процесса формирования ценностных ориентаций обучающихся в соответствии с рабочими программами воспитания, реализации социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в разных видах и формах совместной деятельности детей и взрослых.

Результаты, изложенные в монографии, получены в рамках выполнения в ФГБНУ «ИИДСВ РАО» государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» (№ 122041800028-8. Номер для публикаций IMLY-2023-0001).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ

1.1. Теоретико-методологические основы воспитания

Актуальность теоретических и методологических разработок в области воспитания обусловлена происходящими в российском обществе трансформациями, возникновением новых потребностей, целей и идеалов воспитательной деятельности. Речь идёт о влиянии на образовательную систему комплекса социокультурных факторов и тенденций, формирующих новые вызовы для современной теории и практики воспитания (Антропологический подход, 2019, с. 50). Одной из главных задач при этом становится осмысление оснований и определение целей современного воспитания. Решение данной задачи в системе образования связано, с одной стороны, с нормативно-правовой базой, в развитии которой находят выражение потребности общества, в том числе специфические интересы различных социальных групп, с другой — с определением, уточнением, изменениями ценностно-мировоззренческих оснований воспитания.

Основополагающими для государственной политики в сфере образования Российской Федерации являются:

- Конституция Российской Федерации, в которой закреплены фундаментальные ценности и принципы, формирующие основы российского общества, в том числе гарантирующие/обеспечивающие защиту интересов и прав ребенка, а также создание условий для его гармоничного развития;
- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет воспитание в системе образования как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (Федеральный закон, 2012);
- Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) дошкольного, общего (начального общего, основного общего, среднего общего) образования, среднего профессионального образования и соответствующие примерные основные

образовательные программы (в том числе с 2023 года федеральные основные образовательные программы), примерные программы воспитания в образовательных организациях, которые должны предусматривать приобщение обучающихся к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения, принятым в российском обществе, а также создание в образовательных организациях необходимых психолого-педагогических условий для воспитания обучающихся.

Принципиальное значение имеют также государственные документы, содержание которых включает меры стратегического планирования в сфере образования и других смежных сферах, отраслях, связанных с образованием и воспитанием:

- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р), где установлены приоритеты государственной политики в сфере воспитания;
- Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400), в которой определяются национальные интересы Российской Федерации на современном этапе и стратегические национальные приоритеты, в том числе укрепление и защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей;
- Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (утверждены Указом Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809), в которых указывается, что государство «рассматривает традиционные ценности как основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять государственный суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа России и развитие человеческого потенциала», а ключевым инструментом государственной политики в области образования и культуры, необходимым для формирования гармонично развитой личности, является воспитание в духе уважения к традиционным ценностям.

Существенное значение для организации воспитательной деятельности в образовательных организациях имеют другие нормативные правовые документы, которые содержат относящиеся к сфере воспитания положения:

- Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Указом Президента РФ от 19.12.2012 № 1666);

- Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации (утверждена Указом Президента РФ от 01.12.2016 № 642, в ред. Указа Президента РФ от 15.03.2021 № 143);
- Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. (утверждена Указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203);
- Концепция информационной безопасности детей (утверждена распоряжением Правительства РФ от 02.12.2015 № 2471-р);

методические документы и материалы по вопросам воспитания обучающихся в образовательных организациях федеральных государственных органов исполнительной власти в сфере образования (Минобрнауки России, Минпросвещения России), органов государственной власти субъектов Российской Федерации.

Отметим, что общей рамкой, значимой для определения целей воспитания в системе образования и проектирования современных воспитательных систем и практик должны выступать, во-первых, представления об образе будущего России, во-вторых, представления о национальном образовательном идеале и, в-третьих, представления о стратегических целях российского образования.

Так, по мнению авторов проекта «Национальная доктрина образования Российской Федерации», разработанного под руководством члена-корреспондента РАО В. И. Слободчикова, образ будущего России как стратегическая сверхзадача — это общество, основанное на принципах верности духовным и культурно-историческим традициям, патриотизме, солидарности и справедливости, обладающее передовой научно-технологической и материально-технической базой, имеющее и осознающее миссию служения своим духовным и культурным потенциалом народу России и всему миру (Национальная доктрина образования... проект, 2018, с. 10).

Образ будущего России определяет национальный образовательный идеал человека, способного строить и развивать свое общество на отечественных культурно-исторических и духовно-нравственных основах. «Идеал такого человека — это высоконравственный, творческий и созидательный, грамотный и умелый гражданин России, стремящийся к духовному, умственному, нравственному и физическому совершенству, заботливый семьянин, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурно-исторических традициях многонационального народа России. Национальный образовательный идеал и социальный образ будущего России полагаются в основу смысла стратегической цели образования» (Там же, с. 10). Стратегическая цель образования в воспитательном аспекте — создание условий становления гражданина России, устремленного в своём развитии к наци-

ональному образовательному идеалу, способного к воспроизводству базовой российской общности — единого многонационального народа России, укреплению и развитию созданных им государства и российского общества на принципах, положенных в основу образа будущего России.

Реализация стратегической цели образования осуществляется посредством устроения уклада жизни общества, основанного на традиционных российских ценностях. Важнейшим условием создания такого уклада является переход к национально-ориентированной модели образования, предусматривающей восстановление и развитие многообразия моделей государственно-общественных образовательных институтов, профессиональной подготовки и профессионального развития педагогов как детоводителей, вводящих растущего человека в отечественное и мировое культурное наследие; культивирование воспитывающих детских и детско-взрослых образовательных общностей, проектирование развивающих инновационных моделей воспитания и обучения, ориентированных на достижение национальных целей воспитания подрастающих поколений. Наиболее адекватным для решения данных задач выступает антропологический, а конкретизируя — формирующийся в современной системе научного знания гуманитарно-антропологический подход.

Основоположниками антропологического подхода как целостного учения о сущностных способностях человека и их развитии в России были выдающиеся отечественные педагоги Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский, разрабатывавшие его по отношению к проблемам воспитания, в решении которых, по их мнению, и состоит основное предназначение педагогики. Н. И. Пирогов рассматривал педагогику и как искусство, и как науку, основа которой — философски обоснованная система воспитания. К. Д. Ушинский в своём фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» обсуждал вопросы статуса педагогической науки, средств достижения педагогических целей, форм и способов организации образования педагогов. Сформулированный им тезис — «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», практически ставший крылатым выражением, актуален для понимания воспитания и в наши дни (Ушинский, 2004).

На рубеже XIX-XX веков методологические основы антропологического подхода разрабатывали такие российские ученые, как В. А. Вагнер, Н. Н. Ланге и В. М. Бехтерев. В период СССР идеи педагогической антропологии развивали такие практики, как С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, И. П. Иванов и др. В 1928 г. вышел труд немецкого ученого Г. Ноля «Педагогическое человековедение», который представлял собой попытку синтеза различных подходов к человеку в качестве теоретической основы педагогической деятельности. Его последователи О. Больнов, В. Лох, Г. Рот, И. Дерболов,

М. Бубер, Х. Виттич, Г. Файль и другие обсуждали главный вопрос педагогической антропологии — вопрос об открытости и незавершённости сущности человека; именно в этом положении они находили основу свободы действий для педагога. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состояло в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, её приоритета перед государством, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции социума.

За рубежом с начала XX века, как отмечают А. П. Огурцов и В. В. Платонов, «формирование педагогической антропологии происходит как раз в те годы, когда целый ряд постмодернистов объявили о «смерти субъекта» (М. Фуко), когда структурализм и постструктурализм в социально-философской и педагогической мысли обращался скорее к безличным институциональным структурам, которые не предполагали ни внимания к человеку как средоточию социального бытия, ни включения в объект своего исследования антропологических характеристик. Для структурализма человек — лишь марионетка и исполнитель безличных социальных структур, для философской антропологии он — активный деятель, ответственный за свою судьбу и за социальные структуры, возникающие благодаря и в его собственной деятельности» (Огурцов, Платонов, 2004, с. 319).

Антропологический подход определяет базовые условия становления и развития человеческого в человеке. В решении наших исследовательских задач значим конкретно гуманитарно-антропологический подход, в котором ценностным основанием полагается практика культивирования *«собственно человеческого в человеке»*. Центральной для гуманитарно-антропологического подхода в психологии и педагогике является идея возможности и необходимости восхождения человека к полноте собственной реальности. Её суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» происходит от латинских *humanus* — «человечный» и *humus* — «почва» и подразумевает пространство зарождения и вынашивания человеческих качеств и способностей, духовную укоренённость и культурную преемственность человека; «антропологический» является производным от греческого *anthropos* — «все человек», символизирует сущностные силы и над-обыденную устремлённость человека. По сути, укоренённость в отечественной культуре и устремлённость, трансцендирование за любые пределы наличного бытия как раз и задают полноту содержательного состава того, что сегодня обозначается как «человеческий потенциал».

Самым существенным в этом подходе является не вписывание индивида в наличный социум, не прагматическая утилизация функциональной грамотности в виде заранее заданных образовательных компетенций, а развитие авторства растущего человека в его жизни и деятельности, его личностной позиции в совместном бытии с дру-

гими. Гуманитарно-антропологический подход фокусируется на собственно человеческом измерении: на ценностно-смысловых основах выбора осваиваемой человеком культуры, на возрастно-нормативных координатах построения программ воспитания, на изменениях сознания, деятельности и личности «образующихся» в этом процессе детей. Это **решение возрастных задач становления и развития растущего человека в перспективе его бытия во времени истории и в пространстве культуры.**

В рамках гуманитарно-антропологического подхода ожидаемые образовательные результаты также должны задаваться системой российских национальных ценностей (жизнь, человек, его права и свободы, Отечество, народ, семья, социальная солидарность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, честь, совесть и достоинство и т. д.), закреплённых в качестве таковых в Конституции Российской Федерации и в других нормативно-правовых документах. На их основе можно сформулировать переход от образовательного идеала к образовательным результатам, в том числе результатам воспитания. Понимание образа человека и образовательных результатов в контексте гуманитарно-антропологического подхода позволяет сформировать личностно значимую позицию человека, стремящегося к духовному, умственному, нравственному, физическому совершенству. В этом и состоит подлинное содержание человеческого потенциала будущих поколений россиян.

Реализация гуманитарно-антропологического подхода связана с введением теоретических, методологических, научно-практических и проектно-моделирующих представлений о содержании антропопрактики (антропологической практики) формирования ценностных ориентаций детей в системе образования, в образовательной деятельности. Другими словами, необходима разработка системы понятий и категорий — категориального строя антропологии образования. Проблема категориального строя антропологии образования — одна из ключевых проблем гуманитарных наук о человеке. Уровень сформированности категориальной системы определяет зрелость науки, а её единство является показателем целостности и системности научного знания.

Категориальный строй — предельно общая структура понятий и категорий, схематично представлен на рисунке 1, где условно изображены основные уровни понятий гуманитарно-антропологического подхода и способы взаимосвязи и взаимовлияния данных уровней, значимые для проектирования и реализации воспитательной деятельности, программ воспитания в образовательных организациях, в процессе реализации различных образовательных программ.

<i>Движение «по нисходящей» от онтологии к практике — что каждый слой даёт последующему</i>	Уровень категорий и понятий	<i>Движение «по восходящей»: рефлексивный ход — чем каждый слой обогащает предшествующий</i>
ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ.		
Постановка сверхзадачи		Осмысление. Базовые принципы Решения сверхзадачи
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ.		
Моделирование		Проблематизация, установление ограничений
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ. Гуманитарно-органическая модель образовательной организации как пространство воспитания и развития.		
Проектирование и программирование		Рефлексивная нормировка профессиональной деятельности
ЛИЧНОСТНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ (АНТРОПОПРАКТИКА).		
Разработка практического инструментария		Рефлексивная оценка, анализ ситуации, самоопределение
ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ АНТРОПОПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ		
Осмысление мировоззренческих оснований		Полагание смысловой перспективы

Рисунок 1 — Категориальный строй антропологии образования

Основу категориального строя формируют понятия и категории, которые структурированы по уровням: онтологический, методологический, технологический, личностно-практический (антропопрактика).

Под термином «понятие» мы будем рассматривать особую форму мышления, отражающую в обобщённой форме предметы и явления действительности и существенные связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношения между ними. Понятие — это отражение объективно существенного в вещах и явлениях, закреплённое словом; это понимание сущности вещи или явления. Согласно философской традиции, под категориями (греч. *Kategoria* — высказывание, свидетельство) имеются в виду предельно широкие по-

ния, в которых отражены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения явлений и предметов действительности и познания. Это формы осознания всеобщих способов отношения человека к миру, отражающие наиболее общие и существенные свойства, законы природы. Будучи формами и организующими принципами процесса мышления, категории воспроизводят свойства и отношения бытия и познания в наиболее всеобщей форме. Категории выполняют интегрирующую функцию, обеспечивают формирование системы научных знаний, определяют задачи и ориентиры научного поиска, являются важными опорными точками в объяснении и понимании исследуемых феноменов воспитания. Рассмотрим более подробно ряд основных понятий и категорий каждого уровня.

Понятия и категории **онтологического уровня** объединяют понятия и категории о всеобщих способах бытия человека в его отношении к миру, к себе, к другим, обобщают способы жизнедеятельности, задающие всё многообразие специфически человеческих характеристик бытия. Предельными категориями этого уровня не выводимыми из каких-либо других, являются категории «общность», «сознание» и «деятельность».

На основе категории **«общность»** строится представление о *со-бытийной образовательной общности* как базовом условии развития и становления человека. Со-бытийная образовательная общность имеет два основания: первое — ценностно-смысловое, второе — организационно-деятельностное. Образовательная общность несёт в себе ценность развития и образования каждого её участника. В общности строятся и реализуются связи и отношения детей и взрослых в различных формах совместной деятельности. В этом контексте развитие образовательной общности может рассматриваться и как расширение сферы жизнедеятельности со-бытийной образовательной общности, и как изменение системы связей и отношений её участников. В этом плане со-бытийная образовательная общность — это не только механизм трансляции культурного наследия, но и пространство становления и развития позиционности детей и взрослых. Ценности и смыслы являются основанием позиции и связаны с местом и способом их реализации в системе отношений с другими людьми. Позиционность реализуется в поступках и в совместной деятельности детей и взрослых.

Категория **«сознание»** — интегративный способ бытия человека, проявляющийся в его способности осознавать условия и формы своей жизнедеятельности, относиться к ним и делать их предметом практического преобразования. Сознание существует в различных формах: в форме бессознательного, актуального сознания, самосознания, рефлексивного сознания. Категория «сознание» была положена в основу разработки понятия «субъективная реальность» — развитие внутреннего мира человека, образование «собственно человеческого в человеке». Развитие сознания сопряжено с развитием рефлексивности — ро-

довой способности человека, проявляющейся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности (Слободчиков, Исаев, 2013b).

Анализ проблем сознания — это, прежде всего, исследование феномена рефлексии как смыслового центра всей человеческой реальности.

Выделяют следующие формы рефлексивного сознания: полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая, трансцендирующая.

Полагающая рефлексия — такая форма рефлексивного сознания, в которой происходит самое первое отличие самости субъекта от его жизнедеятельности в широком спектре её возможных содержаний. Высвобождение сознания (как субъективности) из поглощенности его бытием происходит в форме связанности его в некотором психическом образовании. Сознание свободно от бытия, но не свободно в психическом «конструкте» (образе, представлении, страсти, действии и т. д.). Оно лишь следует, перемещается из одной поглощающей организованности в другую, но сам переход остается бессознательным.

Сравнивающая рефлексия обеспечивает опознание субъектом себя в налично-данном, очевидном мире и отождествление с ним. Здесь сознание впервые поднимается над каждой конкретно определённой связанностью, над конкретным психологическим образованием. Сравнивающая (или рассудочная) рефлексия — наиболее распространённая в современных эмпирических науках; везде, где есть ставшая организованность, везде, где есть сведение многого к одному общему знаменателю, везде, где требуется фиксация наличного бытия — там сравнивающая рефлексия являет себя в постоянном облике: как очевидность.

При определяющей рефлексии постоянно происходит отчуждение и объективизация законов субъективной деятельности, её опредмечивание. Определяющая рефлексия осуществляется в форме понятия, которое выступает и как форма данности некоторой объектности, и как средство его мысленного воспроизведения. Первый момент позволяет человеку осознать независимое от него существование объекта, второй — есть акт его (объекта, но не себя) понимания.

Синтезирующая рефлексия «собирает» самоопределившуюся личность среди многого — в одно. Проблематизируя любое наличное состояние сознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает выход «Я» за любые актуальные пределы самого себя; позволяет совершить главное — не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого «Я». Синтезирующая рефлексия есть первый шаг на пути снятия структурного противостояния субъекта и объекта; объектная

реальность теряет свою обособленность и независимость существования от сознания.

Трансцендирующая рефлексия, по сути, есть «расширяющееся сознание» — принципиально не приуроченное к своим явлениям и не редуцируемое к ним. Верхняя граница такой рефлексии, как ясно видно из её именованья, имеет своим пределом бесконечность. С течением времени рефлексия оказывается «на службе» определённого поверхностного слоя сознания, который поглощает сознание как целое, делает некритичным к своим собственным образованиям. Например, при нулевой рефлексии мы имеем наивное сознание, поглощённое бытием; при полагающей рефлексии — поглощение чувственно-практическими образованиями (типа привычек, установок, направленностей); при сравнивающей — поглощение очевидностями (типа « $2 \times 2 = 4$ »); при определяющей — поглощение новоевропейской рациональностью (вплоть до тезиса, что «всё должно быть научным», то есть получить от рациональной строгой науки благословение на существование). И только синтезирующая и трансцендирующая формы рефлексии являются подлинными орудиями личностного развития, а, значит, инструментами формирования и развития ценностно-смысловой сферы личности человека.

Категория **«деятельность»** стала основанием для развития деятельностного, а в дальнейшем, системно-деятельностного подхода в педагогике. При этом важно отметить, что в рамках антропологического прочтения деятельности центральный вопрос — это становление субъекта деятельности. Стать субъектом определённой деятельности значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать её ход и результаты, изменять её приемы.

Человек не рождается, а становится субъектом в процессе общения и деятельности. Субъектность — это многообразие психологических способов и механизмов, обобщенно представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувство, воля, способности, характер. Иначе говоря, субъектность — центральное образование человеческой субъективности, а, следовательно, это центральная категория психологии человека. В этом плане, проектирование, моделирование и организация практики воспитания должны предполагать:

- наличие у воспитывающих взрослых модельных представлений об этапах развития субъектности детей и условиях, которые должны выстраивать взрослые, а также адекватного педагогического сопровождения и поддержки;

- разнообразие совместных видов деятельности детей и взрослых, а именно: проектирование, исследование, конструирование;
- гибкость педагогических позиций взрослых в совместно-распределённой и совместно-сопряжённой деятельности с детьми.

Понятия и категории **методологического уровня**.

Основу методологического ядра составляют основные для антропологии образования принципы: развития, вариативности, антропоцентричности и культуросообразности, которые реализуются на основе аксиологического, культурно-исторического и системно-деятельностного подходов как составляющих гуманитарно-антропологического подхода.

Человек — развивающееся бытие, поэтому принцип **развития** является исходным и важнейшим объяснительным принципом в постижении человеческой реальности. Для его продуктивной реализации требуется разработка теории общего хода развития человека как субъекта собственной жизни и построение возрастной периодизации его становления в онтогенезе.

Основными категориями принципа развития в психологии являются: объект развития (что именно развивается?); предпосылки и условия (из чего нечто развивается?); структура объекта (что становится и преобразуется в развитии?); исходные противоречия, механизмы, движущие силы (как осуществляется развитие?); пространство, направление и результаты развития (где, куда и во что нечто развивается?).

В качестве конституирующих понятий антропологической теории развития выделены, обоснованы и содержательно определены *со-бытийная общность* и *субъективная реальность*. Со-бытийная общность (со-бытие) есть нераздельность и неслиянность двух (и более) самостоятельных форм бытия как особое пространство рождения и развития субъективности. Субъективная реальность (субъективность) есть форма бытия человека и общее обозначение его внутреннего мира. Вместе они задают начало процесса развития (объект и источник развития) и его завершение (результаты развития). Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма человеческой субъективности и её «функциональные органы» (сущностные силы и родовые способности) во всём их многообразии.

Сам ход развития состоит в становлении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими более сложными формами более высокого уровня развития. Перечисленные категории в своей совокупности и при соответствующем их содержательном раскрытии позволяют достаточно полно воспроизвести процессы развития субъективной реальности, включая развитие ценностно-смысловой картины мира в онтогенезе, понять закономерности её станов-

ления и влияния на различные формы жизнедеятельности на разных этапах жизни человека.

Категория развития — одна из ключевых в современной культуре. В современном рациональном человекознании стало аксиомой положение о том, что развитие человека, его субъективности, всего психологического строя — это одновременно и естественный, и искусственный процессы. Другими словами, они могут быть представлены двояким образом: по *схеме процесса* (как естественная временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по *структуре деятельности* (как иерархия способов и средств развития, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию). Можно сказать, что первый тип развития разворачивается по сущности природы; второй — по сущности социума.

Представлений о развитии, во-первых, как о процессе и, во-вторых, как о деятельности, достаточно для описания всего континуума изменений человеческой реальности в рамках социально заданных целевых ориентиров и временных интервалов. Это обстоятельство считается вполне достаточным для построения, например, воспитательной практики, социализирующей каждого индивида в конкретных исторических условиях его жизни. Однако в рамках подобных представлений сама возможность человека стать подлинным субъектом и автором собственной жизнедеятельности, быть способным к самостоянию и личной ответственности и теоретически, и практически оказывается ничтожной. Сегодня уже очевидно, что подобная интерпретация генетического принципа в рамках психологии и педагогики развития практически полностью устраняет из природы человека всю спонтанность его действий и свободы, сводит их к причинности и необходимости (к навязанности), редуцирует его субъектность как исходный пункт размышлений о «человеческом в человеке» к предпосылкам и обстоятельствам — либо к биогенетической программе, либо к продуктным реализациям, закреплённым в общественном опыте и культуре.

В своё время С. Л. Рубинштейн особо подчёркивал, что неверно всякое рассуждение, которое не выходит за пределы альтернативы: либо всё изнутри, либо всё извне; либо общественно заданные способы деятельности как «депоненты» человеческих способностей во вне, либо морфология внутри. Человеческие характеристики не предсуществуют в теле человека, не «всходят и не созревают» в нём. Но они и не усваиваются, и не присваиваются в готовом виде извне. В социуме, как и в теле, нет ничего такого, что можно было бы уподобить некоторому прообразу человечности.

Для становления субъективной реальности природное и общественное, биологическое и социальное есть, прежде всего, именно предпосылки («материал»), из которых живущий человек строит принципиально новое, нечто третье, способствующее о-своению (превраще-

щению в своё) и противостоящей ему (а не внутри находящейся) его собственной природности, и противостоящей ему его собственной социальности (именно собственной, а не анонимно-отчуждённой). Этот всегда конкретно-исторический путь преобразования исходных предпосылок в некоторую совокупность действительных способностей, обеспечивающих собственно человеческое, рефлексивно-практическое отношение к своей жизнедеятельности, — и есть путь становления внутреннего мира человека, его самости, субъективности с её имманентной способностью быть «для себя». Именно это обстоятельство требует введения третьего, особого представления о развитии вообще: как о кардинальном структурном преобразовании того, что развивается, как о сдвиге, метаморфозе, скачке, которые, по сути своей, не сводимы ни к естественным, ни к искусственным, ни к процессуальным, ни к деятельностным, ни к временным, ни к целевым детерминантам развития. Здесь необходим выход в особую, «сверхъестественную» реальность бытия человеческой субъективности, поиск особых детерминант её становления. И именно отсюда впервые оказывается возможным вести речь о саморазвитии, т. е. о развитии как преобразовании человеком своей собственной самости в координатах термальных ценностей и предельных смыслов, как о развитии третьего рода.

Саморазвитие — фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это означает, что в развитие человека включается ещё одна детерминанта — ценностно-смысловая, собственно антропологическая. Развитие для человека — это причина, цель и ценность, а иногда и смысл его жизни. В самом общем виде эту особую реальность, в которой возможен выход в режим саморазвития, как раз и следует обозначить как духовную реальность.

Таким образом, категория «развитие» должна одновременно удерживать и совмещать в себе три достаточно самостоятельных процесса:

- развитие как созревание и рост, как переход от одного определённого состояния к другому, более высокого уровня, как единство уже осуществлённого и потенциально возможного, как единство производящей причины и закономерных следствий в акте развития;
- развитие как совершенствование (обретение совершенного, предсуществующего в культуре образца) функциональных органов субъективности; как единство социокультурной цели и общественно значимого результата процесса развития;
- развитие как кардинальное преобразование (метаморфоза) собственной самости, как преодоление сложившегося режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценно-

стей и смыслов жизни человека; как преобразование самих основ своего бытия.

Каждый из вышеназванных процессов развития в своей отдельности и обособленности тяготеет к однозначно-определённой реальности: созревание и рост — преимущественно к естественно-природным изменениям органических структур; совершенствование — к социально-культурным формам; преобразование — преимущественно к духовно-практическому уровню бытия человека как личности.

Образование есть путь и всеобщая форма становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Сущность и цель образования — это действительное развитие общих родовых способностей человека, обретения им универсальных способов деятельности и мышления (А. С. Арсеньев, Г. С. Батищев, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов, В. И. Слободчиков и др.). Именно поэтому в своей всеобщей форме (как принцип) идея развития — узловой пункт всей идеологии образования. Три основные грани этой идеи — это постоянное развитие самого образования (его содержания, форм, методов способов организации); становление образования как пространства, сферы развития личности (разнообразии траекторий универсального саморазвития); превращение образования в ведущий фактор развития общества (прежде всего, в средство реанимации и придания жизнестойкости многообразным формам человеческих общностей).

Потенциал человека бесконечен, а конкретно историческая форма его развития ограничена. И в этом смысле традиционные формы образования устаревают и входят в противоречие с новыми задачами развития общества и человека. Это эмпирически обнаруживается как борьба двух тенденций: разнообразие путей развития и единообразие форм организации образования.

Разрешение этого практического противоречия связано с еще одним принципом методологического ядра — принципом **вариативности**.

Первоначально понятие вариативности в основном связывалось с необходимостью обновления идеологии образования, где вариативность рассматривалась наряду с принципами развития, демократизации, народности и т. д. и противопоставлялась на идеологическом уровне его унифицированности и единообразию. Общая трактовка вариативности сводилась к разнообразию, она не давала достаточных оснований для решения практического противоречия между единообразием и разнообразием образования, каждое из которых имеет свои позитивные и негативные особенности. Представляется, что вариативность — не просто одна из характеристик образования, а особая категория, осуществляющая синтез, единение двух противоположных тенденций в развитии образования: тенденцию к единообразию и тенденцию к разнообразию.

Ценность и фундаментальность вариативности в том, что она полагает единство многообразия, т. е. с одной стороны, сохраняет единую основу (смысл единообразия) а с другой — обеспечивает многообразие форм (ценность развития). Принцип вариативности позволяет по-новому подойти к организации деятельности в образовании и воспитании: в проектировании развивающих сред, культуросообразных укладов образовательных организаций, проектировании различных форм воспитательно значимой деятельности детей и взрослых и т. д.

Общее значение понятия «вариативность» определяется в строгом смысле не как разнообразие (разные образы) или многообразие (много образов), а как варианты, и в данном случае варианты чего-то одного — варианты единого. Если вариативность — это видоизменение частей при сохранении неизменной основы, то её основная формула — единство во многообразии. Однако, чтобы раскрыть содержание этой формулы, необходимо определить исходную основу этого единства. Такой основой в отечественном образовании и воспитании как части образовательного процесса являются ценности и цели воспитания и развития человека, построенные на основе российских базовых ценностей и традиционных духовно-нравственных ценностей, культуры народов России. Многообразие на практике задается социокультурным контекстом деятельности образовательной организации, спецификой различных моделей организации воспитания на разных уровнях, типах образования, а также педагогической инициативой и творчеством всех участников образовательных отношений.

Категориальной основой становления вариативного образования является базовое соотношение образования (в единстве воспитания и обучения) и развития, где воспитание рассматривается как форма общественной практики и как система деятельностей субъектов образовательных отношений; а развитие — как процесс изменений, формирование и акты саморазвития. Отметим, что понятия развивающего и развивающегося образования являются одновременно и категориальной, и практической основой реализация принципа вариативности: развивающее образование обеспечивает многообразие траекторий развития сущностных сил человека, а развивающееся образование предполагает многообразие образовательных форм, единство которых базируется на ценностях и целях обучения, воспитания и развития (Портянская 1996).

Принцип **антропоцентричности** позволяет обосновать целесообразность и способ построения антропопрактики на основе сопряжения подходов возрастно-ориентированной педагогической деятельности и концепции полного образования. «Возраст — это категория психологии развития, обозначающая отдельные временные интервалы жизни человека. Понятие возраста является выводным из конкретной теории развития и принципа его периодизации. Представление о возрасте в психологии имеет культурно-историческую обусловленность —

возрастные интервалы и их содержание зависят от условий жизни человека, они различны для разных культур и обществ. Для практики образования категория возраста имеет регулятивный статус» (Слободчиков, Исаев, 2013, с. 388). Другими словами, возраст — это то, что проектируется. По мнению В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман, возрастные нормы — это не то среднее, что есть при сложившемся образе жизни людей, а то лучшее, что возможно при организации соответствующих условий их жизнедеятельности. В этом плане, с одной стороны, понятие возраста есть способ полагания сущностного видения интервала развития — в отличие от натуралистических трактовок, например, «паспортного возраста» или среднестатистических данных мониторингов. С другой стороны, возраст — это целевая составляющая, обозначающая построение оптимального образа жизнедеятельности, при котором могут реализоваться высшие возможности человека на определённом возрастном интервале.

Сопряженность этих сторон в понимании категории возраста позволяет поставить вопрос о полном образовании с позиции антропологии образования как о культурно-исторической форме, обеспечивающей оптимальный образ жизнедеятельности детей и взрослых. В этом контексте актуальным становится вопрос о содержании данной жизнедеятельности, проекцию которой мы можем рассматривать на уровне образования как ряд взаимосвязанных вопросов: о полноте содержания образования, о полноте совместно-распределённых видов детской и детско-взрослой деятельности, а также о полноте образовательных общностей, необходимых для раскрытия сущностных сил человека.

Заметим, что вопрос о полноте содержания образования можно конкретизировать через полагание содержания образования — основного (базового, смысл которого в первую очередь связан с процессами социализации человека), дополнительного (позволяющего обнаруживать и окультуривать интенциональность человека — «к чему лежит душа»), углублённого (открывающего перед человеком более широкие горизонты культурного наследия и связанного с процессами воспроизводства культуры и культуротворчества), укладного («скрытое» содержание образования, уклад жизни детско-взрослого сообщества, в рамках которого происходит «Встреча» со значимым другим и личностное становление).

Приведём два примера. И. Я. Лернер рассматривал содержание образования (обучения и воспитания) на основе анализа человеческой культуры, понимая его как «совокупность: системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке, космосе), раскрывающей картину мира; опыта осуществления известных для человека способов деятельности; опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества; опыта ценностного отношения к миру» (цит. по Бордовская, Реан, 2000, с. 72). В. И. Слобод-

чиковым предложено следующее понимание содержания образования: «...всякое содержание (а это всегда со-держание) определяется, с одной стороны, вполне конкретной предметностью (тем, что держат), с другой — своей ориентацией на субъектов, совместно держащих эту предметность и совместно действующих относительно неё (тем, как держат)» (Слободчиков, 2001, с. 24). Основанием для рассмотрения содержания образования здесь является базовое соотношение «человек — мир», в котором человек (природно-общественное существо) предстаёт в совокупности своих сущностных сил (родовых способностей), а мир предстает единством природы и общества — универсумом культурных предметных форм. Сопряжение данных составляющих («человек — мир») и организованное осуществление этого базового отношения «задаёт весь универсум образовательной практики, в том числе, её содержание» (Слободчиков, 2001, с. 25).

При таком понимании образование оказывается единым и одновременным процессом становления способности быть культуросообразным существом, с одной стороны, и творения им новых предметных форм культуры, с другой. Эти два полюса — предметности культуры (в широком смысле) и внутренний мир, сущностные силы человека в их взаимоотношении и взаимопорождении в конкретных образовательных процессах как раз и задают границы содержания образования и его состав. Другими словами, *принцип антропоцентричности* позволяет по-новому подойти к проектированию моделей интеграции систем основного и дополнительного образования на основе концепции *полного образования*, в которой, как мы указали выше, комплексно рассматривается содержание образования как соединение (интеграция) базового общего (начального, основного и среднего), углублённого и дополнительного образования, а также содержания «скрытого» образования («уклада жизни» школы, другой образовательной организации) в единстве обучения, воспитания и развития ребёнка, детей в процессе получения образования.

Даже первичный анализ существующих образовательных систем показывает, что построение в таком понимании *полного образования* (воспитания, обучения и развития) как правило, связано с межсистемным (сферным) взаимодействием. Ограниченность отдельной образовательной системы — с позиций раскрытия личностного потенциала ребёнка — заставляет профессионалов искать ходы межсистемных коопераций, что позволяет построить такую совокупность образовательных пространств, в которой обнаруживаются необходимые ресурсы для «шага» развития. В более обобщённом виде представляется целесообразным обсуждение проблемы системной и межсистемной (сферной) организации образования, что обеспечивает не только необходимую полноту ресурсов для реализации различных видов совместно-сопряжённой деятельности и детско-взрослых общностей, но и полноту

встреч и культурную укоренённость в детско-взрослых событийных образовательных общностях.

Принцип **культуросообразности** антропологии образования. Как уже было отмечено, гуманитарно-антропологический подход, прежде всего, предусматривает полагание «человеческого измерения». Наиболее предельной рамкой такого полагания является пространство культуры и время истории, включая современный исторический период. Такое предельное полагание обеспечивает, с одной стороны, возможность самоидентификации, а с другой, удерживая предельные нравственно-этические основания культуры, возможность включаться в процесс культуротворчества. Таким образом, принцип культуросообразности, реализуемый в антропопрактике, включает в себя становление человека как представителя определённой культуры (носителя нравственно-этических норм, реализующихся в системе человеческих отношений, культурно-исторического знания и культурных норм организации деятельности и мышления), так и ответственного за поиск новых идеальных форм — от художественных произведений до инженерно-технических решений и организации общественной жизни. Принцип культуросообразности позволяет осмыслить нормативные образы бытия человека — человек как субъект; человек как индивидуальность; человек как личность — в контексте культурных горизонтов воплощения его предельных качеств: героизма, гениальности, святости и т. п. Именно он задаёт не только норму воспроизводства культуры, но и интенцию культуротворчества, которую можно рассматривать как установку на предельное воплощение человеческого потенциала.

Отметим, что реализация принципа культуросообразности относительно конкретного человека — это, прежде всего, вопрос об источниках, ресурсах и способах организации его духовной и душевной жизни, обретение им нравственно-этических оснований и освоение рефлексивных форм размышления над собственными поступками и, в пределе, над собственной жизнью. Принцип культуросообразности в данном контексте воспитания может быть осмыслен и как вопрос о психологическом здоровье и безопасном образовании, сохраняющем и развивающем базовые сущностные силы человека (Слободчиков, Шувалов, 2001). Самостоятельность, самобытность, самосознание, самодействие человека, его индивидуальность и уникальность, его личностный способ жизни являются фундаментальными ценностями отечественной христианско-европейско-русской культуры; именно они определяют содержание и смысл нашего образования, нашей деятельности, наших взаимоотношений и наших Встреч Друг с Другом. В этом контексте, опасной может считаться любая образовательная система, в которой не осмысливается картина мира, размываются духовно-нравственные основания отечественной культуры, а культуросообразность подменяется упрощёнными когнитивными и поведенческими стереотипами. Такого рода образовательные системы порождают: «комплекс

сиротства» — отчуждение и безродность, проявляющиеся в душевной скупости; «комплекс нереализованности» — практическую ограниченность, неграмотность и неумелость; «комплекс бесперспективности» — «выученную беспомощность», социальную зависимость, размытость целевых ориентиров; «комплекс опустошённости» — экзистенциальный вакуум, проявляющийся в отсутствии или скудости ценностно-смысловых оснований жизни; ценностную дезориентированность и дезадаптивное поведение (Шувалов, 2009).

Принцип культуросообразности на уровне организации современного образования предполагает и определённое культурное производство, и встречу поколений, и раскрытие сущностного потенциала человека. Построение современной системы образования (воспитания и обучения) с позиций антропологического подхода должно основываться на «энергии культуры». Образовательная система должна строиться как культуросообразная и быть направленной не только на освоение и воспроизводство определённых культурных образцов, но и формировать контур перспективных духовно-осмысленных моделей совместной жизни детей и взрослых. Заметим, что при таком подходе дети, подростки, молодые люди и взрослые (педагоги, родители, управленцы) в образовании должны стать соавторами «шага» развития самой культуры. В этом контексте, обращает на себя внимание тенденция к переосмыслению дошкольного и школьного детства как особого самоценного пространства, создающего потенциал для социальных и культурных преобразований, и детского творчества — как процесса формирования прообраза новых культурных образцов.

По мнению В. В. Давыдова, «опыт творческой деятельности должен быть... не одним из... рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (к ним относятся знания, умения и отношения человека к миру)» (Давыдов, 1986, с. 144). Действительно — если бы опыт творческой деятельности выступал в качестве смыслообразующего, то тогда развитие его (ребёнка) фиксировалось бы не столько в умениях действовать по образцу, сколько в способностях перестраивать эти умения и видоизменять эти образцы там, где это нужно. Как отмечает Ю. В. Громыко, единственный путь, каким можно сегодняшнего подростка, а дальше молодого человека, включать в современный социум, — это сделать социум предметом его проектного преобразования. Другими словами, это установка на совершенствование доступного для ребёнка социального горизонта. Это возможность его участия в позитивных, добрых делах в семье, классе, школе, в районе, в том числе создание прецедентов значимых для других людей и для страны в целом.

Отметим, что наиболее общее обозначение процессов культуротворчества в современном образовании — это становление и развитие инновационной деятельности. Инновационная деятельность в разных

сферах общественной практики — это попытки осуществить переход от производства только товаров и услуг (связанных с затратами невозполнимых ресурсов) к производству нематериальных — человеческих ресурсов или уменьшению их расходов на базе новейших технологий. Продолжая эту логику, можно сказать, что развитие образования как антропопрактики должно проектироваться в русле решения задач выращивания субъектов инновационной деятельности. Системным условием решения такой задачи является то, что и само образование должно строиться как инновационное (Слободчиков, 2007). Есть серьёзные основания считать, что переход в инновационный режим развития образования в значительной степени связан с освоением проектной культуры, с реализацией проектных методов и гуманитарных технологий.

На основе принципов антропологии образования могут быть выделены основные принципы воспитания — организации и реализации воспитательной деятельности в системе образования: гуманитарно-антропологический, основанный на интеграции культуросообразности (опора на культурно-историческое наследие России, его сохранение, защиту, приумножение) и антропологичности (как уважение к личности воспитанника, его достоинству, формирование позитивной смысловой перспективы в различных формах со-бытийности образовательной общности, выступающей источником и условием личностного развития); воспитания ответственностью как синтез рефлексивного понимания и ответственного действия; данный принцип реализуется как на уровне индивидуальных поступков, так и в форме коллективной ответственности (в заботе о ближних, нуждающихся, о природе, Родине и т. д.); принцип воспитания в совместной деятельности детей и взрослых, который обеспечивает вхождение ребёнка в универсум деятельностей, на основе чего формируется социальный опыт преодоления трудностей, творческая инициатива, уверенность в созидательных действиях.

Перечисленные выше принципы воспитания являются основными. Применительно к разработке и реализации рабочих программ воспитания в образовательных организациях они могут быть конкретизированы как:

- принцип гуманности, гуманистической направленности воспитания (приоритет в воспитании жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, её свободного развития);
- принцип ценностного единства и совместности — совместной деятельности детей и взрослых, на основе единства ценностей и смыслов воспитания, разделяемых участниками образовательных отношений; содействие, сотворчество, сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение;
- принцип следования нравственному примеру; пример как метод воспитания позволяет расширить нравственный опыт ребенка,

побудить его к открытому внутреннему диалогу, пробудить в нем нравственную рефлексию, обеспечить возможность выбора при построении собственной системы ценностных отношений, продемонстрировать ребёнку реальную возможность следования идеалу, нормам, нравственным ценностям в жизни;

- принцип безопасной жизнедеятельности, защищённость важных интересов личности от внутренних и внешних угроз; воспитание через призму безопасности и безопасного поведения;
- принципы возрастосообразности и инклюзивности; организация образовательного процесса, при котором все дети с учётом их возраста, возрастных возможностей и особенностей, а также независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования, воспитания.

Данные принципы реализуются при проектировании системы воспитания в образовательных организациях, при формировании и поддержке уклада образовательной организации, включающего воспитывающие среды и общности, культурные практики, совместную деятельность детей и взрослых, планируемые воспитательные события и мероприятия.

Указанный комплекс принципов реализуется на основе аксиологического, культурно-исторического и системно-деятельностного подходов как составляющих гуманитарно-антропологического подхода.

В соответствии с аксиологическим подходом воспитание представляет собой социальную деятельность, направленную на передачу общественных ценностей от старшего поколения к младшему. Общественные ценности определяют содержание воспитания. Дети присваивают ценности в событийных общностях, приобретают социокультурный опыт — так формируется их моральная рефлексия, нравственное самосознание и нравственная культура. Аксиологический подход имеет принципиальное значение как для определения ценностной системы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, так и для формирования уклада школьной жизни, жизни любой образовательной организации, в которой обучаются дети. Система ценностей образовательной деятельности определяет содержание основных направлений воспитания обучающихся.

В соответствии с культурно-историческим подходом процессы воспитания и развития личности определяются как продукт освоения ценностей культуры на основе интериоризации, в которой общественные ценности становятся личностно принятыми смыслами. Социальная ситуация развития полагается в качестве главного источника развития ребёнка; общение ребёнка со взрослым в ходе освоения культурных образцов и способов деятельности становится зоной его ближайшего развития. Культурно-историческая концепция в отечественной

психологии — это одна из серьёзных попыток построить пространственно-временной (культура — история) континуум человеческой реальности в её полноте и определённости.

В соответствии с системно-деятельностным подходом освоение универсума человеческой деятельности, формирование творческого потенциала (инициативы), самостоятельности и развитие субъектной личностной позиции осуществляется на основе формирования опыта нравственной рефлексии и нравственного выбора. Это предполагает системную реализацию воспитательного потенциала содержания образования, осваиваемых личностью образовательных программ, формирование и развитие у обучающихся мотивации к учебной деятельности, умений рефлексировать своё состояние и действия, оценивать свои личностные достижения как основу для развития и совершенствования своей нравственной культуры.

Гуманитарно-антропологический подход как комплекс парадигмальных и концептуальных положений, интегрирует идеи указанных выше подходов. Природа, сущность человека, проявляющиеся в системе его отношений к самому себе, к другим, к природе, культуре, миру в целом — центральные понятия антропологического подхода. При этом важно не только сформировать у детей представления о ценностях, но и обеспечить им опыт нравственных отношений и нравственного поведения как основы личностной позиции человека.

Понятия и категории **технологического уровня.**

На данном уровне рассматриваются и проектируются инструментальные средства построения потенциально возможной антропопрактики. Ядром технологического уровня категориального строя антропологии образования являются категория технологического уклада, определение основных слоёв средств его реализации, основных групп образовательных социально-педагогических технологий, обеспечивающих его реализацию.

Технологический уклад фиксирует подходы к проектированию антропопрактики, которые соответствуют онтологическим основаниям и методологическим подходам и принципам. Специфика технологического уклада заключается в том, что он должен обеспечивать реализацию условий проектирования такого образования (воспитания и обучения), целевые ориентиры которого связаны с производством и воспроизводством человеческих общностей, обеспечивающих человеку способность быть подлинным субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, а соответственно и субъектом собственной жизнедеятельности и собственного развития.

В общем виде целостность технологического уклада антропопрактики можно представить как совокупность основных составляющих уклада и их антропологического содержания. К основным составляющим уклада относятся: характеристика субъекта антропопрактики;

содержание антропопрактики; педагогические программы реализации типа образовательного процесса; программы воспитания; образовательные результаты.

К основным понятиям на технологическом уровне категориального строя антропологии образования можно отнести такие понятия, как «возрастно-нормативная модель развития», «возрастно-сообразная система педагогической деятельности», «гуманитарно-органическая модель образовательной организации».

Возрастно-нормативная модель развития — форма гуманитарного знания, производство которого является способом работы с будущим, ориентированным на раскрытие сущностных сил человека. Тем самым, возрастно-нормативная модель развития — это способ самоназначения профессионального сознания. Гуманитарность свойственна именно таким дисциплинам, где человек менее всего может опредметить себя как эмпирическую данность, как индивидуальное или социальное тело. Гуманитарность обнаруживается в процессах мышления, творчества, говорения, письма, межличностных отношений, где человек менее всего определим и завершим. Конструктивная сторона гуманитарности — это построение новых знаков, образов, моделей, в которых выражается сам гуманитарный субъект — человек, не столько открывающий нечто в мире объектов, сколько производящий собственную субъективность методами самоназначения и самообозначения. Культурной формой этого процесса является проектирование.

В силу специфики гуманитарного знания невозможно задать модель развития человека как абсолютную, вне контекста культуры и истории. Однако процесс её создания является способом работы с будущим, ориентированным на раскрытие человеческого потенциала. Происходя от латинского слова «modulus», термин «модель» означает «мера». Другими словами, возрастно-нормативная модель развития — это мера («глубина») профессионального видения развития ребёнка на определённом уровне образования, то лучшее что может произойти с ребёнком в его воспитании и обучении. Таким образом, разработка возрастно-нормативной модели развития осмысленна только в контексте разработки содержания и практики воспитания в системе развивающего и развивающегося образования. В отличие от большого числа психологических фактов (знаний), ценных, но не являющихся системообразующим началом для практики развивающего образования такая модель должна опираться на целостную периодизацию человеческой жизни.

В рамках антропологического подхода такой периодизацией является интегральная периодизация развития субъективной реальности в онтогенезе (В. И. Слободчиков). Попытка построить такие возрастные нормативы — это не попытка выявить средние статистические нормы определённой популяции детей. С позиций антропологического под-

хода категория возраста — это то, что проектируется. Поэтому построение возрастных нормативов развития — это поиск модели, которая учитывает максимальные возможности развития детей. При отсутствии таких нормативов мы сталкиваемся с ситуацией, когда образовательные и воспитательные практики, ориентированные на максимальные достижения, строятся в русле стратегии «выдержат или не выдержат дети». В этом же ряду находится проблема отбора детей, а более глубоко — проблемы, связанные с последствиями различных видов дифференциации детей в образовательных организациях. Структура возрастнo-нормативной модели развития включает в себя три компонента.

1. *Линии развития* (определяются на основании философско-антропологических представлений о человеке). Необходимо выделять образующие и составляющие линии развития. Образующие линии развития являются сквозными для всех этапов онтогенеза и остаются ими, пока осуществляется развитие. Образующие линии развития — это всё то, что продолжает становиться и развиваться. Составляющие линии развития — это всё то, что имеет относительно завершённый характер, функционирует как некоторая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах одного этапа онтогенеза. Образующие линии развития всегда являются основой, базой, на которой возникают, развиваются и формируются (оформляются), а затем обслуживают некий уровень жизнедеятельности многообразные способности как составляющие. Наиболее общая разметка образующих линий развития это: развитие рефлексивных форм сознания; развитие субъектности (человек как субъект деятельности); развитие личностной позиции (включает следующие компоненты: ценности и смыслы, инструментальный компонент — способ предъявления и реализации позиции, топологический компонент — место в системе отношений с другими, с которого заявляется позиция).
2. *Новообразования*: общностные новообразования — как зоны актуального (того, что образуется) и ближайшего развития (существенно заметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития); индивидуальные новообразования (субъектность, форма рефлексивного сознание, личностная позиция).
3. *Ситуации развития* — детско-взрослая событийная общность, которая удерживает социокультурные смыслы и реализует различные формы совместно-распределённой деятельности детей и взрослых.

Событийная общность имеет два основания: первое — ценностно-смысловое, второе — целевое (деятельностное). В ней реализуется система связей и отношений её участников, разворачиваются два базо-

вых процесса развития: отождествления (слияния) и обособления (автономизации). Такая трактовка позволяет сделать предположение о том, что именно детско-взрослая событийная общность, в которой в различных формах реализуется ведущая деятельность, является источником, ресурсом и условием нормального развития. Именно детско-взрослая общность является главным субъектом воспитания и культурной деятельности, а сама ведущая деятельность при этом рассматривается как совокупная.

Возрастно-ориентированная система педагогической деятельности на определённом уровне образования включает:

- модель образовательного процесса;
- педагогическую позицию (структура профессиональных педагогических позиций взрослых в процессе воспитания). К основным относятся следующие педагогические позиции: «родитель», «умелец», «учитель», «мудрец» — реализуемые в системе встреч взрослого и ребенка. Каждая позиция как определённый уровень понятийного обобщения рассматривается как специфичная для определённого типа образовательного процесса: «родитель» — для «выращивания» жизнеспособного человека; «умелец» — для формирования специальных способностей; «учитель» — для обучение всеобщим способам деятельности; «мудрец» — для воспитание «всечеловеческого» в человеке;
- предмет деятельности (проектирование условий и организация образовательных ситуаций);
- формы организации образовательного процесса (ведущей деятельности);
- способы организации воспитательного процесса;
- организационно-деятельностную карту как инструмент соорганизации детей и взрослых. В ней представлены со стороны ребёнка: последовательность образовательных ситуаций, содержание базового образовательного процесса, содержание деятельности ребёнка (смысл его действий, действия, позиция). Со стороны взрослых: содержание совместной образовательной деятельности, содержание педагогической деятельности (педагогическая позиция, действия педагога, смысл действий педагога).

Гуманитарно-органическая модель образовательной организации как пространство воспитания и развития человека строится как система, которая обеспечивает условия воспитания и развития «сущностных сил человека», и обладает потенциалом к саморазвитию в контексте актуальных вызовов и изменений российского общества и задач современного российского образования. Она предусматривает возможность реализации вариативных моделей воспитания в современных социокультурных условиях и включает:

- проектирование уклада образовательной организации;
- формирование воспитывающей образовательной среды;
- развитие жизнедеятельности событийной детской, детско-взрослой, профессиональной и профессионально-родительской общностей;
- реализацию проектов совместной деятельности;
- событийность как основу формирования позитивного социального опыта обучающихся в совместной деятельности.

Проектирование технологического уклада, предполагает выделение различных слоёв средств и основных групп образовательных технологий, необходимых для его реализации.

Первый слой средств — это *интегральная периодизация развития субъективной реальности* как нормативная матрица становления личностного способа жизни человека в интервале его индивидуальной жизни.

Второй слой средств — это *возрастно-нормативные модели становления субъектности человека* на разных ступенях онтогенеза как фундаментальная предпосылка вывода и выхода на подлинно личностный способ бытия человека.

Третий слой средств — это *возрастно-сообразные, возрастно-ориентированные модели образовательной и педагогической деятельности* на разных ступенях взросления человека.

Четвёртый слой средств — это модели построения образовательных организаций как гуманитарно-органических систем, формирующих целостность и полноту образовательного пространства для реализации программ воспитания.

Сегодня можно говорить о необходимости разработки **комплекса образовательных социально-педагогических технологий**, направленных на получение результатов воспитания, в который входят как минимум четыре типа таких технологий. В рамках каждого типа можно выделить особые механизмы актуализации и формирования ценностно-смысловых ориентаций растущего человека, сопряжённые с формированием человеческого потенциала в образовательном процессе, составной частью которого является воспитательный процесс в соответствии с принятыми программами воспитания. Современные программы воспитания должны предусматривать многообразие приёмов и способов организации участников образовательных отношений, современные подходы к программированию их реализации, комплексные методические решения, которые учитывают возрастные особенности и базовые педагогические и иные условия, необходимые для достижения результатов воспитания.

Первый тип — технологии становления и развития жизнедеятельности со-бытийной детско-взрослой образовательной общности. Ценностью образовательной общности является образование и раскрытие потенциала каждого её участника. Детско-взрослая образовательная общность является источником и ресурсом для личностного и субъектного становления и развития. Данные технологии обеспечивают процессы выращивания, формирования и становления *человека всесторонне развитого*.

Второй тип — технологии гуманитарного проектирования и реализации социально-значимых культурно-образовательных проектов. Технологии гуманитарного проектирования составляют основу социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в образовательной деятельности (подробно рассматриваются в третьей главе). Здесь же отметим, что данная группа технологий актуализирует процессы работы со способами личностного и деятельностного самоопределения и обеспечивает процессы становления *человека духовно-нравственного*. Общий смысл данной группы технологий — освоение культурного наследия, его интериоризация в личном ценностно-смысловом пространстве ребёнка (субъективной реальности, внутреннем мире) и, на этой основе, переход к шагу культуротворчества.

Третий тип — технологии организации самостоятельной, совместно-сопряжённой и совместно-распределённой деятельности — учебной, проектной, исследовательской, конструкторской, организационной и другой творческой деятельности. Данная группа технологий обеспечивает процессы становления *человека создающего*. Смысл технологии — вхождение ребёнка в пространство человеческой деятельности и становление его субъектности на основе освоения деятельностного пространства.

Четвёртый тип — технологии организации понимания и рефлексивной работы, они сопряжены с процессами формирования *человека знающего и думающего*. Смысл технологий этого типа — они позволяют человеку сделать предметом рассмотрения свои переживания, отношения, результаты своей собственной активности, выходить в режимы саморазвития, субъектности, понимать культурно-исторические детерминанты становления своей личностной позиции. Данная группа технологий обеспечивает развитие критического и творческого мышления, а также становление таких метапредметных компетенций, которые обеспечивают процессы программирования, стратегирования и управления в проектной, исследовательской и конструкторской деятельности.

Отметим, что на основе интеграции выделенных групп технологий можно говорить о формировании целого кластера социально-педагогических технологий, направленных на формирование ценностно-смысловых ориентаций детей. В него входят: организация основных

школьных дел, организация и деятельность ученического самоуправления, профориентационная деятельность, взаимодействие образовательной организации с родителями, реализация воспитательной деятельности на уроках, аудиторных занятиях и т. д. Выделение данного кластера позволяет перейти к целенаправленному программированию и инструментальному обеспечению системы воспитания в образовательной организации.

Понятия и категории **личностно-практического уровня** (антропо-практика). Понятия данного уровня относятся к описанию способов и форм организации жизнедеятельности образовательной общности.

Антропопрактика — это особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-распределённой деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Именно в этом пространстве может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций (в том числе образовательных), в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности, и становление авторства собственных осмысленных действий.

Таким образом, обобщая можно отметить следующее. Антропо-практика — это реальное со-бытийное пространство «вочеловечивания человека», которое обустраивается многообразием моделей уклада жизни людей, многообразием семейных, образовательных, профессиональных и других общностей, конкретными формами и способами возвращивания и воспитания человека как субъекта культуры и субъекта исторического действия, как личности.

Научное осмысление процессов становления современной антропо-практики позволяет говорить о следующих её образах:

1) антропопрактика — это построение образования как развивающего и развивающегося, в котором образовательные программы и программы воспитания строятся как синтез возрастно-нормативных моделей развития и возрастно-сообразной педагогической деятельности, при этом учебные программы выступают техническим средством обеспечения условий развития, а не самоцелью. Отметим, что субъектом образовательной деятельности является детско-взрослая со-бытийная общность, в то время как субъектом профессиональной педагогической деятельности является профессиональное сообщество;

2) антропопрактика — это культуросообразное развитие духовного мира растущего человека. В этом смысле, антропопрактика строит условия для формирования психологического здоровья — душевной и духовной организации внутреннего мира детей. Решение подобной задачи невозможно без обсуждения вопросов полноты и культуросообразности образования.

Сегодня мы оказываемся в ситуации, когда построение и осмысление антропопрактики требует и теоретического, и методологического, и технологического, и инструментально практического обеспечения.

В завершение отметим, что масштабные социокультурные изменения, происходящие в современном мире, актуализируют переосмысление теоретических и методологических оснований современного образования. Здесь обозначена система понятий и категорий, задающая модельные представления о возрастном развитии и формировании ценностных ориентаций детей на основе гуманитарно-антропологического подхода, в рамках которого возможно интегрировать различные типы знаний: культурологических, психологических, педагогических, социологических и др. Такая система может являться теоретико-методологическим основанием проектирования вариативных моделей и социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей, на котором может выстраиваться практика воспитания.

Рассмотренные уровни категориального строя антропологии образования являются взаимосвязанными. Они задают полноту и единство средств понимания и организации воспитания, что позволяет не только разрабатывать новые технологии, практики воспитательной деятельности, но и уточнить критерии оценки вариативных воспитательных программ и социально-педагогических технологий. Реализация программ воспитания в современных условиях должна проектироваться как антропопрактика, которая представляет собой многомерное пространство созидательных возможностей построения бытия человека в направлении ценностно-смыслового становления и развития его сущностных сил и способностей. Антропопрактика способствует формированию «жизненного мира» и «жизненного знания» как органического представления о целостных феноменах человеческой реальности. В этих значениях «антропопрактика» среди всех иных практик в большей степени способна приводить к жизни ценностно-смысловую сферу личности человека, и тем самым отвечать за формирование у него собственной духовной, нравственной, мировоззренческой позиции, открывающей путь к самоорганизации, к самообразованию, к саморазвитию и к самобытию.

Онтологический, методологический, технологический и личностно-практический уровни категориального строя антропологии образования являются основаниями для понимания и организации действительности антропопрактики. Механизмом перехода от теоретико-методологических оснований к построению действительности антропопрактики в современных реалиях является проектирование, включающее процессы концептуализации, программирования и планирования деятельности образовательных организаций и профессионального развития субъектов образовательных отношений.

Категориальный строй антропологии образования может рассматриваться в качестве теоретического основания программирования воспитательной деятельности в образовательном пространстве, позволяет концептуально осмысливать теоретические основы, педагогические условия и механизмы формирования ценностных ориентаций детей в системе образования; обеспечивать проектирование и реализацию вариативных программ воспитания в различных образовательных организациях; наметить актуальные задачи профессионального развития субъектов образовательных отношений, включая освоение ими социально-педагогических технологий и способов построения инфраструктуры, значимой для реализации современных программ воспитания.

1.2 Ценности и ценностные ориентации

Воспитание как предмет теоретического анализа и социальная практика неразрывно связаны с одной из основных понятийных универсалий в философии — с ценностью. Ценность, её происхождение, сущностные характеристики, способ существования, формы проявления и трансформации составляют содержание специального раздела философского дискурса — аксиологии. И хотя последняя была поименована и обрела относительную самостоятельность в поле философских дискуссий только в XX веке, собственно ценности были точкой притяжения для мыслителей со времен Платона.

Само появление аксиологии и масштабных теоретических работ в этой области (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, Э. фон Гартман, Н. Гартман, М. Шелер, М. Вебер, Дж. Дьюи, А. Дж. Айер, П. Сорокин, А. Тойнби и др.) оказывается возможным после фундаментального требования Ф. Ницше произвести «переоценку всех ценностей». Как справедливо отмечает Ж. Делез «Самый общий замысел Ницше состоит в том, чтобы ввести в философию понятия смысла и ценности» (Делез, 2003, с. 33). В гуманитарном дискурсе конца XIX века зафиксировано, что во-первых, ценности — это особая область культурного бытия человека, не тождественная и не сводимая ни к какой другой; во-вторых, исследование ценностного регистра бытия человека требует специфической исследовательской оптики; в-третьих, к исследователям ценностной сферы культуры прозвучал призыв быть «на стороне жизни», то есть занимать критическую позицию по отношению к существующей системе ценностей с тем, чтобы они в любой момент могли пройти проверку на подлинность, на жизнеспособность.

Дискурс о ценностях имеет важное значение для самых разных областей человеческой культуры: для науки в целом важен раздел о ценностных суждениях и их месте в определении истинности знания; для психологии важен поиск «места» ценностей в структуре психики и практики жизнедеятельности индивида; для социологии имеет зна-

чение вопрос о структуре ценностного мира и его динамике, способах формирования ценностно-смысловых установок в сообществах; для антропологии принципиально понимание ценностного истока человеческого поведения; для педагогики важен процесс включения индивида в мир ценностного бытия, характеристики и условия протекания этого процесса.

Исторически сложилось так, что ценность понималась и определялась в сопряжении с такими понятиями и категориями как благо, цель, цена, чувство, воля, нравственность, достоинство. Этимологически наиболее близко к понятию «ценность» располагается понятие «цена», на различении этих понятий строится самое первое упоминание ценностей в философских трудах античных мыслителей. Стоит зафиксировать этот факт — цена относится к сугубо материальному миру, измерима и количественно выражена, объективирует существование предметного мира, ценность же определяется через отношение к личности и личности к чему-либо, оформляется, в первую очередь, качественно. Это отношение носит деятельностный характер, выражается в ощущениях, поступках, намерениях.

Ценность имеет для индивида три временных измерения: прошлое, настоящее и будущее. Особое переживание, отличаемое от других, значимое и конститутивное для личности — модус настоящего в ценностном бытии индивида; хранение своего «достояния» в «порядке сердца» (метафора Паскаля), точка отсчета для оценки настоящего и конструирования будущего — модус прошлого; единство предметов устремлений, намерений и их порядка — модус будущего. В совокупности этих модусов становится очевидным, что подлинно человеческое существование невозможно без ценностного измерения, ценности тотальны в том смысле, что они пронизывают существование человека, они интериоризированы, встроены в бытие личности и бытие личностью, имеют как внутреннее содержание, так и внешние проявления, феномены.

Важнейшей точкой отсчета для понимания ценностей, их происхождения и функционирования является понятие «благо». Многообразие определений блага в историко-философских концепциях здесь не является предметом исследования, поэтому сконцентрируемся на том аспекте учений о благе, который связан с определением ценностей. Установка Платона на существование Блага как абсолютной идеи в исследуемом контексте означает трактовку Блага как некоей «метаценности», которая придает значение и смысл, задаёт систему координат для всех других ценностей. Автономность, объективность и абсолютность платоновского Блага приводит к утверждению существования автономного мира ценностей, которые вместе с тем способны к трансцендированию, переходу границ метафизического мира и получают выражение, проявляются в феноменах мира реального.

Линия Аристотелевской философии формирует понятие блага и связанное с этим представление о ценностях в сравнительном ключе, в «Никомаховой этике» вводится сопряжение понятий благо, цель и ценность. Стагирит утверждает, что ценнее то благо, которое ближе к цели, из двух благ более ценно то, которое является таковым не только для отдельного индивида, но и «вообще», то есть для всех является благом (Античные риторика, 1978, с. 39, 41). Особо отметим, что Аристотель использует понятие «ценность» для характеристики самооценки и достоинства индивида (Шохин, 1998, с. 295–315). Между этими позициями и разворачивалась на протяжении столетий философская дискуссия о ценностях, сохранившая актуальность и в наши дни. В частности, концепция «трёх миров» К. Поппера продолжает линию Платона, утверждая существование мира «идеальных объектов», а подход М. Вебера, нацеленный на «расколдовывание мира» в определённом роде, продолжает линию Аристотеля.

Различия Платоновской и Аристотелевской трактовок ценностей прослеживаются и в методологическом отношении: объективно-субстанциональный и субъективно-субстанциональный подходы продолжают функционировать в гуманитарном дискурсе и распространяются на исследования в педагогике, экономике, социологии, антропологии и др. (Каменная, Коноплёва, 2022). В целом, можно утверждать, что любой из подходов к определению ценностей аккумулирует разговор о них как о содержании сферы человеческой культуры во всем её многообразии.

Культурологические теории по-разному определяют ценности и их место в понимании собственно культуры, социальной реальности в целом и индивидуального бытия. Обратим внимание на позицию В. А. Конева, представленную в концепции универсальных форм культуры (Конев, 2000, 2006). В этой концепции непротиворечиво объединяются как достижения классической философской мысли — И. Кант, так и открытия новейшего периода мировой философии и культуры — М. Хайдеггер, Г. Гуссерль, М. Бубер, Ж. Делез, включая российских мыслителей XX века — М. К. Мамардашвили, М. М. Бахтин, М. С. Каган (Мамардашвили, 1993; Бахтин, 1986; Каган, 1997). Мир культуры обосновывается и воспроизводится специфическими родами деятельности человека, именно определённые действия делают возможными, повторяемыми от поколения к поколению и одновременно развивающимися все области культуры. Базой, фундаментом существования мира культуры и, следовательно, мира ценностей является присущая человеку способность утверждать. Последняя понимается как способность созидательного действия, осуществления проекта индивидуального бытия в мире, создания того, что вне конкретного человека и без него в мире не состоялось бы. Способность утверждать в интерпретации В. А. Конева и представителей его философской школы (Конев, 1996; Костомаров, Пахолова, 2021) означает единство способности познания

(И. Кант) и способности быть (М. Хайдеггер). Речь идёт о способности утверждать, определять (или о-пределять, т. е. устанавливать пределы), ограничивать (или о-граничивать, т. е. очерчивать границы) своё уникальное неповторимое место и время, ценности и смыслы, практики и поступки. Отметим трансцендентальный характер этой способности: чтобы определить границу между чем-либо необходимо видеть (философское «умозрение»), постигать, понимать смысл, значение и ценность того, что разграничивается, упорядочивается в целостности. Например, чтобы разграничить «свой — чужой», разделить добро и зло, красивое и безобразное, великое и ничтожное, необходима именно трансцендентальная способность утверждать.

Существуют четыре универсальные культурные формы: остенсивные, императивные, аксиологические и формы-принципы. Первые связаны с возможностью демонстрации, показа, повторения и определяют содержание конкретных действий (освоение опыта); вторые обоснованы запретами, ограничениями, проявляются в приказах, инструкциях, наставлениях, заветах и побуждают выполнять определённые требования (признание общественных интересов); третьи — аксиологические — находят своё воплощение в морали и предполагают наличие выбора, проявляются в системе ценностных ориентаций (процедуры сравнения, определения ценности и приоритета чего-либо); на базе форм-принципов у ребёнка формируется приверженность к определённым нравственным принципам, позволяющим ему принимать нравственные решения в различных ситуациях.

Логика развития универсальных форм культуры совпадает с логикой развития индивида, освоением им присущих человеку способов действия. Не случайно, что данная концепция стала опорой для педагогических исследований и практик (Вершинина, 2009).

Отметим, что остенсивные формы сохранения и трансляции культурного опыта не выделяют личностного начала, в них действует безличное «мы», нерасчлененное сообщество. Действие в системе запретов, жёстких регламентаций, характерное для императивных форм культуры распространяется там и тогда, где и когда возникает необходимость, например с целью сохранения безопасности, подчиниться определённому порядку. Для того, чтобы игра состоялась, необходимо усвоить, что в ней есть правила. Для того, чтобы научиться чему-либо, необходимо подчиниться некой последовательности, алгоритму действий. Для того, чтобы сохранять здоровье, необходим определённый порядок питания и организации отдыха и активности и т. д. Система запретов впервые ставит перед человеком вопрос о разделении абстрактного «мы», появляется другой, некто, кто требует остановиться, соблюдать порядок, подчиниться правилу. Эта фигура властвующего может быть представлена как Абсолют (в религиях), но может иметь и вполне реалистичный вид старшего в группе, педагога, воспитателя, тренера, военачальника, директора и др. Здесь культурная

деятельность организована не через показ — повтор, а через указание — подчинение. Императивные формы не предполагают творческой деятельности, собственной интерпретации как, например, в правилах этикета, но позволяют индивиду научиться видеть, различать другого, формируют представление о порядке, норме и практикуют навык следования правилам.

Остановимся более подробно на аксиологических (ценностных) формах. Они появляются в культуре там и тогда, где и когда познается и признается многообразие мира, его множественность, вариативный характер.

Аксиологические формы культуры, наиболее явным проявлением которых в общественной жизни выступает мораль, опосредованы действием выбора, осмыслением предпочтений, рефлексивной активностью сознания, рациональным обоснованием приоритетов, сравнительным анализом имеющегося в наличии содержания деятельности и его структурирования в связи с категориями блага, цели, добра.

Парадокс аксиологии состоит в том, что выбор утверждает ценность, а ценность вызывает выбор. Эти формы универсальны в том смысле, что присущи культуре индивида и имеют воплощение в общественном сознании. Они одновременно всеобщи и индивидуальны, фиксируются как в высокоразвитых цивилизациях, так и на уровне обыденного сознания, здравого смысла, народной мудрости. Другими словами, определять ценности и жить в ценностном измерении — неизбежная судьба любого человека.

Выбор, который осуществляет индивид в аксиологической сфере — это своеобразный Рубикон, высшая точка проявления индивидуальной ответственности, утверждения значимости собственного бытия.

Безусловно, внутри остенсивных и императивных форм культуры есть собственные образцы, дисциплинарные практики, незыблемые основы, степени морального совершенствования, но ценностный выбор не является их *Modus Operandi*. Только аксиологическая сфера — область ценностей создаёт пространство для беспрестанной работы над определением порядка этих ценностей, деятельным утверждением найденного принципа их упорядочивания, позволяет производить пересмотр порядка в соответствии с обретаемым человеком опытом бытия, открытием новых аспектов индивидуального существования и смыслов общественной жизни. Вместе с тем, проявляя индивидуальность человека, аксиологическая сфера культуры вовсе не является пространством индивидуального произвола. Универсальность в данном случае означает, что за всеобщность ценностей несёт ответственность каждый конкретный человек, совершающий выбор (Конев, 2013).

Процесс восхождения к аксиологической сфере культурного бытия, освоение выборного принципа существования — следующая после остенсивной и императивной ступень в культурном развитии индивида,

возможна только в обстоятельствах альтернативы. Аксиологические формы «работают» с личностной структурой индивида, необходимостью для них выступает личность конкретного человека, который сравнивает, взвешивает, определяет, устанавливает приоритеты и порядок ценностей. Узловым пунктом в понимании аксиологических форм В. А. Конев определяет конкретную ситуацию — в обстоятельствах места, времени, участников, совокупности всех действующих причин. Это означает, что единожды и навсегда выбор сделать невозможно. Точнее будет сформулировать так: можно озвучить, формализовать однажды сделанный выбор, но фактически подтверждать его придётся каждый раз заново, в конкретных обстоятельствах, в конкретной ситуации, месте и времени, подтвердить действием, поступком.

Здесь можно упомянуть ситуацию из романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», где один из героев на вопрос о том, как бы он поступил в определённой ситуации, утверждает, что если он будет находиться в такой ситуации в действительности, то прислушается к своему нравственному чувству, к совести, а заранее сказать, что будет нравственным поступком в этом случае невозможно. Поступок в концепции универсальных культурных форм понимается как единство индивидуального и всеобщего, когда сделанный выбор признаётся и утверждается действием, поступок единственен, незаменим, в его основании лежит факт «не-алиби-в-бытии», как это определял М. М. Бахтин (Бахтин, 1986). Именно поступок превращает жизнедеятельность человека в событие, преодолевает отчуждение мира и человека друг от друга. От себя заметим, что в современном общественном дискурсе крайне распространено обсуждение моральных дилемм, десятки книг с вопросами о «вагонетке» или о «судьбе толстяка» и т. п. заполняют стеллажи книжных магазинов. Но условная мудрость всех этих рассуждений в том и заключается, что они конструируют мысленный эксперимент, жонглируют словами и формулами, а в конкретной ситуации определяющую роль играет нравственное чувство как фундамент свершаемого человеком поступка.

Итак, аксиологические формы культуры, конститутивные для человеческой личности, содержат ценностное измерение бытия. Существование в этом измерении индивидуально, ответственно, активно, неповторимо, конкретно и практично. Формы-принципы — четвертая из универсальных культурных форм, предполагает теоретическое осмысление мира как целостности, совокупности природного и надприродного, культурного бытия. Феноменом, рождающимся благодаря активности форм-принципов, безусловно, можно считать философию, которую Аристотель определял как заглавную науку о том, что всего ценнее, а в единстве с научным познанием она производит постижение умом вещей по природе наиболее ценных. В наши дни теоретическое мышление сконцентрировано не только в философии, а воплощается во всей полноте научных дисциплин. Деятельность на уровне

форм-принципов — специальным образом организованное теоретическое мышление, рефлексивное проникновение в универсальную логику существования мира. Однако формы-принципы — не только теоретическое сознание, но и осмысление практики, проникновение в сущность практики и соответствующая этому деятельность, которая со времён античности определяется как «мудрость». Концепция универсальных категорий культуры, сформулированная В. А. Коневым, даёт прочный фундамент для вынесения обоснованных суждений о том, каким образом ценности существуют в объективной реальности, в жизни общества и индивида. В частности, позволяет увидеть логику формирования ценностных оснований бытия и сформулировать проекцию продуктивной деятельности по освоению аксиологического регистра существования в культуре.

Зафиксируем, что в самом общем виде **ценности** могут трактоваться как всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включённых в их круг природных явлений, как вещи, идеи, смыслы, явления, обладающие значимостью для человека и общества. В перспективе личности ценности могут пониматься как составляющие структуры личности, которые конституируют её внутренний мир как уникально-субъективное бытие. Обретение философского контура понимания ценностей открывает возможности объективации понятия и феномена ценностных ориентаций и приближает к пониманию того каким образом ценности и ценностные ориентации могут воплощаться в социальной реальности.

В первую очередь, отметим, что в отличие от разговора о ценностях, ведущегося с античных времен, *ценностные ориентации* появляются в научном дискурсе только во второй половине XX века. К ним обращаются психологи, социологи, антропологи, педагоги — специалисты гуманитарной сферы знания. Так же, как и в отношении ценностей, в отношении ценностных ориентаций эксперты отмечают их тотальность, всеобщность. Э. Фромм утверждает, что системой ценностных координат карты мира обладают все люди (Фромм, 1994).

Этимологическая близость *ценностей* и *ценностных ориентаций* не является достаточным основанием для того, чтобы проводить их отождествление. Различия сосредоточены не только во времени появления этих понятий в общественном сознании и теоретических исследованиях. Проведение границы в отношении ценностей и ценностных ориентаций в социологии стало предметом исследовательского проекта Т. Г. Евдокимовой (Евдокимова, 2018), в котором выделяются три возможных варианта соотношения этих понятий. Она определила, что наиболее продуктивной является оптика В. А. Ядова, Ф. В. Знанецкого, Н. И. Лапина, Ж. Т. Тощенко. Эти авторы в общем виде понимают ценностные ориентации как проекции ценностей в реальность, как разделяемые личностью, группой или обществом социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основные средства их дости-

жения. Ж. Т. Тощенко фиксирует различие между ценностями и ценностными ориентациями следующим образом: «...если ценности — материальные или идеальные предметы, обладающие значимостью для всех социальных субъектов с позиций удовлетворения потребностей общества, то производные от них ценностные ориентации есть установки личности, групп, общностей на избранные ими ценности» (Тощенко, 2013, с. 103-107).

Таким образом, в контексте рассмотрения проблемы формирования ценностных ориентаций детей в образовательном процессе, в образовательных организациях, может быть принято понимание ценностной ориентации как установки личности на какие-либо ценности духовного и материального порядка, определяющие поведение и отношение индивида к окружающему миру, социально-психологического феномена, характеризующего содержание и направленность активности личности. Соответственно, **ценностные ориентации** субъекта рассматриваются как элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного (Советский энциклопедический словарь, 1989, с. 732). Это отношения человека к объектам и явлениям действительности, в том числе идеальным, мыслимым, определяющие его поведение, деятельность. Иначе — совокупность установок, убеждений, предпочтений личности, выраженная в поведении, деятельности.

Ценностные ориентации представляют собой критерии принятия жизненно важных, значимых решений в ситуациях морального выбора (Ядов, 1994), они имеют многогранную структуру, множественные формы выражения. Как сложное образование ценностные ориентации содержит три компонента:

- 1) когнитивный (элемент знания);
- 2) эмотивный (эмоциональная составляющая, вытекающая из оценки);
- 3) поведенческий (реализация в процессе жизнедеятельности).

Формирование ценностных ориентаций производно от ценностей, освоенных и присвоенных индивидом и заканчивается вместе с этапом первичной социализации к 18-20 годам, в дальнейшем они существуют достаточно стабильно и могут измениться только под влиянием существенного жизненного кризиса или стресса (Иващенко, Кульчейко, Чередова, с. 227-228). Вероятно, именно поэтому значительный массив исследований ценностных ориентаций затрагивает, в первую очередь, группы подростков, студентов средних специальных, высших учебных заведений и молодых специалистов. Возможная динамика ценностных ориентаций, по мнению исследователей, касается не столько самого набора ценностей, но скорее их порядка, места в структуре, иерархического ранга, когда в зависимости от определённых жизненных

обстоятельств происходит приращение значимости одних ценностей и уменьшение значимости других, своеобразное смещение. В отношении индивидуального существования таким обстоятельством, например, может быть тяжелое экономическое положение, длительная неудовлетворенность материальных потребностей, что ставит под вопрос ценность успеха, благополучия, социальной состоятельности. Наглядным примером того, как возможно смещение в отношении ценностных ориентаций современного общества является ситуация пандемии, очевидно, повысившая значимость здоровья как ценности по сравнению со временем, ей предшествующим.

Важнейшим моментом разговора о ценностях в абстрактном научно-философском дискурсе является принципиальный отказ от вынесения оценочных суждений. Для того, чтобы оставаться в поле высказываний, претендующих на объективность, необходимым условием является такая исследовательская оптика, которая не предполагает априорный приоритет одних ценностей перед другими. Это означает, что, решая исследовательскую задачу, мы не предполагаем существование «хороших» и «плохих» ценностей, а стремимся описать их, постичь их природу и раскрыть феноменальную явленность таким образом, чтобы получить по возможности максимально полную и объективную картину. В отношении ценностей это сделать особенно сложно, поскольку они человекоразмерны, но в философском анализе это считается принципиально возможным. Прямым следствием подобного подхода является работа с динамической проекцией существования ценностей, где фокус, «реперная точка» исследования состоит в анализе включения индивида в ценностное измерение бытия, приобретение, освоение, присвоение им ценностей и их дальнейшая судьба, трансформация, смещение, изменение их значимости как в индивидуальной, так и в групповой или общественной перспективе. Совокупность содержания ценностей и связанных с ними ценностных ориентаций, которые разделяются общественным сознанием, в различных культурах, цивилизациях и в исторических периодах аккумулируется в поле значений, которыми наполнена философская категория блага.

В самом общем виде ценными в человеческой культуре во все времена признавались и признаются жизнь, семья, народ, личность, честь, достоинство, Родина, мир, уважение, труд, здоровье, благополучие, дружба, милосердие, традиции, природа и многое другое. Это перечисление не только далеко не полное, но и не имеет ранжирования в данном контексте. Приоритеты, порядок ценностей устанавливаются и определяются не в абстрактных теоретических построениях, а в реальных практических обстоятельствах места, времени, культурной, экономической, социальной, политической ситуации. Этот порядок может быть зафиксирован для культуры и общественного сознания в целом, для общественных групп, для отдельных возрастных групп, и, безусловно, может иметь индивидуальную проекцию. Вот как пишет о связи

общей и индивидуальной проекций блага С. Л. Франк «... абсолютным в смысле совершенной бесспорности мы можем признать только такое благо, которое есть одновременно и *самодовлеющее*, превышающее все мои личные интересы *благо* и *благо для меня*. Оно должно быть одновременно благом и в объективном, и в субъективном смысле — высшей ценностью, к которой мы стремимся ради неё самой, и ценностью, пополняющей, обогащающей меня самого» (курсив С. Л. Франка) (Франк, 1993).

В этом отношении несомненный интерес представляют длительные, лонгитюдные исследования динамики ценностных ориентаций групп или сообществ, они позволяют зафиксировать социальную динамику, выступают индикатором перемен общественного сознания и одновременно фактором, влияющим на адаптацию групп и обществ к социальным переменам (Щербакова, 2013). Благодаря таким исследовательским проектам имеется обьективированная, репрезентативная картина того, как «живут» ценности в обществе, в чём именно проявляются, какими феноменами маркируются. Всё это в совокупности позволяет «видеть, чтобы предвидеть», то есть реализовывать прямую функцию научного знания. Однако, достоинство таких исследований не только в теории, их результаты формируют поле проактивной деятельности для социальной, культурной и образовательной политики, в дальнейшем составляют основу непосредственной практики работы педагогов, социальных работников, медиков, психологов, представителей креативных индустрий и др.

Процесс формирования ценностных ориентаций и ценностного самоопределения личности совпадает в длительности человеческой жизни с наиболее интенсивным периодом получения образования, воспитания и обучения в образовательных организациях различного уровня. Логичной в этом контексте представляется трактовка ценностных ориентаций как динамической проекции ценностного бытия личности и общества, избирательного отношения человека к ценностям, способа дифференциации ценностей, проявляющихся в поведении и деятельности. Таким образом, объективно существующий период вхождения человека в ценностное измерение культурного бытия не может не сопрягаться в смысловом отношении с педагогическими концепциями, теориями и практиками. Философски значимым обстоятельством, которое помещает разговор о ценностях в пространство педагогической рефлексии отмечается исследование М. М. Бахтина: «Один человек, остающийся только с самим собою, не может свести концы с концами даже в самых глубинных и интимных сферах своей духовной жизни, не может обойтись без другого сознания. Человек никогда не найдёт всей полноты только в себе самом» (Бахтин, 1972, с. 306).

Психолого-педагогическую проекцию «проблемы Другого» формулирует С. Л. Рубинштейн: «... первейшее из первых условий жизни человека — это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям

составляет основную ткань человеческой жизни, её сердцевину. «Сердце» человека всё соткано из его человеческих отношений к другим людям» (Рубинштейн, 2005, с. 262). Отношение к другому конститутивно для формирования отношения человека к самому себе и осуществляется в коммуникации. В коммуникативном процессе формируется моральное сознание, создаются, осознаются, утверждаются и отстаиваются ценности. Как пишет Хабермас «Регулятивным принципом становления морального сознания является коммуникативный механизм децентрации первичного эгоизма в онтогенезе, который одновременно производит и ценности, но только в качестве эпифеномена базового процесса «рефлексивного принятия Другого» (цит. по Ячин, 2016, с. 32).

Для того, чтобы жизнь приобрела ценностное измерение, необходима встреча, событие существования в пространстве понимания, которое не природно и не отвлечённо-идеально, в котором никто не властвует единолично (Грякалов, 2004, с. 301). Именно такими характеристиками определяется образовательное пространство: оно не природное, а созданное специальными усилиями человека, людей, не отвлечённо-идеальное, а конкретно-материальное, предметное, в нём никто не властвует единолично. И это пространство понимания открывается человеку во время интенсивного обучения и воспитания.

Именно социальный институт образования (наряду с социальным институтом семьи как первоначальным пространством социализации), определяет вхождение человека в аксиологическую сферу культуры. Понимание человеком самого себя, собственных приоритетов, ценностных установок, ориентация в мире ценностей формируются в жизни конкретного человека и начинают действовать там, где профессионально функционирует педагог. Отсюда очевидно, что деятельность педагога всегда имеет ценностное измерение, сопряжена с формированием и функционированием пространства понимания и должна быть организована так, чтобы стало возможным событие встречи.

Передовую строку современной педагогической повестки занимает воспитательная деятельность. Назовём только два факта из многих, что служат тому подтверждением: принятие нормативных документов, посвящённых прямо или затрагивающих в значительной степени проблемы воспитания в последние годы и взрывной рост количества публикаций в реферируемых научных изданиях, посвящённых проблемам воспитания. О исключительном значении воспитания в современном общественном сознании и масштабе ответственности педагогической науки перед обществом в современной ситуации пишет С. В. Иванова: «Особые задачи перед нами ставит время постмодернизма, постгуманизма и аксиологического кризиса. Стало возможным сделать удобными ценности: сегодня комфортно думать так, завтра — иначе. Ненужные ценности отбрасываются и принимаются другие. Это страшная ситуация, ведущая к стиранию границ между добром и злом: она заметна на всей планете, в том числе, в развитых странах, жители кото-

рых настолько продвинуты в толерантности, не имеют твёрдых устоев и нравственных позиций, что ими очень просто манипулировать. Этот аксиологический кризис может остановить только воспитание, система образования и педагогическая наука» (Воспитательный акцент педагогической науки, 2022, с. 159–160).

Из огромного массива определений воспитания и воспитательной деятельности, присутствующих в профессиональной литературе, мы предлагаем остановиться на таких, которые, во-первых, нормативно соотносятся с законодательными актами, регулирующими сферу образования (воспитания и обучения) в Российской Федерации, и, во-вторых, образуют единое смысловое пространство с характеристиками ценностной сферы культуры, определённой выше. Исходным для понимания сущности воспитательной деятельности мы считаем подход В. И. Слободчикова, трактующего воспитание как социально и педагогически обусловленный процесс раскрытия сущностных сил человека, его потенциальных человеческих возможностей, целенаправленный процесс становления человеческого в человеке в пространстве со-бытийной общности. Отсюда, воспитательная деятельность предстаёт как вид социальной деятельности, направленной на передачу от поколения к поколению накопленного человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития человека, включая совместную деятельность воспитанников и профессиональную деятельность педагогов и педагогического коллектива (Антропологический подход, 2019).

Акцентируем внимание на со-бытийном характере общности в определении воспитания и на создании условий совместности, характеризующей воспитательную деятельность. На наш взгляд, эти черты, во-первых, указывают на смысловой регистр воспитательной деятельности, которая требует специальных профессиональных усилий, компетенции и форм активности. Иными словами, определить как воспитание и воспитательную деятельность спонтанное взаимодействие педагогов с обучающимися не представляется возможным. Воспитание, воспитательная деятельность есть там и тогда, где и когда формируется специальным образом организованное воспитательное пространство, отвечающее определённым условиям. А во-вторых, эти черты задают вектор в оценке воспитания и воспитательной деятельности — свершающееся со-бытие, встреча в пространстве понимания (по М. М. Бахтину), где человек встречается с самим собой как человеком, атрибутом которого являются ценности и ценностные ориентации.

Актуальность аксиологического (воспитание — это передача общественных ценностей от старшего поколения к младшему), гуманитарно-антропологического (воспитание осуществляется в системе реальных жизненных связей и отношений с другими людьми в со-бытийной общности, где происходит зарождение нравственного сознания, опыта нравственного поведения), культурно-исторического (освоение личностью ценностей культуры посредством интериоризации) и си-

стемно-деятельностного (развитие субъективной личностной позиции на основе опыта нравственной рефлексии и нравственного выбора) подходов к воспитательной деятельности, каждый из которых по своему и комплементарно другим раскрывает ценностную проблематику, подчёркивает значение осмысления ценностного регистра человеческого бытия для сферы образования и общества в целом.

Обратим внимание на значимый аспект в разговоре о ценностях и ценностных ориентациях в перспективе системного подхода к осуществлению образовательной деятельности. В системе образования и в общественном воспитании детей в нашей стране в каждый конкретный момент времени определённым образом решаются вопросы о соотношении национального и универсального (в различном понимании последнего). Возможно ли построение педагогической деятельности только на основании каких-то общих для всех стран, государств, народов универсальных ценностей? Может ли национальная система образования существовать с опорой только на национальные ценностные ориентиры? Если необходимо соотношение универсального и национального в ценностном содержании воспитания, то каким оно должно быть? Разбор поставленных вопросов с опорой на труды классиков русской культуры представлен в исследовании Л. Е. Шапошникова (Шапошников, 2020).

Н. М. Карамзин, говоря о просвещении, писал, что оно «должно быть двояким»: то есть содержать общие правила в воспитании человека единые во всех странах и одновременно формировать «любовь к Отечеству, к его учреждениям и все свойства, нужные для их целостности» (Карамзин, 2010, с. 183). Позиция выражена вполне чётко: необходимо обращаться в деле воспитания и образования не только к общечеловеческим нормам и ценностям (заметим, при этом чётко понимая и представляя их источник), но и воспитывать детей в системе образования на основе ценностей национальной культуры. Ю. Ф. Самарин, разделяя всеобщую цивилизацию и цивилизацию частную, «свойственную каждому историческому народу», отмечает, что изучаются обе цивилизации и формируется вполне конкретная точка зрения человека на мир, на самого себя, на свою деятельность и др. Эта самая точка зрения определяется «воспитанием мыслящего субъекта в самом широком значении этого слова: коренными его убеждениями, всецело наполняющими его и которыми он проникается постепенно, вдыхая в себя воздух семьи, родины и т. д.» (Самарин, 2003, с. 407). Отсюда очевидно, что невозможна подмена национального универсальным, «вдыхание воздуха семьи, родины» не может быть ничем заменено, ведь это «коренные убеждения» для человека.

В. В. Розанов, анализируя систему образования, утверждает, что необходимо обратить внимание на три «первенствующих принципа», а именно принципы национальности, семейности и практицизма (цит. по Шапошников, 2020, с. 485). Образование должно быть комплементарно

тарным естественному процессу роста и духовного развития человека, тем условиям, в которых протекает процесс формирования человеческой личности. А условия эти всегда конкретны, исторически и культурно определены, поэтому «создание человека вне духа своей культуры, синтетически собранного из элементов всех цивилизаций, есть идея крайне искусственная» (Розанов, 2009, с. 368). Учёт в образовательном и конкретно воспитательном процессе самобытных культурных истоков при этом не означает консерватизма, отсталости. Сохранение национального компонента в образовательной деятельности способно сформировать уважение к собственному «я» конкретной личности, уважение к собственной культуре, своему народу и государству. Таким образом, полное замещение универсального национальным и обратно невозможно. Соотношение универсального и национального должно носить комплементарный характер, они образуют целое в ценностном содержании образования, способствующее максимально продуктивному развитию личности. Исследуя теоретические положения и погружаясь в образовательную практику сегодняшнего дня, мы видим, как формируется и функционирует это динамическое единство национальных и универсальных ценностей и ценностных ориентаций, находя отражение в государственной политике в сфере образования, воспитания, в законодательстве об образовании.

Рефлексия образовательной и конкретно воспитательной деятельности в аспекте ценностных ориентаций обширно представлена в актуальном педагогическом дискурсе. Так, работы Р. М. Чумичёвой исходят из возможных направленностей ценностных ориентаций, а именно гуманистической, нравственной, эстетической в соответствии с определённой социокультурной моделью образовательного процесса (Чумичёва, 1995). О. С. Газман классифицирует ценности как интеллектуальные, политические и нравственно-эстетические в связи с категорией свободы и в русле гуманистической педагогики (Газман, 1996). Доминантой ценностей в другой концепции выступает степень близости к конкретному человеку определённых отношений и мест (значимые родственные связи, места малой родины — детский сад, школа, друзья, одноклассники; Отечество — родина, гражданин, патриот; общечеловеческие ценности — Земля, Вселенная, цивилизация (Фоменко, Кульпина, 1997). При всём возможном многообразии классификационных подходов, применяемых к анализу ценностных ориентаций в педагогическом дискурсе, можно резюмировать: все атрибуты аксиологической сферы бытия человека сохраняются — наличие альтернатив, необходимость выбора, подтверждение выбора в деятельности, свершение поступка, динамичный, «живой» характер ценностей.

Многообразие мира ценностей отражает многообразие социальной реальности, богатство мира культуры, который в наши дни изменяется со скоростью, свойственной веку цифровых технологий. Определить устойчивые ориентиры ценностного бытия человека в условиях

«текучей современности» (З. Бауман), интериоризировать эти ценности юным поколением в результате воспитательной деятельности, сформировать такие ценностные ориентации личности, которые позволят ей быть успешно социализированной и базироваться в жизнедеятельности на социокультурных, духовно-нравственных ценностях и принятых в российском обществе правилах и нормах поведения в интересах человека, семьи, общества и государства — масштабная задача современного образования. Как писал Э.В. Ильенков «Личность и возникает тогда, когда индивид начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему извне — той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой жизни, к человеческой деятельности» (Ильенков, 1991, с. 398). Формирование личности, которая усвоила, приняла и освоила нормы, эталоны и духовно-нравственные ценности российской культуры — системное, целенаправленное, ценностно ориентированное действие российской системы образования.

Очевидно, что ценности и ценностные ориентации не являются природными для человека. Вопрос о том, как в человеке, в его сознании воспринимаются, присваиваются ценности и как преобразуются в ценностные ориентации, какие условия этому способствуют, в каких обстоятельствах это происходит — это вопрос о культурном бытии человека, вопрос о «возделывании души» (культура по Цицерону есть «возделывание души»), вопрос о воспитании. Нет сомнения в том, что это целенаправленный процесс формирования человеческого в человеке, погружения человека в культурную среду и формирования в человеке ценностных оснований действия, это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения, которая никогда не может быть завершена, а потому чрезвычайно значима, конститутивна в человеческом бытии. Конститутивна она не только в отношении индивида, но и в отношении общества, его актуального состояния и перспектив развития. И эта деятельность осуществляется в системе образования, в образовательном процессе, направленном на развитие личности на основе российских традиционных социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения.

Проведённая концептуализация понятий «ценности», «ценностные ориентации» в контексте задач исследования условий и процесса формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях подтверждает, что аксиологическая проекция современной российской системы образования обнаруживает прямую связь с достижениями мировой философской мысли, отражает сложную палитру аксиологических аспектов воспитания, профессиональной деятельности педагогов. Представленные исторические, культурные, философские ориентиры понимания и рефлексии ценностей и ценностных ориентаций соотносятся с механизмами, условиями, моделями, соци-

ально-педагогическими технологиями, видами, формами и практиками воспитательной деятельности и формируют единый комплекс результатов воспитания детей в российской системе образования.

1.3 Педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей

Формирование ценностных ориентаций детей приобрело в последнее время особую актуальность в связи с происходящими трансформациями духовно-нравственной культуры общества, активной динамикой изменений общественного сознания и совершенствованием программно-методического обеспечения воспитательного процесса в образовательных организациях. Существенно влияют на исследуемый процесс геополитические изменения, цифровизация, культурная и информационная открытость. Значительные трансформации претерпевает и учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях, ценностная направленность которого концентрируется на традиционных российских духовно-нравственных и историко-культурных основаниях, требования об обеспечении которых содержатся в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (Основы, 2022).

В научном сообществе выдвигаются различные точки зрения о месте и роли социальных институтов воспитания в формировании ценностных ориентаций детей. Ведущая роль образовательных организаций в этом процессе в условиях многофакторности его протекания не представляется уже аксиоматичным утверждением (Брызгалина, Станченко, 2021, с. 580–581). Комплексный характер воздействий на воспитание и социализацию детей в системе образования, используемых при этом субъектами воспитания ресурсов, выдвигает в качестве научной проблемы выявление актуальных в настоящее время педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях как комплекса факторов, ресурсов, путей повышения эффективности воспитания. В исследовании проблемы принимались во внимание сущностные характеристики процесса формирования ценностных ориентаций, отражённые в научной литературе: ценностные ориентации выступают стержневой, базисной характеристикой личности, социальным свойством личности; результатом внутреннего и внешнего взаимодействия в процессе развития личности, субъективным отражением объективного мира в сознании конкретного индивида (Кузнецова, 2011, с. 112); ценностные ориентации отличаются осознанностью, устойчивостью, положительной эмоциональной окрашенностью, разной степенью побудительности (Андреева, 2011, с. 55); ценностные ориентации в своей структуре содержат компоненты: когнитивный —

компонент знания, эмотивный — эмоционально-оценочный, поведенческий, связанный с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности (Горькая, 2014, с. 92). С научно-педагогической точки зрения, формирование ценностных ориентаций детей трактуется как целостный процесс освоения и реализации в сознании, чувствах и поведении ребёнка ценностей, охватывающий все этапы развития личности в онтогенезе, прежде всего детей, при активном взаимодействии всех субъектов воспитательной деятельности, системном использовании воспитательного потенциала семьи, школы, общества и государства, всего социального окружения ребёнка. В своём структурном построении процесс формирования ценностных ориентаций имеет целевой, субъектно-объектный, содержательный, технологический и результативный компоненты, распадается на ряд периодов, совпадающих с этапами развития личности ребёнка в онтогенезе.

В исследовании педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей на уровне исходных установок важен анализ ключевых понятий «условие» и «педагогическое условие». Понятие «условие» в философском энциклопедическом словаре трактуется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления... Чаще всего условие рассматривается как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы» (Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 707–708). В психологических исследованиях данное понятие, представлено, как правило, в контексте развития психики и раскрывается через «совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты» (Немов, 2003, с. 270–271). В педагогике условие рассматривается как комплекс вариативных «природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» (Полонский, 2004, с. 36).

В педагогической литературе представлены различные подходы к классификации педагогических условий. Исследователи классифицируют педагогические условия по разным основаниям. Так, например, Ю. К. Бабанский предложил выделить по сфере воздействия две группы условий функционирования педагогической системы: внешние и внутренние (Бабанский, 1989, с. 241). Н. В. Ипполитова и Н. С. Стерхова по характеру воздействия определили объективные и субъективные условия (Ипполитова, Стерхова, 2012, с. 9). К разновидностям педагогических условий относятся самостоятельно дифференц-

ируемые организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия.

В современной научно-педагогической литературе раскрытие педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей осуществляется в рамках условно выделенных исследовательских подходов.

Первый подход обусловлен пониманием условий как учёта факторов воспитания в целом (Дармодехин, 2019). При этом формирование ценностных ориентаций личности рассматривается как основная цель и сущность воспитания (Большой психологический словарь, 2008, с. 539). Второй подход связан с рассмотрением педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей как психолого-педагогических (Федосова, 2014), когда формирование ценностных ориентаций детей в системе образования, в образовательном процессе в школе и других образовательных организациях предстаёт как единство психологического явления и педагогического процесса. Третий подход связан с пониманием педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в широком контексте имеющихся классификаций: внутренних и внешних, объективных и субъективных, организационно-педагогических, дидактических и др. (Спербер, 2018). *Указанные подходы соотносятся со структурой и организацией воспитательного пространства на общесистемном, внутрисистемном и межсистемном уровнях.*

Методологические подходы к разработке педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в своей комплексности неразрывно связаны с трактовкой формирования этих ориентаций как социально-педагогического процесса, зависящего в своём функционировании от внутренних и внешних условий. Социально-педагогический подход (В. Г. Бочарова, И. А. Липский, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик и др.) к педагогическим условиям детерминирует установку, что образовательная организация — открытая система, в которой на формирование ценностных ориентаций детей активно воздействуют помимо самой организации (детского сада, школы и др.) другие институты воспитания (семья, общественные организации и др.). Помимо социально-педагогического подхода, педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей находят своё отражение в исследовательских требованиях других подходов: аксиологического, культурологического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного, возрастного, средового и др.

Аксиологический подход (Б. П. Битинас, О. С. Газман, Д. А. Леонтьев, В. А. Слостёнин, Г. И. Чижакова и др.) исходит из того, что воспитание представляет собой процесс присвоения ребёнком ценностей, которые продуцируются в российском обществе и транслируются в системе образования.

Культурологический подход, предполагающий, что воспитание является социокультурным процессом, протекающим в культуросообразной образовательной среде (Е. В. Бондаревская, Б. Т. Лихачев, Б. М. Бим-Бад и др.) фиксирует положение о том, что педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей должны фокусироваться на развитии традиционных российских духовно-нравственных ценностей, в основе которых лежит многовековая российская культура.

Системно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) как методологическая основа стандартов общего образования предполагает интерпретацию педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей с позиции системного подхода (системная организация воспитательного процесса в образовательной организации и вне её) и деятельностного подхода (в основе развития ребёнка — его активная социально значимая деятельность).

Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский, В. В. Сериков, В. А. Сластёнин, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др.) исходит из установки создания в педагогических условиях формирования ценностных ориентаций детей благоприятных возможностей для развития личности и индивидуальности каждого ребёнка.

Возрастной подход (В. В. Давыдов, А. В. Петровский, А. И. Мионов, А. В. Мудрик и др.) предполагает учёт возрастных психологических особенностей развития личности и образуемых ими общностей в комплексе педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей.

Средовой подход (Л. И. Новикова, Ю. С. Мануйлов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) нацеливает на учёт и целенаправленное использование возможностей среды как обязательного педагогического условия формирования ценностных ориентаций детей.

Выявление актуальных педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в современной социальной ситуации предусматривает учёт общих и специфических закономерностей воспитания. Закономерности социального плана определяют детерминированность процесса воспитания социальными и экономическими условиями жизни общества, состоянием общественного сознания, нормами права и морали. Специфические педагогические закономерности, закономерности педагогического процесса, характеризуют внутренние условия его эффективности: морально-психологические, материальные, гигиенические, эстетические и др. условия; взаимосвязь процессов обучения, воспитания (в узком смысле) и развития, а также процессов воспитания и самовоспитания, педагогического руководства и самодеятельности детей; единство действий всех субъектов воспитания; зависимость от возрастных и других особенностей детей, уровня развития коллектива; зависимость форм, методов и средств воспитания от задач, содержания воспитания (Педагогика, 1983, с. 219).

Понятийный, сравнительный, референтный и контент-анализ педагогических условий формирования ценностных ориентаций с учётом их обусловленности общими и специфическими закономерностями воспитания детей позволил сделать ряд **обобщений**:

- педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей могут рассматриваться как объективно воздействующие на исследуемый процесс факторы (положительные или отрицательные), а также как ресурсы повышения эффективности данного процесса;
- педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей в соответствии с программами воспитания в образовательных организациях с опорой на общесистемный, внутрисистемный и межсистемный уровни организации воспитательного пространства рассматриваются нами на двух уровнях: как внутренние условия (условия образовательного пространства и личностного развития детей в образовательных организациях) и внешние условия (социокультурное окружение образовательной организации, социум в целом);
- целесообразно исследовать внутренние условия с позиций наличия имеющихся ресурсов для определения путей повышения эффективности процесса формирования ценностных ориентаций, а внешние условия — с позиции учёта совокупности всех факторов, разнонаправленно влияющих на данный процесс.

Исходя из вышесказанного, **педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей** интерпретируются здесь как объективно воздействующие на формирование ценностных ориентаций детей факторы, обусловленные внутренними условиями (личностного развития детей, образовательного пространства в образовательных организациях) и внешними условиями социальной среды, а также соответствующие возможности (ресурсы), влияющие на присвоение и реализацию в сознании, чувствах и поведении детей социально значимых ценностей. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей в системе образования могут рассматриваться как компонент педагогической системы, отражающий совокупность взаимовлияющих и взаимообусловленных внутренних и внешних условий процесса формирования ценностных ориентаций детей при получении ими образования разного уровня, типа, вида.

Рассмотрим классификацию и характеристику педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях в принятом здесь понимании.

Внутренние педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей определяются условиями личностного развития детей и условиями, создаваемыми в образовательном пространстве образовательной организации. Это:

- актуализация личностной позиции детей, их личного опыта, инициативы в образовательном процессе;
- целенаправленная системная ориентация содержания реализуемых образовательных программ, учебно-методического обеспечения на формирование определённых ценностных ориентаций;
- формирование уклада образовательной организации как устойчивой системы социально-педагогических взаимодействий с учётом специфики её местоположения, контингента педагогов и детей, их семей и социокультурного окружения, содержания реализуемых образовательных программ;
- влияние личности педагогов, их педагогической культуры.

Актуализация личностной позиции детей, личного опыта, инициативы детей в образовательном процессе. Это важнейшее условие эффективного формирования ценностных ориентаций детей вытекает из самой сути воспитания в системе образования, выраженной в нормативном определении понятия «воспитание» в системе образования как деятельности, направленной на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 2).

Личностная позиция детей характеризуется «прежде всего с точки зрения её направленности и активности, а также выраженного в ней отношения ответственности личности к выбору дальних и ближних жизненных целей, средств их достижения» (цит. по Лучкина, 2009, с. 91). Позиция личности проявляется в усвоении социально значимых знаний о себе и окружающей действительности, в развитии социально значимых отношений, в приобретении соответствующего опыта поведения, применения этих знаний. Данная позиция в течение обучения отражается в личностных результатах освоения ребёнком образовательных программ соответствующих уровней образования.

Процесс становления человека как автора собственного развития начинается в дошкольном детстве, набирает силу от младшего школьного возраста к отрочеству (подростничеству) и далее — к ранней юности на основе принятых или самостоятельно выработанных ценностей. Переход от одного этапа возрастного развития к другому определяется не только возможностью ребёнка достичь цели, но и возможностью осознать её, сделать путь достижения цели осознанным. Постепенно в процессе возрастного развития у человека наращивается способность к управлению собственной деятельностью, к общению с другими людьми.

Развитие личности ребёнка, передача ему систематизированных знаний, формирование у него необходимых в жизни умений и навыков являются главным предназначением образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) всех уровней

образования нормативно закрепляют целевые установки образования. «Важным элементом ФГОС является наличие трёх групп результатов образования — предметных, метапредметных и личностных. Личностное развитие ребёнка в период получения общего образования в большей степени сконцентрировано в личностных результатах освоения образовательных программ различных уровней школьного обучения. Существует преемственность достижения личностных результатов образования для каждого уровня общего образования» (Басюк, 2021, с. 48).

Учебная деятельность является основной для обучающихся в течение всего школьного периода их жизни. Главным способом достижения личностных результатов освоения общеобразовательных программ выступает включение воспитательной составляющей во все виды и формы совместной деятельности детей и взрослых в образовательных организациях.

Активная личностная позиция детей в современных условиях проявляется в высоком уровне их притязаний. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты психологического исследования, проведенного в Санкт-Петербургской СОШ № 32 в 2021 году, в котором принимали участие 97 учащихся в возрасте от 9 до 17 лет. По данным исследования, высокий уровень притязаний связан с достаточно высоким уровнем рефлексии современных детей (Горохова, Сомова, Киричик, 2021, с. 135). В активизации личностных позиций детей очень важна роль взрослых. Продуманная система педагогической деятельности, направленная на развитие субъектной позиции учащихся, может быть реализована при применении социально-педагогических технологий, инициирующих выбор и осуществление разных вариантов решения нравственных задач; предъявлении детям заданий, направленных на нравственно-этическую оценку собственных поступков и поведения других людей; при организации сотрудничества всех участников образовательного процесса в формировании социально-значимых ориентиров (Битянова, Беглова, 2016). Актуализация личностной позиции детей — процесс, имеющий определённые этапы развития, реализуемый по отношению ко всем видам деятельности, которые осваиваются детьми с учётом возрастных особенностей.

Целенаправленная системная ориентация содержания реализуемых образовательных программ, учебно-методического обеспечения на формирование ценностных ориентаций детей. Данное условие предполагает отбор, разработку, реализацию элементов содержания образования по всем предметным областям, учебным предметам, курсам, дисциплинам, модулям, во всех видах и формах образовательной деятельности с учётом формирования определённых ценностных ориентаций детей. Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определена установка на «полноценное использование в образовательных программах воспитательного потен-

циала учебных дисциплин, в том числе гуманитарного, естественнонаучного, социально-экономического профилей» (Стратегия развития воспитания, 2015). Федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование» (Федеральный проект, 2019) ставит целью обновление к 2024 году содержания и технологий преподавания общеобразовательных программ, в том числе общеобразовательных дисциплин в профессиональных образовательных организациях.

Процесс формирования ценностных ориентаций детей во всех видах и формах образовательной деятельности базируется на взаимосвязи и преемственности образовательных программ различного уровня и направленности (тех компонентов, которые определяют и реализуют содержание и технологии образования различных звеньев). Под преемственностью в данном случае понимается связь качественно различного между разными уровнями обучения, начиная с дошкольного, начальной школы и заканчивая старшими классами. Преемственность в обучении определяет динамику педагогического процесса: от формирования жизненных понятий в дошкольном возрасте, к формированию учебной деятельности у детей младшего школьного возраста, в совокупности присвоения ими научных понятий и далее к освоению детьми научных методов познания в новых (по содержанию) дидактических ситуациях. Принцип преемственности по отношению к образованию требует постоянного обеспечения взаимосвязей в обучении и воспитании при переходе к новому содержанию форм, методов и способов образовательной деятельности, в реализации взаимодействий участников педагогического процесса с учётом формирующихся психологических новообразований обучающихся. Преемственность выступает в двух формах: вертикальная (при смене уровней образования) и горизонтальная (в рамках одного относительно неизменного уровня). Преемственность в образовании изучается одновременно как педагогический принцип, и как процесс (и его результат), обеспечивающий непрерывность формирования ценностных ориентаций. Общими проблемами преемственности для всех «стыков» образовательной системы (дошкольное, общее и профессиональное (среднее и высшее)) являются несовпадения в содержательных аспектах, формах и технологиях обучения, препятствующие стабильности и качеству получения образования (Бывшева, 2011).

ФГОС декларируют личностный подход к образовательному процессу, поэтому особое внимание уделяется формированию систем ценностей у обучающихся. Следовательно, наряду с метапредметными и предметными требованиями, программы отдельных учебных предметов и курсов включают в себя и те ценности, которые являются ориентирами в деятельности педагогов и определяют направленность педагогических усилий.

Единство урочной, внеурочной и внешкольной воспитательной деятельности обеспечивает приобщение обучающихся к российским

традиционным духовно-нравственным ценностям, таким как: «Родина», «человек», «жизнь», «достоинство», «семья», «природа», «добро», «красота», «культура» и т. д. Ценности как бы пронизывают всё содержание школьных уроков и курсов внеурочной деятельности. «Предметный уровень подразумевает освоение предметных ценностей... В каждом учебном предмете заложены ведущие ценности, на которые может ориентироваться педагог» (Клепиков, 2011, с. 96). Наиболее значимые ценности являются общими для всех предметов, например: «Родина», «патриотизм», «человек». На уроках истории происходит приобщение к таким ценностям, как, «историческая память», «подвиг» и др., на уроках географии — «природа», «многонациональность страны и мира», на уроках биологии — «жизнь», «здоровье», «любовь ко всему живому» (Клепиков, 2011, с. 97).

Направления воспитательной работы, реализуемые в программах воспитания для каждого уровня образования, переплетаются между собой и влияют на формирование, совершенствование, преобразование ценностных ориентаций детей. Существенный потенциал в формировании ценностей и ценностных ориентаций детей несут в себе все направления внеурочной деятельности. Социальные практики, разработанные и организованные в каждом направлении внеурочной деятельности (самоуправление, волонтерская деятельность, практики здоровьесбережения, акции милосердия, «Дни добрых дел» и т. д.), в которых детям предлагается участвовать в соответствии с возрастом, в значительной мере способствуют формированию и развитию ценностных ориентаций. Каждое направление внеурочной деятельности выстраивается на основании соответствия интересов детей и возможностей образовательной организации, и это важно учитывать при определении её форм и методов. Кроме того, формы, методы и содержание воспитания соотносятся с учётом возрастных особенностей и реальным уровнем развития ценностных ориентаций обучающихся (Николаева, Петрусевиц, 2021).

Ценностное содержание образовательных программ в общем и профессиональном образовании находит отражение в оценках качества образования. Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) по результатам проведенного в 2018 году опроса, посвящённого оценке качества школьного образования, преподавания и школьных учебников, приведены следующие социологические данные: каждый второй (51%) опрошенный считает, что в школах дают достаточно знаний и навыков для подготовки ребёнка к жизни в современном мире, однако более трети (37%) респондентов утверждают обратное — школьное образование не отвечает современным требованиям; большинство участников опроса (67%), у которых есть дети школьного возраста, в целом довольны качеством обучения при этом 40% от всех респондентов считают систему школьного образования в России неэффективной, что она не даёт ребёнку возможность полу-

чить востребованные знания и навыки, при этом внутри этой группы 61% респондентов указали, что их не устраивает качество школьных учебников (Школьное образование, 2018).

Как видим, содержание и технологии обучения нуждаются в серьёзном и постоянном обновлении, поскольку в восприятии россиян подготовка детей к жизни включает в себя воспитательный компонент в виде формируемых ценностных ориентаций и большую роль в этом играет содержание и методический аппарат учебников, пособий, учебно-методическое обеспечение.

Знаковым решением государства о целенаправленном формировании ценностных ориентаций детей стал Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации», в соответствии с которым вводится понятие единых федеральных основных общеобразовательных программ, по которым изучаются основные школьные учебные предметы. В начальной школе будет реализовываться единая программа по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру, на основной ступени и в старшей школе обязательными для применения являются федеральные программы по русскому языку и литературе, истории, обществознанию, географии и основам безопасности жизнедеятельности. Введение федеральных образовательных программ распространено на основные гуманитарные предметы, освоение которых наиболее значимо для формирования у детей устойчивых морально-нравственных убеждений на основе российских базовых конституционных ценностей, традиционных духовно-нравственных ценностей народов России.

Формирование уклада образовательной организации как устойчивой системы социально-педагогических взаимодействий с учётом специфики её местоположения, контингента педагогов и детей, их семей и социокультурного окружения, содержания реализуемых образовательных программ. Понятие «уклад школьной жизни» и близкие к нему по содержанию понятия рассматривали многие отечественные педагоги: «духовная физиономия школы» (П. Ф. Каптерев), «дух школы (класса)» (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), «быт и жизнедеятельность воспитательной организации» (А. В. Мудрик, М. В. Воропаев, Б. В. Куприянов, М. В. Шакурова), «воспитательная среда образовательного учреждения» (И. А. Колесникова, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), «образовательная среда» (В. А. Ясвин), «школьная реальность» (А. А. Остапенко), «уклад жизни школы» (Д. В. Григорьев) и другие. Вообще, в отечественной научной традиции с категорией «уклад» работали и историки (Н. И. Костомаров, В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова и др.), и философы (М. Я. Гефтер, С. А. Никольский, Ю. И. Семенов и др.), и социологи (О. П. Фадеева, В. А. Ядов).

Б. В. Куприянов предлагает понимать уклад жизни школы (институциональный контекст школьного образования) как органическую социальную систему (установившийся порядок) образовательных отношений определённого типа («образ жизни»), образующую специфическую общественную форму образования, предназначенную для социокультурного воспроизводства. Уклад школьной жизни предлагается понимать как:

- «организм», а не как механизм, то есть «живое» явление, живущее (питающееся, болеющее, рождающееся, умирающее), порядок образования которого складывается в процессе длительной эволюции отношений.
- соединение традиционных и нетрадиционных форм организации учебной и внеучебной деятельности,
- порядок отношений между учениками и учителями, учителями и родителями, директором (заместителями директора) и учителями и т. д., а также порядок ценностных отношений (к человеку, к природе, к культуре и т. д.),
- образ жизни (школа как «храм науки», школа как «мастерская», школа как «община» и т. д.),
- способ воспроизводства личности определённого типа (например: предпринимателя, государственного служащего, социального активного общественника, интеллигента, крестьянина, военного т. д.); каждому типу, ориентации личности соответствует своя форма организации общественной жизни (Куприянов, 2017, с. 13).

Рассматривая понятие уклада школьной жизни, Т. П. Хренова выделяет ряд сфер: идеолого-политическую сферу, включающую в себя государственную политику в области образования, тип образовательного учреждения, его «миссию»; культурно-духовную сферу — обычаи, традиции, ритуалы, символы, «язык» школьного сообщества; организационную сферу — систему школьного самоуправления, детских организаций и т. п. В формировании уклада школьной жизни определяющую роль призвана играть общность участников образовательного процесса: обучающиеся, ученические коллективы, педагогический коллектив школы, администрация, учредитель образовательной организации, родительское сообщество, общественность (Хренова, 2010, с. 12).

В современном актуальном понимании уклад задаёт порядок жизни общеобразовательной организации и аккумулирует ключевые характеристики, определяющие особенности воспитательного процесса, удерживает ценности, принципы, нравственную культуру взаимоотношений, традиции воспитания, в основе которых лежат российские базовые ценности, определяет условия и средства воспитания, отражающие самобытный облик общеобразовательной организации и её репутацию

в окружающем образовательном пространстве, социуме. Уклад образовательной организации рассматривается как неформальный «общественный договор участников образовательных отношений, опирающийся на базовые национальные ценности, поддерживающий традиции региона и школы, задающий культуру поведения сообществ, определяющий предметно-пространственную среду, учитывающий социокультурный контекст» (Вачкова, 2013). Уклад характеризует целостность, системность, уникальность каждой образовательной организации, отражает, с одной стороны, обыденность, привычность, традиционность для данного учреждения, с другой стороны — её неповторимость, специфичность. Магистральным направлением ценностно-ориентированного воспитания и создания атмосферы доверия, сотрудничества и взаимопонимания может стать привлечение детей и их родителей (законных представителей), социальных партнёров образовательной организации (работодателей, представителей культурных и спортивных учреждений, традиционных религиозных организаций и общественных объединений) к планированию, смысловому наполнению, обсуждению уклада образовательной организации.

В современных условиях в основе ценностных и нравственных характеристик уклада любой образовательной организации должны лежать российские базовые, инвариантные ценности, которые представлены в Конституции Российской Федерации и других нормативных документах. При формировании и поддержании уклада образовательной организации определяются и собственные (инструментальные) ценности, которые находят своё отражение в жизнедеятельности педагогов и детей в конкретной образовательной организации (детский сад, школа, колледж и др.): в правилах и нормах; в традициях и ритуалах образовательной организации; в системе отношений в разных типах общностей; в характере воспитательных процессов; предметно-пространственной среде.

Понятие «уклад школьной жизни» сегодня становится системообразующим. Будучи преемственным по отношению к таким феноменам, как воспитательная система школы, образовательная среда и образовательное пространство, оно наиболее полно отражает особенности современного образования. При сходстве компонентов, организующих систему, среду, пространство, уклад, различие обнаруживается через понимание того, какова в этих педагогических реальностях позиция ребёнка. Система в большей степени, чем остальные феномены, формализована и представляет собой совокупность внешних по отношению к обучающемуся связей, в которые он включается по заранее предопределённым правилам. Пространство, в отличие от системы, возникает только тогда, когда ребёнок открывает для себя его смысл и обретает в нём своё уникальное место. Однако это, скорее, место действия, но не место жизни. Уклад, благодаря своему «скрытому содержанию», сочетанию явных (заданных, сформированных, внешних)

и неявных (надпредметных, неформализуемых) признаков, обеспечивает детям включённость в сложный мир ценностей, традиций, человеческих отношений, социально-культурных практик. При этом складываются условия, когда ребёнок не готовится к жизни, а живёт, решает значимые и для себя, и для других задачи, актуализирует получаемые знания и формируемые ценностные ориентации.

Уклад школьной жизни с одной стороны открыт для конструктивного взаимодействия с социумом, с другой, — достаточно автономен и постоянен, чтобы у учащихся была возможность выстраивать своё духовно-нравственное пространство всеми имеющимися в школе средствами и способами. Такую особенность уклада школьной жизни, позволяющую ему внешне быть достаточно динамичным, но внутренне относительно постоянным, отмечает Т. В. Корсакова (Корсакова, 2013). Границы образования, прежде стабильные и определённые, расширяются за счёт областей социокультурной реальности. Элементы образования смешиваются с элементами иных социокультурных систем и открываются возможности для формирования уклада школы как открытой системы, интегрированной в жизнь социума и моделирующей её в своих пределах. Значение уклада школьной жизни состоит и в формировании системы ценностных отношений, уникальной традиции, обеспечивающей неповторимость школы, устойчивость внутренних связей между всеми участниками образовательного процесса.

Теоретическая рефлексия понятия «уклад школьной жизни» в современной науке опирается и на наследие педагогической мысли, и на обобщение и типологизацию опыта, накопленного образовательной практикой. Вне общих ценностных оснований, вне традиций, определяющих облик школы, её особое место в образовательном пространстве, невозможно обеспечить формирование ценностных ориентаций детей. Ценностные основания укладных форм деятельности образовательной организации, устанавливаются при активном взаимодействии различных участников образовательного процесса и всех, кто действительно заинтересован в эффективности работы современной школы и в качестве общего образования.

Сформированный школьный уклад жизни является одним из наиболее эффективных педагогических условий гармонизации внешнего и внутреннего пространства ребёнка, обеспечения целостности его развития в многообразии видов деятельности, в единстве интеллектуального, эмоционального, социального опыта. Как отмечает Т. В. Корсакова, значение общей системы ценностей для формирования и развития уклада школьной жизни определяется рядом обстоятельств (Корсакова, 2013). Во-первых, она встраивает отдельную образовательную организацию в образовательное пространство страны, обеспечивая его единство (единство образовательного, воспитательного пространства в стране). Во-вторых, закладывает и поддерживает традиции, которые, в свою очередь, создают неповторимый облик школы, являясь важ-

ным источником стабильности и преемственности в её развитии. Это создает ощущение надежности школы как организации, способствует формированию чувства социальной защищённости у учителей и учеников. В-третьих, способствует созданию и поддержанию атмосферы доверия, взаимопонимания между учащимися, учащимися и педагогами, педагогами, учащимися и администрацией; установлению согласия и сотрудничества между ними, переходу от непосредственного воздействия на человека к формированию среды, в которой школьники и педагоги реализуют себя как личности. В-четвертых, единая система ценностей интегрирует все виды деятельности школы, все процессы образовательной организации, центрирует их вокруг решения главной задачи — образования человека.

Аксиологический подход становится определяющим для уклада школьной жизни. Сам уклад, в свою очередь, становится ценностью для школьников, педагогов и родителей. Уклад школьной жизни, по мнению Т. В. Корсаковой (Корсакова, 2013), — это педагогически целесообразная форма со-организации всех элементов образовательного процесса, где разнообразные виды деятельности обучающихся (учебная, внеучебная, общественно полезная, социально-культурная), в содержании которых представлены примеры духовной, нравственной, ответственной жизни, приведены в соответствие с моральными нормами, нравственными установками, национальными духовными традициями. Т. П. Хренова называет школьный уклад каркасом, обеспечивающим, выстраивающим взаимосвязи всех сфер деятельности школы, который «играет интегративную функцию и связывает воедино когнитивные, ценностные, регулятивные смыслы жизнедеятельности школьного организма» (Хренова, 2010, с. 51).

В 2001 году Министерство образования Российской Федерации рекомендовало относить к укладу символику школы, нормы взаимоотношений участников образовательного процесса, наличие органов ученического самоуправления, реализацию социально значимых проектов и условия для развития социальных компетенций учащихся (О совершенствовании, 2001). Педагоги А. К. Лукина, А. С. Севостьянова, проведя ряд исследований, пришли к выводу, что кроме названных компонентов, список может быть дополнен «особенностями предметно-пространственной среды, и возможностями досуга и дополнительных занятий детей и условиями для профессионального развития педагогов, особенностями системы управления образовательным учреждением, ролью в нём родительской общественности, ученического самоуправления, организаций-партнёров» (Лукина, Севостьянова, 2020 с. 14). Исследователи, опираясь на результаты анализа опроса представителей уполномоченного по делам ребёнка в муниципальных образованиях Красноярского края, пришли к выводу, что «уклад школьной жизни имеет решающее значение в формировании таких качеств личности, как субъектность, инициативность, уверенность в себе, система

его ценностей и отношений. Для этого уклад должен обладать такими характеристиками, как природосообразность и культуросообразность, определённая напряженность и наличие возможности для открытого действия ребенка» (Лукина, Севостьянова, 2020 с. 14).

Формирование ценностных ориентаций детей обусловлено их включением в различные сообщества и широкими возможностями ценностного самоопределения за счёт освоения различных социальных практик, способствующих выработке личных ценностных стратегий. «Осваивая разные типы деятельности, способы действия, дети способны участвовать в деятельности различных социальных общностей с существующими в них практиками; понимать принципы функционирования не одной социальной общности, а многих; координировать различные типы деятельности при сохранении своего Я одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счёте, влиять на развитие этих общностей; наконец, создавать в случае необходимости новые социальные общности и проектировать соответствующие им виды деятельности» (Громыко, Рубцов, Марголис, 2020, с. 60).

Понятие общности разработано в работах отечественных и зарубежных философов, социологов, психологов: Г. М. Андреевой, Э. Дюркгейма, Е. М. Калашниковой, К. Левина, Т. Парсонса, Б. Д. Парыгина, Л. Г. Почебут, Ф. Тенниса, В. А. Ядова. В. И. Слободчиков, отделяя понятие общности от других форм социальных объединений, вводит понятие со-бытийной общности, которую считает необходимой ситуацией развития человека, компонентом его субъектности (Слободчиков, 2013b). Такая со-бытийная общность возникает в естественном течении событий, когда люди взаимодействуют друг с другом и объединяются в общей, совместной деятельности. Общность, в отличие от коллектива, способна проявить неформальный и естественный характер эмоционально-психологических связей и отношений, она предоставляет детям пространство свободного выбора — позиции, способов и направлений деятельности, тем самым является наиболее сензитивным условием для проявления ими личностных, субъектных качеств и свойств. Развитие и воспитание человека в общности проходит в двух аспектах: через смену базовых для развития человека общностей на каждом возрастном этапе, через вхождение в различные общности и социальные группы в разных ролях и позициях (Шустова, 2008, с. 235). Со-бытийная детско-взрослая общность, возникающая как ценностно-смысловое взаимодействие педагога и ребёнка в сфере их совместного бытия (со-бытия), играет важную роль в воспитании детей, когда результатом становится общее ценностно-смысловое пространство и личностное развитие участников. Задача воспитания — находить способы выхода в со-бытийные общности с детьми, в жизненные ситуации со-бытия, в которых возникают эмоционально-психологические связи и завязываются отношения между детьми и взрослыми, происходит их активное взаимодействие, обнаруживаются общие ценности и смыслы. Без про-

живания событийных ситуаций дети не смогут получить необходимого опыта для своего развития, ценностно-смыслового самоопределения и самореализации (Шустова, 2019, с. 80).

Эффективным способом реализации ресурсов образовательной общности может стать система основных школьных дел. Основные школьные дела — это система воспитательных дел, построенная на основе уклада школы, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, региональных и всероссийских воспитательных проектов. Особый потенциал формирования ценностных ориентаций детей несут в себе детские общественные объединения и движения. Будучи разновозрастным коллективом, такие объединения позволяют организовать творческую среду, где старшие обучают младших, помогают им, младшие учатся на примере старших. У детей есть возможность не только осознавать и принимать ценности, предъявляемые педагогами, но и сразу же реализовывать ценностные ориентации в реальной жизни, например, помогая пожилым или занимаясь природоохранной деятельностью, собирая материалы для школьного музея или проводя экскурсию по этому музею для дошкольников из ближайшего детского сада. Так, детям предоставляется возможность проявить гуманное отношение к людям, патриотизм, гражданскую ответственность, нравственную позицию. В работе детского общественного движения гораздо больше возможностей для неформального, творческого взаимодействия со сверстниками и педагогами, что так нравится детям, особенно подросткам.

В создании и поддержании уклада образовательной организации могут участвовать самодеятельные детские объединения, общественные детские и молодёжные организации социально значимой направленности (военно-патриотические клубы, ЮНАРМИЯ, поисковые отряды, волонтерство, созданное в 2022 году «Движение первых»). В соответствии с Федеральным законом от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи» (Федеральный закон, 2022, № 261-ФЗ) в России создаётся новое добровольное, самоуправляемое общероссийское общественно-государственное движение, которое ориентировано на подготовку детей и молодёжи к жизни в обществе, формирование нравственной культуры на основе российских традиционных духовных и нравственных ценностей, создание равных возможностей для всестороннего развития и самореализации.

Е. М. Харланова анализирует роль детского движения на примере первичных отделений Российского движения школьников (РДШ): «Во-первых, происходит обогащение действующей системы новыми направлениями деятельности, технологиями и формами работы, появляются новые социальные партнёры, возможности расширить географию сотрудничества (от муниципального уровня до федерального), привносится полисубъектный проектно-конструктивный способ взаимодействия, что обеспечивает расширение спектра возможностей

самореализации учащихся. Во-вторых, деятельность РДШ позволяет систематизировать воспитательную работу в организации. Ряд школ напрямую заявляет о пересмотре воспитательной системы школы с учётом опыта, который получен благодаря работе первичного отделения РДШ. В-третьих, наблюдается возрастающее желание школьников участвовать в деятельности РДШ как среди учащихся пилотных и опорных школ, так и среди других образовательных организаций. Отмечаются примеры включения в активную позицию учащихся, которые до начала работы первичных отделений не находили в школе возможностей для самореализации. Уже действующие объединения получают возможность выхода на взаимодействие с объединениями своего профиля через тематические форумы, смены, крупные мероприятия, расширяются перспективы роста. В-четвёртых, педагоги образовательных организаций получают возможность повышения продуктивности организуемой познавательной деятельности учащихся через включение в многочисленные проекты, конкурсы, имеющие предметную направленность. Важным приобретением является и методическое сопровождение деятельности» (Харланова, 2017, с. 85).

Созданная в 2022 году организация «Движение первых» объединила все детские и молодёжные движения страны, в неё вошли и «Российское движение школьников», и «ЮНАРМИЯ», и «Большая перемена» и многие другие. Миссия нового движения сформулирована «с уклоном в коллективную стратегию: «Быть с Россией, быть человеком, быть вместе, быть в движении, быть первыми» («Движение первых», 2022). На первом съезде организации «особое внимание уделили обсуждению главных ценностей, которые должны защищать члены организации. Среди них, есть и культурные, и нравственные, и исторические, и духовные: «Жизнь и достоинство», «Патриотизм», «Добро и справедливость», «Созидательный труд», «Крепкая семья» и другие» («Движение первых», 2022).

Детские общественные организации, основные школьные дела, в целом вся воспитательная деятельность образовательной организации способствуют формированию системы межличностных ценностных взаимодействий. Е. А. Александрова подчёркивает роль системы межличностных отношений педагогов, детей, родителей, администрации, других сотрудников и представителей фирм и учреждений городского/сельского сообщества в формировании уклада сообщества. «Уклад есть некий устоявшийся порядок жизнедеятельности школы как социального института в целом» (Александрова, 2007, с. 62). Определяя уклад как способ организации жизни, как интегративную характеристику, Н. Ю. Конасова пишет: «В самом общем виде уклад — это тот или иной способ организации жизни. Уклад школьной жизни — характеристика, интегрирующая в себе проявления различных компонентов образовательной системы: общих целей образования, образовательных целей учащихся, педагогических целей, содержания образования,

организации образовательного процесса, отдельных образовательных технологий» (Эффективное управление, 2005), уклад жизни школы — порядок жизнедеятельности школы, который определяется системой общественных отношений между участниками образовательного процесса и связывает воедино когнитивные, ценностные, регулятивные смыслы жизнедеятельности школьного организма. Выделение ведущей, специфической в отношении обучения и социализации личности формы воспитания — «уклада жизни», способствует его закреплению как главного фактора воспитания, действующего на уровне учреждения в целом, создающего новое направление для обновления форм, средств воспитания в их единстве с целями и показателями эффективности (Козлова, 2005, с. 8).

Влияние личности педагогов, их педагогической культуры на формирование ценностных ориентаций детей. О том, какую огромную роль в воспитательном процессе играет личность педагога, писал К. Д. Ушинский: «Влияние личности воспитателя составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями. Много значит дух заведения, но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда переходит в характер воспитанников» (Ушинский, 1948, с. 28–29). Именно с личностным влиянием педагога, его педагогической культурой связано большинство механизмов, позволяющих передавать ценности от одного человека к другому, от ребёнка к ребёнку. Через осознание и принятие предъявленной учителем ценности дети приходят к реализации ценностных ориентаций в поведении, деятельности, коммуникации.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) ежегодно проводит социологическое исследование об отношении к профессии учителя. В октябре 2022 г. представлены очередные данные исследования (ВЦИОМ, 2022). В оценке того, какой он, хороший учитель глазами россиян, представлены как личностные, так и профессиональные качества учителей. Значимые качества учителей распределились в следующей последовательности: доброта и уважение к детям (32% опрошенных); порядочность, справедливость и объективность (25%); любовь к детям (21%); образованность (21%); грамотность, разносторонность (18%); внимательность, чуткость к детям (16%). Эти качества и составляют современную педагогическую культуру учителя, с опорой на них возможно эффективное влияние на ценностные ориентации детей.

Рост влияния личности педагогов на обучающихся будет увеличиваться с увеличением престижности этой профессии. По данным вышеприведённого исследования ВЦИОМ, за 5 лет престиж профессии учителя в российском обществе вырос — положение педагогов в обществе граждане в среднем оценили на 3,19 баллов из 5 возможных (+ 0,33 балла к значениям 2017 г.). Показатель одинаково высок как

среди молодёжи 18–34 лет (3,28 — 3,24 баллов), так и среди представителей старшего поколения 60+ лет — 3,25 баллов.

В педагогической культуре педагогов, в эффективности их воспитательной деятельности, как показывают данные исследования, проведенного ФГБНУ «ИИДСВ РАО» в 2022 году, важное место занимают желание самих педагогов заниматься воспитательной работой (59%) и их умение устанавливать устойчивые взаимоотношения между образовательной организацией и семьей (53%). Эти аспекты выходят на первый план в организации ценностно-ориентированного образования в школе. Государственные органы Российской Федерации держат в центре внимания проблемы профессиональной компетентности учителей, что находит отражение в мероприятиях реализуемого национального проекта «Образование». В частности, в рамках федерального проекта «Современная школа» (Федеральный проект, 2019) к концу 2024 года должна быть обеспечена работа единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, в том числе центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в субъектах Российской Федерации.

Внешние педагогические условия формирования ценностных ориентаций предполагают учёт воздействующих факторов социального окружения образовательной организации, социума в целом.

Внешние педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей включают:

- воздействие на формирование ценностных ориентаций детей других социальных институтов воспитания, кроме школы, прежде всего семьи;
- нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности по формированию ценностных ориентаций детей;
- влияние цифровизации, цифровой трансформации образования на процессы формирования ценностных ориентаций детей;
- актуальные геополитические и соответствующие внутренние российские социально-политические процессы, оказывающие воздействие на ценностные ориентации детей, их формирование в современных условиях.

Воздействие на формирование ценностных ориентаций детей других социальных институтов воспитания, прежде всего семьи.

Анализ воздействия социальных институтов воспитания на формирование ценностных ориентаций детей свидетельствует, что оно доминантно сосредоточено в системе образования и семье, влияние других институтов носит несистемный характер, однако не учитывать его нельзя.

Влияние семьи, родителей на формирование ценностных ориентаций детей осуществляется в рамках консолидации усилий с образовательными организациями. Мониторинг ценностных ориентаций детей и молодёжи, проведенный ФГБНУ «ИИДСВ РАО» в 2022 году, показал, что и родители (97%), и педагоги (95%) признают решающую роль семьи в формировании ценностных ориентаций детей. Есть и различия родительской и педагогической позиций: учителя в большей степени, нежели родители, видят свою приоритетную роль в формировании ценностной картины воспитанников (70% — педагоги, 51% — родители). Большинство родителей (99%), принявших участие в опросе, считают, что семья должна заниматься воспитанием ребёнка, при этом значительная часть родителей (38%) готовы разделить свою ответственность за воспитание детей с образовательной организацией (в сравнении с 2021 годом эта доля выросла на 6%). Вместе с тем, данные исследования говорят об отсутствии единой воспитательной линии «семья — школа». По мнению опрошенных педагогов, нежелание родителей принимать участие в образовательном процессе является главной проблемой в организации воспитательной работы с детьми (в 2021 г. был получен аналогичный результат).

Семья — единственный воспитательный институт, сугубо личностно ориентированное нравственное воздействие которого человек испытывает в течение всей своей жизни. Свой первый опыт социального взаимодействия человек получает именно в семье. «Семья формирует личность ребёнка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Родители используют те методы и средства, которые помогают внедрить в сознание ребёнка определённую систему норм, приобщить его к определённым ценностям» (Хижкина, 2007).

Формирование ценностных ориентаций некоторой части подрастающего поколения происходит под разнонаправленным влиянием:

- общественных детских и молодёжных организаций социально значимой направленности (военно-патриотические клубы, Юнармия, поисковые отряды, волонтерство и др.);
- средств массовой информации;
- религиозных организаций;
- формальных организаций и неформальных объединений деструктивной асоциальной, антигуманной, в том числе криминальной и террористической направленности.

Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности по формированию ценностных ориентаций детей. Нормативно-правовое регулирование в сфере образования, воспитания, формирования ценностных ориентаций детей установлено в комплексе нормативных правовых актов: в соответствующих статьях Конститу-

ции Российской Федерации, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах и иных, образующих систему образовательного законодательства, нормативно-правовых документах.

В последние годы государственная политика в правовом поле создаёт благоприятные предпосылки для целенаправленного формирования позитивных ценностных ориентаций детей на основе российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей, прежде всего в системе образования, в образовательных организациях. Однако, поскольку сама организация процесса возложена непосредственно на образовательные организации как самостоятельные субъекты образовательной деятельности, эффективность их усилий значительно отличается друг от друга. Практика показывает, что локальное правовое регулирование на уровне образовательных организаций становится эффективным при условии дополнения его программно-методическим обеспечением, вариативным содержанием. Весьма значительным фактором является также государственная политика в регионах, решения и меры государственной власти в субъектах Российской Федерации, а также решения и меры органов местного самоуправления.

Влияние цифровизации, цифровой трансформации образования на ценностные ориентации детей. Цифровизации жизни подрастающего поколения актуализировала немислимый ранее вопрос: кто и что воздействует на формирование ценностных ориентаций детей больше — изучение учебных дисциплин в учебное время или некритическое восприятие электронного контента школьниками в Интернете во внеучебное время; образовательная организация или Интернет?

По мнению педагогов, по результатам их опроса в исследовании ФГБНУ «ИИДСВ РАО» в 2022 году, ключевой сложностью в воспитании детей выступает зависимость ребёнка от Интернета — такую позицию обозначили 71% респондентов. 48% учителей указали на серьёзную увлечённость детей компьютерными играми. Родители и педагоги указывают на воздействие социальных сетей на детей, при этом педагоги оценивают это влияние выше родителей (37% и 16% соответственно). При этом «улица», блогеры и неформальные объединения подростков не воспринимаются ни родителями, ни педагогами в качестве значимых факторов формирования ценностной картины мира молодёжи — эти составляющие оцениваются респондентами не выше 10%.

Как показал проведённый «Лабораторией Касперского» опрос в России в 2021 году среди родителей и их детей школьного и дошкольного возраста (500 детей), «53% детей проводят в электронных устройствах от одного до четырёх часов в день; больше четверти (26%) тратят на них всё свободное время. Чаще всего Интернет нужен детям для игр (в 76% случаев), просмотра видео (в 70% случаев), общения с друзьями»

ми (в 67% случаев) и подготовки к урокам (в 53% случаев). Самым востребованным устройством у подростков остаётся смартфон. Без него не могут обойтись 80% опрошенных школьников; в начальной школе смартфон есть у 93% детей» (Каждый четвёртый ребёнок, 2021).

Риски цифровизации для детей и молодёжи заключаются в дегуманизации образовательных, а далее и всех иных социальных отношений, снижении способности к творчеству, росте прагматизма и индивидуализма на основе ценностей личного комфорта и эгоистичного потребления, нивелирования традиционных духовно-нравственных ценностей.

Влияние информационных технологий на развитие личности не может однозначно оцениваться как положительное или отрицательное, но, несомненно, это влияние является глубоким и комплексным. Объединяя оффлайн (в классе, во внеурочное время) и онлайн (в школьной или глобальной сети) взаимодействие обучающихся, распределённый учебный процесс позволяет реализовать информационную схему обучения, в которой возможна организация эффективной образовательной и целенаправленной воспитательной работы обучающихся в образовательных и воспитательных проектах (Зимовина, 2017). Важно, чтобы создаваемая электронная информационно-образовательная среда в образовательных организациях не только создавала условия для качественного обучения детей, но и своим контентом влияла предметно на их ценностную сферу, была направлена на формирование ценностных установок обучающихся на основе российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей.

Актуальные геополитические и соответствующие внутренние российские социально-политические процессы. Современная Россия столкнулась с новыми вызовами в жизни российского общества, а также геополитическими вызовами, связанными с усилением экономического и политического давления, с угрозами отторжения национальной территории, потери рынков сбыта энергоносителей, ослабления позиций на международной арене, и, что особенно важно, с отказом от традиционных духовных ценностей. Опасность глобализации кроется не в создании всемирной бесконтрольной экономической сети, а в том, что язык, этносы и территория более не несут определяющего значения, необходимого для самоидентификации личности. Традиционные связи людей друг с другом размываются до такой степени, что оппозиция «свой — чужой» приобретает новые идентификационные оттенки. В тандеме с любыми неудачами в области управления социальной сферой эти факторы нередко становятся благодатной почвой для экстремизма и других социально опасных проявлений. Институты современного общества переживают глобальную трансформацию. Преобразования такого масштаба неизбежно связаны с ценностным кризисом, захватывающим все сферы общественной жизни, в том числе и политическую.

В современных условиях актуализировалась проблема навязывания россиянам, в том числе детям, условно говоря, западных ценностей и образа жизни, явно приобретающих антигуманный характер. В связи с этим очень важным на сегодняшний день является восстановление в общественном сознании значимости традиционных российских духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Необходимо вооружить детей и молодёжь знаниями о нашей стране, научить понимать происходящие в ней процессы, усиливать отечественную образовательную, культурную и информационно-просветительскую составляющие социализации детей, активно формировать ценностно насыщенное гуманитарное пространство, в том числе с помощью возможностей сети Интернет (Селезнёва, Палитай, 2019). Геополитические изменения, происходящие в современном мире, трансформируются в объективную необходимость сплочения российского народа, в том числе подрастающего поколения, на единых ценностных основаниях, к которым в первую очередь относятся российские базовые конституционные ценности. Происходящие геополитические и внутренние российские социально-политические процессы обуславливают актуализацию целенаправленной работы с подрастающим поколением по формированию у них социально значимых ценностных ориентаций, в том числе ценностно-патриотических, что предусматривает повышение роли в воспитании образовательных организаций.

Подводя итог, отметим, что учёт факторов, обуславливающих внешние педагогические условия позволяет выявить разновекторный характер, позитивную и негативную направленность, которые должны учитываться при проектировании и реализации государственной политики в области воспитания, в научно-методическом обеспечении программирования воспитательной деятельности в образовательных организациях. Внутренние условия формирования ценностных ориентаций позволяют определить потенциал, ресурс и практические пути повышения эффективности исследуемого процесса, когда образовательная организация может стать ключевым социальным институтом воспитания. Выявленные внешние и внутренние педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей могут быть значимы для проектирования модели формирования ценностных ориентаций детей в системе образования, в программировании воспитательной деятельности образовательных организаций разного уровня, типа, вида, с учётом возраста детей и содержания осваиваемых ими основных и дополнительных образовательных программ.

1.4 Механизмы формирования ценностных ориентаций детей в системе образования

Личность, представляя собой динамическую систему, находится в состоянии непрерывного изменения и развития. В процессе тако-

го личностного становления постепенно всё большее значение приобретают внутренние движущие силы развития личности, позволяющие человеку более самостоятельно определять задачи и направление собственного развития. Система ценностных ориентаций личности выступает в качестве регулятора и механизма такого развития, определяя форму реализации намеченных целей, а при утрате побудительной силы в результате их достижения, стимулируя постановку новых значимых целей. В свою очередь, достигаемый уровень развития личности последовательно создает всё новые предпосылки для развития и совершенствования системы ценностных ориентации.

Процесс формирования ценностных ориентаций личности как психолого-педагогическая проблема достаточно хорошо проанализирован в науке, исследовалась специфика формирования ценностных ориентаций различных социальных групп: школьников, студентов, педагогов. Данная проблема представлена исследованиями следующих ученых: в философии С. Ф. Анисимова, В. А. Василенко, Г. П. Выжлецова, О. Г. Дробницкого, А. Н. Максимова, В. В. Розанова, В. П. Тугаринова, Б. А. Чагина и др.; в социологии А. Г. Здравомыслова, Т. Ю. Любимовой, В. Б. Ольшанского, С. И. Попова, В. А. Ядова и др.; в психологии П. Я. Гальперина, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, М. И. Бобневой, Л. И. Божович, А. В. Битуевой, Б. С. Братуся, А. Ф. Лазурского, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна и др.; в педагогике В. А. Караковского, Н. Д. Никандрова, З. И. Равкина, В. А. Слостёнина, В. А. Сухомлинского, Г. И. Чижиковой и др.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в науке не сложилась единая концепция, выявляющая особенности ценностных ориентаций и механизмы их формирования в структуре личности ребёнка. Так, например, В. А. Слостёнин, Г. И. Чижикова выделяют несколько фаз формирования ценностных ориентаций: «присвоение личностью ценностей; преобразование личности на основе присвоенных ценностей; *самопроектирование или самопрогнозирование* личности. Первая фаза включает поиск, оценку, выбор ценностей; вторая — уточнение и изменение иерархии личностных ценностей, формирование ценностной установки как готовность действовать в соответствии с новой иерархией; третья — проектирование Я-идеального, прогнозирование и выбор средств, направленных на достижение цели, определение направленности деятельности и поведения личности» (Слостёнин, Чижикова, 2003, с. 128). А. В. Кирьякова, анализируя процесс формирования ценностных ориентаций личности, к механизмам данного процесса относит механизмы поиска, оценки, выбора и проекции (Кирьякова, 1999, с. 17). Н. А. Асташова в процессе формирования ценностных ориентаций учащихся выделяет несколько этапов: предъявление ценностей воспитаннику; осознание ценностных ориентаций личностью; принятие ценностной ориентации; реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении; закрепление ценностной ориентации в на-

правленности личности и перевод в статус качества личности, то есть в своего рода потенциальное состояние; актуализация потенциальных ценностных ориентаций (Асташова, 2000). Этот цикл формирования ценностных ориентаций приводит и Л. В. Рубцова (Рубцова, 2006). Что касается места ценностных ориентаций в структуре личности, — у исследователей также нет единого мнения по этому вопросу. По мнению В. А. Ядова, ценностные ориентации личности, соотносящиеся с идеалами, «формируют ценностную иерархию жизненных целей — дальних, средних, ближних, а также представления о нормах поведения (ценности-средства), выступающие в качестве эталона. Вершиной системы ценностных ориентаций личности является жизненный идеал — образ желаемого будущего» (Ядов, 1994). Структура ценностных ориентаций по В. А. Ядову включает когнитивный компонент, предполагающий наличие социального опыта индивида; эмоциональный и поведенческий компонент, характеризующий поведение индивида в различных ситуациях. При этом В. А. Ядов рассматривает ценностные ориентации как центральное звено личности, определяющее её отношение к обществу, социальной группе, самой себе. Его подход предполагает формирование структуры ценностных ориентаций у человека на протяжении многих лет (Ядов, 1994, с. 26–32). По мнению И. В. Бабуровой «психологическими механизмами становления отношений (в том числе ценностных) являются механизмы идентификации, эмпатии, субъективизации и рефлексии» (Бабурова, 2009, с. 64).

Обсуждая проблему морального развития личности, П. Я. Гальперин настаивал на том, что «моральные, эстетические и другие ценности имеют внеиндивидуальное значение. Речь может идти об отношении между индивидами, но «моральными» отношения будут только в том случае, если они общественно оцениваются и регулируются. Тогда они получают моральную оценку и, следовательно, имеется некий моральный мотив для поведения по отношению к другому человеку. Если эти отношения общественно не регулируются... то эти отношения не являются отношениями моральной сферы» (цит. по Молчанов, 2017). Согласно мысли Д. А. Леонтьева, психологическому подходу наиболее близко понимание ценностей как смыслов, идеалов, жизненных целей, задающих общую направленность деятельности, таким образом, отводя ценностям первичную роль в процессах мотивации и регуляции поведения и деятельности (Леонтьев, 1996). В связи с этим, понятие «ценности» в контексте психологического знания становится в ряд с такими понятиями как мотивы и потребности, идеалы, убеждения, установки. Во многих видах и формах деятельности индивид выступает не как изолированная единица, а как представитель той или иной социальной группы — семьи, трудового коллектива, профессиональной корпорации, нации, этнокультурной общности и т. д., — опираясь во многих случаях не только и не столько на индивидуальный, сколько на групповой опыт и групповые регуляторы поведения, усвоенные в ходе социализа-

ции. Одновременная включённость человека в довольно большое число социальных групп разного масштаба и ранга многосторонне опосредует его отношения с миром. Интенсивность этой включённости может быть различной: от чисто формальной принадлежности и формальной ориентации до полного принятия групповых норм, ценностей, ритуалов и т. п. и их ассимиляции в виде интериоризованных механизмов регуляции (Цветов, 2016).

Формирование ценностных ориентаций школьников рассматривается как субъект-субъектное взаимодействие педагогов и обучающихся, которое направлено на усвоение ценностей. Это процесс, на который воздействуют не только внешние (школа, друзья, семья, социально-экономическое положение, культурно-исторический этап развития общества и др.) и внутренние (темперамент, уровень интеллектуального и эмоционального развития, половозрастные особенности и др.) факторы, но и работа психологических механизмов. Кроме того, под таким механизмом имеется в виду «совокупность взаимосвязанных обстоятельств внутреннего и внешнего мира, способствующих становлению и функционированию психических образований» (Фалунин, Фалунин, Ульянова, 2015, с. 149).

Одной из важнейших предпосылок формирования системы ценностных ориентации личности является определённый уровень интеллектуального развития. Ж. Пиаже полагал, что смена стадий морального развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями индивида. Моральные суждения, проявляющиеся, по его словам, в «уважении индивидуума к нормам общественного строя и его чувстве справедливости», у детей формируются на основе взаимодействия между их развивающимися мыслительными структурами и постепенно расширяющимся социальным опытом (цит. по Крайг, 2000). Представляет интерес точка зрения Г. Крайга, который описывает фактически две последовательные стадии принятия норм и ценностей в раннем детстве и дошкольном возрасте. По его словам, вначале дети копируют лишь словесные формулировки, например, повторяя при выполнении того или иного запрещённого действия «нельзя, нельзя!». Позднее ребёнок осваивает в поведении социальные и этические ценности, посредством атрибуции свойств, совершая одобряемые поступки потому, что он «хороший», а не потому, что от него требуют такого поведения (Крайг, 2000).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что формирование ценностных ориентаций — это непрерывный, динамический процесс, который может разделяться на этапы, находящиеся в зависимости от возрастного периода. Причём, на начальном этапе особенно актуальны чувства, потребности и мотивы ребёнка, на этапе принятия ценностных ориентаций необходимы восприятие, мотивы, желания, а для закрепления, реализации и актуализации — сознание, воля, деятельность.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать следующее определение: механизм формирования ценностных ориентаций детей в системе образования — это психолого-педагогический процесс (совокупность процессов) формирования ценностных ориентаций у ребёнка посредством внутриличностных преобразований (изменений) в ходе субъект-субъектных взаимодействий в образовательном пространстве (например, с педагогом, другими детьми и др.). На основании теоретического анализа литературных источников могут быть определены основные механизмы формирования ценностных ориентаций (охарактеризуем их детальнее).

Индивидуализация. Б. Ф. Ломов, понимая развитие индивида как диалектическое сочетание процессов, подчёркивает, что при овладении общественным опытом личность одновременно приобретает всё большую самостоятельность и автономность. По его мнению, «индивидуализация — это фундаментальный феномен общественного развития человека. Один из его признаков (и показателей) состоит в том, что у каждой личности формируется её собственный (и уникальный) образ жизни и собственный внутренний мир» (Ломов, 1984, с. 337). В отличие от А. Г. Асмолова, сводящего понятие индивидуализации к одной из граней механизма интериоризации (Асмолов, 1990, с. 307), мы полагаем, что индивидуализация представляет собой сложно организованный процесс, который предполагает достаточно высокий уровень личностного развития. Поэтому индивидуализация может быть определена как отдельный, наиболее «вершинный», по сравнению с адаптацией и социализацией, процесс развития системы ценностных ориентации личности. Содержательные аспекты индивидуализации различными авторами раскрываются через описание во многом тождественных процессов, например самоактуализации. Самоактуализация, стремление к самоосуществлению и самовыражению, согласно гуманистическим теориям личности, является основной потребностью человека. Признание ведущей роли самоактуализации является общим для всех представителей данного теоретического направления в изучении психологии личности, несмотря на расхождения в их взглядах.

Самоактуализация в теории А. Маслоу означает процесс, позволяющий открыться своему собственному жизненному опыту, довериться своим чувствам и мыслям (Маслоу, 1999, с. 425). Самоактуализирующаяся личность, по А. Маслоу, имеет большую свободу воли, менее детерминирована извне, чем обычные люди. Самоактуализирующиеся люди имеют собственную, относительно автономную и отличающуюся от принятой систему этических ценностей. Автономность, являющаяся, по мнению А. Маслоу, одной из важнейших характеристик таких людей, понимается им как независимость от культуры и окружения, активность. Следствием их автономии является способность к самостоятельным решениям, самоуправлению, к тому, чтобы быть сильным, активным, ответственным, решительным субъектом своего действия,

а не «куклой» в руках других людей. Наиболее существенным механизмом самоактуализации А. Маслоу называет «реритуализацию», которая соответствует принципу «возвращения к ритуалу» Конфуция. В своих работах А. Маслоу пишет, прежде всего, о «деритуализации» — психологическом защитном механизме, который заключается в неверии современной молодёжи в ценности и добродетели, в привычке рассмотрения поведения человека в его конкретности, а не в свете его «символических ценностей». По словам Маслоу, «самоактуализация означает отказ от этого механизма защиты, означает обучение и принятие реритуализации», которую он в свою очередь определяет, как «желание иметь возможность увидеть святое, вечное, символическое» (Психология личности, 1982, с. 114-115).

Д. Летбридж видит основную проблему самоактуализации в том, «каким образом максимизировать интернализацию ценностей и смыслов и как затем способствовать их экстернализации» (Lethbridge, 1986, p. 99). Движущей силой процесса индивидуализации является сопротивление равновесию, постоянное становление (Г. Оллпорт); внутренний рост или развитие (К. Роджерс); осуществление личностного смысла (В. Франкл); самоактуализация (А. Маслоу). Такой механизм, по нашему мнению, означает перевод внешних этических правил во внутреннюю систему ценностей, постепенную трансформацию внешней формы поведения во внутреннее содержание через образование личностных смыслов. Таким образом, *под индивидуализацией можно понимать процесс формирования ценностных ориентаций ребёнка посредством определения его собственного образа жизни (внутреннего мира).*

Идентификация. Большинство зарубежных и отечественных авторов в качестве основного механизма формирования ценностных ориентаций описывают, прежде всего, идентификацию, которая, по словам В. С. Мухиной, является центральным механизмом структурирования самосознания (Мухина, 1985). Понятие идентификации имеет в западной психологии различное значение, в частности, А. Бандура и Р. Уолтерс сводят его смысл к имитации, или подражанию (Бандура. Уолтерс, 1999). В работах З. Фрейда термин понимался как бессознательное отождествление, уподобление человеком себя другой личности. Отождествление, проявляющееся в подражании в поведении, играет роль механизма защиты от объекта, вызывающего страх и ощущение собственной неполноценности, путём уподобления ему. Т. Парсонс рассматривает идентификацию как процесс формирования «Суперэго», реализующийся посредством механизмов «катектической оценки», основанной на принципе удовольствия, а также познавания и усвоения семейных и групповых ценностей (Современная западная социология, 1990, с. 316-317).

В отечественной психологии, в работах таких авторов, как Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, В. А. Петровский, А. А. Бодалев, Р. Л. Кричев-

ский, Е. М. Дубовская, В. С. Мухина, В. В. Абраменкова, Е. З. Васина, В. Г. Леонтьев и других, идентификация интерпретируется как процесс межличностного взаимодействия, познания другого человека, вхождения в его систему мотивов, целей и ценностей. По В. А. Петровскому, идентификация образует одну из форм отражённой субъектности, «когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека (а не свои побуждения), его, а не свои цели и т. п.» (Психология развивающейся личности, 1987, с. 22).

Данный механизм является ведущим при усвоении ценностей и норм микросоциального окружения. Как обоснованно отмечает В. Г. Леонтьев, базовым компонентом механизма идентификации является переживание значимых для человека ценностей, и развитие личности происходит через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов: «уподобление, подражание в действительности есть не что иное, как уравнивание, достижение равного положения одного человека по отношению к другому человеку, выступающему в качестве образца, носителя привлекательных черт и свойств» (Леонтьев, 1992, с. 80). Это даёт нам основание полагать, что *идентификация представляет собой механизм формирования ценностных ориентаций личности, занимающий промежуточное положение между базовыми адаптационными механизмами и более высокоорганизованными механизмами осознания личностного смысла ценностей, процесс межличностного взаимодействия, познания другого человека, вхождения в его систему мотивов, целей и ценностей.*

Эмпатия. Эмпатия — (от греч. *empathia* — сопереживание) — постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Термин «эмпатия» введён Э. Титченером, который обобщил в нём близкие по содержанию идеи о симпатии, а также положения концепции вчувствования Клиффорда и Липпса. Различается эмоциональная эмпатия, основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивная эмпатия, базирующаяся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т. п.), и продиктивная эмпатия, рассматриваемая как способность человека предсказывать аффективные реакции другого человека в конкретных ситуациях. Как особые формы эмпатии выделяют: сопереживание — переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой на основе отождествления с ним, и сочувствие — переживание субъектом по поводу чувств другого (Хлебодарова, 2012).

Эмпатия занимает одно из главных мест внутри социальных эмоций, играя важнейшую роль в жизни ребёнка (Мазуренко, 2016). Именно развитое сочувствие формирует утончённые и высоконравственные качества, в ходе которых индивид на протяжении жизни превращается в полноценную личность, а также усваивает и активно воссоздает социальный опыт. Этот процесс происходит в сложных и противоречивых

условиях отторжения прежних ценностей и утверждения новых, в том числе и в вопросах, касающихся развития эмоциональной настроенности, направленности на другого человека, готовности к взаимодействию с ним. Н. Н. Обозов определяет эмпатию как отклик одной личности на переживания другой и считает, что без сопереживания, без оказания взаимной поддержки невозможно не только коллективное, но и индивидуальное бытие (Обозов, 1990, с. 191). Существует зависимость между каналами эмпатии и определённой последовательностью выстраивания ценностей. Эмпатия входит в состав ценности, являясь её неотъемлемой частью и выступает регулятором в построении иерархии ценностей. Через включённость эмпатийного вчувствования ценности трансформируются от «душевности» к «духовности». Уровень эмпатии зависит от таких ценностно-смысловых качеств личности как альтруизм, терпимость, чуткость, жизненная мудрость. Таким образом, *эмпатия выступает механизмом формирования ценностных ориентаций посредством постижения эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания.*

Рефлексия. Личностные ценности являются результатом рефлексии личности. Именно рефлексия, достигаемая особым образом организованными элементами культуры в проекциях на отдельные её компоненты — науку, технику, мораль, искусство, религию и др., способна качественно изменять характер восприятия окружающего мира, социума и внутреннего мира человека. В работе Э. Шейна проблеме рефлексии ценностей посвящена специальная глава, где рефлексия рассматривается как механизм формирования коллективных представлений, составляющих основу организационной культуры, что позволяет сравнивать, сопоставлять и корректировать коллективные представления о ценностях и о смыслах своего существования (Шейн, 2013). Похожие позиции о рефлексии целей организации и ценностей персонала, которые находятся в непрерывной сравниваемости и «разделяемости», высказываются в работе Т. А. Соломанидиной (Соломанидина, 2015, с. 14). Обстоятельно исследуется ценностно-целевая рефлексия в работе А. И. Пригожина, где представлены виды, способы и модели рефлексивных практик, включая ценностную саморефлексию и ценностную взаиморефлексию (Пригожин, 2010, с. 64–81). Здесь отчётливо видна исключительная роль целей организации как ориентира и эталона для ценностного рефлексирования.

С сущностной точки зрения, рефлексия — это непрерывный когнитивный процесс организационного самоанализа, направленный на самопознание, выявление и оценивание соответствия целей организации ценностям общества. В отношении социальных функций — это способ осуществления связи между общественным, групповым и личным, а также механизм редукции и трансформации социально значимых ориентаций (целей) и индивидуальных установок (ценностей), соотнесённых друг с другом. В прикладном отношении — это источник изменений,

регуляции поведения и организационного саморазвития, осуществляемых в коммуникациях и совместной деятельности.

Показывая единство коммуникаций и деятельности как взаимодополняющих оснований рефлексирования, Г. П. Щедровицкий говорит о «мыследействии», «мыследеятельности» и «мысль-коммуникации» (Щедровицкий, 2005, с. 9), подчёркивая, что одно без другого не имеет смысла, поскольку статусно-ролевое общение часто «целиком ритуалистично» и «не касается реальных жизненных проблем», а деятельность, не наполненная ценностным смыслом, не становится условием мотивирующего поведения. Именно благодаря ценностно-целевой рефлексии формируется организационная уникальность группового сознания и способов социального взаимодействия. Её результатом становится особая и неповторимая совокупность групповых представлений как ядра организационной культуры, в которых находятся объяснения складывающихся противоречий, формируются движущие силы и социальная мотивация роста и самоопределения. Рефлексия в качестве механизма формирования ценностных ориентаций может рассматриваться как *процесс, направленный на самопознание, выявление и оценивание индивидом соответствия личных ценностей общественным ценностям посредством анализа собственных мыслей и переживаний, действий.*

Адаптация. «Поддержание равновесия в системе «человек — среда» может осуществляться на физиологическом, психологическом или же социально-психологическом уровнях единой функциональной системы адаптации. По мнению Ф. Б. Березина, для человека в этом ряду решающую роль играет собственно психическая адаптация, в значительной мере оказывающая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях» (цит. по Яницкий, 2000, 2.2). Адаптацию как механизм формирования ценностных ориентаций в контексте нашей работы можно определить как *индивидуальное реагирование личности на нарушение сбалансированности в системе «человек — среда», обусловленное усилением или ослаблением тех или иных личностных черт и поведенческих реакций.* Эти характеристики исследовались рядом авторов, в частности Л. Н. Собчик и Ф. Б. Березиным. Реализация процесса адаптации при помощи психологических защитных механизмов устранения тревоги, сопровождающаяся акцентированием тех или иных психологических особенностей, приводит к изменению ценностных ориентаций личности. Такая трактовка явно восходит к психоаналитической традиции с её принципом «редукции напряжения» и, в частности, к работам К. Хорни, по мнению которой основной мотивацией поступков человека является «коренная тревога», представляющая собой фиксированное внутреннее свойство психической деятельности (Хорни, 1993).

Социализация. В психологии подход, заключающийся в понимании социальной среды как внешней по отношению к ребёнку силы, при-

нуждающей его к принятию чуждых ему ценностей и представлений, содержится, в частности, в ранних работах Ж. Пиаже (Флейвелл, 1967). Развивая подобные представления, П. Массен и соавторы в контексте индивидуального возрастного развития определяют социализацию как «процесс, во время которого дети воспринимают и усваивают определённую систему норм, ценностей и знаний данной культуры» (Массен, Конджер и др., 1987). У. Бронфенбреннер понимает под социализацией совокупность процессов, благодаря которым индивид усваивает систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества (Бронфенбреннер, 1976). В процессе социализации, включения ребёнка в разнообразные социальные взаимодействия и связи в различных социальных группах, в устойчивые социальные отношения (учащихся — прежде всего в социальные взаимодействия и отношения в образовательных организациях) происходит присвоение личностью определённых ценностей (которые не отвергаются), формирование ценностных ориентаций. Таким образом, *социализация может рассматриваться как механизм формирования ценностных ориентаций через принятие внешних по отношению к ребёнку ценностей, доминирующих в его социальном окружении.*

Интериоризация. Механизм становления личностных отношений может быть описан в понятиях интериоризации личностью социальных ценностей (Донцов, 1975). Отмечается, что осознание некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращению его в личностную ценность — регулятор индивидуального поведения (Габдулина, 2017, с. 36). «Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто, как на ценность, достойную того, чтобы на неё ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было» (Додонов, 1978, с. 2).

Интериоризация, понимаемая как присвоение общественно-исторического опыта, у Л. С. Выготского и других классиков отечественной психологии выступает в качестве основного механизма социализации. По словам Б. Г. Ананьева «формирование личности путём интериоризации — присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения — есть вместе с тем освоение определённых позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует её социальную структуру. Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности» (Ананьев, 1977, с. 248). В работах ряда современных авторов, в частности И. Ф. Клименко, отмечается, что интериоризация общественно значимых ценностей проходит через усвоение социальных нормативов как в вербальном, так и в поведенческом плане (Клименко, 1992). *Интериоризация в качестве механизма формирования ценностных ориентаций может рассматриваться как процесс, предполагающий наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые имеют*

для него некоторую ценность, а затем превратить их в определённую внутреннюю структуру в зависимости от условий существования, ближних и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации. Такая способность образуется при достаточно высоком уровне личностного развития, включающем определённую степень сформированности высших психических функций, сознания и социально-психологической зрелости (Круглов, 1988).

Экстериоризация. Экстериоризация означает переход действия из внутреннего во внешний план, например, при составлении профессиограммы, инструкции, раскрытии технологии, рефлексии. Экстериоризация в аспекте формирования ценностных ориентаций личности может рассматриваться как процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее действие, посредством которого происходит формирование ценностных ориентаций. Это процесс, обратный интериоризации, психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свёрнутой формы в форму развёрнутого действия. Примеры экстериоризации: опредмечивание наших представлений, создание предмета по заранее разработанному плану.

Принципиальное значение термин «экстериоризация» в психологии приобрёл в «Развитии высших психических функций» — труде Л. В. Выготского, посвящённом культурно-исторической теории поведения. Его последователи, психологи П. Я. Гальперин и А. Н. Леонтьев, продолжили эти исследования в своих работах «Развитие исследований по формированию умственных действий» и «Проблемы развития психики». В современном понимании этот термин обозначает построение и воплощение внешних действий человека, которые формируются на основе его внутренней психической жизни, сложившейся из накопившегося личного опыта, чувств и переживаний, появляющихся идей, составляющихся планов действий. Этот процесс включает и словесное выражение. В качестве примера может послужить усвоение ребёнком воспитательного влияния и последующее его проявление посредством суждений и нравственных поступков (Экстериоризация в психологии, 2021). Механизм экстериоризации основан на воспроизведении прошлого опыта. Экстериоризация рассматривается как процесс «конструктивного воспроизведения», воссоздания опыта личности в конкретной культурно-событийной ситуации обучения (Римкувене, 1999, с. 164).

Процессы экстериоризации и интериоризации пронизывают всю жизнь, повседневную деятельность каждого человека в учёбе, работе, творчестве, в быту. Без экстериоризации невозможно обучение и творчество, создание материальных предметов и решение всевозможных задач, развитие человека и полноценное существование в социуме.

В нашей работе мы говорим в основном о духовных и нравственных ценностях, их формировании у детей в системе образования. Под

ценностными ориентациями понимается направленность субъекта на устойчивые установки и предпочтения, детерминирующие поведение, деятельность. Формирование ценностных ориентаций предполагает установление субъектом степени личной значимости моральных категорий (целей, качеств, норм) и становление системы ценностных приоритетов, выступающей основой направленности его сознания и поведения. Ценностные ориентации ребёнка, процессы их формирования во-многом зависят от характера деятельности, в которую он включён, изменяются в процессе его жизни. Ценностным ориентациям присущ динамический характер. Если их существование не поддерживается человеком, если они не реализуются и не актуализируются, то постепенно теряют свою значимость для личности.

Принятие и освоение ценностей — сложный и длительный процесс. Осознание ценностей порождает ценностные представления, а на основе ценностных представлений формируются устойчивые ценностные ориентации. Можно сказать, что ценностная ориентация включает в себя когнитивный, эмоциональный, деятельно-практический компоненты, когда в итоге у человека формируется готовность действовать в соответствии с усвоенными и лично, интеллектуально и эмоционально принятыми ценностями. Здесь можно проследить определённую этапность в формировании ценностной ориентации, совокупности взаимосвязанных ценностных ориентаций (устойчивые системы ценностных ориентаций, имеющие иерархическую структуру, формируются только в рамках определённых мировоззрений, типов духовно-нравственной культуры и соответствующих систем морали). В оценке значимости разных механизмов формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях целесообразно учитывать возрастные возможности детей.

Дошкольный возраст (3-7 лет) является периодом, в котором происходит усвоение первых этических норм. На данном этапе в ходе игры посредством идентификации происходит усвоение правил, норм и нравственных критериев, которые регулируют поведение. Этот процесс осуществляется через посредника (старшего) и через соучастника (ровесника). Образцом поведения для детей служат взрослые, их поступки и взаимоотношения. Закрепление ценностных ориентаций протекает в процессе общения в группе, где ребёнок применяет усвоенные ранее правила. В игре происходит развитие отдельных качеств личности, служащих критерием размежевания ребёнком положительных и отрицательных способов поведения. Дети дошкольного возраста начинают применять нравственные оценки к себе. Период дошкольного детства имеет особое значение в становлении личности человека и её смыслообразующих ценностных компонентов, в это время становление ядра личности — системы основных убеждений и нравственных ценностных ориентаций — идёт наиболее интенсивно. Способность дошкольников «запечатлеть» нравственные нормы, ценности, правила,

отношение к ним и образцы нравственного поведения открывает возможности для целенаправленной работы по формированию ценностных ориентаций у детей, начиная с самого раннего возраста.

Формирование ценностных ориентаций как специально организованный педагогический процесс может осуществляться в старшем дошкольном возрасте на основе психологических механизмов интериоризации и экстериоризации общественных ценностей, имеющих нравственное содержание и доступных для восприятия дошкольников. Ценностные ориентации дошкольников формируются как психологические образования в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. В ходе анализа теоретических основ формирования ценностных ориентаций дошкольников установлено, что, в соответствии с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского, процесс становления ценностных ориентаций у дошкольников понимается как целенаправленная деятельность взрослых по трансформации врождённых форм психики детей (инстинкты, потребности, безусловные рефлексy, эмоции) в высшие психические формы (чувства, понятия, отношения, мотивы, потребности и др.), имеющие позитивное нравственное содержание. Переход к высшим формам психики, имеющим нравственное содержание, осуществляется в ходе предъявления и присвоения детьми образцов отношения, мышления, поведения, деятельности, основанных на принятых в их социальном окружении нравственных нормах. Психологическими механизмами присвоения ценностных ориентаций выступают адаптация, социализация, эмпатия, интериоризация, экстериоризация ребёнком нравственных ценностей в специально организуемой совместной со взрослыми деятельности. В процессе формирования личности развивается вся ценностная сфера ребёнка, представленная сложной взаимосвязью её элементов, поддерживающих функционирование ценностных ориентаций — потребностей, мотивов, установок, отношений, направленности, интересов. Специфика дошкольного детства в процессе формирования нравственных ценностных ориентаций заключается в подражании как основном инстинктивном процессе усвоения социального опыта; в опоре на оценочные суждения взрослых; в использовании продуктивного воображения для компенсации недостаточных психических возможностей ребёнка по сравнению с взрослым человеком; в существенном значении базовых потребностей личности, таких как необходимость контактировать с близким взрослым, получать новые впечатления и др., стремлении к социальному общению.

В старшем дошкольном возрасте ребёнок может не только понимать нравственный смысл некоторых действий, но и эмоционально к ним относиться, а также выражать своё внутреннее состояние и распознавать состояние сверстников. Эмоциональный компонент ценностных ориентаций старших дошкольников проявляется в эмоциях сочувствия, сопереживания (эмпатии), радостного предвосхищения

результатов поведения. Особенности эмоционального компонента нравственной сферы дошкольников выступает воплощение их чувств в образах, продуктивный характер воображения, создающего определённое настроение. Формирование ценностных ориентаций сопряжено с обогащением всего внутреннего психического мира растущего ребёнка, развитием его потребностей, интересов, мотивов, совести. Становление ценностных ориентаций также выражается у детей старшего дошкольного возраста в появлении соподчинения, иерархии мотивов поведения, в которой нравственные мотивы начинают занимать доминирующее положение.

Следующим ответственным периодом в формировании ценностных ориентаций детей является начало обучения в школе, младший школьный возраст. От ценностной основы, заложенной в младших классах, зависит, как будет происходить дальнейшее формирование и развитие личности ребёнка в подростковом и юношеском возрасте. Младший школьный возраст создаёт дополнительные возможности развития ценностных ориентаций, характеризуется такими возрастными особенностями, как повышенная эмоциональность, впечатлительность к внешним воздействиям, обращённость к миру позитивных ценностей, которая проявляется во всех видах деятельности: учебной, игровой, коммуникативной, трудовой и т. д. Поступление в школу — переломный момент в жизни ребёнка. Дети младшего школьного возраста включаются в новую систему отношений, происходит изменение их социального статуса, позиций в обществе. В процессе учения происходит активное формирование интеллектуальных и познавательных способностей. Новая форма деятельности и общения (выполнение одних и тех же заданий) невольно объединяет детей и способствует формированию коллективистских черт характера. Наряду с коллективизмом интенсивно развиваются и другие особенности личности: происходит дальнейшее усвоение моральных норм, на этой основе закладывается фундамент нравственного поведения (социализация). Дальнейшее развитие получают высшие чувства — интеллектуальные, эстетические, нравственные, что способствует формированию ценностных ориентаций. В младшем школьном возрасте выделяются личные ценности, происходит их эмоциональное освоение, закрепляющееся в практической деятельности и постепенно находящее правильное мотивационное выражение (Тимошенко, 2016). Роль влияния семьи на младшего школьника также велика.

В общем виде можно представить следующие психологические особенности формирования ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте (Ермоленко, 1984):

- склонность к игре. В условиях игровых отношений ребёнок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение. В играх, более чем где-либо, от ребёнка требуется умение соблюдать правила. Их нарушение дети с особой остротой подме-

чают и бескомпромиссно выражают своё осуждение нарушителя. Если ребёнок не подчинится мнению большинства, то ему придётся выслушать много неприятных слов, а может, и выйти из игры. Так ребёнок учится считаться с другими, получает уроки справедливости, честности, правдивости. Игра требует от её участников умения действовать по правилам. А. С. Макаренко считал: «каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» (Макаренко, 2003, с. 136);

- невозможность долго заниматься монотонной деятельностью. Как утверждают психологи, дети 7-летнего возраста не могут удерживать своё внимание на каком-либо одном предмете более 7-10 минут. Дальше дети начинают отвлекаться, переключать своё внимание на другие предметы, поэтому необходима частая смена видов деятельности во время занятий;
- недостаточная чёткость нравственных представлений в связи с небольшим нравственным опытом. Учитывая возраст детей, нормы нравственного поведения подразделяют на уровни: так, ребёнок до 5 лет обычно усваивает примитивный уровень правил поведения, основанный на запрете или отрицании чего-либо. Например, «не разговаривай громко», «не перебивай беседующих», «не трогай чужую вещь», «не бросай мусор» и т. д. Если ребёнка приучили к выполнению данных элементарных норм, то окружающие считают его воспитанным. К 10-11-ти годам необходимо, чтобы ребёнок умел учитывать состояние окружающих людей, и его присутствие не только не мешало им, но и было приятным. В период нравственного реализма дети начинают судить о действиях людей по их результату, а не по намерениям. Для них любой поступок, приведший к отрицательному результату, является плохим независимо от того, совершён он случайно или преднамеренно, из плохих или хороших побуждений.

Младшие школьники часто затрудняются дать оценку поступка в силу того, что им непросто самостоятельно, без помощи взрослого выделить лежащий в его основе мотив. Поэтому они обычно судят о поступке не по намерению, а по результату, часто подменяют более абстрактный мотив более понятным им мотивом. Суждения младших школьников о степени нравственности поступка, их оценки являются в большей мере результатом усвоенного от учителя, от других людей, а не пережитого, «пропущенного» через собственный опыт. Им недостаёт также теоретических знаний о нравственных нормах и ценностях. В мотивационно-потребностной сфере личности у детей этого возраста общественные побуждения, мотивы социально полезных деятельностей редко преобладают над эгоистическими мотивами (Даргужиева, Абдираимова, 2016).

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определённой системе, создаёт возможности для овладения приёмами, способами решения различных умственных и нравственных задач. Учителю принадлежит значительная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни и общественному труду. Учитель почти всегда является для детей примером нравственности и честного, преданного отношения к труду (как иногда и значимым примером обратного). Специфической особенностью процесса нравственного воспитания здесь следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.

Начальная школа завершается переходом в основную, а это связано с необходимостью социальной адаптации учащихся к новым условиям. Ситуация новизны является для любого человека в определённой степени тревожной. Выпускник начальной школы может переживать эмоциональный дискомфорт, прежде всего, из-за неопределённости представлений о требованиях новых педагогов, об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения. Преодолеть возможный эмоциональный дискомфорт и тем самым подготовить бесконфликтный переход детей в основную школу, сделать его более лёгким и естественным можно, для этого необходима психологическая грамотность как родителей, так и педагогов (Филатова, 2014). Подростковый возраст (10–11 и 13–14 лет) представляет собой этап усиленного становления личности на основе дальнейшего развития процессов социализации. Общение подростков становится более избирательным. Это сказывается на выборе социально значимых образцов для подражания, что во многом определяет содержание формирующихся ценностных ориентаций. Изменение социальной позиции, начало полового созревания и резкие сдвиги физического развития обуславливают возникновение чувства взрослости. Это психологическое новообразование вызывает переориентацию детских норм ценностей на нормы взрослых, что усложняет комплекс личностных свойств подростка.

В подростковом возрасте зачастую коренным образом перестраиваются уже сложившиеся ранее психологические структуры. Кроме того, в данный возрастной период складываются основные социально значимые нравственные понятия, установки, ценностные ориентации. В психологической сфере подростка возникает такое новообразование как «чувство взрослости», что обусловлено возникновением новых потребностей и способностей. Основная потребность подростков — потребность в общении, значит, на первый план выходит механизм социализации (Горская, 2020).

Важной особенностью подросткового возраста является стремление к идеалу. Достигая подросткового возраста, ребёнок начинает осознавать себя личностью, сравнивает себя с окружающими, пытается подражать выбранному идеалу, зачастую в действительности далёкому от совершенства. Происходит временное психологическое отдале-

ние от семьи и школы, их значение в становлении личности снижается, тогда как влияние сверстников усиливается. Главенствующую роль в социализации начинают играть детские неформальные объединения. Круг активной социальной жизни подростков зачастую практически ограничивается интересами и проблемам его компании. Отметим, что представление подростка о себе всегда соотносится с групповым образом «мы» — типичного сверстника своего пола, не совпадая с ним полностью.

Ещё одна характеристика, относящаяся к подростковому возрасту — это большое значение, которое подростки придают своей внешности, причем эталоны красоты и просто «приемлемой» внешности зачастую завышены и нереалистичны. С возрастом адекватность самооценок повышается. Самооценки взрослых по большинству показателей более реалистичны и объективны, чем юношеские, а юношеские более реалистичные, адекватные, чем подростковые. Но эта тенденция не является линейной, необходимо учитывать изменение с возрастом и самих критериев самооценки. Если в средних классах ребёнок сильно ориентируется на мнение учителей, и в его самооценке важную роль играет школьная отметка, успеваемость, то в старших классах значение отметок снижается. На первый план выступают мнение сверстников и самооценка своих достижений в разных видах деятельности — учёба, спорт, какие-то любительские занятия, значимость которых может быть разной. Это резко снижает значение отметки, учебных достижений как стимула к учебе, но одновременно отражает рост самостоятельности, дифференциации личностных интересов.

Подростковые самоописания лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств. Однако неопределённость уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних противоречий. Повышение степени осознанности своих переживаний у подростка нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом, озабоченностью собой и тем впечатлением, которое он производит на окружающих, и, как следствие этого, зачастую застенчивостью. В подростковом возрасте на первый план выдвигаются удовольствие, переживаемое благодаря правильному поступку, и страдания из-за проступка. При негативном эмоциональном опыте формируется негативная позиция личности. Так, например, установлено, что в неблагополучных семьях дети практически не испытывают позитивных переживаний, и это является основной причиной формирования их негативной социальной позиции. Негативная позиция личности подростка является предпосылкой формирования искажённых ценностных ориентаций. Создание условий для позитивных эмоциональных переживаний, напротив, формирует благоприятные предпосылки для изменений негативной социальной позиции (Кузнецова, 2011).

Таким образом, в формировании ценностных ориентаций детей в образовательной деятельности, конкретно — в воспитательной деятельности в образовательных организациях, реализуются различные психологические механизмы формирования ценностных ориентаций детей разного возраста, с учётом динамики их возрастного развития, а также с учётом комплекса актуальных педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях и в целом в окружающем их социуме, в том числе условий, целенаправленно создаваемых, формируемых педагогическими коллективами. Эти механизмы и условия должны приниматься во внимание, учитываться в планировании воспитательной деятельности в системе образования, образовательных организациях.

ГЛАВА 2.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВАРИАТИВНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

2.1 Ценностно-целевые основания воспитания детей в системе образования Российской Федерации

Ценностное содержание воспитания детей в системе образования Российской Федерации, особенно в системе общего образования, является основным, исходным условием, определяющим возможные результаты воспитания детей и воспитательной деятельности педагогов, педагогических коллективов. В зависимости от того, какие именно ценности, нравственные нормы и представления о действительности будут присутствовать в содержании образовательных программ, в учебно-воспитательной деятельности, включаться в целевые разделы и содержание учебных предметов, курсов, модулей, дисциплин, различных программ и практик воспитания в образовательных организациях, у детей будут формироваться (в той или иной степени) ценностные отношения к самим себе, к другим людям, к семье, государству и всем другим социальным институтам, к природе и т. д.

Воспитание и обучение в системе общего образования является не единственным, но одним из основных факторов, оказывающим влияние на развитие личности, формирования мировоззрения, нравственной культуры и поведения детей в современном информационном обществе. И очевидно, что полноценная реализация воспитательного потенциала образовательной деятельности может опираться только на определённое понимание педагогами целей, ценностей, ценностно-целевых оснований и соответствующих ожидаемых результатов воспитания детей, воспитательной деятельности. На таком, определённом понимании должно выстраиваться ценностное содержание всех образовательных программ. Такое понимание должно лежать и в основе всех примерных программ воспитания для образовательных организаций, в том числе (с 2023 года) федеральных рабочих программ воспитания для образовательных организаций, обязательное наличие которых установлено федеральным законодательством (Федеральный закон, 2012, ст. 12.1, ч. 1-2).

Народ России, современное российское общество является многомировоззренческим, многокультурным, многонациональным и многоконфессиональным. Его составляют граждане, придерживающиеся различных мировоззрений, идеологий, с различным отношением к духовной культуре и морали, религии и атеизму. Семьи, родители несовершеннолетних обучающихся также являются представителями многих вероисповеданий, разных национальностей, последователями разных идейных течений, идеологий, политических взглядов. При этом

все граждане Российской Федерации, имеющие детей, также по закону (Федеральный закон, 2012, ст. 44 ч. 1) обладают преимущественным правом на воспитание своих детей перед всеми иными лицами (физическими и юридическими). А значит, и перед всеми педагогами, воспитателями (как физическими лицами), и перед всеми организациями, в том числе образовательными. Указанные социальные и правовые условия воспитания, формирования ценностных ориентаций детей в образовательном процессе обуславливают необходимость определения содержания воспитания детей в системе образования в строгом соответствии с законодательством Российской Федерации при соблюдении прав и свобод всех граждан (в том числе родителей несовершеннолетних обучающихся как участников образовательных отношений) в сфере образования, общественного воспитания — воспитания детей не в семье, а в обществе, в системе общественных институтов, в том числе в системе образования.

Ценностно-целевое содержание общественного воспитания детей в Российской Федерации не может быть абсолютно одинаковым, прежде всего в своих мировоззренческих и ценностно-смысловых компонентах. Оно включает как основной, общий, инвариантный компонент, так и вариативный компонент в связи с наличием в российском обществе различных мировоззренческих групп со своими особенностями духовно-нравственной культуры, соответствующими образовательными интересами, потребностями, в том числе в сфере общего образования, воспитания и обучения детей в школе и в других образовательных организациях. Российское государство «при осуществлении функций, которые оно принимает на себя в области образования и обучения, уважает право родителей обеспечивать такое образование и обучение, которые соответствуют их религиозным и философским убеждениям» (Протокол № 1 Европейской Конвенции, 1952). Это норма права (действовавшая в Российской Федерации с 1998 по 2022 годы)¹, в соответствии с которой и соответствующими принятыми нормами федерального законодательства об образовании (Федеральный закон, 2012, ст. 87) на добровольной основе по выбору родителей (законных представителей) детей осуществляется духовно-нравственное воспитание школьников в процессе преподавания основ религиозных культур народов России и светской этики, изучение основ духовно-нравственной культуры народов России, а также религиозное воспитание школьников по выбору семьи в частных школах, гимназиях и т. п. в процессе реализации программ религиозного образования (религиозного компонента образования) при получении детьми общего образования в частных образовательных организациях.

¹ С 16 марта 2022 г. Россия вышла из Конвенции в связи с решениями Европейского суда, инициированными недружественными государствами с целью оказания давления на Россию, вмешательства во внутренние дела Российской Федерации.

Наряду с вариативным ценностно-целевым компонентом воспитания, принципиальное значение имеет выявление, определение и чёткое формулирование инвариантной, общей содержательной ценностной базы воспитания, соответствующих ценностно-целевых ориентиров воспитательной деятельности педагогов. Эта задача приводит к уже широко используемому понятию «российские базовые ценности». Они же могут называться российскими общественными, национальными (в понимании всего народа России как гражданской, политической нации), общенациональными (в понимании народа России как «многонационального народа Российской Федерации» в преамбуле Конституции²), а также общими гражданскими ценностями. Каждое такое наименование (в других странах используются также понятия «общепринятые» или «общепризнанные» нормы и ценности) имеет свои основания. Здесь мы делаем акцент на том, что эти российские базовые ценности являются, прежде всего, конституционными — по своему источнику. Такая позиция базируется на нашей правовой системе, согласно которой Конституция — Основной Закон — является высшим нормативным правовым актом в иерархии нормативных правовых актов в Российской Федерации, обладает высшей юридической силой и одновременно является законом высшего уровня легитимности, всеобщности, т. к. принимается и обновляется общероссийским голосованием, волей всех граждан России. Это определяет высший статус Конституции по отношению ко всем другим нормативным правовым актам, законам, документам любых органов публичной власти в Российской Федерации.

Далее представим подход к определению ценностно-целевого содержания воспитания в образовательных организациях, разработки ценностно-целевых разделов примерных программ воспитания для различных образовательных организаций в инвариантной части содержания воспитания — на основе российских базовых (национальных) конституционных норм и ценностей.

Как уже было указано, общие нормативные ценностно-целевые основы воспитания определяются содержанием правовых норм, которые установлены в Конституции Российской Федерации (правовые нормы разного вида по характеру предписаний: управомочивающие нормы, обязывающие нормы, запрещающие нормы; по степени определённости предписаний: императивные нормы и диспозитивные нормы). Источником конституционных норм, соответствующих им ценностей, является духовно-нравственная культура народов России, россий-

² В правовом поле Российской Федерации, в нормативно-правовых актах сохраняется различное использование терминов «нация», «национальный» — в двух указанных смыслах: по отношению к определённому народу России, этнической группе как нации, национальности и по отношению ко всему народу России, российскому обществу, гражданам России как политической нации (национальные проекты, программы, стратегии, национальные интересы России и т. п.).

ского общества. Конституционные нормы и соответствующие ценности представляют общее содержание духовно-нравственной культуры российского общества, народов России, многонационального народа Российской Федерации, которое российский народ установил всеобщим, общероссийским голосованием. Прежде всего, в виде закреплённых в Конституции основных прав, свобод и обязанностей человека и гражданина в Российской Федерации (Конституция, 2020, гл. 2).

Практически все нормы Конституции несут в себе ценностное содержание. Анализ текста Конституции позволяет выделить нормы, имеющие явный, наиболее выраженный ценностный аспект, относящиеся к различным объектам и явлениям окружающей действительности.

Результаты такого анализа можно представить в перечне формулировок (буквально по тексту или близко к тексту Конституции), структурированном, разделённом на группы по признаку ведущего объекта ценностного отношения: человек, семья, государство и т. д. В совокупности эти формулировки определяют инвариант ценностного содержания Конституции Российской Федерации и, тем самым, — инвариант содержания общественного воспитания, легитимного и общего, единого для всех граждан России вне зависимости от их мировоззренческих и культурных особенностей, интересов, потребностей. Это нормативно-ценностный инвариант всех социальных отношений в российском обществе, и, в существенной части, также межличностных отношений в социуме, в нашем правовом и социальном пространстве, в том числе в области образования, в образовательных организациях (Метлик, Клемяшова, 2022).

Название каждой группы российских конституционных ценностей (выделено полужирным курсивным шрифтом) также представляет ценность, которая конкретизируется в содержании других конституционных норм, прежде всего, в данной группе ценностей, и в целом в Конституции. Приведённый ниже перечень является примерным, может быть уточнён в некоторых позициях, но в целом охватывает всё конституционное поле в формулировках, буквально воспроизводящих нормы Конституции или близких к их содержанию и смыслу.

Российские базовые конституционные ценности

Человек.

Права, свободы и обязанности человека и гражданина в России.

Жизнь, здоровье, охрана здоровья, право на медицинскую помощь, благоприятную окружающую среду.

Честь, доброе имя, достоинство личности.

Личная свобода, безопасность, неприкосновенность личности, жилища, личная тайна.

Знания, образование, право на бесплатное образование.

Свобода слова, убеждений, творчества, совести и вероисповедания, языка, передвижения, выбора места проживания, мирных собраний и шествий, охрана интеллектуальной собственности.

Трудолюбие, уважение к труду, безопасный труд

Право на пенсионное обеспечение в старости или по состоянию здоровья.

Свобода хозяйствования, частной собственности, конкуренции, уважение права частной собственности, наследование имущества.

Уважение к старшим, к семье, своему народу, российскому обществу, Российскому государству, согражданам, соотечественникам.

Нравственная и правовая ответственность, защита своих прав в суде.

Семья.

Брак как союз мужчины и женщины для создания семьи, защита института брака как союза мужчины и женщины.

Дети, любовь и забота родителей о детях.

Родители, любовь и уважение детьми своих родителей.

Забота взрослых детей о нуждающихся в помощи родителях.

Приоритет семейного воспитания.

Создание условий для достойного воспитания детей в семье.

Создание условий для осуществления совершеннолетними детьми обязанности заботиться о родителях.

Преимущественное право родителей на воспитание своих детей перед всеми иными лицами.

Ответственность родителей за своих детей, получение ими общего образования.

Всестороннее духовное, нравственное, интеллектуальное и физическое развитие детей, воспитание в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим.

Традиционные семейные ценности народов России, их сохранение, защита. Традиции своей семьи, рода, родственники.

Защита государством семьи, материнства, отцовства и детства.

Народ, народы России.

Свой народ и другие народы в России.

Этническая, национальная принадлежность (идентичность) человека.

Патриотизм народов России.

Родной язык.

Духовная и материальная культура народов, национальных общин в России, её уважение, защита, развитие.

Историческое и культурное наследие народов России.

Уважение памяти предков, передавших нам идеалы и веру в Бога.

Культурная самобытность всех народов и этнических общностей в России.

Сохранение этнокультурного и языкового многообразия.

Защита исконной среды обитания и традиционного образа жизни малочисленных народов.

Русский язык как язык государствообразующего русского народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации.

Российское общество (народ России).

Российское общество (народ России), его тысячелетняя история.

Общероссийская культурная принадлежность (идентичность): сознание принадлежности к народу России, российскому обществу в настоящем, связи с народом России в прошлом.

Историческое единство народа России, общность исторической судьбы.

Почитание памяти предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость.

Многообразие народа России, российского общества (народы, национальные общины, религии, культуры).

Безопасность, защита российского общества, народа России.

Российское Отечество, его свобода, независимость.

Память защитников Отечества, подвигов героев Отечества.

Соотечественники, их поддержка, защита их интересов в сохранении российской культурной идентичности.

Сохранение и защита исторической правды.

Уважение к старшим в обществе, людям разных народов, религий, происхождения, положения в обществе.

Уважение человека труда.

Сотрудничество и взаимопомощь, поддержка нуждающихся, экономическая, политическая и социальная солидарность.

Свобода предпринимательства, конкуренции.

Свобода мирных собраний, объединений.

Российская культура. Духовная культура, религии народов России.

Языки народов России.

Свободный выбор языка общения, воспитания, обучения, творчества.

Русский язык как государственный в России и язык межнационального общения.

Многонациональный народ России — носитель суверенитета и единственный источник власти в Российской Федерации.

Российское государство.

Единственный источник власти в Российском государстве и носитель государственного суверенитета — многонациональный народ России.

Недопущение присвоения, захвата власти в Российском государстве.

Тысячелетняя история и преемственность в развитии Российского государства.

Исторически сложившееся государственное единство.

Гражданство Российской Федерации.

Российская гражданская принадлежность (идентичность), сознание связи с Российским государством в прошлом, настоящем и будущем, ответственность за его состояние и развитие.

Российская гражданственность, патриотизм.

Гражданское равноправие.

Гражданское единство.

Гражданское участие в управлении государством.

Государственный суверенитет, суверенитет Российской Федерации.

Территориальная целостность Российской Федерации, недопустимость отчуждения территории Российского государства.

Государственная символика России.

Органы государственной власти России.

Служение Российскому государству, воинская или альтернативная гражданская служба, защита независимости, безопасности и целостности Российского государства.

Государственная поддержка семьи, материнства, отцовства, детства, инвалидов и пожилых граждан. Дети — важнейший приоритет государственной политики Российской Федерации.

Человечество, мировое сообщество.

Равноправие и взаимное уважение народов, государств в мировом сообществе, равноправное сотрудничество.

Невмешательство во внутренние дела государств, недопущение вмешательства во внутренние дела Российского государства.

Сотрудничество между государствами, народами.

Мировая культура, мировое культурное наследие.

Роль России в поддержании и укреплении международного мира и безопасности в человечестве, мировом сообществе, в обеспечении мирного сосуществования государств и народов, недопущении вмешательства во внутренние дела государств.

Природа.

Ответственность за сохранение природы перед будущими поколениями.

Сохранение, защита, восстановление природы.

Бережливость в использовании природных богатств, ресурсов.

Развитие экологического образования, воспитания экологической культуры.

Создание благоприятных условий жизнедеятельности, снижение негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности на окружающую среду.

Сохранение уникального природного и биологического многообразия России, природного наследия народов России, Российской Федерации.

Ответственное отношение к животным.

Эти российские базовые (конституционные) ценности представлены в системе образования, воспитания: в федеральном законодательстве об образовании, в государственных программах и стратегиях, образовательных документах в соответствии с их направленностью, тематикой; в отношении текста Конституции они представлены в различных документах не полностью, иногда символически в кратких, обобщённых перечнях некоторых ценностей, положений, которые целесообразны в конкретном документе.

Так, например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» они представлены, в частности, в формулировках принципов государственной политики в образовании: «... приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального

природопользования» (Федеральный закон, 2012, ст. 3, ч. 1). В государственной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года они косвенно отражены, в частности, в перечне основных направлений развития воспитания: гражданское воспитание, патриотическое, духовно-нравственное, приобщение детей к культурному наследию, популяризация научных знаний, физическое воспитание и формирование культуры здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание (Стратегия развития воспитания, 2015, п. III.2). В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации они представлены косвенно и выборочно в перечне традиционных российских духовно-нравственных ценностей: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» (Стратегия национальной безопасности, 2021, п. 91).

В принятых в 2022 году Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей (Основы, 2022) центральное понятие — традиционные ценности российского общества. «Традиционные ценности — это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России». Здесь они названы основами общероссийской гражданской идентичности, включая такие традиционные ценности как жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, созидательный труд, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России и др. Подчеркивается значение традиционных религий народов России в формировании традиционных ценностей, в том числе ставших общими для всех граждан: «Христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию». Традиционные ценности рассматриваются как основа российского общества, позволяющая «защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение

народа России и развитие человеческого потенциала» (Основы, 2022, п. 7).

В Федеральных государственных образовательных стандартах, в примерных основных образовательных программах российские базовые ценности отражаются в формулировках личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ, в содержании примерных рабочих программ по отдельным учебным предметам, курсам, модулям, дисциплинам (прежде всего, социально-гуманитарным), в целевых разделах программ воспитания, воспитания и социализации, духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на разных уровнях общего образования до 2021 г., в современных аналогичных программах.

Российские базовые ценности определяются именно как вся, полная совокупность конституционных ценностей. Эта совокупность не является иерархической, не выстроена в Основном законе по своей значимости от более значимых позиций к менее значимым позициям, ценностям (учитывая только положение о человеке, его правах и свободах как высшей ценности — для государства, в отношении к человеку государства), поскольку в Российской Федерации не устанавливается государственная или обязательная идеология или религия (Конституция, 2020, ст. 13, 14). Поэтому нельзя сказать, что какая-то одна ценность или группа ценностей в Конституции выше, приоритетней другой. Тем не менее, совокупность конституционных ценностей является внутренне логически и содержательно целостной. Российские базовые ценности взаимосвязаны, в контексте всего конституционного поля они составляют определённое смысловое, содержательное единство (нет взаимно исключающих одна другую норм, ценностно значимых положений, несовместимых, противоречащих одно другому).

Следует учитывать также, что российские базовые конституционные ценности могут раскрываются более содержательно, детально, в соответствующих профильных нормативных правовых актах, законах, основанных на Конституции. Например, нормы об отношениях родителей и детей, их взаимных правах и обязанностях, членов семьи, родственников могут детализироваться в Семейном кодексе и других законах; аналогично нормы об отношении к природе, окружающей среде, к другим людям и т. д.

Отметим, что иной подход к определению российских базовых ценностей как инварианта общественного воспитания детей в системе образования, вне конституционного поля, может вести к потере их конкретного понимания, а также размывать легитимные ценностные основания воспитания в восприятии участников образования, образовательных отношений, тем самым деформируя, ставя под сомнение статус инвариантного содержания воспитания как именно общезначимого, законного и только в этом случае — обязательного для всех

участников образовательных отношений: педагогов, обучающихся, в том числе несовершеннолетних, их родителей (законных представителей) и др. Покажем это на примерах. Так, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (Концепция, 2009), которая была заявлена в качестве методологической основы федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, давался перечень «базовых национальных ценностей» из десяти позиций: патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, человечество, наука, семья, труд и творчество, традиционные российские религии, искусство и литература, природа. Эти понятия, в основном, включают некоторые российские конституционные ценности: социальная солидарность, семья, труд, природа и т. д. В Концепции была проведена детализация каждой из этих ценностей, но не по их конституционному содержанию, в связи с чем явно обозначился выход за рамки нормативного конституционного поля, а значит и легитимного инварианта ценностного содержания воспитания. Например, при раскрытии содержания трёх «базовых ценностей» была дана следующая детализация: «природа — *эволюция*, родная земля, заповедная природа, планета Земля, *экологическое сознание*; искусство и литература — *красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни*, эстетическое развитие, этическое развитие; традиционные российские религии — *представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога*» (Концепция, 2009, с. 18-19). Курсивом нами выделены положения, не связанные с конституционными нормами или выходящие за их рамки. Так, «смысл жизни» (т. е. смысложизненные ценности) постулируются только в конкретных идеологиях, мировоззрениях, картинах мира. В нашей Конституции не может быть правовой нормы, общезначимого или обязательного положения о понимании смысла жизни человека, т. к. исключается наличие конкретной государственной или обязательной религии или идеологии, в рамках которых только и может существовать, постулируется такая ценность, аксиоматически. Позиция «эволюция» отражает определённые мировоззренческие взгляды, которые не разделяют многие граждане России из числа последователей авраамических религий (православных христиан, мусульман, иудаистов и др.), для них это понятие не является ценностью, попросту не существует. Ряд позиций допускают различное субъективное толкование: «духовный мир человека» (он может быть разным, в том числе негативным в отношении российских традиционных ценностей, есть негативная «духовность» в разных мировоззрениях), «нравственный выбор» (это не ценность, а позиция, состояние и решение личности с определённой, усвоенной мировоззренческой и нравственной позиции; нравственный выбор тоже может быть разным, само по себе это понятие не несёт определённого ценностного содержания).

В принятой в 2020 году Примерной программе воспитания для общеобразовательных школ перечень «базовых ценностей российского общества» был представлен на основе работ педагога В.А. Караковского (книга «Стать человеком» и др.) начала 1990-х гг. Он состоит из девяти позиций: семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек (Примерная программа воспитания, 2020). Как и все подобные краткие перечни он является символическим, не даёт определённого, конкретного понимания каждого из этих слов, понятий как именно ценности, является очевидно неполным в отношении всего состава актуальных российских базовых (конституционных) ценностей, допускает различные толкования указанных понятий и не позволяет установить между ними определённые смысловые связи.

На примере понятия «семья» как ценность возникают вопросы: какая семья, с какими нормами отношений к самой семье как социальному институту, к созданию семьи, отношениям в семье детей и родителей? Указанные выше российские базовые конституционные нормы и ценности в группе «Семья»: нормы отношений детей к родителям и родителей к детям, права и обязанности родителей, понимание брака, приоритет семейного воспитания детей и традиционных российских семейных ценностей — в целом, в совокупности дают необходимую конкретику в понимании того, что именно следует воспитывать в детях в отношении семьи (их собственной и как социального института), их отношений к родителям, отношений к созданию своей семьи в будущем; какие именно ценности они должны усваивать, какие ценностные установки следует формировать в воспитательной деятельности, к каким результатам воспитания стремиться.

Краткие символические перечни российских базовых ценностей несут определённый эффект «демонстрации о намерениях», связанный с тем, что люди воспринимают их, как правило, исходя из уже имеющихся собственных, личных представлений о ценности семьи, природы, здоровья, мира, труда и т. д. Но одновременно они создают ценностную неопределённость в понимании всех этих «хороших» слов по отдельности, без их конкретизации: семья, мир, здоровье, даже «человек», имея в виду многомировоззренческий характер современного российского общества, существенно отличающееся понимание ценности человека, семьи, мира и т. д. последователями разных мировоззрений. А также они допускают возможность утраты важных ценностных позиций; как вследствие всегда объективно присутствующей субъективности авторов, составителей таких перечней (никакой человек и даже группа людей не могут полностью отстраниться от своих собственных или групповых мировоззренческих, идейных, культурных предпочтений), так и вследствие воздействия актуальной социальной ситуации, влияющей на взгляды, ценностные отношения людей в конкретный период времени. В приведённом выше примере перечня «базовых ценностей российского общества» в работах педагога В. А. Караковского — это воз-

действие кризиса государственности в России в конце 1980-х — начале 1990-х годов в связи с разрушением СССР и образованием Российской Федерации, обусловленного этим социально-политическим процессом закономерного кризиса гражданской идентичности для множества людей в нашей стране, чем можно объяснить отсутствие в данном перечне понятия «государство» как базовой ценности (понятие «отечество» не является полным синонимом понятия «государство»).

Таким образом, в обоснованном здесь подходе к пониманию российских базовых ценностей как ценностей конституционных, имеющих свои основания в Конституции России, российские базовые ценности в содержании воспитания детей, обучающихся в образовательных организациях (любой организационно-правовой принадлежности, государственных, муниципальных, частных) должны быть полностью представлены на некотором возрастном этапе обучения детей в образовательных организациях не выборочно, символически, а в целом, полностью, без исключений. В минимизированном, в той или иной степени, формате они могут быть представлены только для детей младшего возраста в образовательных программах дошкольного образования, в неполном формате — на уровне начального общего образования. Уже на уровне основного общего образования ценностный инвариант воспитания детей должен включать, в тех или иных формах, всё содержание российских базовых (конституционных) ценностей.

Содержание основного общего и среднего общего образования должно включать в педагогической адаптированной форме все перечисленные выше российские базовые (конституционные) ценности с учётом осваиваемых детьми образовательных программ по всем учебным предметам, курсам, модулям (истории, обществознанию, словесности, искусства и др.), должно быть ориентировано на присвоение детьми этих ценностей в воспитании и обучении, образовательной деятельности, формирование соответствующих ценностных ориентаций.

Ещё одно обстоятельство значимо для понимания российских базовых конституционных ценностей. Их состав исторически подвижный, он меняется в соответствии с изменениями общественного сознания, отражает духовное состояние российского общества, динамику его изменений. Эти изменения в общественном сознании, если они достаточно устойчивые, получают отражение в Конституции при её очередных итерациях, обновлении, и тогда состав базовых российских ценностей также изменяется.

Последнее по времени такое значительное изменение произошло после принятия поправки в Конституцию России на общероссийском голосовании в 2020 году. В число конституционных норм были включены ряд положений, существенно обогащающих ценностное содержание Конституции, российских базовых ценностей, имеющих значительный воспитательный потенциал (Закон Российской Федерации,

2020; Метлик, 2021). С 2020 года такими общими, базовыми российскими ценностями стали, в частности: уважение к старшим; тысячелетняя история и преемственность в развитии Российской Федерации, нашего государства (исключительно значимый ценностный ориентир в части гражданского воспитания, формирования исторического сознания и гражданственности); брак как союз мужчины и женщины; соотечественники и их поддержка в сохранении ими российской культурной идентичности, и ряд других. Значимо и повышение статуса самой Конституции России в части её отношения к документам международных организаций, участником которых является Российская Федерация, что актуально для воспитания российской гражданственности и патриотизма, уважения государственного суверенитета, Российской государственности, народа России как единственного источника власти в нашем государстве. Отметим, что все вышеперечисленные и ряд других «новых», с 2020 года, российских общих, базовых конституционных ценностей (уважение к старшим, понимание брака и др.) имеют источником традиционные ценности духовно-нравственной культуры народов России.

Таким образом, российские базовые конституционные ценности, если они заимствуются из общего содержания традиционной духовно-нравственной культуры народов России, также могут пониматься как традиционные ценности, российские традиционные ценности. Подобные изменения в российской Конституции могут происходить и в будущем. И, если Конституция России в своём ценностном содержании будет изменяться, вслед за этим должно будет соответственно изменяться, обновляться содержание образования в российской школе, ценностное содержание всех образовательных стандартов, программ, содержания воспитания и обучения детей; учебно-методическое обеспечение, содержание педагогического образования, профессиональной подготовки учителей, педагогов, работников образования.

После определения ценностного содержания инвариантного компонента воспитания детей в системе образования должна быть проведена педагогическая интерпретация всех этих несущих ценностную нагрузку конституционных норм, положений в педагогический формат, соответствующий жанру и задачам образовательных документов. В приведённом выше перечне российских базовых (конституционных) ценностей их формулировки близки или буквально воспроизводят нормы Конституции. Для целей программирования воспитательной деятельности на их основе в системе образования, в образовательных организациях могут формулироваться цели, задачи, ожидаемые результаты в воспитании детей в образовательных организациях в разных лексических форматах, удобных для использования в конкретных образовательных документах, в частности — в формате *целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся*, как ориентиров для воспитательной деятельности педагогов, педагогического коллектива

образовательной организации. Такая интерпретация была представлена в проекте примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» (ИИДСВ РАО), в которой были сформулированы преемственные целевые ориентиры результатов воспитания детей (возраста 10–11 лет, 15–16 лет, 17–18 лет), выпускников на уровнях начального общего, основного общего, среднего общего образования на основе российских базовых (конституционных) ценностей в соответствии с их возрастными возможностями, содержанием освоенных ими на соответствующем этапе основных общеобразовательных программ.

Подчеркнём, что целевые ориентиры результатов воспитания относятся, прежде всего, к воспитательной деятельности педагогического коллектива. По ним не предусматривается количественная оценка их достижения/не достижения педагогами, педагогическим коллективом, тем более детьми, школьниками, а только качественная. Они формулируются с учётом возрастных возможностей обучающихся и содержания освоенных ими образовательных программ, преемственно по уровням общего образования (аналогичный подход реализован и в примерной рабочей программе воспитания для дошкольных образовательных организаций). Конкретно программирование воспитательной деятельности с учётом указанных подходов, целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся рассматривается далее на примере разработки примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций.

Интерпретация российских базовых конституционных ценностей в указанном формате целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся не является единственно возможной, могут быть и другие формы представления этих ценностей, целесообразные в других образовательных материалах, документах. Так, например, в планировании воспитательной работы в организациях дополнительного образования детей такие ценностно-целевые ориентиры воспитательной деятельности педагогов, с учётом особенностей условий этого типа образования детей (общеобразовательные общеразвивающие программы дополнительного образования реализуются с участием детей разного возраста, различной временной продолжительности и др.), могут формулироваться *целевые ориентиры воспитания обучающихся*. Здесь — без конкретной фиксации достижения определённого воспитательного результата, качества, способностей обучающихся, но — с ориентацией на их достижение.

В заключение отметим, что представленное инвариантное содержание, ценностно-целевые основы воспитания школьников являются таковыми для образовательных организаций всех типов и уровней образования, где обучаются дети, с учётом только возраста и содержания образовательных программ (дошкольные организации, орга-

низации среднего профессионального образования, дополнительного образования детей, а также все образовательные организации, в которых обучаются дети с особыми образовательными потребностями, возможностями здоровья и т. п.). Это инвариантное содержание воспитания, по существу, является основой для разработки ценностно-целевых разделов программ воспитания обучающихся и в организациях других типов, в том числе высшего образования. Такое понимание даёт возможность разработки единого в ценностном отношении комплекса примерных программ воспитания для всех образовательных организаций — на единой ценностной основе, что имеет важнейшее значение для обеспечения и укрепления единства воспитательного пространства в системе образования как компонента единого образовательного пространства в Российской Федерации. В рамках такого подхода в ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» разработаны и продолжают разрабатываться примерные рабочие программы воспитания для образовательных организаций, методические рекомендации по воспитанию обучающихся для разных образовательных организаций.

Возвращаясь к ценностно-целевым основаниям воспитания детей в системе образования Российской Федерации, следует отметить, что вариативный компонент содержания воспитания детей в образовательных организациях не сводится только к вариативному содержанию воспитания в связи с особыми мировоззренческими и культурными особенностями и потребностями граждан, семей, самих обучающихся, о чём сказано выше. Он может включать и включает на практике вариативное содержание воспитания, соответствующие целевые ориентиры результатов воспитания, которые могут быть связаны с региональными и местными социокультурными условиями, особенностями самой образовательной организации (на примере средней школы — общеобразовательные организации с углублённым изучением отдельных предметов, предметных областей, направленностью образовательной программы — кадетские, казачьи и др.; организации среднего профессионального образования с учётом состава и направленности реализуемых в них основных образовательных программ среднего профессионального образования; организации дополнительного образования детей с учётом особенностей реализуемых в них дополнительных общеобразовательных общеразвивающих образовательных программ и др.). Все эти условия и особенности должны учитываться в программировании воспитания, в воспитательной деятельности, воспитании и обучении детей. При этом любое такое вариативное содержание воспитания и соответствующее содержание обучения, не могут, не должны противоречить общим российским базовым конституционным ценностям, которые являются основой единства воспитательного пространства во всех образовательных организациях Российской Федерации, в которых обучаются дети, в целом в системе образования.

2.2 Вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях

Моделирование в педагогике, образовании является общепринятым способом проектирования отношений и деятельности в образовательном пространстве (Ядровская, 2013). Образовательные модели могут включать «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» (Дахин, 2003, с. 23).

Моделирование формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, с учётом множества субъектов, объектов и отношений, включаемых в этот процесс или имеющих к нему отношение, воздействующих на него, предполагает установление между ними логических связей и взаимоотношений в образовательном пространстве, как наиболее общей категории описания пространства педагогической деятельности, включающей «разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т. д.» (Зимняя, 2004, с. 48).

Модели условно делят на две основные группы, первая из которых выражает идею схематического описания уже наличной реальности, сущего в действительности, а вторая предполагает определённое проектирование действительности или части, области действительности, реализацию (схему, план) некоей умозрительной концепции. В постановке задачи моделирования формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях такая модель должна будет сочетать как наличное состояние действительности (формирование ценностных ориентаций детей в образовательных организациях осуществляется в практике в наличных условиях), так и проектируемые формы деятельности и отношений, направленные на оптимизацию рассматриваемого процесса, достижение максимальных результатов в воспитательной деятельности по формированию ценностных ориентаций детей в образовательных организациях. Во всяком случае, проектируемая модель должна базироваться на определённых методологических основаниях (они раскрыты в предыдущих разделах работы), иметь чётко поставленную задачу моделирования, отражать объективные зависимости между основными элементами исследуемых объектов и процессов, параметры объектов и критерии оценки их изменений. При этом, как и в любой другой модели, в любом моделировании всегда предполагается принятие некоторых допущений той или иной степени значимости, объективно обусловленных невозможностью абсолютно точного отражения действительности в процессе моделирования.

Проведённое выше уточнение понятийной базы формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях по-

зволяет конкретизировать исходный компонент моделирования воспитательной деятельности в образовательных организациях — её ценностно-целевые основания. Очевидно, что при всей значимости педагогических методических, технологических средств, приёмов и методов воспитания, организационных управленческих механизмов, кадрового и материального обеспечения и т. д. принципиальное значение имеют цели воспитания, содержание формируемых ценностных ориентаций личности. При самых совершенных педагогических технологиях они могут существенно, диаметрально различаться.

Обозначим далее основные характеристики **модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях**, которая может служить основанием для разработки комплекса взаимосвязанных примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций, в которых обучаются дети.

Модель формирования ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях (далее — модель) может быть только *вариативной*, что обусловлено объективными особенностями содержания образования (воспитания и обучения) и условий формирования ценностных ориентаций детей в процессе реализации различных основных и дополнительных образовательных программ.

Параметры вариативности модели (определяющие её вариативность) задаются особенностями:

- педагогических условий реализации образовательного процесса и взаимодействий участников образовательных отношений в образовательных организациях разного типа, уровня, вида образования, направленности образовательной программы (дошкольные, общеобразовательные всех уровней, организации среднего профессионального образования, дополнительного образования детей³ и др.), включая нормативно-правовые условия;
- обучающихся в образовательных организациях детей: возрастных, познавательных, особенностей здоровья (физического и психического) и др.;
- индивидуальных и групповых потребностей родителей (законных представителей) обучающихся детей, их интересов в обра-

³ Федеральный закон не требует наличия рабочих программ воспитания в организациях дополнительного образования детей; в их отношении можно говорить о механизмах программирования воспитательной деятельности, которые могут быть применены с учётом их специфики в другом формате, например в виде методических рекомендаций по разработке воспитательного компонента (раздела, программы воспитания) в соответствующих общеобразовательных программах дополнительного образования детей.

зовании своих детей, выражаемых, в том числе, в форме образовательного заказа;

- организационно-правовой формы образовательных организаций, в том числе частных;
- региональных и местных социокультурных условий, особенностей.

В структуре модели выделим три блока, представляющих совокупность условий и *деятельностей* в образовательной организации по формированию ценностных ориентаций детей: *ценностно-целевой, содержательный, организационный*. В отношении задачи программирования воспитания их можно рассматривать также как основные аспекты программирования воспитательной деятельности в образовательной организации.

Воспитательная деятельность в образовательной организации осуществляется с учётом педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей, включая условия, создаваемые в образовательной организации, в том числе целенаправленно в организационном блоке модели, но также и внешние педагогические условия в системе образования и социуме, а также, в практическом аспекте — с использованием психологических и педагогических механизмов формирования ценностных ориентаций детей в образовательном процессе, воспитании и обучении.

Важно зафиксировать инвариант модели по всем трём блокам, как существенный фактор и основание обеспечения единства воспитательного пространства в системе образования, единства воспитательных воздействий, целей воспитания, содержания и организационно-управленческих механизмов воспитательной деятельности по формированию ценностных ориентаций детей в образовательных организациях. С другой стороны, определение вариативного содержания модели по каждому из блоков может служить ориентиром для определения вариативного компонента примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций.

Инвариантным содержанием **ценностно-целевого блока** модели являются российские базовые (конституционные) ценности (раздел 2.1). В педагогически адаптированной форме они могут быть представлены в качестве целевых ориентиров результатов воспитания детей при освоении ими определённых уровней образования или в качестве целевых ориентиров воспитания при реализации образовательных программ с участием детей разного возраста (например, программ дополнительного образования детей в общеобразовательных организациях и в организациях дополнительного образования детей). Примеры формулировок целевых ориентиров результатов воспитания детей на основе российских базовых (конституционных) ценностей на уровнях

начального общего, основного общего, среднего общего образования представлены в следующем разделе работы.

Вариативный компонент ценностно-целевого блока модели предусматривает учёт всех вышеуказанных особенностей образовательных организаций разного типа, уровня, вида образования, а также конкретных особенностей данной образовательной организации. Вариативные целевые ориентиры воспитания, формирования ценностных ориентаций детей должны формулироваться её педагогическим коллективом. Принципиальная позиция — такие вариативные ценностно-целевые компоненты (целевые ориентиры результатов воспитания, целевые ориентиры результатов воспитания) в данном блоке не должны противоречить инвариантному содержанию воспитания, российским базовым (конституционным) ценностям и соответствующим базовым целевым ориентирам результатов воспитания (или целевым ориентирам воспитания). Они могут дополнять их с учётом специфики конкретной школы, детского сада, колледжа и т. д., реализуемых в них образовательных программ, потребностей участников образовательных отношений, в том числе этнокультурных, конфессиональных, региональных и др.

Инвариант **содержательного блока** модели определяет структура и основное, инвариантное содержание основных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) и федеральными требованиями, примерными (федеральными) основными образовательными программами, уставными и иными нормативными документами, устанавливающими обязательное содержание реализуемых в образовательных организациях образовательных программ и соответствующей образовательной *деятельности* педагогов, педагогических коллективов. Например, в общеобразовательных организациях это такие направления деятельности как урочная деятельность, внеурочная деятельность, классное руководство, взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся, основные школьные дела и т. д.

Вариативное содержание деятельности педагогов, педагогических коллективов разрабатывается и реализуется в образовательной организации самостоятельно и также создаёт возможности формирования ценностных ориентаций детей на основе российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей (как их общего содержания в составе российских базовых конституционных ценностей, так и частного содержания традиционных ценностей народов России, российских традиционных религий, местного и регионального социума и т. п.). В качестве примеров вариативного компонента деятельности в общеобразовательных организациях можно назвать создание и функционирование в школах различных детских общественных объединений, школьных медиа, школьных музеев, школьных театров, спортивных клубов, добровольческую деятельность обучающихся на базе

образовательных организаций и др. Вариативное содержание, виды и формы воспитательной деятельности здесь, как и по остальным блокам модели, исчерпывающе не определяется. Образовательные организации, педагоги могут создавать инновационные формы учебно-воспитательной деятельности в образовательных организациях или на их базе, включая сетевые, в связи с другими образовательными организациями, различными социальными партнёрами и т. д.

К вариативному компоненту содержательного блока модели можно отнести также уклад образовательной организации (понятие детально раскрыто в разделе 1.3 в связи с описанием педагогических условий формирования ценностных ориентаций детей). Содержание этого понятия нормативно не определяется, но, при всех различиях в его понимании, указывается на то содержание, которое позволило бы «схватить» феномен уникальности, неявно присутствующий в каждой образовательной организации.

В отечественном образовании термин «уклад» давно используется в документах, программах, методических материалах. Так, в письме Минобрнауки России ещё двадцатилетней давности, специально посвящённом вопросу совершенствования уклада школьной жизни, отмечается, что под укладом понимается «совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций, состав функций школы, порядок их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутику, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся» (Письмо, 2001). Положения об укладе образовательной организации включались в примерные программы воспитания, программы воспитания и социализации школьников (Примерная основная образовательная программа, 2015). Уклад является важным исходным фактором планирования, программирования воспитательной работы в любой образовательной организации. Он задаёт порядок жизни образовательной организации, аккумулирует в себе её ключевые характеристики, значимые особенности воспитательного процесса, удерживает ценности, принципы, нравственную культуру взаимоотношений, традиции воспитания, в основе которых лежат (должны лежать) российские базовые конституционные ценности. Уклад определяет условия и средства воспитания, отражающие самобытный облик образовательной организации и её репутацию в окружающем образовательном пространстве и социуме. Описание в рабочей программе воспитания уклада своей школы, детского сада, колледжа как сложившихся уникальных особенностей и условий воспитания и обучения в них детей — важная для педагогического коллектива задача рефлексии своего наличного состояния, условий и актуальных особенностей воспитательного процесса конкретно в своей образовательной организации.

Инвариант **организационного блока** модели фиксирует нормативные условия реализации образовательных программ в части кадрового, научно-методического, организационного, материального обеспечения. Они также обусловлены, в основном, нормативно-правовыми требованиями к организации образовательной деятельности, учебно-воспитательного процесса при реализации образовательных программ соответствующего типа, уровня, вида образования, включая требования соответствующих ФГОС к деятельности педагогов, педагогического коллектива, администрации образовательной организации. В соответствии с нормами законодательства обязательным элементом в планировании воспитательной деятельности для организаций общего и среднего профессионального образования является календарный план воспитательной работы, его разработка и периодическое обновление.

Вариативный компонент организационного блока модели образуют те особые условия и ресурсы в организации воспитательной деятельности, которые могут складываться в образовательных организациях с учётом их возможностей в кадровом обеспечении воспитательной работы специалистами разной профессиональной направленности (психологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, советники по воспитанию и др.), с учётом ведения в образовательных организациях инновационной деятельности, разработки и реализации уникальных организационных механизмов в сфере воспитательной работы, взаимодействий участников образовательных отношений, публичного представления своей воспитательной деятельности в социуме, общественной экспертизы результатов воспитательной деятельности и т. д. При наличии в образовательной организации детей с особыми образовательными потребностями, с учётом их количества и состава, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, также могут потребоваться особые организационные механизмы в воспитательной работе с такими особыми категориями детей, их семьями, родителями или иными законными представителями. В вариативном компоненте организационного блока модели может быть представлена организация специальной деятельности по стимуляции и поддержке инициатив педагогов в воспитательной работе, по системе поощрений педагогов и детей, групп обучающихся (портфолио, рейтинги, конкурсы и т. п.) за воспитательно значимые достижения (также организация профилактики и санкций за деструктивные действия в образовательной организации детей и педагогов).

Значимым компонентом инварианта организационного блока следует выделить *анализ воспитательного процесса*, включая два основных направлений такого анализа:

- 1) анализ достижений педагогического коллектива по выполнению разработанной, принятой и реализованной (реализуемой) рабочей программы воспитания и

2) анализ достижений обучающихся, собственно формирования ценностных ориентаций детей в образовательной организации.

Данный компонент модели значим не только в отношении общей культуры организации деятельности (каждая деятельность, так или иначе, в конкретных временных рамках должна оцениваться на предмет достижения её целей, запланированных результатов), но и как компонент, связывающий ценностно-целевой и организационный блоки модели. Он замыкает контур модели, придаёт ей динамическое измерение, выражает её характеристику как модели структурно-функциональной, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между содержательными блоками и их компонентами (инвариантными и вариативными).

Структурно-функциональная модель (Лодатко, 2014) характеризуется наличием не только структурного состава с присущими блокам и компонентам модели связями, но и функциональной ориентированностью. В нашем случае это функциональная ориентированность проектируемой модели на конкретный результат — формирование определённых ценностных ориентаций детей, достижение установленных в первом, ценностно-целевом блоке модели, целевых результатов воспитательной деятельности.

Анализ воспитательного процесса в части результатов деятельности педагогов, педагогического коллектива соотносится с содержанием принятой в образовательной организации рабочей программы воспитания, а в части результатов формирования ценностных ориентаций детей — с достижением (продвижением, частичным достижением, недостижением) детьми целевых ориентиров воспитания (результатов воспитания) в ценностно-целевом блоке. Также в процессе такого анализа выявляются проблемы, препятствия достижению принятых программных целей, результатов воспитательной деятельности, осуществляется рефлексия и коррекция деятельности по содержательному и организационному блокам модели. Здесь функциональная связь осуществляется между анализом воспитательного процесса, его результатами и содержанием, видами и формами деятельности педагогов по всем направлениям деятельности в образовательной организации. Проводится развитие или корректировка, уточнение, обогащение (разработка и включение новых) планируемых видов и форм деятельности с целью достижения поставленных в программе результатов воспитания, устранения выявленных дефицитов, а также, при необходимости, уточнение, развитие организации воспитательной работы по разным направлениям (кадровое, научно-методическое, управленческое, работа с особыми категориями детей и др.).

Результаты воспитания на аксиологическом уровне связаны с образованными и закреплёнными в сознании и социокультурном опыте детей ценностными ориентациями, соответствующими отношениями.

Ценностное отношение «имеет трёхкомпонентную структуру: когнитивный компонент — понятия и представления о той или иной стороне жизни, реальности; эмоционально-оценочный компонент — переживание данного события, явления, его оценка; поведенческий компонент — опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определённым социальным действиям» (Голованова, 2007). Формирование ценностных ориентаций не может происходить в отрыве от развития самосознания — качества личности, связанного с критическим, а также творческим мышлением. Ценностные ориентации адекватны образу реального мира, если развиты способности различения ценностей, критического оценивания восприятий, сопоставления новой информации с усвоенными ценностными установками. Результаты формирования ценностных ориентаций детей не сводятся к демонстрации ими внешних форм принятия социально значимых ценностей, «результат воспитания должен рассматриваться при ценностно-ориентированном подходе как то, что находит выражение в поведении. Соответственно, инструментарий оценивания результатов воспитания должен фиксировать поведение детей в типичных познавательных, коммуникативных, социальных практиках, соответствующих возрасту и социальным ролям, в которых явственно проявляется ценностная мотивационная основа» (Брызгалина, Станченко, 2021).

При этом используемый педагогический инструментарий, средства сбора информации, анализа, оценивания результатов воспитательно-го процесса, достижений, поведения детей могут применяться разные (существующие и оригинальные, разрабатываемые в школах, педагогами самостоятельно) с учётом только правовых норм в части соблюдения прав и законных интересов всех участников образовательных отношений, детей и их семей (анонимность, не персонифицированные данные о детях, педагогах, нераспространение личных данных о детях, их семьях, семейных отношениях за пределы образовательной организации и т. д.).

Вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, с учётом охарактеризованных выше педагогических условий и психолого-педагогических механизмов формирования ценностных ориентаций детей в системе образования, в схематическом виде представлена на рисунке 2.

Отмеченные выше функциональные связи между блоками и компонентами модели показаны на рисунке стрелками, обозначающими направления анализа результатов воспитательного процесса (соот-

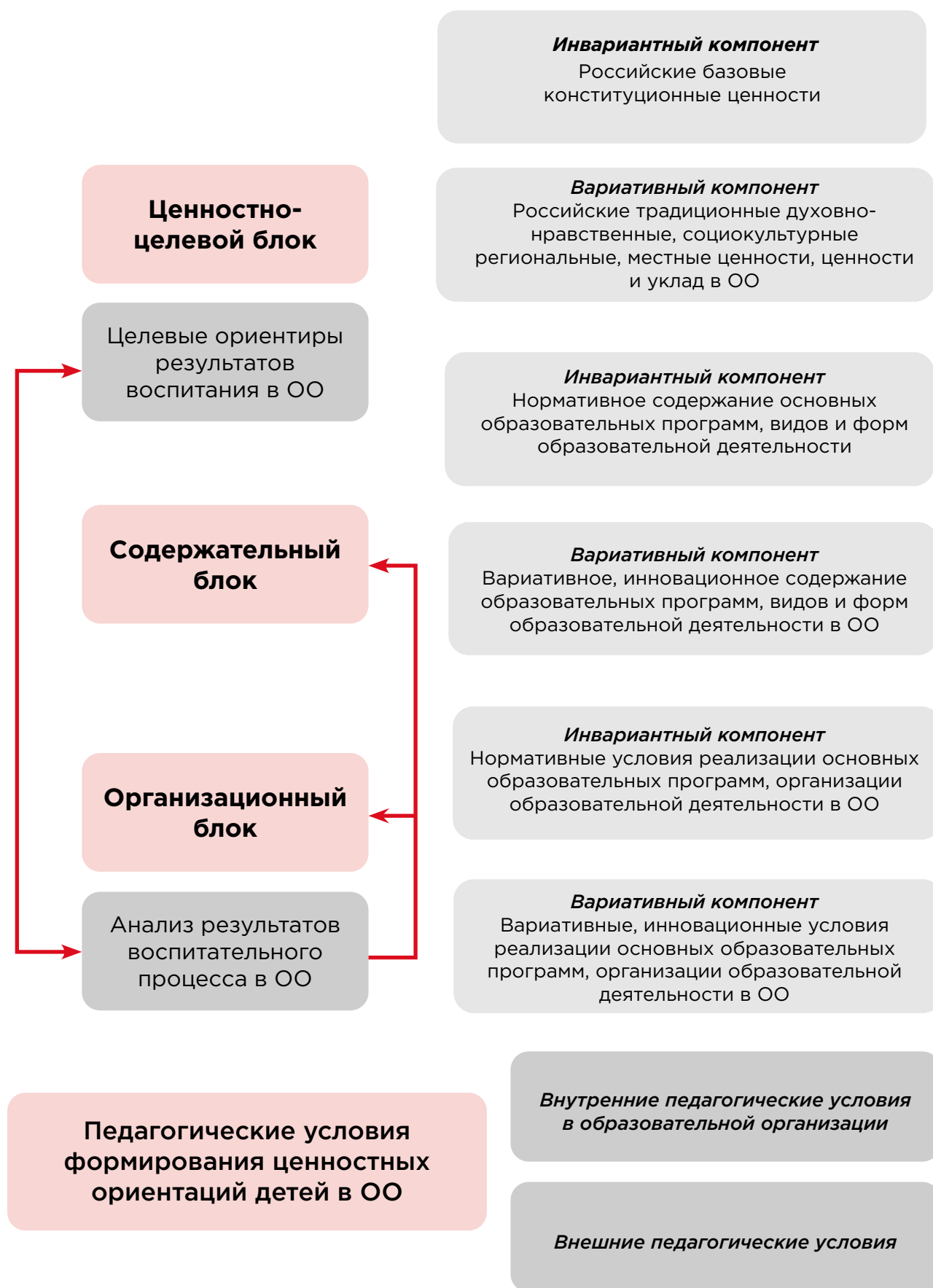


Рисунок 2 — Вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях

ветствие/несоответствие установленным в целевом разделе целевым ориентирам результатов воспитания обучающихся) и, с учётом проведённого анализа — деятельность педагогического коллектива по корректировке, развитию, совершенствованию воспитательной работы в содержательном и организационном блоках модели.

На основе подходов, представленных в модели формирования ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях, проводится разработка и осуществляется апробация ряда взаимосвязанных примерных рабочих программ воспитания для различных образовательных организаций (Институт воспитания). Верификация модели будет опираться на апробацию и использование примерных рабочих программ воспитания в образовательных организациях, профессиональную и общественную экспертизу разработанных на основе данной модели примерных рабочих программ воспитания в практике, в образовательных организациях, в профессиональном педагогическом сообществе.

Далее представлены результаты использования теоретической модели при программировании воспитания детей в общеобразовательных организациях, при разработке примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций.

2.3 Программирование формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях

Программирование формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях на основе описанной выше вариативной модели формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях рассматривается здесь на примере разработки примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций. Такая разработка была проведена в 2021–2022 гг. в Институте изучения детства семьи и воспитания РАО.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», рабочие программы воспитания должны включаться в соответствующие основные общеобразовательные программы, реализуемые в общеобразовательных организациях на основе, соответственно, примерных (с 05.12.2022 г. федеральных) основных общеобразовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (Федеральный закон, ст. 2, 12.1). Однако уже в 2020 году стало очевидным, что воспитательная деятельность в общеобразовательной школе не может быть разделена по уровням общего образования, она реализуется во всём воспитательном пространстве школы, с участием детей разного возраста (не во всех, но во многих мероприятиях, формах учебно-воспитательной деятельности), объединяет весь педагогический коллектив в школе и даже всех сотрудников, работников школы. Поэтому в общеобразовательных ор-

ганизациях, реализующих основные общеобразовательные программы на нескольких уровнях общего образования, должна разрабатываться единая, общая для всей организации, школы рабочая программа воспитания.

В связи с этим, в 2021 году Министерством просвещения Российской Федерации были подготовлены и выпущены рекомендации о разработке в общеобразовательных организациях единой рабочей программы воспитания. В методическом письме было указано: «В целях организации комплексной воспитательной работы в общеобразовательной организации, призванной обеспечить взаимодействие обучающихся разных возрастов, а также сокращения количества документации и в соответствии с примерной программой воспитания, одобренной 2 июня 2020 г. на заседании Федерального учебно-методического объединения, и методическими рекомендациями разработчиков примерной программы воспитания рекомендуем общеобразовательной организации разрабатывать одну, единую для всех уровней общего образования рабочую программу воспитания, которая будет включаться в качестве общего раздела в основные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования. Конкретизация воспитательной работы по уровням образования может осуществляться лишь в календарных планах воспитательной работы, прилагаемых к рабочей программе воспитания» (Письмо, 2021). В это время уже была разработана первая редакция примерной программы воспитания для общеобразовательных организаций, именно в такой форме — единой рабочей программы воспитания для всей школы, общеобразовательной организации (Примерная программа воспитания, 2020). Соответственно, разработка в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО актуализированной примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций, вызванная необходимостью обновления, прежде всего, ценностно-целевого содержания воспитания детей в общеобразовательных организациях, обусловленного существенными изменениями нормативно-правовых условий воспитания после 2020 года, также осуществлялась в форме единой программы воспитания для всей общеобразовательной организации.

В соответствии с модельным подходом была, прежде всего, определена структура примерной рабочей программы воспитания в составе трёх разделов: ценностно-целевого, содержательного и организационного, представляющих три аспекта планирования процесса формирования ценностных ориентаций детей в образовательной организации: целевой аспект (что именно воспитывается у обучающихся в образовательном процессе в данной образовательной организации в соответствии с реализуемыми в ней основными образовательными программами, какие целевые ориентиры результатов воспитания детей определяются, какие воспитательно значимые знания, умения, отношения, социокультурный опыт должны приобретаться детьми, усваивать-

ся, формироваться); содержательный аспект (на каком содержании осуществляется воспитательная деятельность в образовательной организации, каким является содержание совместной деятельности детей и взрослых, в каких формах она осуществляется, планируется); организационный аспект (описание необходимых для организации и ведения воспитательной деятельности в образовательной организации организационных условий, возможностей, ресурсов, а также особенности организации воспитательной деятельности с учётом специфики образовательной организации в соответствии с её организационно-правовой формой, типом, уровнем или уровнями реализуемого в ней образования, видом, а также уникальными особенностями самой конкретной образовательной организации).

Таким образом была сформирована структура примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательной организации, которая включает три указанных раздела и ряд подразделов в каждом из основных разделов (отметим также, что такая структура соотносится со структурой примерных основных общеобразовательных программ в целом).

Структура примерной программы воспитания для общеобразовательных организаций (Примерная рабочая программа воспитания, 2022):

Пояснительная записка (описание статуса, правовых оснований и предназначения примерной рабочей программы воспитания как методического документа для общеобразовательных организаций; не является частью рабочей программы в общеобразовательной организации);

1. Целевой раздел

1.1. Цель и задачи воспитания обучающихся

1.2. Направления воспитания

1.3. Целевые ориентиры результатов воспитания

2. Содержательный раздел

2.1. Уклад общеобразовательной организации

2.2. Виды, формы и содержание воспитательной деятельности

3. Организационный раздел

3.1. Кадровое обеспечение

3.2. Нормативно-методическое обеспечение

3.3. Требования к условиям работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями

3.4. Система поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся

3.5. Анализ воспитательного процесса

Приложением к примерной программе является Примерный календарный план воспитательной работы.

Рассмотрим содержание и особенности примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций (далее — программа воспитания) по её основным разделам.

1) Целевой раздел.

Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях предусматривает выделение инвариантного и вариативного компонентов в каждом блоке модели. В целевом блоке инвариант содержания воспитания детей в различных, по сути, во всех образовательных организациях — это, как было указано выше, российские базовые конституционные ценности, совокупность которых лежит в основе целостного учебно-воспитательного процесса, способствующего усвоению детьми духовно-нравственных и социокультурных ценностей и формированию у них соответствующих ценностных ориентаций, что является главной целью воспитания детей в системе образования, в российском образовательном пространстве.

Соответственно, в программе воспитания формулируется цель воспитания детей в общеобразовательных организациях: развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде. Данная формулировка основывается на определении воспитания в системе образования Российской Федерации в профильном Федеральном законе (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 2), включает в развёрнутом виде ряд базовых российских конституционных ценностей (отношение к культурному наследию, закону и правопорядку, гражданственность, уважение к памяти защитников Отечества, человеку труда и старшим — все эти ценностные позиции имеют своим источником конституционные нормы). Задачи воспитания обучающихся в общеобразовательной организации формулируются в аспекте развития личности детей в образовательном процессе, личностного развития:

- усвоение знаний норм, духовно-нравственных ценностей, традиций, которые выработало российское общество (социально значимых знаний);

- формирование и развитие личностных отношений к этим нормам, ценностям, традициям (их освоение, принятие);
- приобретение соответствующего этим нормам, ценностям, традициям социокультурного опыта поведения, общения, межличностных и социальных отношений, применения полученных знаний.

Отдельной задачей следует отметить задачу достижения школьниками личностных результатов освоения ими общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) начального общего, основного общего, среднего общего образования. Требования к личностным результатам освоения основных общеобразовательных программ закреплены во всех ФГОС.

Например, в ФГОС начального общего образования:

«41. Личностные результаты освоения программы начального общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности Организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности.

41.1. Личностные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться ценностями и приобретение первоначального опыта деятельности на их основе, в том числе в части:

41.1.1. Гражданско-патриотического воспитания:

становление ценностного отношения к своей Родине — России;

осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности;

сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края;

уважение к своему и другим народам;

первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений.

41.1.2. Духовно-нравственного воспитания:

признание индивидуальности каждого человека;

проявление сопереживания, уважения и доброжелательности;

неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям.

41.1.3. Эстетического воспитания:

уважительное отношение и интерес к художественной культуре, восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов;

стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности.

41.1.4. Физического воспитания, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия:

соблюдение правил здорового и безопасного (для себя и других людей) образа жизни в окружающей среде (в том числе информационной);

бережное отношение к физическому и психическому здоровью.

41.1.5. Трудового воспитания:

осознание ценности труда в жизни человека и общества, ответственное потребление и бережное отношение к результатам труда, навыки участия в различных видах трудовой деятельности, интерес к различным профессиям.

41.1.6. Экологического воспитания:

бережное отношение к природе;

неприятие действий, приносящих ей вред.

41.1.7. Ценности научного познания:

первоначальные представления о научной картине мира;

познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании» (ФГОС начального общего образования, п. 41).

Данные требования обращены к обучающимся, являются, условно говоря, нормативными (условно, поскольку не подлежат индивидуальному, персонифицированному контролю и оценке). Формулировки целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в программе воспитания как целевой компонент программирования воспитательной деятельности поставлены и обращены к педагогам, педагогическому коллективу образовательной организации и должны, условно говоря, «перекрывать» требования к личностным результатам образования детей, чтобы их достижение обеспечивало выполнение требований ФГОС. Это понимание является исходной методологической позицией для формулирования целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в начальной школе и по всем остальным уровням общего образования, с учётом соответствующих ФГОС.

В программе воспитания целесообразно отметить, что участниками образовательных отношений в общеобразовательной организации являются не только все педагогические и, фактически, все другие работники общеобразовательной организации, представители иных организаций, участвующие в реализации образовательного процесса в соответствии с законодательством Российской Федерации, локальными актами общеобразовательной организации, сами обучающиеся, но и их родители (законные представители). Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми иными лицами (Федеральный закон, 2012, ст. 44, ч. 1). В правовом понимании имеются в виду как все физические, так и все юридические лица, включая всех педагогов и других работников школы, администрацию и сами образовательные организации, органы управления образованием и т. д. Это принципиальный момент, который иногда «упускается» в системе образования, в школе, в педагогической деятельности. Школа является партнёром семьи, родителей в воспитании их детей и её полномочия на воспитание детей ограничены указанным правовым положением родителей. В содержании воспитания, воспитательной деятельности это находит выражение в модельном разделении инвариантного и вариативного компонентов в ценностно-целевом блоке модели. Школа, все педагоги могут и должны, обязаны осуществлять воспитательную деятельность, воспитывать детей в школе на основе российских конституционных норм и ценностей, которые составляют единственную легитимную (законную) основу воспитания детей в системе образования. Все иное содержание воспитания, во-первых, должно не противоречить российским базовым конституционным ценностям (это обеспечивается, в частности, при проведении федеральной экспертизы учебно-методического обеспечения общего образования, учебников и пособий по всем учебным предметам, курсам, модулям) и, во-вторых, должно реализовываться только добровольно с согласия, по решению, выбору родителей (законных представителей) обучающихся, до достижения ими совершеннолетия.

Конкретно в российской общеобразовательной школе это вариативное содержание воспитания с учётом мировоззренческого, этнического, религиозного, культурного многообразия российского общества, разнообразия образовательных потребностей обучающихся и их семей, реализуется в формах изучения основ духовно-нравственной культуры народов России, в том числе традиционных религий народов России (учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии...) в государственных и муниципальных образовательных организациях (Федеральный закон, 2012, ст. 87, ч. 1-3, 6, 12), при реализации

религиозного образования (религиозного компонента образования) в частных образовательных организациях (Федеральный закон, 2012, ст. 87, ч. 7, 8, 10, 11), а также при углублённом изучении отдельных учебных предметов, предметных областей, в общеобразовательных организациях с особой направленностью образовательных программ (кадетские, казачьи и т. п.).

Таким образом, вариативный компонент в ценностно-целевом блоке модели указывает на необходимость определения в любой рабочей программе воспитания в образовательной организации этого вариативного содержания воспитания, воспитательной деятельности педагогов и, соответственно, планирования его реализации в образовательном процессе. Такой компонент выделяется и в программе воспитания для общеобразовательных организаций.

В обновлённых в 2021 году ФГОС общего образования (начального общего, основного общего) определены направления воспитания обучающихся: гражданское; патриотическое (на уровне начального общего образования гражданско-патриотическое); духовно-нравственное; эстетическое; физическое воспитание, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия; трудовое; экологическое; ценности научного познания, по которым сгруппированы требования к личностным результатам освоения основных общеобразовательных программ (см. выше цитату из ФГОС начального общего образования). Такое подразделение по направлениям воспитания соотносится с условным подразделением российских базовых конституционных ценностей (раздел 2.1) по группам в соответствии с основным объектом ценностного отношения (человек, природа, семья, государство и т. д.). Это даёт возможность определить целевые ориентиры результатов воспитания на основе российских базовых конституционных ценностей также по группам, по направлениям воспитания в соответствии с ФГОС.

Таким образом формируется состав целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся, здесь в общеобразовательных организациях. От состава российских базовых конституционных ценностей (важно учитывать, иметь в виду все эти ценности, без исключений) — к педагогически адаптированным формулировкам целевых ориентиров результатов воспитания, сгруппированных по направлениям воспитания на каждом уровне общего образования, которые учитывают личностные результаты освоения детьми основных общеобразовательных программ также на каждом уровне общего образования.

Логика определения целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в общеобразовательной организации схематически показана на рисунке 3.

Виды, формы и содержание воспитательной деятельности в общеобразовательной организации

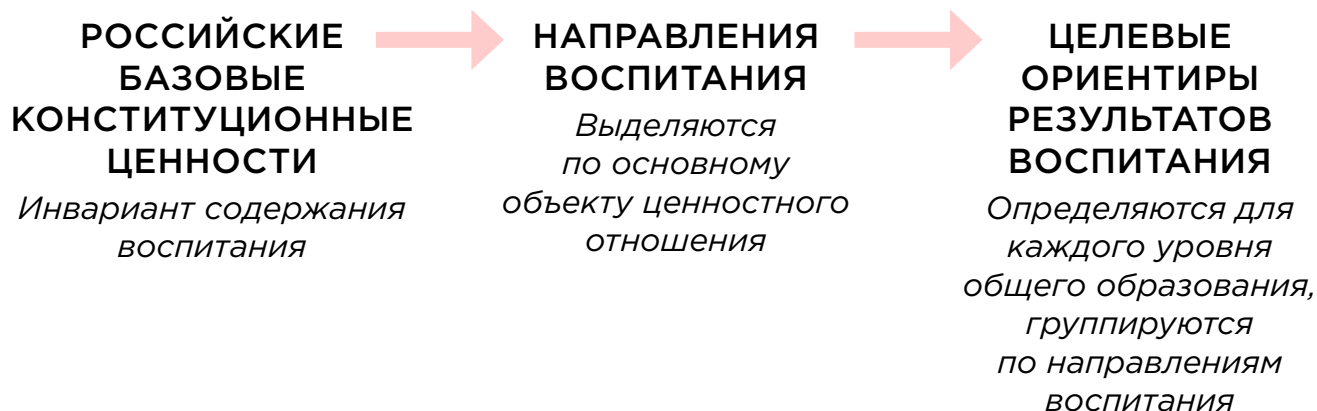


Рисунок 3 — Логика определения целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в общеобразовательной организации

Подчеркнём, что речь идёт именно об инварианте содержания воспитания в целевом разделе программы воспитания. Подразделение целевых ориентиров результатов воспитания по группам в соответствии с установленными в ФГОС направлениями воспитания, как и включение этих направлений в ФГОС, не означает планирования воспитательной работы исключительно «по направлениям», т. е. по какому-то одному или нескольким направлениям. Также это не означает для общеобразовательной организации большей или меньшей значимости каких-то определённых направлений воспитания детей, даже несмотря даже на то, что они представлены в ФГОС, а также в примерной рабочей программе воспитания в определённой последовательности (в примерной рабочей программе воспитания дублируется и состав направлений воспитания, и их последовательность в ФГОС, поскольку ФГОС являются нормативными документами).

Направления воспитания, которые в ФГОС просто названы, в примерной программе воспитания целесообразно кратко содержательно раскрыть, определить (учитывая их содержательное раскрытие в положениях ФГОС при формулировании личностных результатов освоения обучающимися основных общеобразовательных программ).

Таким образом, рабочая программа воспитания в общеобразовательной организации реализуется в единстве учебной и воспитательной деятельности общеобразовательной организации по основным направлениям воспитания в соответствии с ФГОС общего образования, включая:

- гражданское воспитание — формирование российской гражданской идентичности, принадлежности к общности граждан Российской Федерации, к народу России как источнику власти в Российском государстве и субъекту тысячелетней российской государственности, уважения к правам, свободам и обязанностям гражданина России, правовой и политической культуры;
- патриотическое воспитание — воспитание любви к родному краю, Родине, своему народу, уважения к другим народам России; историческое просвещение, формирование российского национального исторического сознания, российской культурной идентичности;
- духовно-нравственное воспитание — воспитание на основе духовно-нравственной культуры народов России, традиционных религий народов России, формирование традиционных российских семейных ценностей; воспитание честности, доброты, милосердия, справедливости, дружелюбия и взаимопомощи, уважения к старшим, к памяти предков;
- эстетическое воспитание — формирование эстетической культуры на основе российских традиционных духовных ценностей, приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства;
- физическое воспитание, формирование культуры здорового образа жизни и эмоционального благополучия — развитие физических способностей с учётом возможностей и состояния здоровья, навыков безопасного поведения в природной и социальной среде, чрезвычайных ситуациях;
- трудовое воспитание — воспитание уважения к труду, трудящимся, результатам труда (своего и других людей), ориентация на трудовую деятельность, получение профессии, личностное самовыражение в продуктивном, нравственно достойном труде в российском обществе, достижение выдающихся результатов в профессиональной деятельности;
- экологическое воспитание — формирование экологической культуры, ответственного, бережного отношения к природе, окружающей среде на основе российских традиционных духовных ценностей, навыков охраны, защиты, восстановления природы, окружающей среды;
- ценности научного познания — воспитание стремления к познанию себя и других людей, природы и общества, к получению знаний, качественного образования с учётом личностных интересов и общественных потребностей.

Поскольку направления воспитания охватывают всё содержание воспитательной деятельности, инвариантный и вариативный компонен-

ты, в данном кратком раскрытии содержания направлений воспитания учитывается как инвариантный компонент воспитания детей в школе на основе российских базовых конституционных ценностей, так и возможный вариативный компонент воспитания на основе традиционных духовно-нравственных ценностей народов России, российских традиционных религий и др., прежде всего по направлению духовно-нравственного воспитания.

Целевые ориентиры результатов воспитания формулируются в примерной программе воспитания по уровням общего образования, с учётом возраста обучающихся, их познавательных возможностей, содержания освоенных ими основных общеобразовательных программ и соответствующих требований к личностным результатам образования на уровнях начальной, основной, старшей школы. Их состав изменяется по этим уровням по количеству и содержанию, в содержательной части — преемственно с предыдущими уровнями.

Рассмотрим формулировки целевых ориентиров результатов воспитания по направлениям гражданского и патриотического воспитания, с учётом того, что на уровне начального общего образования эти направления не разделяются, представлены как «гражданско-патриотическое» воспитание, что закономерно, принимая во внимание возможности учащихся начальной школы и содержание образования (воспитания и обучения) детей на этом уровне общего образования.

Целевые ориентиры результатов воспитания на уровне начального общего образования.

Гражданско-патриотическое воспитание

Знающий и любящий свою малую родину, свой край, имеющий представление о Родине — России, её территории, расположении.

Сознающий принадлежность к своему народу и к общности граждан России, проявляющий уважение к своему и другим народам.

Понимающий свою сопричастность к прошлому, настоящему и будущему родного края, своей Родины — России, Российского государства.

Понимающий значение гражданских символов (государственная символика России, своего региона), праздников, мест почитания героев и защитников Отечества, проявляющий к ним уважение.

Имеющий первоначальные представления о правах и ответственности человека в обществе, гражданских правах и обязанностях.

Принимающий участие в жизни класса, общеобразовательной организации, в доступной по возрасту социально значимой деятельности.

Целевые ориентиры результатов воспитания на уровне основного общего образования.

Гражданское воспитание

Знающий и принимающий свою российскую гражданскую принадлежность (идентичность) в поликультурном, многонациональном и многоконфессиональном российском обществе, в мировом сообществе.

Понимающий сопричастность к прошлому, настоящему и будущему народа России, тысячелетней истории российской государственности на основе исторического просвещения, российского национально-го исторического сознания.

Проявляющий уважение к государственным символам России, праздникам.

Проявляющий готовность к выполнению обязанностей гражданина России, реализации своих гражданских прав и свобод при уважении прав и свобод, законных интересов других людей.

Выражающий неприятие любой дискриминации граждан, проявлений экстремизма, терроризма, коррупции в обществе.

Принимающий участие в жизни класса, общеобразовательной организации, в том числе самоуправления, ориентированный на участие в социально значимой деятельности.

Патриотическое воспитание

Сознающий свою национальную, этническую принадлежность, любящий свой народ, его традиции, культуру.

Проявляющий уважение к историческому и культурному наследию своего и других народов России, символам, праздникам, памятникам, традициям народов, проживающих в родной стране.

Проявляющий интерес к познанию родного языка, истории и культуры своего края, своего народа, других народов России.

Знающий и уважающий достижения нашей Родины — России в науке, искусстве, спорте, технологиях, боевые подвиги и трудовые достижения, героев и защитников Отечества в прошлом и современности.

Принимающий участие в мероприятиях патриотической направленности.

Целевые ориентиры результатов воспитания на уровне среднего общего образования.

Гражданское воспитание

Осознанно выражающий свою российскую гражданскую принадлежность (идентичность) в поликультурном, многонациональном и многоконфессиональном российском обществе, в мировом сообществе.

Сознающий своё единство с народом России как источником власти и субъектом тысячелетней российской государственности, с Рос-

сийским государством, ответственность за его развитие в настоящем и будущем на основе исторического просвещения, сформированного российского национального исторического сознания.

Проявляющий готовность к защите Родины, способный аргументированно отстаивать суверенитет и достоинство народа России и Российского государства, сохранять и защищать историческую правду.

Ориентированный на активное гражданское участие на основе уважения закона и правопорядка, прав и свобод сограждан.

Осознанно и деятельно выражающий неприятие любой дискриминации по социальным, национальным, расовым, религиозным признакам, проявлений экстремизма, терроризма, коррупции, антигосударственной деятельности.

Обладающий опытом гражданской социально значимой деятельности (в ученическом самоуправлении, волонтерском движении, экологических, военно-патриотических и др. объединениях, акциях, программах).

Патриотическое воспитание

Выражающий свою национальную, этническую принадлежность, приверженность к родной культуре, любовь к своему народу.

Сознающий причастность к многонациональному народу Российской Федерации, Российскому Отечеству, российскую культурную идентичность.

Проявляющий деятельное ценностное отношение к историческому и культурному наследию своего и других народов России, традициям, праздникам, памятникам народов, проживающих в родной стране — России.

Проявляющий уважение к соотечественникам, проживающим за рубежом, поддерживающий их права, защиту их интересов в сохранении российской культурной идентичности.

В формулировках целевых ориентиров должна быть отражена динамика развития личности школьника с учётом возраста, задач воспитания в аспекте личностного развития от уровня к уровню в части накопления и усвоения ценностно значимых знаний, формирования соответствующих ценностных отношений, ориентаций и соответствующего этим знаниям и отношениям опыта практической деятельности. Соответственно, целевые ориентиры результатов воспитания (не только по направлениям гражданского и патриотического воспитания) должны включать ориентиры на получение, приобретение практического опыта. Здесь — гражданской социально значимой деятельности (в ученическом самоуправлении, волонтерском движении, экологических, военно-патриотических и др. объединениях, акциях, программах), соответствующего опыта по другим направлениям воспитания.

Группы преемственных целевых ориентиров по направлению **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ**, в состав которых включены также ценностные ориентации в отношении семьи и брака, отношений к семье (своей и как социальному институту в обществе), по уровням общего образования:

Начальное общее образование:

Уважающий духовно-нравственную культуру своей семьи, своего народа, семейные ценности с учётом национальной, религиозной принадлежности.

Сознающий ценность каждой человеческой жизни, признающий индивидуальность и достоинство каждого человека.

Доброжелательный, проявляющий сопереживание, готовность оказывать помощь, выражающий неприятие поведения, причиняющего физический и моральный вред другим людям, уважающий старших.

Умеющий оценивать поступки с позиции их соответствия нравственным нормам, осознающий ответственность за свои поступки.

Владеющий представлениями о многообразии языкового и культурного пространства России, имеющий первоначальные навыки общения с людьми разных народов, вероисповеданий.

Сознающий нравственную и эстетическую ценность литературы, родного языка, русского языка, проявляющий интерес к чтению.

Основное общее образование:

Знающий и уважающий духовно-нравственную культуру своего народа, ориентированный на духовные ценности и нравственные нормы народов России, российского общества в ситуациях нравственного выбора (с учётом национальной, религиозной принадлежности).

Выражающий готовность оценивать своё поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиций традиционных российских духовно-нравственных ценностей и норм с учётом осознания последствий поступков.

Выражающий неприятие антигуманных и асоциальных поступков, поведения, противоречащих традиционным в России духовно-нравственным нормам и ценностям.

Сознающий соотношение свободы и ответственности личности в условиях индивидуального и общественного пространства, значение и ценность межнационального, межрелигиозного согласия людей, народов в России, умеющий общаться с людьми разных народов, вероисповеданий.

Проявляющий уважение к старшим, к российским традиционным семейным ценностям, институту брака как союзу мужчины и женщины для создания семьи, рождения и воспитания детей.

Проявляющий интерес к чтению, к родному языку, русскому языку и литературе как части духовной культуры своего народа, российского общества.

Среднее общее образование:

Проявляющий приверженность традиционным духовно-нравственным ценностям, культуре народов России с учётом мировоззренческого, национального, конфессионального самоопределения.

Действующий и оценивающий своё поведение и поступки, поведение и поступки других людей с позиций традиционных российских духовно-нравственных ценностей и норм с осознанием последствий поступков, деятельно выражающий неприятие антигуманных и асоциальных поступков, поведения, противоречащих этим ценностям.

Проявляющий уважение к жизни и достоинству каждого человека, свободе мировоззренческого выбора и самоопределения, к представителям различных этнических групп, религий народов России, их национальному достоинству и религиозным чувствам с учётом соблюдения конституционных прав и свобод всех граждан.

Понимающий и деятельно выражающий ценность межнационального, межрелигиозного согласия людей, народов в России, способный вести диалог с людьми разных национальностей, отношения к религии и религиозной принадлежности, находить общие цели и сотрудничать для их достижения.

Ориентированный на создание устойчивой семьи на основе российских традиционных семейных ценностей; понимания брака как союза мужчины и женщины для создания семьи, рождения и воспитания в семье детей; неприятия насилия в семье, ухода от родительской ответственности.

Обладающий сформированными представлениями о ценности и значении в отечественной и мировой культуре языков и литературы народов России, демонстрирующий устойчивый интерес к чтению как средству познания отечественной и мировой духовной культуры.

В группах целевых ориентиров результатов воспитания по направлению духовно-нравственного воспитания отметим учёт в их формулировках вариативного компонента в содержании воспитания, воспитательной деятельности в школе. Конкретно, например, в преамбульных формулировках первого в трёх перечнях ориентира: «Уважающий духовно-нравственную культуру своей семьи, своего народа, семейные ценности с учётом национальной, религиозной принадлежности»; «Знающий и уважающий духовно-нравственную культуру своего народа, ориентированный на духовные ценности и нравственные нормы народов России, российского общества в ситуациях нравственного выбора (с учётом национальной, религиозной принадлежности)»; «Проявляющий приверженность традиционным духовно-нравственным ценно-

стям, культуре народов России с учётом мировоззренческого, национального, конфессионального самоопределения». На достижение этих целевых ориентиров результатов воспитания детей направлена реализация как основного, обязательного содержания общего образования, так и вариативного, в том числе духовно-нравственного образования, воспитания по выбору семьи, родителей (законных представителей) школьников.

Далее перечислим группы преемственных целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся по остальным направлениям воспитания.

Эстетическое воспитание

Начальное общее образование:

Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, искусстве, творчестве людей.

Проявляющий интерес и уважение к отечественной и мировой художественной культуре.

Проявляющий стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности, искусстве.

Основное общее образование:

Выражающий понимание ценности отечественного и мирового искусства, народных традиций и народного творчества в искусстве.

Проявляющий эмоционально-чувственную восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов, понимание их влияния на поведение людей.

Сознающий роль художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения в современном обществе, значение нравственных норм, ценностей, традиций в искусстве.

Ориентированный на самовыражение в разных видах искусства, в художественном творчестве.

Среднее общее образование:

Выражающий понимание ценности отечественного и мирового искусства, российского и мирового художественного наследия.

Проявляющий восприимчивость к разным видам искусства, понимание эмоционального воздействия искусства, его влияния на поведение людей, умеющий критически оценивать это влияние.

Проявляющий понимание художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения в современном обществе, значения нравственных норм, ценностей, традиций в искусстве.

Ориентированный на осознанное творческое самовыражение, реализацию творческих способностей в разных видах искусства с учё-

том российских традиционных духовных и нравственных ценностей, на эстетическое обустройство собственного быта.

Физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия

Начальное общее образование:

Бережно относящийся к физическому здоровью, соблюдающий основные правила здорового и безопасного для себя и других людей образа жизни, в том числе в информационной среде.

Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, безопасного поведения в быту, природе, обществе.

Ориентированный на физическое развитие с учётом возможностей здоровья, занятия физкультурой и спортом.

Сознающий и принимающий свою половую принадлежность, соответствующие ей психофизические и поведенческие особенности с учётом возраста.

Основное общее образование:

Понимающий ценность жизни, здоровья и безопасности, значение личных усилий в сохранении здоровья, знающий и соблюдающий правила безопасности, безопасного поведения, в том числе в информационной среде.

Выражающий установку на здоровый образ жизни (здоровое питание, соблюдение гигиенических правил, сбалансированный режим занятий и отдыха, регулярную физическую активность).

Проявляющий неприятие вредных привычек (курения, употребления алкоголя, наркотиков, игровой и иных форм зависимостей), понимание их последствий, вреда для физического и психического здоровья.

Умеющий осознавать физическое и эмоциональное состояние (своё и других людей), стремящийся управлять собственным эмоциональным состоянием.

Способный адаптироваться к меняющимся социальным, информационным и природным условиям, стрессовым ситуациям.

Среднее общее образование:

Понимающий и выражающий в практической деятельности ценность жизни, здоровья и безопасности, значение личных усилий в сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья других людей.

Соблюдающий правила личной и общественной безопасности, в том числе безопасного поведения в информационной среде.

Выражающий на практике установку на здоровый образ жизни (здоровое питание, соблюдение гигиены, режим занятий и отдыха, ре-

гулярную физическую активность), стремление к физическому совершенствованию, соблюдающий и пропагандирующий безопасный и здоровый образ жизни.

Проявляющий сознательное и обоснованное неприятие вредных привычек (курения, употребления алкоголя, наркотиков, любых форм зависимостей), деструктивного поведения в обществе и цифровой среде, понимание их вреда для физического и психического здоровья.

Демонстрирующий навыки рефлексии своего состояния (физического, эмоционального, психологического), состояния других людей с точки зрения безопасности, сознательного управления своим эмоциональным состоянием, развивающий способности адаптироваться к стрессовым ситуациям в общении, в разных коллективах, к меняющимся условиям (социальным, информационным, природным).

Трудовое воспитание

Начальное общее образование:

Сознающий ценность труда в жизни человека, семьи, общества.

Проявляющий уважение к труду, людям труда, бережное отношение к результатам труда, ответственное потребление.

Проявляющий интерес к разным профессиям.

Участвующий в различных видах доступного по возрасту труда, трудовой деятельности.

Основное общее образование:

Уважающий труд, результаты своего труда, труда других людей.

Проявляющий интерес к практическому изучению профессий и труда различного рода, в том числе на основе применения предметных знаний.

Сознающий важность трудолюбия, обучения труду, накопления навыков трудовой деятельности на протяжении жизни для успешной профессиональной самореализации в российском обществе.

Участвующий в решении практических трудовых дел, задач (в семье, общеобразовательной организации, своей местности) технологической и социальной направленности, способный инициировать, планировать и самостоятельно выполнять такого рода деятельность.

Выражающий готовность к осознанному выбору и построению индивидуальной траектории образования и жизненных планов с учётом личных и общественных интересов, потребностей.

Среднее общее образование:

Уважающий труд, результаты труда, трудовые и профессиональные достижения своих земляков, их вклад в развитие своего поселения, края, страны, трудовые достижения российского народа.

Проявляющий способность к творческому созидательному социально значимому труду в доступных по возрасту социально-трудовых ролях, в том числе предпринимательской деятельности в условиях самозанятости или наёмного труда.

Участвующий в социально значимой трудовой деятельности разного вида в семье, общеобразовательной организации, своей местности, в том числе оплачиваемом труде в каникулярные периоды, с учётом соблюдения законодательства.

Выражающий осознанную готовность к получению профессионального образования, к непрерывному образованию в течение жизни как условию успешной профессиональной и общественной деятельности.

Понимающий специфику трудовой деятельности, регулирования трудовых отношений, самообразования и профессиональной самоподготовки в информационном высокотехнологическом обществе, готовый учиться и трудиться в современном обществе.

Ориентированный на осознанный выбор сферы трудовой, профессиональной деятельности в российском обществе с учётом личных жизненных планов, потребностей своей семьи, общества.

Экологическое воспитание

Начальное общее образование:

Понимающий ценность природы, зависимость жизни людей от природы, влияние людей на природу, окружающую среду.

Проявляющий любовь и бережное отношение к природе, неприятие действий, приносящих вред природе, особенно живым существам.

Выражающий готовность в своей деятельности придерживаться экологических норм.

Основное общее образование:

Понимающий значение и глобальный характер экологических проблем, путей их решения, значение экологической культуры человека, общества.

Сознающий свою ответственность как гражданина и потребителя в условиях взаимосвязи природной, технологической и социальной сред.

Выражающий активное неприятие действий, приносящих вред природе.

Ориентированный на применение знаний естественных и социальных наук для решения задач в области охраны природы, планирования своих поступков и оценки их возможных последствий для окружающей среды.

Участвующий в практической деятельности экологической, природоохранной направленности.

Среднее общее образование:

Демонстрирующий в поведении сформированность экологической культуры на основе понимания влияния социально-экономических процессов на природу, в том числе на глобальном уровне, ответственность за действия в природной среде.

Выражающий деятельное неприятие действий, приносящих вред природе.

Применяющий знания естественных и социальных наук для разумного, бережливого природопользования в быту, общественном пространстве.

Имеющий и развивающий опыт экологически направленной, природоохранной, ресурсосберегающей деятельности, участвующий в его приобретении другими людьми.

Ценности научного познания

Начальное общее образование:

Выражающий познавательные интересы, активность, любознательность и самостоятельность в познании, интерес и уважение к научным знаниям, науке.

Обладающий первоначальными представлениями о природных и социальных объектах, многообразии объектов и явлений природы, связи живой и неживой природы, о науке, научном знании.

Имеющий первоначальные навыки наблюдений, систематизации и осмысления опыта в естественнонаучной и гуманитарной областях знания.

Основное общее образование:

Выражающий познавательные интересы в разных предметных областях с учётом индивидуальных интересов, способностей, достижений.

Ориентированный в деятельности на научные знания о природе и обществе, взаимосвязях человека с природной и социальной средой.

Развивающий навыки использования различных средств познания, накопления знаний о мире (языковая, читательская культура, деятельность в информационной, цифровой среде).

Демонстрирующий навыки наблюдений, накопления фактов, осмысления опыта в естественнонаучной и гуманитарной областях познания, исследовательской деятельности.

Среднее общее образование:

Деятельно выражающий познавательные интересы в разных предметных областях с учётом своих интересов, способностей, достижений.

Обладающий представлением о современной научной картине мира, достижениях науки и техники, аргументированно выражающий понимание значения науки в жизни российского общества, обеспечении его безопасности, гуманитарном, социально-экономическом развитии России.

Демонстрирующий навыки критического мышления, определения достоверной научной информации и критики антинаучных представлений.

Развивающий и применяющий навыки наблюдения, накопления и систематизации фактов, осмысления опыта в естественнонаучной и гуманитарной областях познания, исследовательской деятельности.

2) Содержательный раздел

В соответствии с моделью формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях содержательный раздел примерной программы воспитания должен включать описание планирования воспитательной деятельности, её видов и форм по всем направлениям деятельности педагогов, педагогического коллектива, в которых участвуют дети, школьники.

Каждое из таких направлений деятельности обладает своим воспитательным потенциалом, образует особые условия для воспитания, возможности формирования ценностных ориентаций детей. В общеобразовательных организациях это, прежде всего, те направления деятельности, которые должны реализоваться в каждой школе.

Таким инвариантом в содержательном разделе программы воспитания с учётом нормативно-правовых условий и требований реализации основных общеобразовательных программ могут быть:

- урочная деятельность;
- внеурочная деятельность;
- деятельность классных руководителей;
- планирование и проведение основных школьных дел и мероприятий (на основе календарного плана воспитательной работы, наличие которого, его разработка также предусмотрены требованиями федерального закона об образовании);
- планирование и проведение внешкольных мероприятий;
- деятельность по созданию и поддержанию воспитывающей предметно-пространственной среды в самой школе и окружающем пространстве взаимодействия с родительским сообществом;
- деятельность ученического самоуправления в школе;
- взаимодействие с родителями (законными представителями);

- деятельность по профилактике и безопасности;
- реализация социального партнёрства школы, в том числе с участием обучающихся и их семей;
- деятельность по профориентации школьников. реализации социального партнёрства школы, в том числе с участием обучающихся и их семей.

Разработка рабочей программы воспитания в общеобразовательной организации предусматривает планирование воспитательной работы педагогов по всем этим направлениям, а также по другим, которые реализуются или планируется реализовать в школе:

- дополнительное образование в школе;
- детские общественные объединения;
- школьные медиа;
- школьный музей;
- добровольческая деятельность (волонтерство);
- школьные спортивные клубы;
- школьные театры;
- наставничество и др., реализуемые педагогами в конкретной общеобразовательной организации.

В содержательном разделе примерной программы воспитания также предусматривается описание уклада школы, общеобразовательной организации, как исходных условий и особенностей воспитания в конкретной школе. Уклад задаёт порядок жизни образовательной организации и аккумулирует те ключевые характеристики, которые определяют исходные особенности условий воспитания, отношений субъектов в сфере воспитания, воспитательного процесса в школе, удерживает ценности, принципы, нравственную культуру взаимоотношений, традиции воспитания, в основе которых лежат российские базовые ценности, определяет условия и средства воспитания, отражающие самобытный облик образовательной организации и её репутацию в окружающем образовательном пространстве, социуме. В примерной программе воспитания приводится примерный перечень характеристик, значимых для описания уклада, особенностей условий воспитания в общеобразовательной организации. Это:

- основные вехи истории общеобразовательной организации, выдающиеся события, деятели в её истории;
- «миссия» общеобразовательной организации в самосознании её педагогического коллектива;
- наиболее значимые традиционные дела, события, мероприятия в общеобразовательной организации, составляющие основу воспитательной системы;

- традиции и ритуалы, символика, особые нормы этикета в общеобразовательной организации;
- социальные партнёры общеобразовательной организации, их роль, возможности в развитии, совершенствовании условий воспитания, воспитательной деятельности;
- значимые для воспитания проекты и программы, в которых общеобразовательная организация уже участвует или планирует участвовать (федеральные, региональные, муниципальные, международные, сетевые и др.), включённые в систему воспитательной деятельности;
- реализуемые инновационные, перспективные воспитательные практики, определяющие «уникальность» общеобразовательной организации; результаты их реализации, трансляции в системе образования;
- наличие проблемных зон, дефицитов, препятствий достижению эффективных результатов в воспитательной деятельности и решения этих проблем, отсутствующие или недостаточно выраженные в массовой практике.
- особенности местоположения и социокультурного окружения общеобразовательной организации, историко-культурная, этнокультурная, конфессиональная специфика населения местности, включённость в историко-культурный контекст территории;
- контингент обучающихся, их семей, его социально-культурные, этнокультурные, конфессиональные и иные особенности, состав (стабильный или нет), наличие и состав обучающихся с особыми образовательными потребностями, с ОВЗ, находящихся в трудной жизненной ситуации и др.;
- организационно-правовая форма общеобразовательной организации, наличие разных уровней общего образования, направленность образовательных программ, в том числе наличие образовательных программ с углублённым изучением учебных предметов;
- режим деятельности общеобразовательной организации, в том числе характеристики по решению участников образовательных отношений (форма обучающихся, организация питания и т. п.);
- наличие вариативных учебных курсов, практик гражданской, духовно-нравственной, социокультурной, экологической и т. д. воспитательной направленности, в том числе включённых в учебные планы по решению участников образовательных отношений, авторских курсов, программ воспитательной направленности, самостоятельно разработанных и реализуемых педагогами общеобразовательной организации.

3) Организационный раздел

Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях в организационном блоке предусматривает нормативные условия реализации основных образовательных программ, организации образовательной деятельности в инвариантном компоненте и вариативные, инновационные условия реализации основных образовательных программ, организации образовательной деятельности в вариативном компоненте.

Оба этих компонента отражаются в соответствующих разделах (подразделах) примерной программы воспитания в части:

- кадрового обеспечения воспитательной деятельности в школе, разделения функционала, связанного с планированием, организацией, обеспечением, реализацией воспитательной деятельности; по вопросам повышения квалификации педагогических работников в сфере воспитания; психолого-педагогического сопровождения обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; по привлечению специалистов других организаций (образовательных, социальных, правоохранительных и др.);
- нормативно-методического обеспечения организации воспитательной деятельности, в том числе решения на уровне общеобразовательной организации по принятию, внесению изменений в должностные инструкции педагогических работников по вопросам воспитательной деятельности, ведению договорных отношений, сетевой форме организации образовательного процесса, сотрудничеству с социальными партнёрами, нормативному, методическому обеспечению воспитательной деятельности;
- особых требований к условиям воспитательной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями с учётом наличия в образовательной организации таких детей.

Требования к организации среды для обучающихся с ОВЗ отражаются в примерных адаптированных основных образовательных программах для обучающихся каждой нозологической группы. Для всех категорий таких детей (с инвалидностью, с ОВЗ, из социально уязвимых групп, например, воспитанники детских домов, из семей мигрантов, билингвы и др., одарённых, с отклоняющимся поведением и др.) планируется создание особых условий и эти условия описываются.

При этом учитываются особые задачи воспитания детей с особыми образовательными потребностями: налаживание эмоционально-положительного взаимодействия с окружающими для их успешной социальной адаптации и интеграции в общеобразовательной организации; формирование доброжелательного отношения к таким детям и их семьям со стороны всех участников образовательных отношений; построение

воспитательной деятельности с учётом индивидуальных особенностей и возможностей каждого такого ребёнка; обеспечение психолого-педагогической поддержки семей обучающихся, содействие повышению уровня их педагогической, психологической, медико-социальной компетентности;

- с учётом требований обновлённых ФГОС начального и основного общего образования планируются меры в рамках системы поощрения социальной успешности и проявлений активной жизненной позиции обучающихся.

Такая система в рамках рабочей программы воспитания призвана способствовать формированию у детей ориентации на активную жизненную позицию, инициативность, максимально вовлекать их в совместную деятельность в воспитательных целях. Она должна строиться на принципах: публичности, открытости поощрений (информирование всех обучающихся о награждениях, проведение награждений в присутствии значительного числа обучающихся); соответствия артефактов и процедур награждения укладу общеобразовательной организации, качеству воспитывающей среды, символике общеобразовательной организации; прозрачности правил поощрения (наличие положения о награждениях, неукоснительное следование порядку, зафиксированному в этом документе, соблюдение справедливости при выдвижении кандидатур); регулирования частоты награждений (недопущение избыточности в поощрениях, чрезмерно больших групп поощряемых и т. п.); сочетания индивидуального и коллективного поощрения (использование индивидуальных и коллективных наград даёт возможность стимулировать индивидуальную и коллективную активность обучающихся, преодолевать межличностные противоречия между обучающимися, получившими и не получившими награды); привлечения к участию в системе поощрений на всех стадиях родителей (законных представителей) обучающихся, представителей родительского сообщества, самих обучающихся, их представителей (с учётом наличия ученического самоуправления), сторонних организаций, их статусных представителей; дифференцированности поощрений (наличие уровней и типов наград позволяет продлить стимулирующее действие системы поощрения). Формами поощрения проявлений активной жизненной позиции обучающихся и социальной успешности могут быть индивидуальные и групповые портфолио, рейтинги, благотворительная поддержка и др.

При этом использование рейтингов, поддержки благотворителей, в том числе из социальных партнёров, их статус, акции, деятельность должны соответствовать укладу общеобразовательной организации, цели, задачам, целевым ориентирам результатов воспитания, согласовываться с представителями родительского сообщества во избежание деструктивного воздействия на взаимоотношения детей, педагогов и родителей в школе.

Отдельным важнейшим элементом в организационном блоке модели и соответственно в структуре примерной программы воспитания является *анализ воспитательного процесса*. Этот элемент, раздел программы, как уже было указано, образует систему обратной связи с первым, целевым разделом, целевыми ориентирами результатов воспитания детей, формирования их ценностных ориентаций. Анализ воспитательного процесса осуществляется именно в соответствии с целевыми ориентирами результатов воспитания обучающихся на уровнях начального, основного, среднего общего образования.

Основным методом анализа воспитательного процесса в общеобразовательной организации является ежегодный самоанализ воспитательной работы с целью выявления основных проблем и последующего их решения с привлечением (при необходимости) внешних экспертов, специалистов. Планирование анализа воспитательного процесса включается в календарный план воспитательной работы.

Анализ воспитательного процесса в школе, результатов реализации рабочей программы воспитания проводится по двум основным направлениям: 1) анализ достижения целевых ориентиров результатов воспитания детей, результатов их воспитания, социализации и саморазвития, и 2) анализ деятельности педагогического коллектива по выполнению принятой рабочей программы воспитания, состояния и качества совместной деятельности в школе детей и взрослых. Меры по проведению промежуточного и итогового в учебном году анализа воспитательного процесса предусматриваются, планируются в календарном рабочем плане воспитательной работы образовательной организации (примерный календарный план воспитательной работы с рекомендациями по его составлению включается в примерную рабочую программу воспитания в качестве приложения).

Руководство планированием и проведением анализа воспитательного процесса в общеобразовательной организации осуществляет заместитель руководителя организации по воспитательной работе. В планировании и проведении анализа воспитательного процесса в общеобразовательной организации на разных уровнях по обоим указанным направлениям принимают участие классные руководители, учителя-предметники, советник директора по воспитанию, педагоги-психологи, социальные педагоги (при их наличии), с привлечением актива родителей (законных представителей) обучающихся, совета обучающихся. Результаты анализа воспитательного процесса оформляются в рамках ежегодного отчёта о воспитательной работе, обсуждаются и утверждаются педагогическим советом школы или иным коллегиальным органом управления в общеобразовательной организации, служат основой для корректировки содержательного и организационного разделов рабочей программы воспитания на очередной временной период (учебный год).

Аналогичный подход с учётом спроектированной вариативной модели формирования ценностных ориентаций детей в различных образовательных организациях, был реализован при создании в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО Примерной рабочей программы воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования (Примерная рабочая программа, 2021), реализуется при разработке примерной рабочей программы воспитания для образовательных организаций среднего профессионального образования (единой рабочей программы воспитания в рамках профессиональной образовательной организации), а также при подготовке методических рекомендаций по разработке в образовательных организациях дополнительных образования детей рабочих программ воспитания или разделов по воспитанию в составе общеобразовательных общеразвивающих программ дополнительного образования детей.

2.4 Содержание ценностных ориентацией детей различных возрастных групп

В программировании воспитательной деятельности в содержательном аспекте существенное значение имеет понимание актуального состояния ценностных ориентаций детей, изучение этого состояния является одним из аспектов анализа воспитательного процесса в образовательных организациях. Результаты изучения актуальных ценностных ориентаций детей учитываются при совершенствовании содержания, форм и методов воспитательной деятельности, организации воспитательного процесса.

В 2022 году в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО был проведён ряд масштабных общероссийских исследований, направленных на выявление актуальных ценностных ориентаций детей различных возрастных групп, обучающихся в разных образовательных организациях в Российской Федерации (Воинова, Метлик, 2022). Исследования проводились в мае-декабре 2022 года на базе образовательных организаций во всех восьми федеральных округах Российской Федерации, являются репрезентативными по количеству участников опросов, числу образовательных организаций и охвату территорий (более 1000 участников опросов дошкольников, более 1500 участников опросов в общеобразовательных организациях на каждом уровне общего образования).

Следует отметить, что данные исследования впервые были направлены на выявление ценностных ориентаций детей с учётом программных целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях на основе российских базовых конституционных ценностей. Задачей исследований было выявить отношение детей именно к российским базовым ценностям в том их по-

нимании и составе, как это представлено в разделе 2.1 — конституционных ценностей и норм, являющихся общепринятыми, легитимным всеобщим инвариантом ценностного содержания воспитания детей в системе образования и в целом воспитания в российском обществе. С этой целью был разработан исследовательский инструментарий, комплекс анкет для детей разного возраста с вопросами, направленными на выявление отношений детей к российским базовым конституционным ценностям, наличие у них соответствующих знаний, личностных ориентаций и социокультурного опыта (Приложение 1 — «Инструментарий исследования ценностных ориентаций детей разного возраста в образовательных организациях»). Вопросы в анкетах, кроме анкеты дошкольников, сгруппированы по направлениям воспитания в соответствующих ФГОС общего образования, которые корреспондируют с группами российских базовых конституционных ценностей, распределяемых по основному объекту ценностного отношения (раздел 2.1).

В отношении состава российских базовых конституционных ценностей и возможностей их формирования у детей разного возраста следует учитывать, что возрастные и познавательные возможности формирования ценностных ориентаций детей по всем группам, всему составу российских базовых конституционных ценностей складываются только к окончанию ими основной школы (уровень основного общего образования), в **возрасте 15-16 лет**.

К этому времени дети осваивают общеобразовательную программу основного общего образования, которая включает учебные предметы, курсы, занятия и т. д., в рамках которых возможно и осуществляется формирование ценностных ориентаций детей ко всем российским базовым ценностям, во всей их полноте — отношения к себе и другим людям, природе, семье, государству и другим основным социальным институтам в обществе, духовно-нравственной культуре народов России, своим правам, свободам и обязанностям и т. д., что позволяет выработать, сформировать ценностные отношения детей по всей, полной совокупности российских базовых конституционных ценностей и соответствующим, основанным на них **целевым ориентирам результатов воспитания обучающихся в общеобразовательных организациях** (Примерная рабочая программа воспитания, 2022). Также в соответствии с Конституцией в Российской Федерации достижение уровня основного общего образования, получение общего образования на этом уровне является обязательным для всех детей (Конституция, ст. 43). Таким образом, инструментарий исследования, содержание разработанных анкет предусматривает возможности знания, освоения, формирования отношений детей ко всей полноте российских базовых конституционных ценностей при достижении ими возраста 15-16 лет, ко времени завершения обучения на уровне основного общего образования.

Соответственно, содержание анкеты для выпускников общеобразовательной школы также предусматривает возможности знания,

освоения, формирования ценностных отношений ко всей полноте российских базовых конституционных ценностей, при этом также и возможности получения ими больших знаний и опыта деятельности в соответствии с этими ценностями в период обучения в 10–11 классах. Результаты анкетирования выпускников средней общеобразовательной школы, таким образом, представляют (с понятными ограничениями возможностей выявления ценностных ориентаций детей посредством такого анкетирования по его содержанию, числу и качеству вопросов и тому времени, которое может быть затрачено на такие исследования) — актуальное состояние сформированности ценностных ориентаций детей на российские базовые конституционные ценности по окончании периода детства, по достижению совершеннолетия, вступления во взрослую жизнь.

Содержание анкеты для детей, выпускников начальной школы в возрасте 10–11 лет, адаптировано к тому уровню знаний, отношений, опыта, которые могут быть сформированы у них по отношению к российским базовым конституционным ценностям с учётом их возрастных и познавательных возможностей, содержания основной общеобразовательной программы начального общего образования, освоенных ими учебных предметов, курсов, модулей, полученного в школе социокультурного опыта. К этому возрасту дети не могут сформировать сознательное, осмысленное отношение ко всем российским базовым конституционным ценностям, во всём их объёме и содержании как в части необходимых для этого знаний, в когнитивном аспекте, так и в части эмоционально-оценочных отношений и, тем более, наличия и уровня развития социокультурного опыта деятельности в соответствии с этими ценностями. Это отражается в составе и содержании целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций на уровне начального общего образования.

Приведённые здесь также основные результаты исследования ценностных ориентаций детей возраста 5–7 лет в дошкольных образовательных организациях только косвенно могут быть интерпретированы в части отношений детей к российским базовым конституционным ценностям в доступном для их возраста содержании, понимании, большей частью символическом — отношения к жизни, здоровью, родителям, своей семье, другим людям, своим потребностям и т. д. Тем не менее, исследование содержания ценностных ориентаций детей даже в этом возрасте полезно для понимания того, с чем дети «приходят» в школу, начинают освоение программы начального общего образования.

Далее представлены результаты исследования ценностных ориентаций детей по указанным возрастным группам в следующей последовательности: возраст 17–18 лет; возраст 15–16 лет; возраст 10–11 лет; возраст 5–7 лет.

17–18 лет.

Данные выборки.

Исследование учащихся 11-х классов проводилось в период с 09.04.2022 по 07.07.2022. В исследовании приняли участие 1485 выпускников 11-х классов из 50 регионов России. Число общеобразовательных организаций — 134, среди них: частные 2,9%; с углублённым изучением отдельных предметов 4,8%; гимназии, лицеи 22,2%; кадетские корпуса/школы/классы и т. п. (казачьи и др.) 1,3%. По типу населенного пункта: город 80%; посёлок городского типа 11%, сельское поселение 7,8%; другое 1,2%. Юноши 37,9%, девушки 62,1%.

Ценностные ориентации выпускников общеобразовательной школы по отношению к российским базовым ценностям, личностным результатам освоения общеобразовательных программ (по основным направлениям воспитания обучающихся в соответствии с ФГОС общего образования).

Большинство опрошенных выражают свою российскую гражданскую идентичность в разных формах: в понимании своей связи с Российским государством в современности и в его тысячелетней истории, ответственности за наше государство в будущем (67,3%); в понимании обязанности соблюдать принятые в России законы (61,3%); в наличии паспорта гражданина России (33,9%). Лишь 3,4% опрошенных заявляют, что не считают себя связанными с Российским государством сейчас и в историческом времени.

Большинство (62%) выпускников 11-х классов знают и правильно указали, что источником власти в Российской Федерации является многонациональный российский народ; неточные ответы дали меньшинство: источником власти в России является Президент России (28,8%), Государственная Дума (8,7%), Организация Объединённых Наций (0,5%).

Свои гражданские права и свободы при соблюдении закона, прав и свобод других людей, граждан готовы защищать 75,4% респондентов, выполнять свои гражданские обязанности, участвовать в политической жизни (выборы и др.) — 66,3%, защищать Российское государство от внешних угроз, агрессии — 34,3%; сохранять и защищать историческую правду о нашем государстве — 59,2%; противодействовать унижению достоинства, любой дискриминации людей по национальному, религиозному и др. признакам, проявлениям экстремизма, терроризма, коррупции, антигосударственной деятельности — 55,9%.

От 33% до 50% опрошенных старшеклассников указали, что за время обучения получили различный опыт общественно-значимой гражданской деятельности, в том числе: участия в ученическом самоуправлении — 39,9%; участия в благотворительных акциях, объединениях, волонёрской деятельности — 50%; участия в акциях, объединениях

по защите, восстановлению природы — 35,9%; участия в гражданско-патриотических акциях, объединениях, программах — 33,6%. 18,5% опрошенных указали, что такого опыта не получили.

Ценностное отношение, уважение к своему и другим народам выражают около 90% выпускников общеобразовательной школы; половина опрошенных (50%) выделяют уважение к народам России и всему народу России в целом. 5,3% опрошенных заявляют об уважении только к своему народу, а 2,6% — о безразличном отношении к своему и всем другим народам.

Принимают свою российскую культурную идентичность, связь с народом России в его настоящем и прошлом абсолютное большинство выпускников. Считают, что их российская культурная идентичность включает уважение исторического и культурного наследия нашего народа (российские символы, праздники, памятники, традиции, выдающиеся деятели в истории России) 81,3% опрошенных. 35,3% одиннадцатиклассников согласны, что должны и будут трудиться, служить, защищать наш народ, как делали их предки в прошлом. 7,6% респондентов указали, что принадлежат к другому народу, но сейчас живут в России и поэтому считают народ России, его историю и культуру тоже своими. 6,4% опрошенных одиннадцатиклассников заявили негативную позицию, что не считают, что принадлежат к какому-то народу.

Согласны, что наше государство и все мы должны поддерживать наших соотечественников за рубежом 62,7% учащихся 11-х классов. Считают, что это должно делать Российское государство, а простые люди могут поддерживать только своих родственников, друзей — 9,9%. Напротив, полагают, что поддерживать соотечественников за рубежом могут те, кто хотят, но не Российское государство — 14,1% респондентов, выражают безразличие к соотечественникам за рубежом — 13,3%.

63,4% опрошенных согласны с тем, что надо сохранять и защищать всё, созданное нашими предками в прошлом и имеющее значение для сохранения самобытности наших народов, российской культуры в настоящем и будущем. Конкретно считают, что надо уважать и сохранять: памятники истории и культуры — 58,4%; русский и другие языки народов России — 64,7%; литературу, народное искусство — 56,9%; народные праздники, традиции, в том числе семейные — 45,3%; памятники, храмы, святыни религий народов России — 42,5%. Не считают, что надо что-то делать для сохранения и защиты исторического и культурного наследия в России — 2,4% выпускников. Отметим своё практическое участие в сохранении и защите исторического и культурного наследия в России 14,3% опрошенных.

Большинство (62,5%) старшеклассников, принявших участие в анкетировании, заявляют, что высоко оценивают традиционные духовно-нравственные ценности, нормы жизни народов России, российских религий и стараются ориентироваться на них в своей жизни. Считают

эти ценности и нормы устаревшим в современной жизни — 22% респондентов; заявили, что не понимают, что это за ценности и нормы 7,9%. Указали, что можно было бы ориентироваться на эти ценности и нормы, но «на нас этому не учили и так не воспитывали» 4,9% выпускников школы.

Полагают, что право на жизнь и уважение достоинства имеет каждый человек по нашей Конституции 67,6% респондентов. Считают, что каждый человек должен уважать и защищать жизнь и достоинство любого человека 52,1% опрошенных. Активно позитивную позицию в отношении жизни и достоинства людей, состоящую в том, что люди могут иметь разные качества, в том числе отрицательные, но все имеют равное право на жизнь и уважение своего достоинства выбрали 46,5%; что люди должны всегда стремиться сохранить жизни других и никогда не унижать достоинство любого человека, даже преступника или врага на войне выбрали 44% выпускников школы. Считают, что каждый сам должен заботиться о своей жизни и достоинстве треть опрошенных — 33,3%. Указали, что для них значимы только их жизнь и достоинство — 5%.

48,3% выпускников школы заявляют, что уважают особенности поведения и культуры людей разных народов, верующих разных религий в нашей стране, если они также уважают их и их культурные особенности. При этом 30,1% указывают, что хорошо относятся к таким особенностям, они вызывают у них интерес к таким людям. 31,2% отмечают, что относятся ко всем людям одинаково и такие особенности для них не имеют значения. Примерно столько же опрошенных (30,2%) указывают, что, напротив, учитывают такие особенности в общении с людьми, сверстниками и взрослыми. Негативное отношение к таким особенностям выразили 13,6% респондентов, полагая, что лучше бы их не было и все люди у нас в стране были бы одной культуры, языка, религии.

Заявляют, что имеют желание создать в будущем свою семью, жить с любимым человеком, иметь много детей 56,6% опрошенных; 19,8% заявляют об отсутствии у них интереса к созданию семьи в настоящее время. 14,7% указывают, что наверно создадут в будущем семью, но не обязательно с детьми. 5,9% выражают негативное отношение к созданию семьи, вступлению в брак, принятию, в связи с этим, на себя определённых обязанностей; считают, что для построения собственной счастливой и успешной жизни человек должен быть свободным и не вступать в брак, не связывать себя никакими обстоятельствами.

В отношении значения художественной культуры, искусства большинство (67,2%) респондентов указали, что ценят художественную культуру, искусство своего народа и других народов, мировое искусство и считают, что искусство нужно людям для творческого самовыражения, объединяет людей вокруг прекрасного; 54,1% опрошенных отдельно отметили, что считают большой ценностью искусство, худо-

жественную культуру своего народа. 6,6% одиннадцатиклассников полагают, что народное творчество и классическое искусство устарели, а 3% указали, что для них это несущественный вопрос, над этим вопросом они не задумываются.

Считают, что искусство не зависит от морали, что нельзя смешивать искусство и мораль 16,8% опрошенных. Напротив, что искусство в обществе нельзя отделить от морали, полагают 13,3%. Придерживаются позиции, что настоящий творец в искусстве всегда учитывает нормы морали, творит для добра — 24,6% респондентов; что каждый творец, художник сам решает учитывать ему нравственные нормы в своём творчестве или нет — 45,3%.

В отношении влияния искусства на людей, эмоционального воздействия абсолютное большинство (74,3%) согласны, что искусство может по-разному влиять на людей, на их поведение, оказывать как положительное, так и отрицательное эмоциональное воздействие. При этом большая часть (19,7%) отмечают, что, чаще всего, это положительное эмоциональное воздействие, а 2,1% считают, что, чаще всего, это отрицательное эмоциональное воздействие.

Не считают, что искусство может оказывать эмоциональное воздействие на людей только 3,2% опрошенных.

Указали что опыт творчества, самовыражения в разных видах искусства получили в школе 50,4% принявших участие в исследовании выпускников 11-х классов, дополнительно вне школы — 28,8%; только в своей семье, дома, в кругу друзей — 23,9%. Не имеют такого опыта, но хотели бы заниматься каким-то искусством — 14,1% выпускников; 6,1% указали, что их особо не интересует искусство, они искусством не занимаются.

О своей установке на здоровый образ жизни заявляют 60–80% опрошенных учащихся 11-х классов, включая понимание значения для ведения здорового образа жизни правильного и сбалансированного питания (80,1%); соблюдения режима сна и отдыха (76,3%); исключения употребления наркотиков (75,6%); регулярных занятий физкультурой, спортом (74,7%); исключения курения (73,6%); исключения употребления спиртных напитков (69,9%); соблюдения правил гигиены (71,7%). 33% опрошенных считают, что здоровый образ жизни требует не проводить много времени в гаджетах (в социальных сетях, за компьютерными играми и т. п.). Полагают, что для сохранения здоровья ничего специально не надо делать 2% респондентов.

Сознают свою ответственность за собственное здоровье, физическое и психическое здоровье, состояние примерно 95% опрошенных; считают, что лично они несут за это основную ответственность — 73,1%; что они разделяют эту ответственность с теми взрослыми, с которыми живут — 20,1%; что в большей мере за это отвечают не они сами, а другие люди, окружающие — 3%. Полагают, что за это никто не отвечает,

все зависит от природы, от разных случайностей — 3,7% участников опроса. Считают, что могут оценивать своё физическое, эмоциональное состояние и состояние других людей 54,4% опрошенных; что имеют некоторые навыки в этом отношении, но недостаточные и хотели бы знать больше — 23,1%; что могут оценивать только своё состояние — 17,3%; что не могут оценивать своё состояние и состояние других людей — 2,9%. Заявляют, что их это не интересует около 2% респондентов.

В отношении выбора модели поведения в ситуации, когда какой-то человек, какие-то люди находятся в опасности, большинство старшеклассников (65,7%) выбрали позитивный ответ, что сделают всё возможное, чтобы оказать помощь. Меньшая часть опрошенных выбрали ответы: в зависимости от ситуации — что это за человек, какие люди (13,2%); указали, что вызовут полицию или скорую помощь, но сами вмешиваться не будут (11,1%); что будут оказывать посильную помощь потому, что по закону нельзя оставлять человека, людей в опасности, за это можно получить уголовное наказание — 10%.

Уважение к труду, трудящимся, трудовым достижениям земляков, нашего народа, страны в целом выражают абсолютное большинство — 89,8% респондентов. Иное отношение выражают меньшинство: что труд — это не главное в жизни, а просто необходимая для жизни работа и достижениями в труде нет смысла гордиться — 5,7%; что уважают и ценят только свой труд, а труд, достижения других людей к ним не относятся — 3,2%.

Более 80% одиннадцатиклассников указали, что имеют опыт трудовой деятельности в разных формах. Из имеющих опыт трудовой деятельности указали (от большей частоты ответов к меньшей) — работу в каникулы, в свободное от учебы время (50,7%), помощь родителям, семье в их деле, в бизнесе (23,9%), работу с заработком во время учёбы (13,5%), предпринимательскую деятельность (9%). Во всех этих ответах одиннадцатиклассники отметили пользу трудовой деятельности для себя, развития своей личности.

7% учащихся, имеющих опыт трудовой деятельности, указали, что не считают его полезным для себя, «просто иногда надо подрабатывать».

Не выражают ориентации на трудовую деятельность, желание трудиться («школьники не должны работать») 7,1% опрошенных.

Большинство согласны с тем, что для успеха в труде, будущей профессии необходимо (от большей частоты ответов к меньшей): не лениться, быть упорным в достижении своих целей, получении интересной мне профессии (73,2%); получить хорошее профессиональное образование (63,5%); умение общаться с разными людьми, выстраивать отношения (54%); овладеть современными информационными технологиями и постоянно в этом совершенствоваться (50,3%).

Меньше половины старшеклассников (42,5%) выбрали вариант ответа, что для этого надо быть нравственным человеком, честным и трудолюбивым.

40,2% респондентов отметили, что для успеха в труде, профессии сегодня важно выбрать профессию, обеспечивающую высокий уровень доходов.

Ориентируются в выборе профессии как на свои личные интересы, так и интересы своей семьи и общества, согласны с тем, то для успеха в труде, профессии надо выбрать профессию, «интересную мне и полезную для моей семьи, общества» 35,4% респондентов. Немногим меньше (33,2%) считают, что в выборе профессии важно выбрать такое дело, чтобы оно было интересно им, а интересы семьи, общества к этому не имеют отношения.

Считают, что для успеха в профессии важно «быть готовым к любым действиям» 26% опрошенных.

Ориентированы на непрерывное образование как образование, которое надо будет получать в течение жизни, чтобы расширять свои знания, профессиональные умения и возможности в современном обществе, самому развиваться как личность 75,6% респондентов, по другим основаниям (находить лучшую работу) — 16,1%. Указали, что не совсем представляют, что такое непрерывное образование и для чего оно нужно 5,6% старшеклассников.

По отношению к природе выпускники 11-х классов, участники опроса, считают, что их экологическая культура включает: знания о природе, окружающей среде и о том, как её сохранять, защищать (76,5%); понимание последствий влияния хозяйственной деятельности на природу (57,4%); поведение, при котором не наносится вред окружающей среде, природе (51,5%); эмоциональные чувства любви к природе, восхищение природой (27,1%). Считают, что их экологическая культура включает использование природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей 15,1% респондентов.

Заявляют, что они останавливали действия, в основном других людей, которые могли нанести вред природе — 45% респондентов; что они останавливали в основном именно свои такие действия — 24%; никогда не останавливали чьи-либо такие действия — 27,7% опрошенных.

Указали, что, если даже видят такие действия, не считают, что их надо останавливать 3,3% участников опроса.

55,2% опрошенных выпускников 11-х классов указали, что не имеют опыта экологической, природоохранной деятельности; 30,7% — что имеют такой опыт лично или с другими людьми, из них 14% указали, что ещё и обучали такой деятельности других людей. При этом конкретно называют хотя бы одну такую практику, опыт, деятельность смогли

около 20% респондентов, из них 10% смогли назвать несколько таких практик, акций.

47,3% респондентов заявляют, что есть определённая область знаний, которой они интересуются, а 27,7% — что пока у них нет определённых познавательных интересов. 17,6% опрошенных указали, что конкретно интересуются наукой, расширяют свои знания и будут заниматься этим дальше, учиться в избранной области знаний; 7,3% — что наукой не интересуются, а все «нужные в жизни знания можно получить в интернете».

Большинство старшеклассников высоко оценивают значение научных и технических достижений для нашего общества. 66,1% опрошенных указали, что наука и техника обеспечивают безопасность страны; 64,6% — что от развития науки и техники зависит экономическое развитие страны, достижения науки и техники используются и в социальных сферах нашей жизни, в культуре, образовании, медицине и т. д.; 39,7% — что они необходимы для поддержания авторитета нашей страны в мировом сообществе.

11,1% опрошенных отметили, что достижения науки и техники — не главное в жизни общества, гораздо важнее взаимоотношения людей в обществе.

45,1% выпускников общеобразовательной школы считают, что на основе полученных ими в школе знаний они могут критически оценивать информацию, её научную достоверность, замечать антинаучные утверждения и уметь их аргументированно критиковать; 28,3% указали, что могут так оценивать не всю получаемую ими информацию и не имеют опыта критики антинаучной информации; 18,3% считают, что для этого полученных в школе знаний мало, а 8,4% респондентов считают, что им это не нужно и критиковать антинаучные представления «должны учёные».

15-16 лет.

Данные выборки.

Исследование учащихся 9-х классов проводилось в период с 07.05.2022 по 18.05.2022. В исследовании приняли участие 3411 учащихся 9-х классов из 60 регионов России. Число общеобразовательных организаций — 190, среди них: частные 0,9%; с углублённым изучением отдельных предметов 12,1%; гимназии, лицеи 30%; кадетские корпуса/школы/классы и т. п. (казачьи и др.) 0,8%; специальные (коррекционные) 2,4%. По типу населенного пункта: город 73,6%; посёлок городского типа 14,4%, сельское поселение 10,1%; другое 1,9%. Юноши 42%, девушки 58%.

Ценностные ориентации учащихся 9-х классов по отношению к российским базовым ценностям, личностным результатам освоения обще-

образовательных программ (по основным направлениям воспитания обучающихся в соответствии с ФГОС общего образования).

Большинство выпускников 9-х классов выражают свою российскую гражданскую идентичность в разных формах: в понимании своей связи с Российским государством в современности и в его тысячелетней истории, ответственности за наше государство в будущем (58,6%); в понимании обязанности соблюдать принятые в России законы (61,4%); в наличии паспорта гражданина России (43,3%). 2% опрошенных заявляют, что не считают себя связанными с Российским государством сейчас и в историческом времени.

Большинство опрошенных (88,2%) выражают уважительное отношение к государственным символам и праздникам России, среди них почти половина (49,3%) считают, что их нужно защищать при необходимости от оскорблений, порчи, поругания и т. п. Не считают, что надо как-то особо относиться к государственным символам, праздникам — 9,3% респондентов.

69,7% девятиклассников указали, что готовы выполнять свои гражданские обязанности. Защищать свои личные гражданские права и свободы при соблюдении прав и свобод других людей выразили готовность 60,2% опрошенных, защищать Российское государство от внешних угроз, нападений, агрессии — 33,9%. Считают себя готовыми сохранять и защищать историческую правду о нашем государстве — 47,7% девятиклассников; противодействовать проявлениям унижения достоинства людей, экстремизма, терроризма, коррупции в обществе — 36,9%.

70,3% выпускников 9-х классов указывают, что имеют практический опыт общественно-значимой гражданской деятельности, полученный за время обучения в школе. Указали, что участвовали в благотворительных акциях, объединениях, волонтерской деятельности 41,3%, ученическом самоуправлении — 30,8%, в гражданско-патриотических акциях, объединениях, программах — 30,5% респондентов. Существенная часть участников опроса (29,7%) заявили об отсутствии у них опыта такой деятельности.

Ценностное отношение, уважение к своему и другим народам выражают подавляющее большинство девятиклассников — 88,4%, более половины из них (53,8%) выделяют уважение к народам России и всему народу России в целом.

6,9% опрошенных заявляют об уважении только к своему народу, а 3,6% — о безразличном отношении ко всем народам.

58% опрошенных согласны с тем, что надо уважать и сохранять все материальные и духовные ценности, созданные в прошлом и имеющие значение для сохранения самобытности наших народов, российской культуры в настоящем и будущем. Конкретно считают, что надо уважать и сохранять памятники истории и культуры — 67,6%; русский и другие

языки народов России — 66,2%; литературу, народное искусство, художественное творчество — 60,1%; народные праздники, традиции, в том числе семейные — 52,4%; памятники, храмы, святыни религий народов России — 47,3% респондентов.

Большинство учащихся 9-х классов считают, что можно гордиться героями и защитниками нашего Отечества в прошлом и современности, их боевыми и трудовыми подвигами (70,2%); достижениями наших выдающихся спортсменов (66,3%), достижениями нашего народа в разных видах искусства (60,2%); достижениями наших учёных, изобретателей, конструкторов (56,8%); выдающимися трудовыми достижениями нашего народа в прошлом и в современности (55,5%).

65,7% девятиклассников указали, что они принимали участие в патриотических мероприятиях, акциях, однако 38,1% (больше половины из этой части респондентов) не могут вспомнить, указать в каких точно. Указали, что не принимали (или считают, что не принимали) участия в мероприятиях, акциях патриотической направленности примерно треть девятиклассников (34,3%).

Больше половины учащихся 9-х классов заявляют об ориентации на российские традиционные духовно-нравственные ценности, нравственные нормы, традиции народов России, в том числе религиозные: 70,6% указали, что их надо уважать и они стараются в своей жизни следовать этим нравственным нормам, традициям. Считают их устаревшими в современной жизни — 17%; заявили, что не понимают, что такое эти нравственные нормы и традиции 9,8% респондентов.

В отношении к личной свободе и ответственности в обществе, их соотношению, наибольший процент респондентов (53,7%) выбрали позитивный вариант ответа: «Моя свобода в обществе ограничена законными интересами и правами других людей. Соблюдение прав, учёт интересов других определяет мою ответственность». Индивидуалистскую позицию: «Я, как и любой другой человек, сам определяю границы своей личной свободы и ответственности в обществе» выбрали 26,3% опрошенных. Вариант ответа «Моя ответственность в обществе устанавливается государством, законами, а так я свободен делать что хочу» отметили 11% респондентов. Ситуативный подход к определению собственной свободы и ответственности «Моя свобода и ответственность в обществе меняются в разных ситуациях» выразили 8,9% девятиклассников.

55,2% девятиклассников заявляют, что готовы уважать особенности поведения и культуры людей разных народов, последователей разных религий в нашей стране, если «уважают меня и мои особенности». 21,9% опрошенных заявили, что учитывают такие особенности в общении с другими людьми. Напротив, указали, что для них такие особенности не имеют значения — 17,6%; что хорошо относятся к таким особенностям и они даже вызывают у них интерес к таким людям — 32,4%

респондентов. Отрицательное отношение к таким особенностям людей («лучше бы их не было и все люди в нашей стране были бы одной культуры, языка, религии») выразили 17,6% опрошенных.

Заявляют, что имеют желание создать в будущем свою семью, жить с любимым человеком, иметь детей 55% опрошенных; 24% — об отсутствии у них интереса к созданию семьи в настоящее время; 12,4% — указали, что, возможно, создадут в будущем семью, но не обязательно с детьми. 6-8% опрошенных выражают негативное отношение к созданию семьи, вступлению в брак, принятию, в связи с этим, на себя определённых обязанностей.

Ценят художественную культуру и искусство своего народа, других народов, мировое искусство, считают, что искусство нужно людям для творческого самовыражения, что оно объединяет людей вокруг прекрасного, почти две трети участников опроса (64,5%). При этом примерно половина девятиклассников (49,9%) особо выделяют высокую ценность художественной культуры, искусства своего народа. 11,3% респондентов считают, что классическое искусство и народное творчество устарели; 5,5% — что для них отношение к искусству несущественно, они над этим не задумываются.

В отношении оценки связи искусства и морали 46,4% участников опроса полагают, что ориентация на нравственные нормы — это выбор самого художника, творца; 20,3% выражают позитивную ориентацию на нравственную оценку искусства, художественного творчества — согласны, с тем, что искусство должно быть обусловлено моралью, направлено на добро. 22,2% опрошенных считают, что искусство не зависит от морали; 11,1% указали, что искусство нельзя отделить от морали, потому что всё это — сферы общественной жизни.

87,2% респондентов согласны с тем, что искусство по-разному воздействует на эмоциональное состояние и поведение людей. При этом 13,2% опрошенных полагают, что это воздействие положительное, а 7,2% — что оно чаще отрицательное. 12,8% девятиклассников полагают, что искусство не может влиять на поведение людей.

Отмечают, что имеют опыт художественного творчества, самовыражения в искусстве, полученный в образовательной организации менее четверти учащихся 9-х классов, принявших участие в анкетировании (23,2%); что получили такой опыт дополнительно вне образовательной организации — 30,8%; что получили такой опыт дома, в своей семье, в кругу друзей — 39,5%. Более 35% девятиклассников заявили, что такого опыта не имеют, включая 24,5% респондентов, которые хотели бы заниматься искусством, но считают, что не нашли, не получили таких возможностей и 10,9% тех, которые указали, что их особо не интересует искусство.

О своей установке на здоровый образ жизни заявляют 60-80% опрошенных девятиклассников, включая понимание необходимости

для ведения здорового образа жизни исключения употребления наркотиков (77,3%); курения (73,6%); необходимости регулярных занятий физкультурой и спортом (72,1%); правильного и сбалансированного питания (71,6%); исключения употребления спиртных напитков (69,9%); соблюдения режима сна и отдыха (68,9%); соблюдения правил гигиены (66,1%). 30,4% девятиклассников считают, что здоровый образ жизни требует не проводить много времени в гаджетах (в социальных сетях, за компьютерными играми и т. п.).

Сознают свою ответственность за собственное здоровье, физическое и эмоциональное состояние примерно 95% девятиклассников; считают, что лично они несут за это основную ответственность — 73,5%. Полагают, что главную ответственность за их здоровье, состояние несут другие люди — 2,8% участников опроса, а 2,5% выбрали ответ, что за это никто не отвечает, «всё зависит от природы и разных случайностей».

Считают, что могут оценивать своё физическое, эмоциональное состояние и состояние других людей — 58,6% опрошенных; что могут оценивать только своё состояние — 23,1%; что имеют некоторые навыки в этом отношении, но недостаточные и хотели бы знать больше — 14,7%. 2,7% респондентов указали, что их не интересует этот вопрос.

Выражают уважение к труду, результатам своего труда, труда других людей большинство учащихся 9-х классов — 82,6%. Иное отношение к труду выбрали меньшинство: нейтральное, что труд — это просто необходимая для жизни работа — 12%; индивидуалистическое отношение, что уважают и ценят свой труд, а труд, достижения других к ним не относятся — 5,4% опрошенных.

Около 80% девятиклассников заявили, что имеют тот или иной опыт трудовой деятельности; 21% — что такого опыта не имеют. Из имеющих опыт трудовой деятельности указали (от большей частоты ответов к меньшей) — работу в каникулы, в свободное от учебы время (53,3%); помощь родителям, семье в их деле, в бизнесе (32,6%); работу с заработком во время учёбы (15,9%); наличие опыта предпринимательской деятельности (14,1%) опрошенных. Во всех этих ответах школьники отметили пользу трудовой деятельности для себя, для развития своей личности. 11,1% респондентов, имеющих опыт трудовой деятельности, указали, что не считают его полезным для себя, «просто иногда надо подрабатывать». Не выражают ориентации на трудовую деятельность, желание трудиться («школьники не должны работать») 10,3% девятиклассников.

Большинство девятиклассников согласны с тем, что для успеха в труде, будущей профессии надо: получить «хорошее профессиональное образование» (58,3%); не лениться, быть упорным в достижении своих целей, «получении интересной мне профессии» (52,7%). Меньше половины указали, что для этого важно выбрать профессию, обеспе-

чивающую высокий уровень доходов, зарплаты (47,5%); что надо уметь общаться с разными людьми, выстраивать отношения (46,6%); что надо быть нравственным, честным и трудолюбивым (38,9%); что надо овладеть современными информационными технологиями и постоянно в этом совершенствоваться (31,7%).

Ориентируются в выборе профессии как на свои личные интересы, так и на интересы своей семьи и общества, согласны с тем, что для успеха в труде, профессии надо выбрать профессию, «интересную мне и полезную для моей семьи, общества» 45,9% респондентов. Немного меньше (44,3%) считают иначе, что для успеха в труде, профессии надо выбрать такое дело, чтобы оно было интересно им самим, а интересы семьи, общества к этому не имеют отношения. Почти каждый третий из опрошенных (31,3%) согласился с тем, что для успеха в профессии, карьере надо «быть готовым к любым действиям». 9,4% респондентов полагают, что для этого надо иметь родителей, которые помогут устроиться, получать хорошие доходы.

Значительная часть учащихся 9-х классов, принявших участие в анкетировании, считают, что их экологическая культура включает: знания о природе (растениях, животных и др.), окружающей среде и о том, как сохранять, восстанавливать природу (67,9%); понимание последствий влияния хозяйственной деятельности на природу (48,7%); поведение, при котором не наносится вред природе, окружающей среде (48,2%). Меньшая часть включают в свою экологическую культуру эмоциональные чувства любви к природе (животным, растениям, природным видам и др.), восхищение природой (31,5%). 15% опрошенных считают, что их экологическая культура включает использование природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей

В отношении к природе больше половины девятиклассников заявили, что им приходилось останавливать действия, которые могли нанести вред природе, окружающей среде. Причём, в основном, действия других людей — 27,4%, а свои такие действия — 24,6% опрошенных. 45,1% респондентов указали, что им не приходилось делать этого, а 3% полагают, что это не их дело, и, если даже они видят такие действия, не считают, что их надо останавливать.

Около половины девятиклассников (46,6%) заявили, что они не имеют опыта экологической деятельности (участия в акциях, мероприятиях, проектах по защите природы, сбережению ресурсов и т. п.). Более половины (53,4%) заявили, что имеют такой опыт, из них 30,8% затруднились точно назвать в какой конкретно подобной деятельности они участвовали. Назвали хотя бы одну такую конкретную практику, опыт, деятельность, в которых они участвовали — около 18%; из них 6% назвали несколько таких практик.

В целом о наличии познавательных интересов в определённом направлении, в том числе в сфере научных знаний, о желании развивать-

ся в этом направлении, расширять свои знания, заявляют две трети девятиклассников — 66,4%, из которых заявили, что интересуются наукой 24,2%.

Указали, что не имеют пока определённых познавательных интересов 24,9% опрошенных; что не интересуются наукой, а нужные для жизни знания можно получить в интернете — 8,8%.

Треть учащихся 9-х классов, принявших участие в анкетировании (33,3%), считают, что на основе полученных ими в школе знаний они могут критически оценивать информацию с точки зрения её научной достоверности, замечать антинаучные утверждения; 38,2% — могут оценивать не все информацию. Полагают, что полученных в школе знаний для этого мало — 20,5% опрошенных. Указали, что не заинтересованы в таких знаниях и умениях, а замечать антинаучные утверждения «должны учёные» — 8,1% респондентов.

10-11 лет.

Данные выборки.

Исследование учащихся 4-х классов проводилось в период с 17.05.2022 по 22.08.2022. В исследовании приняли участие 4321 учащихся 4-х классов из 67 регионов России. Число общеобразовательных организаций — 209, среди них: частные 0,2%; с углублённым изучением отдельных предметов 9,8%; гимназии, лицеи 27,1%; кадетские корпуса/школы/классы и т. п. (казахьи и др.) 0,4%; специальные (коррекционные) 1,3%. По типу населенного пункта: город 76,3%; посёлок, сельское поселение 19,4%; другое 4,3%. Мальчики 47%, девочки 53%.

Ценностные ориентации учащихся 4-х классов общеобразовательных школ по отношению к российским базовым ценностям, личностным результатам освоения общеобразовательных программ (по основным направлениям воспитания обучающихся в соответствии с ФГОС общего образования).

90,8% опрошенных учащихся 4-х классов считают, что надо знать и уважать государственные символы России — флаг, герб, гимн нашей страны; 90,7% — знать и уважать историю и культуру нашего народа, России; 80,5% — знать и уважать памятники выдающимся людям в истории России, героям и защитникам Отечества; 72,3% — знать и уважать символы своего края (области, республики, города) где они живут.

18% четвероклассников полагают, что надо знать и уважать известных людей — независимо от того, почему они известные.

Зрелую позицию в отношении своих прав и обязанностей — согласны с тем, что у них есть и права, и обязанности в отношении других людей, их семьи — отметили 74,6% опрошенных. Остальные имеют неточное представление о своих правах и обязанностях в обществе: 17,4% полагают, что у них есть только обязанности, а права будут позже,

когда они станут взрослыми; 8% — считают, что у них есть только права, а обязанности за них несут взрослые.

Большинство выпускников начальной школы считают, что они участвуют в жизни их класса и школы. Указали, что участвуют в жизни и своего класса, и всей школы — 60,7% опрошенных; что иногда участвуют в жизни класса, а в жизни школы не участвуют — 28,4%. Отметим, что хотели бы участвовать, но «их не приглашают, им ничего не поручают» 6,8% респондентов. Указали, что не участвуют в жизни класса и школы, и не имеют такого желания — 4,1% учащихся 4-х классов.

Среди участвующих в жизни класса и всей школы большая часть, почти треть четвероклассников указали, что занимались той или иной экологической деятельностью, примерно четверть — творческой деятельностью (концерты, конкурсы, праздники и т. п.). Меньшая часть участвовали в спортивных, гражданско-патриотических мероприятиях, добровольческой деятельности.

Учащиеся 4-х классов, принявшие участие в опросе, продемонстрировали высокий уровень уважения не только к ближнему окружению (семье, друзьям, близким), к старшим, но и к школе в лице учителей, а также к культуре и культурному наследию народов России. Указали, что ценят, уважают свою семью, семейные традиции (праздники, общие дела и т. д.) 94% опрошенных; что уважают и ценят старших — 84,3%; своих учителей — 82,3%; близких людей, друзей — 80,9%; своих одноклассников — 66,3%; что уважают и ценят свой народ, народные традиции, культуру, религию своего народа — 72,9%; родной язык и литературу — 61,4%.

Ценность жизни и достоинства любого человека осознают абсолютное большинство учащихся 4-х классов (92,4%). Из них нейтральную позицию, что каждый человек имеет право на жизнь и на уважение его достоинства выбрали 62,8%. Активно позитивный вариант ответа, предусматривающий выражение отношения не только к себе, своей жизни и достоинству, но и к жизни и достоинству любого другого человека выбрали 29,6% четвероклассников, которые отметили, что надо всегда стремиться сохранить жизнь любого человека и никогда не унижать достоинство любого человека, даже преступника или врага на войне. Меньшинство респондентов (3,7%) указали, что это зависит от того, какой это человек, от его качеств и отношения к ним, а 3,9% — что каждый должен сам заботиться о своей жизни и достоинстве.

33,6% опрошенных отметили, что хорошо относятся к особенностям поведения, языка людей из других народов, верующих разных религий, если «эти люди хорошо относятся ко мне». Считают, что для них такие особенности не имеют значения, ко всем относятся одинаково — 44,5%; что хорошо относятся к таким особенностям и они даже вызывают у них интерес к таким людям — 28,8% респондентов. Отрицатель-

ное отношение к таким особенностям («лучше бы таких особенностей не было») выразили всего 1,8% опрошенных.

18,2% участников опроса указали, что им пока не приходилось общаться с такими людьми, поэтому они «никак не относятся» к таким особенностям людей.

77% школьников 4-х классов считают, что, в случае необходимости, они готовы оказать активную помощь людям, сделать всё возможное. Всего 0,7% учащихся отметили, что останутся в такой ситуации безучастными, будут сопереживать, сочувствовать, но — «на расстоянии». Меньшинство среди опрошенных считают, что будут помогать или нет нуждающимся в помощи людям ситуативно, в зависимости от того, какие это люди — 9,6% или не лично, позовут полицию или скорую помощь, но сами вмешиваться не будут — 12,7%.

Большинство школьников 4-х классов усматривают красоту, прекрасное в живой природе (растениях, животных) — 78,8%; в человеческой душе, которая проявляется в отношении к другим людям, природе, миру — 72,9%; в разных видах искусства (музыке, рисовании, танцах и т. д.) — 70%; в нашей стране, в других странах в мире — 66,5%; в наших языках и литературах (сказки, стихи, сочинения писателей) — 62%; в наших домах, квартирах где живём, в сёлах, городах — 54,7%. Также больше половины опрошенных указали, что люди создают красоту своим трудом и этим улучшают мир — 57,2%.

Всего 0,2% респондентов полагают, что никакой красоты в мире нет.

Опыт в сфере занятий искусством, художественным творчеством (музыкой, танцами, живописью и др.) есть у большинства четвероклассников: 33,3% указали, что занимаются искусством, художественным творчеством дома, в школе и ещё дополнительно в художественной, музыкальной школе, в доме творчества и т. д.; 26,4% указали, что занимаются искусством, художественным творчеством дома и в школе; 22,7% указали, что занимаются творчеством, искусством только дома, в семье. Также каждый десятый ученик (9,7%) отметил, что хотел бы заниматься каким-либо искусством, но считает, что «не имеет такой возможности». 7,9% респондентов заявили о нежелании заниматься искусством в связи с отсутствием к нему интереса.

Больше половины учащихся считают, что для сохранения и укрепления своего здоровья надо делать следующее (от большей частоты ответов к меньшей): соблюдать правила гигиены (84,8%); соблюдать правила безопасности с техническими приборами, электричеством, находясь на дорогах, на природе, при встречах с незнакомыми взрослыми (69,7%); заниматься физкультурой и спортом (62,8%); правильно и хорошо питаться (58,4%); соблюдать режим дня, работы и отдыха (50,4%). О том, что здоровый образ жизни для них несовместим с тем, чтобы проводить много времени с гаджетами (в социальных сетях, за компьютерными играми и т. п.) заявляют меньше трети (28,8%) опрошенных.

Только 0,3% респондентов указали, что для сохранения и укрепления здоровья ничего делать не надо.

Сознают ответственность за своё здоровье и безопасность большинство четвероклассников, включая тех, кто считают, что эту ответственность они несут вместе со взрослыми — 69,2% и тех, кто считают, что они сами, прежде всего, несут эту ответственность — 27,8%. Полагают, что ответственность за их здоровье и безопасность несут не они, а только другие люди (родители, учителя, врачи и т. д.) — 2,1% опрошенных; что за это никто не отвечает, а всё зависит от разных случайностей — 0,9%.

Абсолютное большинство участников опроса выражают уважение к труду, результатам своего труда и труда других людей — 93,2%.

Меньшинство четвероклассников отметили, что уважают и ценят только свой труд и его результаты — 2,8%; что они безразлично относятся к труду, потому что это просто необходимая для жизни работа — 2,8%; что труд — это только зарабатывание денег считают только 1% опрошенных.

Большинство учащихся 4 классов (79%) указывают, что они участвовали в домашнем труде дома, на даче и т. п. Меньше половины опрошенных отметили, что помогают родителям, родственникам в их работе — 49,7%; что участвуют в труде в школе, на пришкольной территории — 42,9%.

3,7% респондентов указали, что хотели бы трудиться, но «никакой работы им не дают». Указали, что не имеют опыта трудовой деятельности и не стремятся его получить, потому что «дети не должны трудиться» 0,7% четвероклассников.

Абсолютное большинство школьников 10–11 лет, принявших участие в анкетировании, считают, что все должны любить природу, бережно относиться к животным, растениям (91,1%), что жизнь людей зависит от природы, от состояния окружающей нас среды (67,9%). Примерно половина (48,7%) опрошенных отметили, что сами не причиняют вред природе и останавливают вредные для природы действия других. Около четверти четвероклассников (24,4%) указали, что они участвовали в экологических акциях (посадка деревьев, очистка леса, парка, водоёма, уборка мусора и др.).

3,1% участников опроса полагают, что природа существует сама по себе, люди особенно на неё не влияют, а 0,4% указали, что вообще не задумывались о том, каким должно быть отношение людей к природе, им это не важно.

Среди предложенных сфер познавательных интересов значительная часть учащихся 4-х классов выбрали обобщающий ответ о том, что в мире много разных вещей и явлений, о которых интересно узнавать — 76,6%. Больше половины конкретизировали свой интерес, указали, что

особенно их интересуют знания о животных, растениях, живой природе — 60,6%. Больше трети опрошенных отметили, что их особенно интересуют математика, компьютеры, знания из точных наук — 39,9%; литература, искусство, разное творчество — 36%. Около трети опрошенных (32,9%) указали, что они интересуются научными знаниями, открытиями.

1% учащихся 4-х классов указали, что их не интересуют новые знания.

О наличии опыта самостоятельного выполнения каких-либо проектов, исследовательских работ в школе заявили 24,3% учащихся 4-х классов; 22,3% указали, что имеют такой опыт и выполняли проекты как самостоятельно, так и в составе группы школьников. Таким образом, в целом заявили о том, что имеют опыт выполнения проектов, исследовательских работ в школе по разным учебным предметам, темам почти половина (46,6%) младших школьников. Немногим более половины (53,3%) четвероклассников отметили, что им не приходилось выполнять такие проекты, исследования. Большинство названий проектов, исследовательских работ, которые выполняли учащиеся 4-х классов, соотносятся с тематикой учебного предмета «Окружающий мир», остальные — с тематикой предметов «Русский язык и литературное чтение», «Технология», «Изобразительное искусство», предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ).

5-7 лет.

Методика и процедура исследования ценностных ориентаций детей дошкольного возраста представлены в Приложении 2 «Выявление содержания ценностных ориентаций детей дошкольного возраста», здесь изложены только основные результаты исследования.

Ценностные ориентации детей 5-8 лет в дошкольных образовательных организациях по отношению к российским базовым ценностям, результатам освоения образовательных программ дошкольного общего образования.

Анализ отношений детей к доступным для них по возрасту российским базовым ценностям показал, что самая главная ценность в их жизни и картине мира — человек (более 47%). Такие ценности как семья, родители выделили 15% детей; природа и здоровье — более 10% каждая; дружба, знания, культура, красота, труд, Родина — около 7% (соответственно более 6%, 4%, 4%, 2%, 1%). Формирование представлений о ценностях у детей дошкольного возраста идёт от понимания ими самого себя и своей семьи, своих родителей через ближайшее окружение — к представлениям о своей малой, и потом уже большой Родине.

Полученные результаты по всем возрастным группам позволяют оценить соотношение заявленных в примерных (федеральных) рабочих программах воспитания ценностей, целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся на основе российских базовых консти-

туционных ценностей с действительными ценностными ориентациями современных детей, дошкольников и школьников (с учётом, конечно, объективных ограничений используемого инструментария исследования).

В целом результаты исследований, направленных на изучение ценностных ориентаций детей разных возрастных групп, обучающихся в образовательных организациях, значимы для понимания того, какие акценты необходимо делать в воспитательной работе, в планировании воспитательной деятельности в образовательных организациях, какие воспитательные практики разрабатывать, преимущественно стимулировать, развивать. Результаты таких исследований должны учитываться в методическом обеспечении реализации программ воспитания, при разработке и совершенствовании социально-педагогических технологий воспитательной работы по всем направлениям педагогической деятельности в образовательных организациях. Отметим, что подобные исследования (с использованием различного инструментария) должны проводиться регулярно, в режиме мониторинга на всех уровнях системы образования, начиная с уровня образовательной организации, где их результаты непосредственно учитываются при анализе воспитательного процесса в части оценки результатов воспитания, социализации и саморазвития детей, достижения целевых ориентиров результатов воспитания.

ГЛАВА 3.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ

3.1 Социально-педагогические технологии воспитательной деятельности в образовательных организациях

Формирование ценностных ориентаций детей является одной из основных задач воспитательного процесса в образовательной организации. Для решения этой задачи может быть использован воспитательный потенциал социально-педагогических технологий. «Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически, если содержание «питает» смысловые структуры личности, технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология не срабатывает, поскольку нарушается принцип взаимосответствия» (Анисимова, Вовк, 2019, с. 33).

Социально-педагогические технологии являются средством практической реализации ценностных установок личности. Процесс формирования ценностных ориентаций достаточно длительный, и в социально-педагогических технологиях он трансформируется в целеполагание, имеющее вполне практический смысл. Зачастую весьма непросто увидеть связь между «высокими» ценностями и целями конкретных технологий социально-педагогической практики. Тем не менее целеполагание — исходный элемент педагогических технологий, придающий смысл и общую направленность деятельности. Поэтому содержание социально-педагогической технологии направлено на реализацию определённых воспитательных целей и задач. Рассмотрим сущность и характеристики социально-педагогических технологий воспитательной деятельности и их роль в формировании ценностных ориентаций обучающихся.

В научно-педагогической литературе понятие «педагогическая технология» трактуется по-разному. В ряде исследований она представлена как техника реализации образовательного процесса, в других — как его инструментарий, система методов или совокупность средств для достижения желаемого результата или как модель организации педагогического процесса. В. П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как средство гарантированного достижения целей обучения (Беспалько, 1989). Свою трактовку понятия «педагогическая технология» даёт Н. Е. Щуркова. Она представляет её как сумму и систему научно-обоснованных приёмов и методов педагогического воспитательного воздействия на человека или группу людей. В процессе организации разнообразных видов и способов деятельности осуществляется воспитательное воздействие на обучающихся с целью формирования у них отношений к миру (к Родине, людям, труду, к себе и т. д.).

Воспитательное воздействие осуществляется в соответствии с поставленными педагогическими целями и задачами, а также условиями, в которых осуществляется воспитательный процесс (Щуркова, 1993). Технологическое решение воспитательного воздействия «предполагает четкое поэлементное описание операции, точную характеристику проецируемого гарантированного результата и, в итоге, определённый алгоритм решения, согласно которому специалист может работать, не опуская ни одной из операций, ибо каждая из них играет особую функцию, а вкуче они определяют целостный результат» (Щуркова, 2002, с. 12).

Наиболее полное, развёрнутое определение понятия «педагогическая технология» дал академик РАО Б. Т. Лихачёв: «Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приёмов, воспитательных средств. Это есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Лихачёв, 1992, с. 121). Учёный подчёркивал необходимость учёта индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса и характер педагогического взаимодействия.

В. М. Монахов определял педагогические технологии как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учителя и ученика (Монахов, 1995).

А. А. Факторович полагает, что педагогическая технология, с одной стороны, предполагает воспроизводимый, чёткий, претендующий на воспроизводимость алгоритм деятельности, а с другой — готовит педагога к самостоятельному конструированию таких алгоритмов для каждой образовательной ситуации на основе освоения принципиальных подходов к отбору содержания и организации педагогического процесса. Иначе говоря, её преимущество заключается в том, что она реализуется как систематическая, целенаправленная, сознательно-проектируемая деятельность, отличающаяся от неструктурированного элементарного исполнения, поэтому служит достижению цели с наименьшими затратами (Факторович, 2019).

М. П. Данчук отмечает, что, несмотря на разнообразие подходов к понятию «педагогическая технология», большинство учёных рассматривает её как педагогический феномен, решающий триединую задачу: помочь педагогу овладеть теоретико-методологическими, методическими, психолого-педагогическими и операционными основами учебно-воспитательного процесса, учебно-воспитательного воздействия и взаимодействия, передать эти знания и умения своим воспитанникам, а главное — помочь в личностном совершенствовании самого педагога, формировании в нём таких качеств, как гуманность, искренность,

креативность (творчество), которые востребованы сегодня в деятельности педагога. Поэтому педагогические технологии можно представить как определённый способ осуществления педагогической деятельности по достижению образовательных целей; целенаправленное разделение деятельности на процедуры и этапы с их последующей координацией и синхронизацией, которое осуществляется сознательно и планомерно на основе научных знаний, передового педагогического опыта и смежных наук, а также оптимального применения современных средств ИКТ. Кроме того, технология выступает в двух формах: программы действий, содержащей процедуры и операции, и деятельности, построенной в соответствии с этой программой. Таким образом, технологический подход ставит целью сконструировать образовательный процесс, отправляясь от заданных исходных установок, в числе которых могут быть социальный заказ, ориентиры, цели и содержание образования (Данчук, 2007).

При анализе сущности понятия «педагогическая технология» можно заметить отсутствие чётких оснований для разведения этой педагогической категории и других, схожих по смыслу, педагогических категорий. В чём отличие педагогической технологии от методики, от других форм организации воспитательной работы? Открытым остаётся также вопрос, связанный с отсутствием единых подходов к определению понятия «социально-педагогическая технология», её сущностных характеристик и критериев классификации.

Существует два уровня реализации технологии (педагогической технологии, социально-педагогической технологии), выделенные учёными. Это уровень проектирования (он является инвариантным, чётко структурированным, однако на нём не могут учитываться индивидуальные особенности субъектов деятельности, учебно-воспитательного процесса). На этом уровне технология является универсальной, массовой. Второй уровень — реализации технологии. На этом уровне обязательно учитывается субъективный, личностный компонент, который является ситуативным, вариативным, на котором происходит непосредственное взаимодействие субъектов, педагогов и детей. Зачастую педагогические технологии на этом уровне являются авторскими.

При анализе разнообразных авторских педагогических, социально-педагогических технологий важно воспринимать определённую культуру деятельности, а не механически дублировать их алгоритм.

Итак, в основе педагогической технологии лежит научная идея, она должна быть концептуальной, научно-педагогически обоснованной и строиться с учётом условий реального педагогического, воспитательного процесса. Педагогическая технология в рассматриваемом здесь аспекте воспитания должна быть нацелена на формирование определённых ценностных установок, ценностных ориентаций обучающихся, ситуативна, предусматривать возможность творчества педа-

гога, ориентирована на их непрерывное личностное развитие (антропоцентрична), и естественно встраиваться в реальный воспитательный процесс (контекстуальна).

Анализ теоретических подходов к определению сущности педагогической технологии позволяет подойти к пониманию категории **«социально-педагогическая технология»**, которая является интегрированным понятием, вмещающим содержательный и структурный уровни терминов *«педагогическая технология»* и *«социальная технология»*, представляющая организацию последовательно-реализуемой деятельности по решению социальной проблемы. Социальные технологии — это система знаний об оптимальных способах преобразования и регулирования социальных отношений, а также сама практика алгоритмического применения оптимальных способов регулирования социальных отношений.

В отечественной и зарубежной педагогике существуют различные подходы к определению понятия «социально-педагогическая технология» и их классификации. Понятие «социально-педагогическая технология» в научной литературе появилось в 1990-х гг. и связано с введением в 1991 г. института социальной педагогики как сферы профессиональной деятельности. Процесс социально-педагогической деятельности является предметом научной области социальной педагогики, основоположником которой в России является В. Г. Бочарова. Социальная педагогика как отрасль педагогики исследует социальное воспитание всех возрастных групп и социальных категорий. Технологии социально-педагогической деятельности — это социальные технологии, в которых ведущим является педагогический компонент; в широком смысле это система научных представлений об эффективной социально-педагогической работе; в узком смысле это методы и формы организации эффективной социально-педагогической работы.

Технология социально-педагогической работы может рассматриваться в качестве вида социальной технологии, интенсифицирующей процесс реализации функций социально-педагогической деятельности по созданию условий позитивной социализации личности за счёт педагогических ресурсов социальной среды (Гарашкина, 2015). Л. Е. Никитина указывает, что если содержание деятельности специалиста имеет цель, определённый алгоритм, стандарт или норматив действий, объективные критерии оценки результатов деятельности, то можно говорить о технологичности его работы (Никитина, Глухова, 2007). Классическим можно считать обобщённое определение социально-педагогической технологии Л. В. Мардахаева, в котором выделена её целевая направленность — один из сложившихся на основе предшествующего опыта или выявленных и обоснованных путей достижения определённой социально-педагогической цели (Мардахаев, 2005).

Таким образом, социально-педагогическая технология может рассматриваться как методологически обоснованная, управляемая, диагностируемая, пошагово алгоритмизированная деятельность субъектов в определённой социальной среде, в том числе в образовательной среде. Она включает в себя систему теоретических знаний и практических действий, характеризуется чёткой организацией, основанной на определённом алгоритме действий, совокупностью используемых средств социально-педагогического воздействия, способствующих успешной социализации детей, а также включает воспитывающую среду — зону их личностного и социального развития. Социально-педагогическую технологию воспитательной деятельности можно рассматривать как продуманную во всех деталях систему совместной деятельности (или взаимодействия) всех субъектов образовательного процесса, содержащую ключевую идею, комплекс научно-обоснованных методов, приёмов и средств, сущностными характеристиками которой являются системность, воспроизводимость, надёжность, достижимость поставленных целей, прогнозируемость результатов.

Анализ педагогических исследований по изучаемой проблеме и опыт работы в данном направлении позволяют сформулировать следующее рабочее определение социально-педагогической технологии в сфере воспитательной деятельности: **социально-педагогическая технология воспитательной деятельности** представляет собой алгоритм взаимодействия субъектов воспитания по развитию социально-ценностных отношений, обеспечивающий достижение воспитательного результата, способствующего успешной интеграции ребёнка в социуме.

К основным *компонентам* социально-педагогической технологии относятся: постановка цели и задач; проектирование, выбор определённых способов действий; конструирование, определение инструментария; организация деятельности; оценка полученных результатов.

Сущностными характеристиками социально-педагогической технологии являются: системность, научно-теоретическая обоснованность, надёжность, прогнозируемость и гарантированность результатов, достижимость поставленных целей, возможность коррекции деятельности на любом из этапов, наличие обратной связи.

К основным *параметрам* социально-педагогической технологии в сфере воспитательной деятельности, как и любой технологии, относятся: чёткое определение конечного результата; поэтапность и однозначность выполнения определённых действий, процедур; воспроизводимость, то есть возможность использования данной технологии другими людьми.

К *особенностям* социально-педагогических технологий в сфере воспитательной деятельности относятся следующие положения: в процессе их реализации невозможно гарантировать 100% результат; в тех-

нологиях социального типа возможно повторение какого-либо этапа; иногда допускается смена последовательности этапов; большое внимание следует уделить мотивации и этике отношений; могут комбинироваться условия их организации.

Процесс реализации социально-педагогических технологий в воспитательной деятельности предполагает высокий профессионализм педагога, профессиональную культуру, проявляющуюся в оптимальном выборе педагогических форм, методов, средств и способов их реализации, интуиции, гибкости, мобильности, креативности. В целом, благодаря реализации социально-педагогических технологий, структура процесса воспитания становится гибкой и подвижной, корректируемой на любом этапе её реализации через обратную связь. При разработке классификации социально-педагогических технологий необходимо выделить те критерии, на основе которых происходит их отбор и группировка. Основаниями для классификации социально-педагогических технологий являются их качественные характеристики. К наиболее существенным основаниям могут быть отнесены:

- тип социально-педагогической технологии (общие, частные и специальные);
- назначение социально-педагогической технологии (направленного целевого назначения, например, технологии воспитания, развития, организации внеучебной деятельности, самоуправления, и комплексного назначения, в результате реализации которых достигаются одновременно несколько целей);
- субъект применения (субъекты образовательной деятельности, субъекты отношений в сфере образования, социальные партнёры); учитывается уровень профессионализма и специализация; потенциальными партнёрами образовательной организации в воспитательной деятельности могут быть, прежде всего, родители (законные представители) как участники образовательных отношений по закону, работники сферы социальной защиты, организаций культуры, спорта, здравоохранения, средств массовой информации, российских традиционных религиозных организаций, общественных объединений и организаций детей и молодёжи, органов публичной власти и др.;
- объект применения (обучающийся, воспитанник; учитываются социальные, количественные, возрастные, личностные характеристики);
- место применения (образовательные организации разного типа, уровня, вида образования, организационно-правовой принадлежности и социальные организации, организации дополнительного образования, площадки социальных партнёров и т. п.);

- способ реализации (основные формы, методы и приёмы деятельности (игра, коллективное творческое дело, консультация, авторская методика и др.).

При систематизации социально-педагогических технологий применительно к решению основных проблем объекта могут быть выделены следующие основания для классификации:

- по методологическому подходу (системный, личностно-ориентированный, ценностный, комплексный, интегральный и др.);
- по целевой ориентации (информационные, операционные, эвристические, самовоспитания, художественные, духовно-нравственные и др.);
- по способам воздействия (поддержка, обеспечение, помощь, консультирование);
- по длительности воздействия (краткосрочные, долгосрочные);
- по содержанию (зависит как от запросов и потребностей социума, так и индивидуальных потребностей участников отношений в сфере воспитания, образования, от традиций образовательной организации, её уклада, особенностей семейной культуры и семейного воспитания обучающихся детей);
- по основному виду социально-педагогической деятельности (поисковые, исследовательские, проектные, игровые, коммуникативные, арт-технологии и другие);
- по преобладающим механизмам воздействия (социально-педагогические, социальные, педагогические, психологические, психолого-педагогические).

Достижимость цели и результатов социально-педагогической технологии зависят от корректности определения ключевой идеи, содержания, форм организации, методов, способов и приёмов деятельности.

Социально-педагогические технологии в сфере воспитания, имеющие в своей основе определённую направленность деятельности, носят прикладной (практико-ориентированный) характер и могут подразделяться на прикладные общего типа и прикладные частного типа.

Прикладные технологии *общего* типа применяются для решения общих педагогических задач в работе с конкретным объектом. Это, например:

- технология организации воспитательной деятельности в образовательной организации, охватывающая целостный воспитательный процесс;
- программа социально-педагогической работы;
- методика работы специалистов по решению определённой социально-педагогической задачи (деятельность по определённому

направлению воспитания, педагогической поддержки, коррекции, реабилитации и др.).

Прикладная технология *частного* типа направлена на решение конкретных, частных педагогических задач. Прикладные технологии частного типа могут являться составной частью социально-педагогической технологии общего типа. К примерам таких технологий можно отнести:

- сценарий определённого конкретного творческого дела;
- технология организации самоуправления в образовательной организации;
- технология профориентационной деятельности;
- долговременная игра и другие.

Такие технологии можно назвать локальными, или модульными, реализующими отдельные задачи воспитания, направленными на достижение определённых целевых ориентиров, формирование ценностных ориентаций детей в определённых видах, формах и содержательной направленности воспитательной деятельности.

Преимуществами модульной технологии в формировании ценностных ориентаций детей является её направленность на конкретные ценностные ориентиры, что позволяет обеспечивать целостность процесса воспитания, а также оптимизировать его в соответствии с динамикой личностного развития детей, используя различные формы организации воспитательной деятельности. Далее будут представлены именно такие, модульные социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей, которые могут рассматриваться в контексте разработки и реализации в образовательных организациях рабочих программ воспитания, нацеленные на формирование ценностных установок личности на основе российских базовых ценностей и духовно-нравственных ценностей народов России, на формирование личностных отношений детей к этим ценностям, нормам, традициям (их освоение, принятие).

За основание классификации социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях при реализации программ воспитания целесообразно взять направления деятельности педагогов, педагогических коллективов, в рамках которых может планироваться и осуществляться воспитательная работа, каждое из которых обладает специфическим воспитательным потенциалом. Имея в виду все образовательные организации, в которых могут обучаться дети (дошкольные, общеобразовательные, среднего профессионального образования, дополнительного образования детей), а также нормативно-правовые условия их деятельности, реализации соответствующих основных образовательных программ, это могут быть следующие **основные направления деятельности** (модули):

- урочная деятельность (аудиторные занятия по учебным планам в рамках максимально допустимой учебной нагрузки обучающихся);
- внеурочная деятельность;
- деятельность классных руководителей, кураторов в организациях СПО, классное руководство;
- планирование, организация и проведение основных дел, мероприятий в образовательной организации с участием всех обучающихся и педагогов;
- планирование, организация и проведение внешкольных мероприятий, вне образовательной организации;
- разработка, создание и поддержка предметно-пространственной среды в образовательной организации и окружающем воспитательном пространстве;
- взаимодействие с родительским сообществом;
- деятельность ученического (студенческого), детского самоуправления в образовательной организации;
- профилактика и безопасность жизнедеятельности;
- деятельность по профессиональной ориентации и профессиональной подготовке обучающихся;
- взаимодействие образовательной организации с социальными партнёрами.

В образовательных организациях воспитательная деятельность может планироваться и осуществляться также по иным, вариативным или дополнительным, направлениям деятельности педагогов, педагогических коллективов, в том числе не обусловленными нормативно-правовыми требованиями к деятельности образовательных организаций, в частности:

- дополнительное образование детей в образовательных организациях (кроме организаций дополнительного образования детей);
- наставничество, организация деятельности наставников.
- организация и деятельность в образовательной организации детских общественных объединений;
- организация, поддержка, деятельность в образовательной организации различных медиа (радио, телевидение, каналы в социальных сетях и др.);
- организация, поддержка, деятельность в образовательной организации музеев;

- организация, поддержка, деятельность в образовательной организации спортивных клубов (кроме спортивных школ и т. п.);
- организация, поддержка, деятельность в образовательной организации театров;
- добровольческая деятельность (волонтерство).

Схематически такая классификация социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей показана на рисунке 4.



Рисунок 4 — Социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей по направлениям деятельности в образовательных организациях (модулям)

В образовательных организациях самостоятельно по инициативе педагогов, детей, родительского сообщества, социальных партнёров могут быть созданы, разработаны и другие, новые направления деятельности, имеющие воспитательный потенциал (что предусматривается примерными, федеральными рабочими программами воспитания).

Каждое из направлений деятельности образовательной организации (модуль) ориентировано на формирование ценностных ориентаций личности посредством создания особых условий и возможностей для развития личности детей, освоение знаний, формирование ценностных отношений, ориентаций, приобретение социокультурного опыта. В рамках каждого из них или в рамках группы, совокупности направлений возможна реализация определённых социально-педагогических технологий воспитательной работы, ориентируемых на формирование у детей ценностных ориентаций.

В качестве примера приведём содержание модуля «Внеурочная деятельность», в который заложены такие цели и ценностные ориентиры, как обеспечение индивидуальных потребностей обучающихся, осуществляемых в рамках освоения школьниками выбранных ими самими учебных курсов, занятий; развитие коммуникативных навыков, накопление социального опыта, а также опыта самостоятельного и коллективного общественного действия, социализация в различных социальных средах. В содержание модуля «Внеурочная деятельность» включаются, в частности, такие виды и формы деятельности, как:

- курсы, занятия исторического просвещения, патриотической, гражданско-патриотической, военно-патриотической, краеведческой, историко-культурной направленности;
- курсы, занятия духовно-нравственной направленности по религиозным культурам народов России и светской этике, основам духовно-нравственной культуры народов России, духовно-историческому краеведению;
- курсы, занятия познавательной, научной, исследовательской, просветительской направленности;
- курсы, занятия экологической, природоохранной направленности;
- курсы, занятия в области искусств, художественного творчества разных видов и жанров, народного художественного творчества и традиций народов России;
- курсы, занятия туристско-краеведческой направленности;
- курсы, занятия оздоровительной и спортивной направленности.

К предполагаемым результатам реализации данного модуля относятся:

- приобретение обучающимся социальных знаний;

- приобретение опыта переживания и позитивного отношения к ценностям общества, российским традиционным ценностям (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура и др.);
- ценностное отношение к социальной реальности в целом;
- получение детьми опыта самостоятельного общественного действия, приобретение опыта межличностного взаимодействия в различных социальных средах и социальных отношениях.

Успешность реализации социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей при реализации программ воспитания зависит от соблюдения следующих принципов:

- тесное сотрудничество и взаимодействие с социальными партнёрами, ближайшим социальным окружением;
- включение в подготовку и реализацию социально-педагогических технологий всех заинтересованных членов семьи ребёнка,
- опора на желания, интересы и потребности обучающегося, их личностные индивидуальные особенности;
- соответствие форм, методов и способов воспитания индивидуальным психофизиологическим особенностям обучающегося, учёт их познавательных и возрастных возможностей и ограничений;
- подход, предполагающий внимательное корректное взаимодействие с детьми, осознание их проблем, затруднений и нацеленность на удовлетворение индивидуальных потребностей каждого ребёнка;
- интеграция деятельности всех заинтересованных в успешности социально-педагогического процесса лиц — специалистов (педагогов, медиков, психологов, дефектологов), родителей и др. (Кудинова, 2018).

Кроме того, эффективной реализации социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях способствует создание в образовательной организации определённых социально-педагогических условий.

К таким условиям, прежде всего, можно отнести следующие:

- методико-технологическое обеспечение воспитательной деятельности педагога (учебно-методическая и программная обеспеченность, наличие современного оборудования, научная дееспособность воспитателя): педагог должен понимать сущность, содержание, критерии эффективности реализуемой им социально-педагогической технологии, знать современные приёмы и методы воспитания и владеть навыками их практической реализации;

- создание в образовательной организации инновационной образовательной среды, стимулирующей педагогов к внедрению инновационных воспитательных технологий, к развитию умений конструировать образовательный, воспитательный процесс;
- подготовка педагогов к реализации социально-педагогических технологий в воспитательной работе. Такая подготовка включает работу с педагогами по расширению их компетентности в области воспитания. Педагогу следует знать современные парадигмы и концепции обучения и воспитания, традиционные и инновационные методы и технологии. Педагог должен обладать умениями организации, стимулирования, контроля образовательного процесса, способностью диагностировать и прогнозировать процесс развития ребёнка. Результатом подготовки педагогов является их готовность к самостоятельной разработке и реализации социально-педагогических воспитательных технологий, возможность выбора вариативных педагогических приёмов, средств и организационных форм воспитания, технологических решений воспитательных проблем;
- логично выстроенная управленческая деятельность в образовательной организации, к которой относятся создание организационной структуры управления, управленческая поддержка нововведений, образовательных воспитательных инициатив и творчества педагогов.

Следует отметить и важность субъективных условий — индивидуальных особенностей педагога, его педагогического профессионализма, личностных качеств, общей культуры, связанных с воспитывающим влиянием личности педагога на духовно-нравственное становление ученика, гуманное отношение к воспитанникам, педагогический такт, оптимизм (Клемяшова, 2018).

На фоне повышения социального статуса воспитания, усиления его духовно-нравственной составляющей, расширения воспитательного компонента в ФГОС, разработки и реализации в каждой образовательной организации рабочих программ воспитания, календарных планов воспитательной работы стала возрастать актуальность развития социально-педагогических технологий воспитательной деятельности, которые направлены на формирование ценностных ориентаций обучающихся. К тенденциям развития современных социально-педагогических технологий воспитательной деятельности относятся: усиление и усложнение их процессуальной собственно технологической составляющей; более чёткая и последовательная их структуризация и алгоритмизация; их содержательное насыщение, развитый педагогический инструментарий. Можно отметить также тенденцию расширения вариативности технологий социально-педагогического проектирования как в управлении воспитательным процессом, так и в организации проект-

ной деятельности субъектов воспитания, а также рост интенсивности их применения.

Следует отметить и тенденцию гуманизации, направленности на развитие духовно-нравственной, ценностной сфер личности ребёнка, формирование его ценностных ориентаций, стимулирование и поддержку его самореализации, а также тенденцию ориентации социально-педагогических технологий воспитания на формирование у детей российских традиционных духовно-нравственных и социокультурных ценностей, воспитание детей на основе ценностей и традиций российского общества, народов России.

Очевидна и тенденция к накоплению, содержательному наполнению и расширению использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), технологий дистанционного образования, интерактивных технологий, что связано с влиянием общих тенденций развития информационного общества, использованием в сфере образования широкого спектра технических средств.

К современным, особенно востребованным в практике социально-педагогическим технологиям, ориентированным на формирование у детей ценностных ориентаций, относятся технологии профилактической социально-педагогической деятельности; технологии организации добровольческой, волонтерской деятельности; телекоммуникационные технологии: телеконференции, социальные исследования, соревнования в творческих конкурсах социально-гражданской и иной направленности, виртуальные путешествия и встречи, дискуссии и дебаты и т. п. В качестве примера можно привести «Конструктор проекта» разработчиков А. С. Прутченкова и С. А. Прутченковой, где конструктор является инструментом, который помогает совместно разрабатывать востребованный проект. С помощью набора карточек участники, работая с конструктором, описывают этапы, выстраивая логику проекта в зависимости от цели и особенностей целевой аудитории. Каждая группа отвечает на вопросы: какие технологии использовать для описания каждого этапа проектирования? как оценить возможности своей команды? как оценить результаты проекта? На все эти вопросы участники самостоятельно находят ответы, используя информационные карточки конструктора (Прутченков, 2020). К данному виду социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей можно также отнести технологию «Шаг за шагом» А. С. Прутченкова и В. А. Самкова, которая позволяет обучающимся самостоятельно выявлять актуальные проблемы в ближайшем социальном окружении, разрабатывать способы их решения и осуществлять намеченные планы. Итог реализации данной технологии — получение конкретного социально-воспитательного эффекта (Прутченков, 2002).

Итак, реализация цели социально-педагогической технологии формирования ценностных ориентаций детей и результаты её использо-

вания, применения в педагогической практике, в воспитательной деятельности в образовательных организациях зависят от того, насколько правильно определены направления воспитательной деятельности, её конкретное содержание, формы организации, а также способы и методы, позволяющие достичь ожидаемых результатов. Применение различных социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в работе педагога, педагогического коллектива позволяет поэтапно реализовывать содержательные направления воспитательного процесса и эффективно влиять на процессы развития личности. Каждое направление воспитательной деятельности, социально-педагогические технологии, применяемые при его реализации, содержательные модули, конкретизирующие направленность социально-педагогических технологий по формам и наполнению, содержат в себе значительный ресурс в формировании ценностных ориентаций обучающихся. При этом необходимо учитывать, что:

- формы и содержание деятельности выстраиваются в соответствии с реальным уровнем развития ценностных установок у детей разного возраста, познавательных возможностей и других особенностей;
- при определении форм и методов воспитательной деятельности важно, чтобы каждое направление строилось на основании ответственности интересов детей, школьников и тех возможностей, которыми располагает конкретная образовательная организация;
- реализация социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в воспитательной деятельности требуют от педагога знаний психологических и личностных особенностей детей и учёта их возрастающей самостоятельности.

В последующем разделе некоторые перечисленные выше содержательные модули по направлениям и видам совместной деятельности педагогов и детей в образовательных организациях содержательно раскрываются при описании социально-педагогических технологий, направленных на формирование у детей российских базовых ценностей, достижение личностных результатов освоения детьми основных образовательных программ, целевых ориентиров результатов воспитания обучающихся в образовательных организациях в соответствии с рабочими программами воспитания.

3.2 Социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей в образовательном процессе

3.2.1 Основные школьные дела

Социально-педагогические технологии организации основных школьных дел (основных воспитательных событий в образователь-

ной организации) являются одними из наиболее значимых технологий из всего многообразия используемых в образовательных организациях видов и форм воспитательной деятельности, обладают значительными воспитательными возможностями в формировании ценностных ориентаций детей.

Основные школьные дела — одно из основных направлений деятельности в общеобразовательных организациях (в иных образовательных организациях, где обучаются дети оно может называться иначе, но, по сути, означает подготовку, организацию, проведение мероприятий, в которых вовлечены все или практически все обучающиеся и педагогические работники). Соответственно, это одно из основных направлений деятельности в школах, по которым осуществляется планирование воспитательной деятельности (модуль в примерной рабочей программе воспитания, в рабочей программе воспитания школы). Содержание воспитательной деятельности по этому направлению (модулю), как и в целом рабочей программы воспитания, разрабатывается в образовательной организации самостоятельно, может конкретизироваться с учётом рекомендуемых примерных календарных планов воспитательной работы, которые ежегодно актуализируются Министерством просвещения Российской Федерации (Примерный календарный план, 2022).

Модуль «Основные школьные дела» представлен как система воспитательных дел, построенная на основе уклада школы, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, региональных и все-российских воспитательных проектов. Он обладает особыми условиями, средствами и возможностями воспитания. Основное школьное дело выступает как одно из средств реализации рабочей программы воспитания в образовательной организации, составляет часть её уклада. Задача педагогов заключается в том, чтобы сделать максимальное число детей активными организаторами и участниками основных школьных дел, создать условия для развития их самостоятельности, самоорганизации, самопознания, самоуважения, позитивной самооценки на основе рефлексии деятельности (ФГОС основного общего образования, 2021).

Существует ряд подходов к планированию системы основных школьных дел как социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в условиях образовательной организации. Известные советские педагоги С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, И. П. Иванов в своей деятельности применяли «коммунарскую методику», ключевым элементом которой является дело (коллективное творческое дело, совместное общественно-значимое дело). Их идеи могут быть применены для формирования общего понимания содержания основных школьных дел, подходов к их разработке, направлений в деятельности педагогов и содержательно раскрыты с учётом современных условий воспитания.

С. Т. Шацкий считал, что дело должно быть настоящим и позволять детям жить богатой эмоциональной жизнью. Дела, которыми занимаются дети, определяются и формулируются ими самостоятельно. В такой системе изменяется роль педагога, который в первую очередь должен быть товарищем детей и не «цепляться за свой авторитет, чтобы не подавить ребят» (Шацкий, 1962, с. 202), то есть создать условия, педагогическую ситуацию для включения детей, обучающихся в активную деятельность. А. С. Макаренко выделял значительный воспитательный потенциал в каждом деле своих воспитанников: учебном, трудовом, творческом. Дела становились «опытом самого коллектива и упражнением» (Макаренко, 1983, с. 368), позволяющим, создавать нормы коллектива, развивать самодисциплину и осознанность деятельности.

Идеи С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко дополнил И. П. Иванов, в работах которого основное внимание уделено формированию отношений между ребёнком и взрослым как между младшим и старшим товарищами; включённости каждого ребёнка в управление жизнью сообщества за счёт технологии коллективной организаторской деятельности; заботе как смыслу осуществляемой деятельности. Его дело создавалось «здесь и сейчас» как «творческое организаторское дело, когда каждый член коллектива участвует в раскрытии перспектив, в поиске и выборе общих дел на новый период, в разработке конкретного плана таких дел» (Иванов, 1989, с. 206).

Эти положения развил в своей системе и реализовал в воспитательной деятельности школы № 825 г. Москвы В. А. Караковский. Своеобразие воспитательной системы школы заключалось в концентрации ее работы вокруг ключевых школьных дел, в которых принимали участие ученики школы, их родители, педагоги и пр. Организация творческих дел включала в себя основные аспекты воспитания в их взаимосвязи и взаимодействии, стимулировала инициативу, творчество, многовариантность самовыражения класса и каждого ученика (Школа воспитания, 2004, с. 11-12). Общешкольное дело превращалось в яркое, эмоциональное событие для всех участников.

Можно выделить характерные признаки общешкольного дела. Общешкольные дела:

- планируются и организуются в результате совместной деятельности педагогов, родителей и обучающихся;
- проводятся в коллективе всей школы (образовательной организации) с последующим коллективным анализом;
- связаны с укладом и традициями образовательной организации, важными событиями в жизни страны, населённого пункта, местного сообщества;
- представляют собой форму совместной воспитательной деятельности по решению воспитательных задач;

- реализуются в формах, предусматривающих яркое эмоциональное событие;
- воспитательный процесс в образовательной организации включает совокупность, календарную цепочку взаимосвязанных общих дел (событий, мероприятий).

Выделенные характерные признаки составляют основу для формирования общего понимания понятия «основные школьные дела» и проектирования социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей путём планирования, подготовки и реализации основных школьных дел.

В содержание основного школьного дела положены определённые значимые культурно-исторические события в жизни нашей страны, региона, традиции самой образовательной организации и административной территории, на которой она расположена, способствующие формированию детского коллектива, детско-взрослой событийной общности, достижению целей и личностных результатов обучающихся в соответствии с ФГОС и рабочими программами воспитания.

При организации основного школьного дела его участники объединяются на основе схожих интересов, общих ценностей и смыслов совместной деятельности — так складывается детско-взрослая событийная общность. Для такой общности характерно содействие друг другу, взаимопомощь, сотворчество и сопереживание, взаимопонимание и взаимное уважение, умение сотрудничать со сверстниками и взрослыми. Ведущим типом воспитательных отношений является товарищеское содружество детей и взрослых, в котором происходит нравственное формирование личности человека на основе накопления воспитанниками собственного опыта общественно полезной деятельности.

При организации основных школьных дел общее мнение вырабатывается из предложений каждого участника; соблюдение принципа «сами планируем, сами готовим, сами проводим, сами анализируем» даёт возможность развивать инициативу и самостоятельность детей.

Обязательным элементом должен стать анализ проведённого общего школьного дела, когда все участники размышляют над удачами, ошибками и определяют для себя перспективы, планы на будущее, программу последствий.

Главное для педагогов — не просто обучить ребят, что и как делать, а воспитать уважение каждого к каждому, помочь осознать собственную ответственность за порученное дело, научить критически оценивать свои поступки, помочь успешному приобретению нового социокультурного опыта. Важно, чтобы основное школьное дело стало для каждого его участника личностно значимым событием, вызывающим яркий эмоциональный отклик.

Современные воспитательные дела, в силу решения разноплановых задач, представляют собой комплекс простых и составных форм и могут реализовываться на разных уровнях, в том числе и в рамках сетевого взаимодействия нескольких образовательных организаций вместе с социальными партнёрами. В качестве примера можно привести масштабный проект «Без срока давности», реализуемый Министерством просвещения Российской Федерации. Проект включает в себя Всероссийский конкурс сочинений, фестиваль музеев, Всероссийский конкурс исследовательских работ. В рамках проекта рассекречиваются архивные документы, ведутся полевые работы, проходят просветительские акции и научные конференции, школьники и студенты принимают участие в реальных делах в качестве волонтеров, членов поискового движения (Просветительский проект, 2012).

Главным условием, при котором основное школьное дело будет эффективным и полезным для школьников, является максимальное включение в его подготовку и проведение всех субъектов образовательных отношений. Это позволяет обучающимся приобретать и расширять социокультурный опыт: взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; работать в разновозрастной команде; осваивать различные роли (сценаристов, постановщиков, исполнителей, корреспондентов, ведущих, декораторов, музыкальных редакторов, ответственных за костюмы, за оборудование, за приглашение и встречу гостей и т. д.), реализовывать собственные идеи; осваивать способы анализа (коллективного и индивидуального). Для педагогов основное школьное дело становится важнейшим диагностическим и воспитательным инструментом, так как позволяет организовать включённое наблюдение за поведением детей в ситуациях подготовки, проведения, анализа дела, их отношениями с другими детьми, педагогами и другими взрослыми.

Тип школьного дела, его форма и содержание, набор организационных элементов могут появиться в процессе коллективного планирования. Поскольку форма и содержание связаны между собой, зависимы друг от друга, при их выборе целесообразно учитывать возможности, интересы и потребности детей; возможности педагогов, родителей и прочих участников, которых педагоги хотели бы привлечь для осуществления отобранных форм; внешние условия (особенности социального и производственного окружения образовательной организации, ближайшие культурные центры и т. д.).

Выбор основного школьного дела. Перед началом коллективного планирования необходимо составить предварительный перечень событий с учётом нормативных требований к составлению рабочей программы воспитания, примерного календарного плана воспитательной работы, региональных планов и документов, уклада образовательной организации.

Для продуктивного включения обучающихся в эту работу можно:

- организовать предварительное обсуждение тематики дела с лидерами школьного самоуправления, инициативными группами;
- объявить «акцию сбора идей» по заранее разработанному педагогами шаблону и сформировать группу добровольцев для транслирования полученных результатов в образовательной организации;
- провести конкурс на лучшее предложение по названию дела, форме его проведения, планируемому результату;
- сформировать микрогруппы из обучающихся, родителей и педагогов для разработки предложений по составленному перечню;
- осуществить опрос, анкетирование обучающихся, родителей и педагогов для формирования «банка идей».

Далее необходимо провести проектировочную сессию с инициативными группами от родителей, педагогов и обучающихся для разработки плана основных событий.

Схема сессии может состоять из следующих этапов:

- формирование стратегических групп, т. е. разделение участников по направлениям воспитательной работы таким образом, чтобы в состав каждой группы вошли и обучающиеся, и родители, и педагоги;
- формулирование задач проектной сессии на основе анализа проделанной ранее воспитательной работы, в ходе которого эти задачи можно уточнить, скорректировать. На этом этапе перед участниками сессии может выступить педагог, или родитель, или ученик, который изучил литературу, источники по теме сессии, был участником или очевидцем интересной формы работы;
- обзор примерного календарного плана воспитательной работы, воспитательных проектов регионального уровня с учётом особенностей, уклада образовательной организации;
- выработка решения по теме проектной сессии с использованием таких технологий, как «мозговой штурм», «мировое кафе», «аквариум» и т. п.;
- презентации предложений каждой группы с возможностью обсуждения.

Разработанный проектировочной сессией план выносится для дальнейшего рассмотрения, обсуждения и утверждения.

В педагогической литературе описаны разнообразные варианты формирования комплексных тем воспитательных дел: по направлениям воспитательной работы, по объединению памятных дат примерного календарного плана воспитательной работы, традиций образователь-

ной организации в большие тематические комплексы, по использованию разнообразных интеграционных форм.

Например, в МАОУ «СОШ № 2» г. Соликамска реализуется комплекс воспитательных мероприятий, объединённых общей целью, организационными формами, обеспечивающий свободное участие детей в различных видах конструктивной деятельности. Этот комплекс включает в себя деятельность пяти Парков, таких как Парк больших возможностей (сентябрь-октябрь), Зимний сад (ноябрь-январь), Парк Доблести и Чести (февраль), ЭТНОпарк (март-апрель), Нескучный сад (апрель-май). Содержание деятельности включено в тематику классных часов, коллективные творческие дела класса, социальные практики и общешкольные коллективные творческие дела.

Схема возможного подхода к отбору событий для модуля «Основные школьные дела» представлена на рисунке 5.

СОВМЕСТНЫЙ ВЫБОР ОСНОВНЫХ ШКОЛЬНЫХ ДЕЛ

Из примерного календаря воспитательной работы, перечня значимых дат региона и уклада образовательной организации выделите события, которые



Рисунок 5 — Схема выбора основных школьных дел, событий для включения в модуль рабочей программы воспитания «Основные школьные дела»

Большая часть общеобразовательных организаций формирует «темы комплексного воспитательного значения» на основе простого переноса событий из примерного календарного плана воспитательной работы в модуль рабочей программы воспитания «Основные школьные дела». При этом необходимо учитывать, что, в частности, Примерный календарный план воспитательной работы на 2022/2023 учебный год, рекомендованный письмом Министерства просвещения Российской Федерации от 17 июня 2022 г. № ТВ-1146/06, включает более 60 дат, которые могут быть реализованы в течение этого периода. Поэтому такой

подход к включению событий в модуль может приводить к перегрузке воспитательными мероприятиями как педагогов, так и обучающихся, потере их воспитательного потенциала. Педагогическим работникам желательно провести тщательный отбор тематики основных школьных дел, воспитательных событий в своей образовательной организации. Целесообразно выделить ту тематику, которая также может быть успешно реализована в других содержательных направлениях деятельности, модулях рабочей программы воспитания: школьный урок, внеурочная деятельность, самоуправление, работа с родителями, социальное партнёрство, профориентация и т. д.

Особенности планирования, организации и проведения основных школьных дел как социально-педагогических технологий формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях. Социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей в рамках организации и проведения основных школьных дел реализуются посредством определённого алгоритма действий (этапов реализации основного школьного дела). Этот алгоритм складывается на основе современной интерпретации этапов коллективного творческого дела И. П. Иванова и состоит из планирования, подготовки, проведения и анализа общешкольного дела.

1 этап. Коллективное планирование основного школьного дела.

Целью данного этапа является создание условий для эффективной подготовки общешкольного дела.

Коллективное планирование важно проводить, учитывая возрастные особенности и опыт совместного планирования у детей. В педагогической литературе и воспитательной практике можно найти такие формы организации планирования в классе, как «выбор», «разведка интересных дел», «аукцион», «мировое кафе», «интеллект-карты», «стрела планирования». Так, например, такая форма организации общешкольного дела как «стрела планирования», основана на визуализации всего процесса. На ватмане, школьной доске рисуются стрелы: «Название проекта», «Видение», «Ради чего», «Цели», «Ресурсы», «Критические факторы успеха», «Препятствия», «Задачи», «Задания». Каждый раздел заполняется в перечисленной последовательности. Итогом работы является готовое описание воспитательного дела (Сидоров, 2004).

В рамках данного этапа необходимо выполнить следующие задачи:

- определить способ формирования команды общего школьного дела. Таких способов обычно может быть три — создание инициативной группы, творческой группы, совета дела, но в своей практической деятельности педагоги могут использовать и другие варианты, способы подготовки дел;
- создать условия для эффективной работы команды общего школьного дела. К таким условиям можно отнести снятие психо-

логического напряжения между незнакомыми учениками путём проведения игр и упражнений на знакомство; формирование мотивации к совместной деятельности и повышение положительного настроения среди участников команды общего школьного дела; выявление увлечений, интересов и способностей каждого члена команды общего школьного дела; формирование атмосферы единства и доверия путём создания кодекса команды общего школьного дела;

- определить форму для проведения общего школьного дела — это можно сделать на общем собрании команды общего школьного дела;
- сформировать информационную справку об общешкольном деле, включить в неё следующую информацию: название дела; цели и задачи (для обучающихся); возраст участников; сроки проведения; описание события, которому посвящено дело; идея дела.

2 этап. Подготовка основного школьного дела.

Целью данного этапа является создание условий для эффективного проведения основного школьного дела. Подготовкой общего школьного дела занимается команда. Участники команды на первом сборе составляют план подготовки дела, перечень необходимых ресурсов для его проведения, анонс для информационного пространства образовательной организации, сценарный план.

В рамках данного этапа необходимо решить следующие ключевые задачи:

- разработать план проведения организационных встреч со всеми субъектами общешкольного дела. План определяет цель встречи, его участников, дату проведения и длительность, а также вопросы, которым необходимо уделить внимание в рамках данной встречи;
- распределить организационные группы по подготовке и проведению дела. Выбор способа разделения учеников на группы должен исходить из целей дела (например, группы, объединенные по интересам). Разделение детей случайным образом можно организовать множеством способов, например, такими как «Пазл», «Генератор», «Миксер», «Точки соприкосновения» и др.;
- распределить роли и задачи между членами команды общего школьного дела, исходя из их возможностей и способностей, а также желаний, инициатив каждого учащегося. Для реализации данного этапа можно воспользоваться технологией «Интеллект-карты»;
- разработать календарный план реализации общего школьного дела.

3 этап. Проведение основного школьного дела.

Целью этапа является создание условий для реализации общешкольного дела. В рамках данного этапа необходимо описать краткий ход общего школьного дела, представить подробное описание общего школьного дела, расписать подготовительный, основной и заключительный этапы общего школьного дела. Для отслеживания хода реализации общего школьного дела на данном этапе можно использовать такие инструменты, как:

- поле задач — метод управления проектами, суть которого заключается в размещении задач, сценарного плана по разделам на информационной доске: «нужно сделать», «в процессе», «выполнено»;
- отслеживание хода реализации общего школьного дела с помощью сформированных организационных групп, а также лидеров, избранных в каждой группе. Для общения членов группы и лидера можно выбрать удобный для всех формат взаимодействия (коммуникативный чат, личные встречи и т. п.).

В процессе проведения общего школьного дела координирующий орган контролирует соблюдение запланированной хронологии, реализацию сценарного плана, промежуточные результаты.

4 этап. Анализ основного школьного дела.

Важным этапом организации общего школьного дела является анализ результатов его проведения. Он позволяет определить результативность совместно проделанной работы, создаёт условия для формирования важных навыков оценки собственной деятельности у обучающихся. Его можно провести коллективно, индивидуально и комплексно. При комплексном анализе осуществляется сбор необходимой информации с помощью анкетирования, голосования за лучшее событие, исполненную роль, сбор отзывов. В полученном материале выделяются важные для сопоставления с планируемым результатом оценки. Собранная информация представляется на совете дела, общем сборе организаторов. Результаты анализа могут быть использованы для дальнейшей мотивации обучающихся к участию в общешкольных и иных воспитательных делах в соответствии с разработанной системой их стимулирования и поощрения: размещение информации на «Доске благодарности», публикация в информационном пространстве образовательной организации, награждение по итогам участия и т. д.

Целью данного этапа является создание условий для подведения итогов общешкольного дела. В рамках этого этапа следует выполнить такие задачи, как рефлексия после проведения дела, сбор обратной связи от участников общего школьного дела. Для сбора обратной связи можно использовать следующие инструменты: анкетирование; сбор устной обратной связи через классных руководителей; проведение со-

браний с организаторами общего школьного дела. В рамках данного собрания важно уделить внимание таким вопросам, как «срез» эмоций после проведенного общего школьного дела; анализ дела («Что прошло хорошо»? «Что можно было бы улучшить»?); обсуждение и анализ обратной связи от участников общего школьного дела. Следует также дать индивидуальную обратную связь каждому из участников.

Важно помнить, что аналитическая работа — непривычное занятие для детей, и в ней необходима помощь педагога (куратора общего школьного дела из педагогов, советника по воспитанию при его наличии в образовательной организации, классных руководителей). Успешность данного этапа зависит от соблюдения ряда условий: конкретность (в процессе анализа необходимо опираться на конкретные факты, а не на общие понятия); разнообразие методик, приёмов представления ситуации и определения проблем и успехов; сочетание индивидуальных, групповых, коллективных форм аналитической работы с детьми; наглядность выбранных методик. При этом важна позиция самого педагога, который должен помочь детям самостоятельно анализировать происходящее, а не делать это за них. В практической деятельности педагогу помогут правила проведения анализа общего школьного дела с детьми:

- соблюдение этических норм — нельзя выносить на всеобщее обозрение и обсуждение индивидуальное состояние ребёнка, это нужно делать индивидуально;
- приоритет содержания — форма и методики должны соответствовать возрасту детей и содержанию анализа; интересная методика только помогает заинтересовать детей, но не стоит «заигрываться»;
- ориентация на реальную ситуацию — педагог должен четко понимать, что необходимо анализировать в конкретный момент, нельзя уходить от возникающих проблем, даже если вы планировали анализировать что-то другое.

Выбор формы проведения анализа общего школьного дела с детьми определяется несколькими факторами: целью и содержанием анализа; количеством участников; степенью их владения аналитическими навыками. Можно назвать следующие коллективно-групповые формы: общая беседа как самая распространенная форма (она может быть построена как «свободный микрофон», когда высказывается тот, кто хочет); «рассказ-эстафета» (высказываются все поочередно); игровые формы, в основе которых лежит игровой сюжет (пресс-конференция, конференция); дискуссия, которая строится на публичном высказывании, обосновании и защите мнений участников по какой-либо проблеме. К индивидуальным формам относятся индивидуальная беседа, занятие-консультация со специалистом (советник по воспитанию, куратор общего школьного дела, классный руководитель).

Итак, положенные в основу общего школьного дела его ключевая идея, ценностные основания, реализация определённой последовательности совместных действий педагогов и обучающихся, позволяют сделать его системообразующим элементом в реализации рабочей программы воспитания в образовательной организации, а все такие дела — комплексом социально-педагогических технологий формирования у подрастающего поколения системы ценностных установок, характеризующих их представление о нравственном идеале и целях жизни, ориентированных на российские традиционные духовно-нравственные и социокультурные ценности. Основное школьное дело выступает при таком подходе также как один из социально-педагогических механизмов формирования детского коллектива, детско-взрослой общности и составляет часть уклада образовательной организации.

Роль классного руководителя в общем школьном деле. Классный руководитель (наставник) в организации основных школьных дел в общеобразовательной организации, основных воспитательных событий в других организациях выполняет поддерживающую функцию. Основные его задачи — создание пространства для проявления творческой активности детей его класса (группы), поддержка их идей, инициатив, помощь в отборе и обосновании содержания, форм, методов и средств реализации основного школьного дела, умение заинтересовать и вовлечь каждого ребёнка с учётом его интересов и возможностей в процесс планирования, подготовки и проведения общего школьного дела, создание ситуации успеха. Классный руководитель (наставник, воспитатель) может внести необходимые корректировки в процесс организации общего школьного дела, дать советы, направить обсуждение проблемы в нужное русло. Кроме того, классный руководитель может помочь ребёнку определиться с собственной позицией участия, своей ролью в общем школьном деле — ролью организатора, участника или наблюдателя.

Как *организатор* — он устойчиво проявляет самостоятельность в деятельности, проявляет инициативу и активность, согласовывает свои планы с общей командной целью; конструктивно взаимодействует по поводу реализации своих идей со сверстниками и педагогами; является автором-разработчиком основных школьных дел. Как *участник* — он оказывает помощь в организации и проведении общего школьного дела, но не готов взять ответственность за реализацию собственных идей, выполняет поручения. Как *наблюдатель* — он неактивен, не проявляет интереса к деятельности, пассивный участник, наблюдает за происходящим со стороны.

При необходимости педагог может помочь школьнику скорректировать свою роль, поменять её в соответствии со своими интересами, желаниями и возможностями. Так, например, из позиции наблюдателя или участника ребёнок может перейти в позицию организатора (соорганизатора) общего школьного дела, или наоборот, активную позицию

сменить на пассивную. Для классного руководителя смена позиции его ученика, учеников его класса в общем школьном деле является важной диагностической информацией, которая требует понимания причин и проектирования на их основе дальнейших действий по поддержке обучающихся.

Для выявления и оценивания у детей способности к сотрудничеству можно использовать такую схему наблюдения (Сидоров, 2007, с. 63):

1. Охотно участвует в коллективных делах / Предпочитает выполнять работу в одиночестве.
2. Заинтересован в конечном результате деятельности / Равнодушен к результату.
3. Охотно помогает тем, кто не справляется на своём участке работы / Выполняет только свою часть работы.
4. Разряжает обстановку / Нагнетает напряженность.
5. Стремится понять суть, технологию работы, в целом выполняемой коллективом / Довольствуется простейшими знаниями и умениями, необходимыми для выполнения своей части общего дела.
6. При распределении деятельности просит поручить ему(ей) то, что более соответствует способностям и наклонностям / При распределении деятельности выжидает, что ему(ей) достанется.
7. Предлагает решение проблемы, пути и этапы достижения цели, варианты ответов на вопросы / Не участвует в планировании и обсуждении деятельности.
8. Просит предложить решение, ответить на вопросы / Не сообщает о возникающих затруднениях.
9. С благодарностью принимает помощь / Отвергает помощь.
10. Соблюдает дисциплину / Недисциплинирован.

На рисунке 6 представлены основные задачи, которые решает классный руководитель с детьми своего класса при подготовке основного школьного дела.

ПОДГОТОВКА НА УРОВНЕ КЛАССА

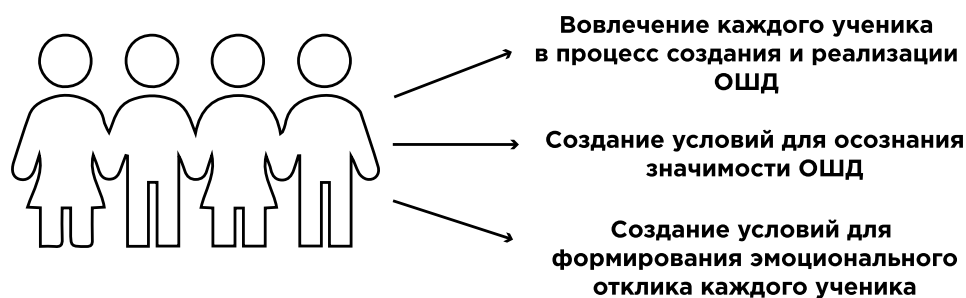


Рисунок 6 — Задачи классного руководителя при подготовке участия его класса в общем школьном деле

В целом классный руководитель создаёт оптимальные условия для совместного творчества детей и взрослых. И конечно для того, чтобы успешно реализовать свой поддерживающий потенциал, классному руководителю необходимо овладеть технологией организации основного школьного дела. Не менее важно привлечь к организации школьного дела заинтересованных и компетентных родителей как активных участников воспитательного процесса. Успешно реализованное общее школьное дело позволяет ребёнку менять своё отношение к событию в целом, осознавать значимость своего участия, вклада в общее дело; менять свою роль, исходя из полученного опыта, проектировать перспективный план на будущее.

Алгоритм подготовки и проведения общего школьного дела как социально-педагогической технологии формирования ценностных ориентаций детей в целом может быть использован при проектировании воспитательной деятельности и на уровне классного коллектива.

Итак, основные школьные дела можно представить как форму организации деятельности, в содержание которой положено определённое значимое культурно-историческое событие в жизни нашей страны, региона, местного сообщества, традиций образовательной организации, административной территории, на которой она расположена, способствующее формированию ценностного единства во взросло-детских и детских коллективах, детско-взрослой событийной общности в образовательной организации на общих ценностных основаниях, соответствующих российским базовым ценностям, традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям народов России. При организации основного школьного дела важно учитывать как возможности, интересы и потребности детей, педагогов, родителей и прочих участников, так и внешние условия — особенности социального и производственного окружения школы, ближайшие культурные центры и т. д. Основные школьные дела разрабатываются и реализуются

в совместной деятельности детей, педагогов, родителей, социальных партнёров образовательной организации; позволяют на практике осуществлять идеи субъектного подхода в воспитании; создают условия для выстраивания отношений участников образования, способствующих развитию у обучающихся инициативности и ответственности, что соответствует целевым ориентирам современного воспитания. Основное школьное дело выступает как механизм формирования детского коллектива, детско-взрослой общности, реализации рабочей программы воспитания в образовательной организации в целом и составляет часть её уклада. Описанные приёмы и технологии можно использовать как по отдельности, так и в объединённом формате. И конечно, творческий педагог рассмотрит данные рекомендации через призму своего опыта, своих наработок, сделает свой вклад в «методическую копилку» воспитательной работы.

Специфика проведения основных дел в организации среднего профессионального образования. Специфика проведения основных дел в организации среднего профессионального образования (СПО) определяется, в первую очередь, возрастными особенностями обучающихся и содержанием осваиваемых ими образовательных программ. Обучение по образовательным программам среднего профессионального образования осуществляется от 2 до 4 лет и проходит в возрастном периоде от 15–16 до 19–20 лет, часть из которого относится к детскому — до достижения студентом возраста 18 лет. Новообразования данного возрастного периода характеризуются значительными изменениями условий, влияющих на личностное развитие человека, что закрепляются в виде психологических, личностных особенностей. Это и изменения физиологии организма, и изменения отношений, складывающихся у старших подростков с взрослыми людьми и сверстниками, и изменения уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей (Андреев, 2010).

Для старших подростков важно принимать активное участие в делах своей образовательной организации, тем самым показывая свою значимость и демонстрируя свои достижения. Преподавательский состав образовательной организации должен учесть мнение и интересы обучающихся, стараться вносить элементы современной культуры в мероприятия, привлекать внимание к темам, которые близки и понятны студентам. Стоит обратить внимание на то, что старшие подростки обычно хорошо ориентируются в современных цифровых технологиях и быстро осваивают нововведения в данной сфере. Учесть мнение обучающихся при выборе тем и форм основных воспитательных дел в организации СПО можно с помощью проведения опроса в учебных группах. Выявить мнения и желания студентов поможет работа с представителями студенческого самоуправления, которое, в том числе, призвано помочь раскрыть творческий потенциал обучающихся. При проведении руководством образовательной организации СПО собра-

ний, встреч с обучающимися может быть затронут вопрос о том, в каких именно делах хотели бы принять участие студенты, какие формы работы им наиболее интересны. В свою очередь обучающиеся должны быть проинформированы о тех возможностях, которые предоставляет им образовательная организация.

Непосредственно взаимодействуют с обучающимися кураторы учебных групп, они и являются координаторами воспитательной работы. Результатами деятельности куратора должны стать личностные изменения членов группы, направленные на обеспечение их жизненной успешности, повышение уровня сплочённости группы, повышение уровня активности студентов в разных видах деятельности, включение студентов в разнообразные виды социальной деятельности, развитие студенческого самоуправления, высокой степени коллективной и личной ответственности студентов (Резник, 2009).

Каким образом можно учесть мнение студентов при планировании основных воспитательных дел? Можно провести опрос, организовать и провести собрания, встречи студентов с руководством (заместителем директора по воспитательной работе и др.), привлечь к этому представителей студенческого самоуправления, кураторов групп.

При планировании основных дел и включении их в календарный план воспитательной работы рекомендуется провести отбор всех полученных предложений, которые в дальнейшем могут трансформироваться в различные формы воспитательной работы (экскурсии, деловые игры и т. д.).

В каждой образовательной организации СПО имеется ряд своих особых традиций, обусловленных, прежде всего, особенностями обучения по специальностям реализуемых в них основных профессиональных образовательных программ. Но есть и общие дела, которые планируются и проводятся почти в каждой образовательной организации. Например, установившиеся обычаи и традиции организации СПО находят отражение в определённых ритуализированных действиях при проведении традиционного праздника «Посвящение в студенты». Посвящение в студенты, как правило, проводится в самом начале учебного года и состоит из двух частей: официальной и неофициальной. В первой части перед первокурсниками выступают представители администрации, преподаватели и студенты старших курсов, желая им удачи в учёбе и рассказывая об особенностях студенческой жизни. В заключении официальной части первокурсники произносят торжественную клятву студента и поют гимн образовательной организации. Сделать праздник более ярким и запоминающимся может помочь использование приёмов театрализации. Театрализованный праздник не имеет прямой логической последовательности действия, он предусматривает отступления, паузы, задержки, повторы, переход от словесных номеров к пластическим, от пластических к музыкальным, от му-

зыкальных к словесным. Поэтому сюжет такого мероприятия должен иметь свободную драматургическую структуру.

Одной из традиций образовательной организации СПО может стать празднование юбилейных дат, подтверждающих статус образовательной организации, определяющих её роль не только в жизни преподавателей и студентов, но и в развитии территории, местного сообщества, региона. Такой праздник будет способствовать развитию сплочённости внутри педагогического коллектива и формированию единых ценностных ориентаций преподавателей и обучающихся. Одной из важнейших дат в жизни организации СПО может стать День образовательной организации (День колледжа), который предполагает проведение торжественных мероприятий с поздравлениями в адрес учебного заведения. Также значимая дата для организаций СПО — это 2 октября — День среднего профессионального образования, установленная Указом Президента Российской Федерации № 496 от 25 июля 2022 г. в целях развития и популяризации среднего профессионального образования. Минпросвещения России ежегодно поддерживает проведение этого праздника.

В организациях СПО творческого профиля, как правило, проводятся отчётные концерты. Совместная подготовка студентов и преподавателей к отчётному концерту может стать одной из форм основных дел в колледже. В большинстве случаев на отчётном концерте присутствуют студенты, педагоги, родители, друзья и родственники обучающихся, а также руководство организации, на базе которой проходит концерт, мероприятие. Отчётный концерт может выступать формой итоговой аттестации и обмена опытом между обучающимися. Помимо этого, участие в концерте позволяет обучающимся приобрести ценный опыт выступления перед публикой, помогает преодолеть страх, стеснительность, неуверенность перед сценой и зрителями.

Программа концерта должна быть составлена таким образом, чтобы всем участникам концерта, а также зрителям было интересно, поэтому в программу должны быть включены только хорошо отработанные номера. Готовиться к отчётному концерту следует заблаговременно.

Проведение конкурсного мероприятия в образовательной организации СПО обязательно должно быть подкреплено нормативно-правовой базой. В Положении о конкурсе прописываются правила проведения, требования к конкурсантам, номинации, система оценивания и т. д. Чем более подробно и детально расписанным будет Положение о конкурсе, тем меньше тех или иных непредвиденных сложностей может возникнуть при его проведении. Конкурс должен иметь яркое и запоминающееся название, лаконичный логотип и звучный слоган, что тоже должно найти отражение в Положении. Формы конкурсов различны: соревнование (турнир), олимпиада, выставка-конкурс, смотр-конкурс, тематический конкурс или фестиваль, конкурс мастерства.

В организациях СПО популярны конкурсы, которые проводятся ежегодно, например, «Студент года», «Мисс колледж», творческие конкурсы и т. д., а также конкурсные мероприятия в рамках отдельных специальностей, групп специальностей. Конкурс, который проводится на базе образовательной организации СПО, в дальнейшем может получить статус городского или регионального.

Одним из значимых факторов психологического развития и трансформации личности детей в старшем подростковом возрасте, особенно в организациях СПО, является личностное и профессиональное самоопределение, что указывает на необходимость проведения мероприятий профессиональной направленности. Конкурсы профессионального мастерства являются надёжным и хорошо апробированным инструментом развития обучающихся в профессии или специальности, трудового воспитания. Подобные конкурсы в России проводятся повсеместно и отличаются широким территориальным охватом. Чаще всего региональный (республиканский, областной и др.) конкурс профессионального мастерства представляет собой многоярусную систему: победители муниципальных конкурсов попадают на районный, а победители районных уже достигают следующих, более высоких уровней, вплоть до федерального.

В образовательной организации СПО планирование и организация конкурсов профессионального мастерства обучающихся осуществляется в течение учебного года. Для каждого профессионального конкурса составляется особое Положение, чётко планируются этапы конкурса, разрабатываются теоретические и практические задания, обсуждаются критерии оценки и формы оценочных листов для объективной работы жюри, создаются необходимые условия для проведения конкурса. Для участия в конкурсах профессионального мастерства отбираются лучшие студенты в учебных группах. Все конкурсы проходят с приглашением администрации образовательной организации, представителей работодателей и социальных партнёров, преподавателей и мастеров производственного обучения, студентов различных профессий и специальностей, которые оценивают конкурсантов.

Можно выделить следующие требования к конкурсам профессионального мастерства (Кокшарова, 2016):

- конкурсные задания определяются содержанием учебных дисциплин, профессиональных модулей и позволяют выявить уровень овладения профессиональными компетенциями по выбранной специальности, понимание и освоение обучающимися технологических процессов по специальности, умение осознанно использовать полученные знания в практической деятельности;
- критерии оценки должны быть прозрачны, обеспечивать объективную оценку и заранее известны конкурсантам;
- задания конкурсной программы должны быть выполнимы.

Можно также выделить следующие этапы в проведении конкурса профессионального мастерства:

- на первом этапе формируются учебные цели конкурса, где конкретизируется, какой материал предполагает закрепить данный конкурс;
- на втором этапе определяется совокупность учебных дисциплин, формирующих профессиональные компетенции студентов. Выбираются ключевые темы по дисциплинам. Разрабатываются задания, одинаковые по сложности и времени выполнения. Определяются условия (правила) конкурса;
- на третьем этапе определяется состав участников конкурса, до студентов доводятся правила конкурса и примерная тематика дисциплин;
- на четвёртом этапе прорабатывается сценарий конкурса, расписывается процедура его проведения, определяется и готовится используемый наглядный материал, устанавливается характер размещения участников в аудитории, границы проведения конкурса во времени.

Конкурсы профессионально мастерства не только дают возможность студентам оценить свои силы, самоутвердиться, показать свои профессиональные знания и умения, усовершенствоваться в выбранной профессии, но и позволяют работодателям найти для себя талантливые кадры. Конкурсы способствуют формированию опыта творческой деятельности учащихся в системе профессионального образования, создают оптимальные условия для самореализации личности, профессиональной и социальной адаптации. Происходит накопление учащимися опыта социально значимой деятельности.

Распространённой формой основных воспитательных дел в организации СПО является фестиваль-конкурс, который сочетает в себе и праздник, и соревнование. «Фестиваль профессионального мастерства» — цикл мероприятий, направленных на поддержание положительного имиджа профессии (группы профессий), авторитет профессионального образования, позволяет также определять качество подготовки студентов и мотивацию педагогов к поиску инновационных педагогических идей.

Для обучающихся образовательных организаций СПО вследствие психологических особенностей их возраста важной является возможность высказаться по тем или иным современным проблемам, предложить пути их решения, поэтому актуальными формами среди основных воспитательных дел будут являться также беседы, дискуссии, круглые столы.

Активное участие обучающихся в основных делах образовательной организации СПО (колледжа и др.) является социально значимой,

полезной деятельностью, что способствует раскрытию творческого потенциала, становлению личностных и профессиональных качеств будущих специалистов.

3.2.2 Деятельность ученического самоуправления

Организация деятельности ученического самоуправления в образовательной организации является одной из приоритетных задач воспитания в современных социально-экономических условиях. Реализация деятельности ученического совета благоприятно воздействует на качество общей воспитательной работы, создаёт дополнительные возможности, условия для выявления, поддержки и развития способностей обучающихся, их потенциала и личностных качеств, удовлетворения их интересов, духовных запросов, потребностей в будущем профессиональном определении.

В процессе организации деятельности по ученическому самоуправлению важно оказывать поддержку тем детям, чьи личностные убеждения, качества направлены на активное участие в общественной жизни. Важен поиск обучающихся, имеющих организаторские способности, осознающих себя командными игроками, готовых разрабатывать и реализовывать социально значимые дела на благо своей образовательной организации. Задача специалиста по воспитательной работе в образовательной организации — выявлять таких детей, оказывать поддержку таким обучающимся в их стремлении к участию в общественно полезной деятельности.

Согласно определению М. И. Рожкова, под ученическим самоуправлением понимается демократическая форма организации коллектива детей, которая обеспечивает развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения групповых целей (Рожков, 2002, с. 7). Реализация воспитательного потенциала ученического самоуправления в образовательной организации может предусматривать:

- организацию и деятельность органов ученического самоуправления (совет обучающихся или др.), избранных обучающимися;
- представление органами ученического самоуправления интересов обучающихся в процессе управления общеобразовательной организацией;
- защиту органами ученического самоуправления законных интересов и прав обучающихся;
- участие представителей органов ученического самоуправления в разработке, обсуждении и реализации рабочей программы воспитания, календарного плана воспитательной работы, в анализе воспитательной деятельности в общеобразовательной организации.

Вопросы развития ученического самоуправления поднимались еще в XX веке. Это подтверждается в научных трудах по теории и истории педагогики, теории воспитания и управления школой. В научной литературе рассматриваются фундаментальные вопросы развития ученического самоуправления, воспитания (О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Караковский, А. С. Крикунов, Н. К. Крупская, А. Н. Лутошкин, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, П. В. Степанов, Л. И. Уманский и др.). Отдельные аспекты теории и практики ученического самоуправления содержатся в трудах В. И. Бочкарёва, В. М. Коротова, Л. И. Новиковой, В. И. Опалихина, Н. И. Приходько, А. С. Прутченкова, М. И. Рожкова и др. С 2012 года Общероссийской общественной организацией «Российский Союз Молодёжи» реализуется Всероссийская программа по развитию советов обучающихся общеобразовательных организаций «Ученическое самоуправление». Целью программы является интеграция опыта общеобразовательных организаций, общественных объединений, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации в сфере воспитания, развития ученического самоуправления и обеспечения прав школьников на участие в управлении общеобразовательной организацией. Ежегодно в рамках программы для педагогических работников и обучающихся проводятся образовательные семинары, форумы, смены, конкурсы и выборы ученического самоуправления.

Модели ученического самоуправления в школах России по-своему интересны и разнообразны. Однако самые популярные виды моделей — административная модель в форме совета обучающихся и совмещенная административно-игровая модель в форме школьной «демократической республики». Это тесно связано с тем, что совет обучающихся как форма организации ученического самоуправления полностью соответствует запросам действующего Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Модель школьной «демократической республики» напоминает модель устройства Российской Федерации, где есть президент, дума, министры и мэры. Такие модели легко воспринимаются школьниками и дают возможность со школьной скамьи быть включёнными в систему самоуправления не просто своего «маленького государства» под названием «школа», но чувствовать сопричастность и личный вклад в развитие общества, управление страной.

В повседневной жизни современной школы возникает множество вопросов, которые требуют совместного решения администрации, педагогического коллектива, родительского сообщества. Важной задачей организаторов воспитательного процесса в школе является предоставление возможности обучающимся выражать своё мнение и участвовать в решении проблем и вопросов совместно со взрослыми. Такие условия способствуют развитию системы ученического самоуправления, ориентированной на обучение школьников основам демократиче-

ских отношений в обществе, предоставление им возможности самим планировать и организовывать свою деятельность, что создаёт у них позитивный настрой, позволяет поверить в себя, стимулирует желание делать жизнь в школе комфортной и интересной, мотивирует к совершенствованию учебно-воспитательного процесса в образовательной организации.

Ученическое самоуправление: основные понятия и характеристики. Одним из прав любого гражданина является право на участие в управлении государственными делами, право выбирать представителей в органы власти, воздействовать на власть другим способом, направляя свои предложения или участвуя в референдумах. У обучающихся есть право на участие в управлении своей школой. Это право реализуется через систему ученического самоуправления. Следует отметить, что ученическое самоуправление не означает, что школьники сами управляют собой или просто становятся организаторами или ведущими общешкольных мероприятий. Ученическое самоуправление может рассматриваться как определённая социально-педагогическая технология, которая позволяет обучающимся участвовать в управлении жизнью общеобразовательной организации. «Ученическое самоуправление — это право, которым обладают в школе ученики на учёт их мнения в управлении той образовательной организацией, где они обучаются» (Прутченков, Фатов, 2013, с. 10).

Процесс развития детского самоуправления — последовательная смена состояний, непрерывных качественных изменений, обеспечивающих перевод детского коллектива из управляемой системы в систему самоуправляемую. Системообразующим фактором развития самоуправления выступает цель деятельности, которая на начальных этапах может устанавливаться педагогами (как конечный результат или как описание предстоящей деятельности), а в дальнейшем определяется уже непосредственно самими органами самоуправления. Важно, чтобы эти цели отражали актуальные потребности школьного коллектива, а не были привнесены извне, чтобы мотивировать школьников на участие в этой деятельности. Движущей силой развития самоуправления является мотив группового действия «Мы хотим».

Развитие самоуправления циклично: постановка цели, принятие цели детским коллективом, создание ситуации выбора из альтернативных путей достижения цели, принятие решения, создание органа самоуправления, деятельность по достижению цели, постановка новой цели. Все этапы усиливают мотив группового действия «Мы хотим».

Педагогическое сопровождение ученического самоуправления направлено на поддержку инициатив детей, стимулирование их социальной активности и оказание помощи в реализации групповых целей.

К **принципам** развития самоуправления относятся следующие:

- принцип главной цели, который предполагает мобилизацию детского коллектива вокруг приоритетной цели, сплачивающей участников совместной деятельности;
- принцип единства и оптимального сочетания коллективных и личных интересов детей, который предполагает обеспечение непротиворечивости целей всех актуальным целям каждого;
- принцип динамичности и вариативности структуры органов самоуправления, который предусматривает, что структура органов самоуправления должна быть опосредована целями деятельности детей, содержание которых меняется в зависимости от стратегических и тактических задач, стоящих перед ученическим коллективом;
- принцип интеграции и дифференциации педагогического управления и детского самоуправления, который предполагает, что отношения педагогов и детей в процессе развития самоуправления строятся на принципах сотрудничества.

Можно выделить **этапы** развития ученического самоуправления:

1. Зарождение. Деятельность, в которой обучающийся добросовестно выполняет задание, формирует серьёзное отношение к заданию.
2. Формирование. Выполнение общественных заданий, во время которых обучающиеся открывают и используют некоторые собственные методы выполнения заданий, развивая навыки самоконтроля.
3. Самосовершенствование. Обучающиеся самостоятельно определяют виды деятельности, реализуют социальные проекты и другие дела на благо школы.

На каждом последующем этапе достигается более высокий уровень коллективного самоуправления. Именно эти этапы определяют структурные характеристики процесса развития ученического самоуправления. Каждый этап отличается от предыдущего по сложности решаемых управленческих проблем. Переход от одного этапа к другому соответствует определённому уровню развития ученического самоуправления (Рожков, 2002, с. 15).

Моделирование ученического самоуправления. Можно выделить несколько типов моделей ученического самоуправления.

1. *Административная модель*, условное название которой «Совет обучающихся». В рамках этой модели работа ученического совета строится на основе законодательной и нормативно-правовой базы, обеспечивающей деятельность ученического самоуправления в образовательной организации, а также локальных документов образовательной организации. Основное преимущество этой

модели в том, что работа по ней строится на основе известных форм и процедур с учётом образовательного законодательства. К недостаткам административной модели относится то, что при её реализации не используются игровые приёмы, что не позволяет в полной мере реализовать весь образовательный потенциал, накопленный в комплексе игровых действий. Психологические особенности школьников в связи с их возрастом также фактически не принимаются во внимание.

Схематически структура ученического самоуправления в рамках административной модели показана на рисунке 7.

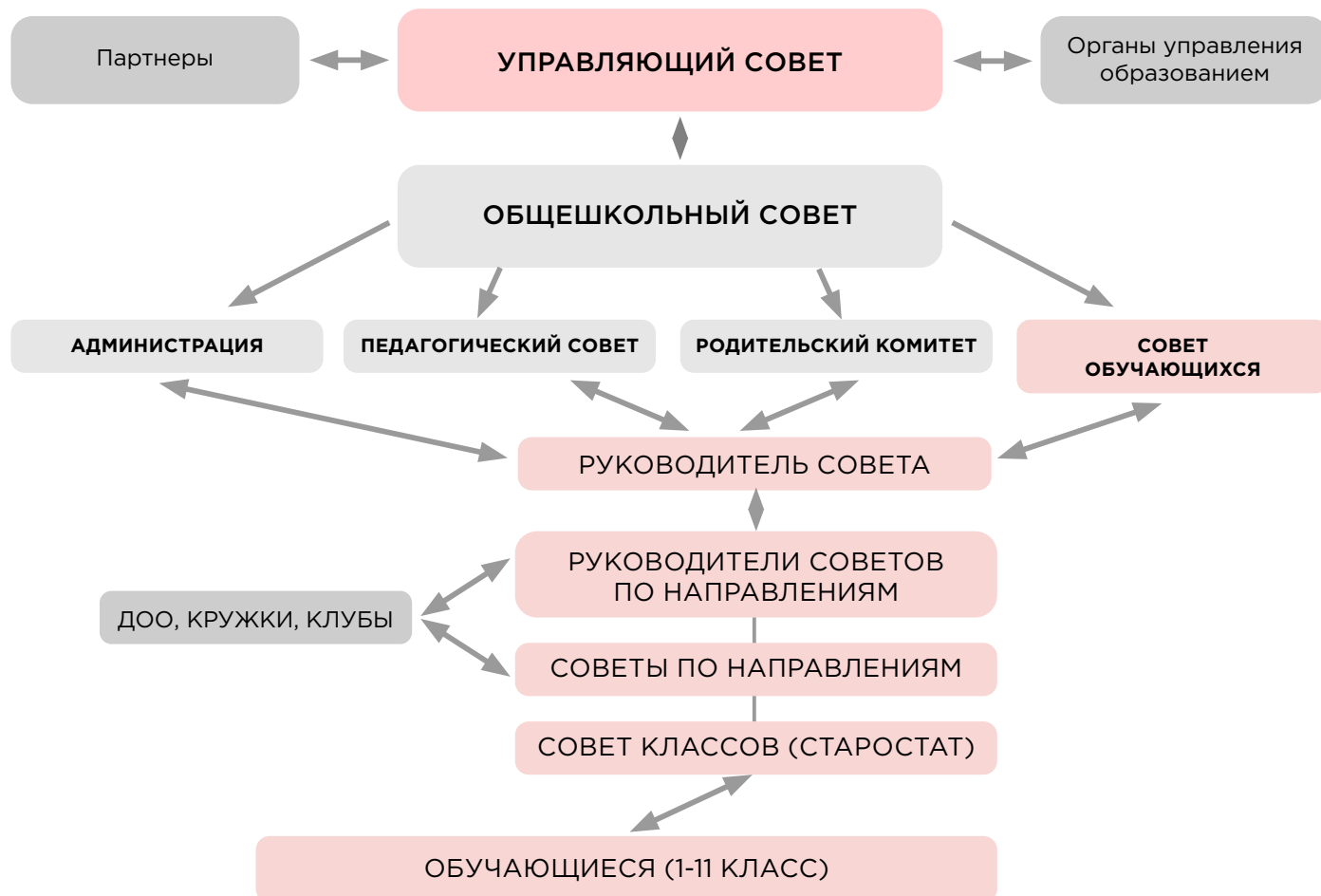


Рисунок 7 – Административная модель ученического самоуправления

Руководящие роли в структуре административной модели ученического самоуправления: руководитель органа ученического самоуправления – председатель; руководитель направления – руководитель совета по направлению/комитета/комиссии/сектора; руководитель самоуправления в классе – староста; высший орган ученического самоуправления – ученическая конференция (общее собрание).

Практика внедрения административной модели ученического самоуправления. Ученический совет ГБОУ СОШ «Центр образования» посёлка Варламово муниципального района Сызранский Самарской области существует с 2007 года. Однако на протяжении продолжи-

тельного времени обучающиеся – представители ученического совета выполняли роль исполнителей, волонтеров и организаторов массовых мероприятий в школе. Документы, регламентирующие деятельность ученического совета до 2019 года, отсутствовали. В 2019 году по инициативе обучающихся, на управляющем совете школы было принято решение возобновить работу органа ученического самоуправления по типу административной модели «совет обучающихся». За короткий срок советом с учётом мнений обучающихся были решены три актуальные для школьников проблемы.

Опросы, организованные и проведённые советом обучающихся, выявили эти проблемы, ставшие предпосылкой создания проектов, успешно реализуемых органом ученического самоуправления: 1) изменение школьного меню с учётом интересов и предпочтений обучающихся и в соответствии с калорийностью и балансом продуктов; 2) разработка и внедрение проекта по популяризации деятельности ученического совета посредством создания телестудии «Варламово ТВ»; 3) внесение изменений в Положение о школьной форме и внешнем виде обучающегося.

Модель ученического самоуправления ГБОУ СОШ «Центр образования» посёлка Варламово муниципального района Сызранский Самарской области изображена на рисунке 8.

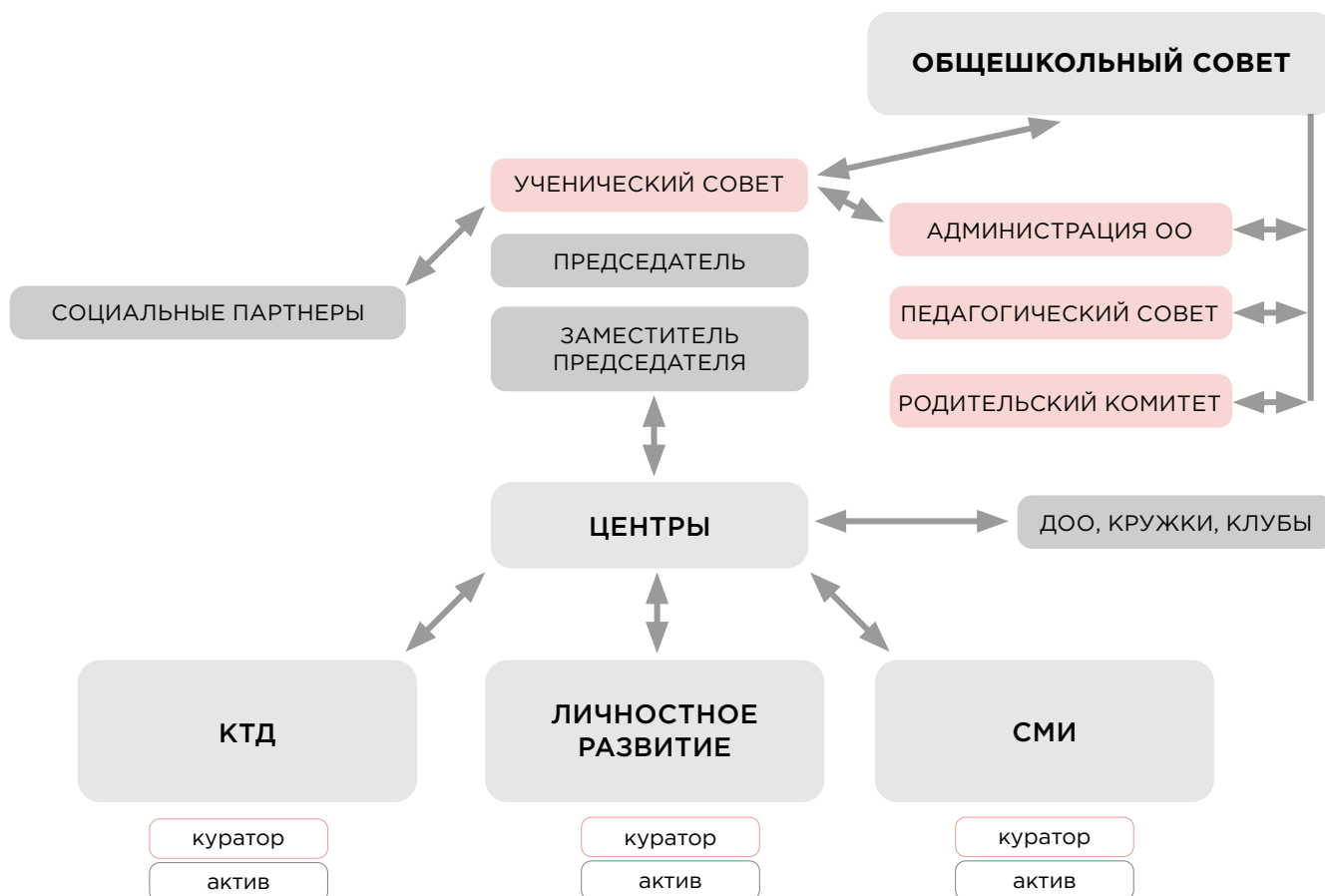


Рисунок 8 – Модель ученического самоуправления ГБОУ СОШ «Центр образования» посёлка Варламово муниципального района Сызранский Самарской области

Учитывая важные организационные аспекты деятельности ученического самоуправления, можно создать такую систему ученического самоуправления, которая будет способна решать подобные проблемы (в той или иной мере все такие проблемы и их решения влияют на состояние воспитывающей среды, внутренние педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей в школе) и реализовывать проекты в основном силами обучающихся.

2. *Игровая модель*, в которой процесс самоуправления основан на игровой деятельности. Правила игры определяют функции и задачи самоуправления; органы самоуправления дублируют либо государственную, либо школьную систему управления. Главное преимущество этой модели в том, что игровая технология реализует большой образовательный потенциал, а обучающиеся ощущают себя по-настоящему автономными субъектами и готовы активно участвовать в ней. Недостаток этой модели в том, что обучающиеся и педагоги часто путаются в процессе игры, отступая от требований нормативных документов, вольно трактуя юридические термины и категории.

На рисунке 9 схематически представлена игровая модель ученического самоуправления в форме «космической галактики».

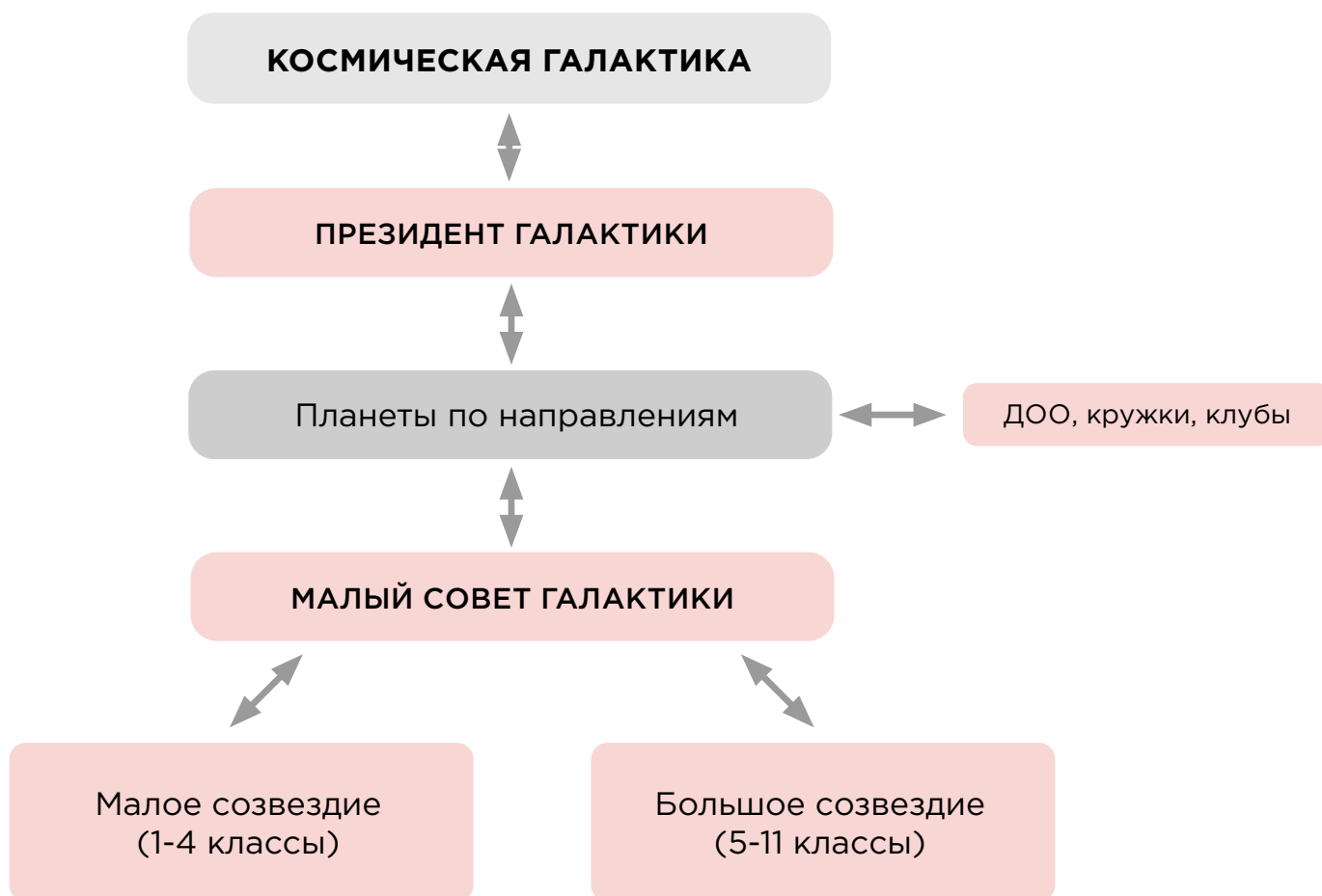


Рисунок 9 — Игровая модель ученического самоуправления

Руководящие роли в структуре игровой модели ученического самоуправления: руководитель органа ученического самоуправления — президент галактики; направления деятельности органа ученического самоуправления — планеты; руководитель направления — лидер планеты; высший орган ученического самоуправления — космическая галактика.

Практика внедрения игровой модели ученического самоуправления. В 2015 одной из школ г. Тольятти было присвоено имя академика Сергея Павловича Королёва. Именно тогда космическая тема стала основной идеей для создания в школе уникальной игровой модели ученического самоуправления. В 2017 году по инициативе обучающихся совместно с педагогами была разработана игровая модель ученического самоуправления «Галактика». В основе игровой модели 8 планет — «Лидер», «Медиа», «Гражданин», «Доброволец», «Зелёная планета», «Эрудит», «Творчество», «РДШ», которые отвечают за отдельные направления деятельности.

Игровая модель ученического самоуправления МБУ «Школа имени академика Сергея Павловича Королёва» г. о. Тольятти Самарской области схематически изображена на рисунке 10.

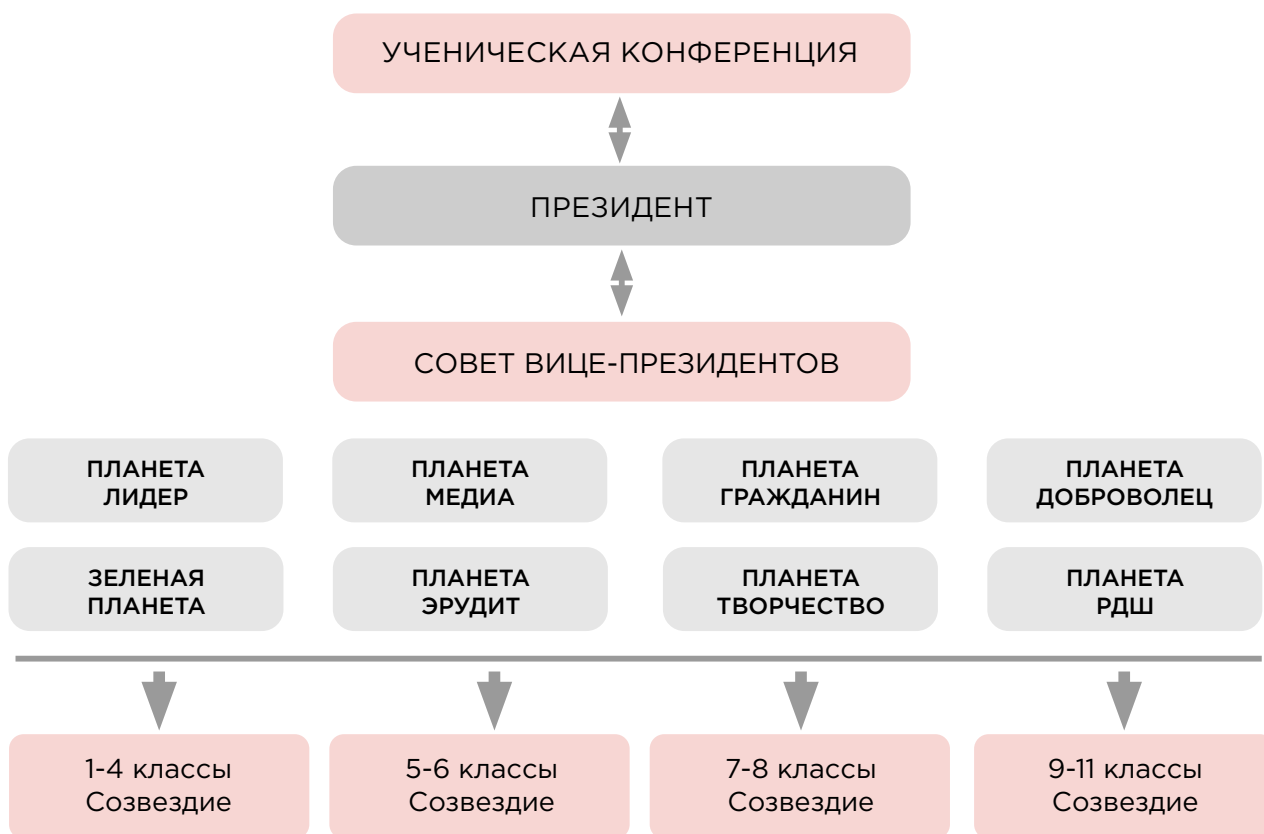


Рисунок 10 — Игровая модель ученического самоуправления МБУ «Школа имени академика Сергея Павловича Королёва» г. Тольятти Самарской области

3. *Раздельная административно-игровая модель.* Эта модель опирается на ту же концепцию самоуправления, что и административ-

ная модель. Несколько раз в год проводятся ролевые игры, позволяющие обучающимся взять на себя обязанности учителей.

Основные преимущества этой модели такие же, как и у административной: реализация академических прав обучающихся и осуществление деятельности органов ученического самоуправления в соответствии с нормативно-правовой базой, обеспечивающей деятельность ученического самоуправления в образовательной организации.

Недостатком этой модели можно считать тот факт, что использование игровых технологий от случая к случаю приводит к тому, что в педагогическом коллективе складывается мнение об ученическом самоуправлении не как о постоянном элементе жизни, уклада школы, а как о разовом мероприятии, проходящем в игровой форме. В качестве примера приведём схематичное изображение отдельной административно-игровой модели ученического самоуправления в форме Дня дублера (рисунок 11).

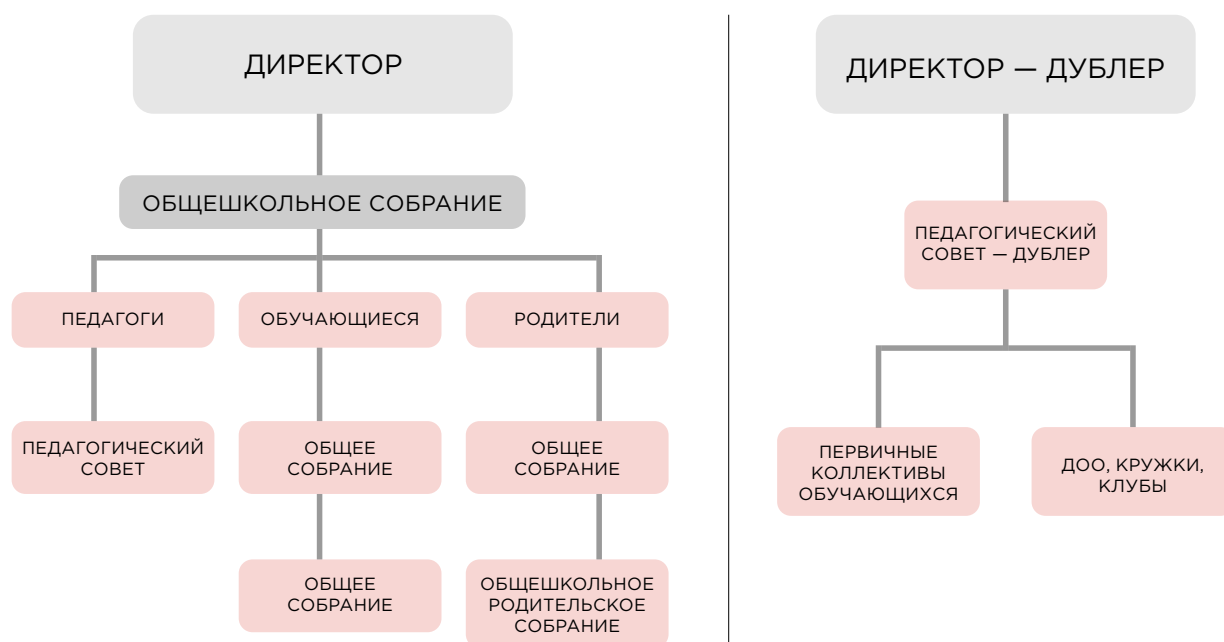


Рисунок 11 — Раздельная административно-игровая модель ученического самоуправления в форме «Дня дублёра»

Руководящие роли в структуре раздельной административно-игровой модели ученического самоуправления: руководитель органа ученического самоуправления — президент; законодательный орган власти — школьный парламент; направления деятельности органа ученического самоуправления — министерства; руководители направлений — министры; руководитель самоуправления в классе — мэр.

4. Совмещённая административно-игровая модель ученического самоуправления. Эта модель представляет собой комбинацию административной и игровой моделей, но при её реализации используются в основном игровые методы. Главное преимущество этой модели такое

же, как и у игровой модели — реализуется образовательный потенциал игровой деятельности. В то же время работа ученического самоуправления строится на основе законодательной и нормативно-правовой базы, обеспечивающей деятельность ученического самоуправления, а также локальных документов общеобразовательной организации.

Схематически административно-игровая модель ученического самоуправления изображена на рисунке 12.

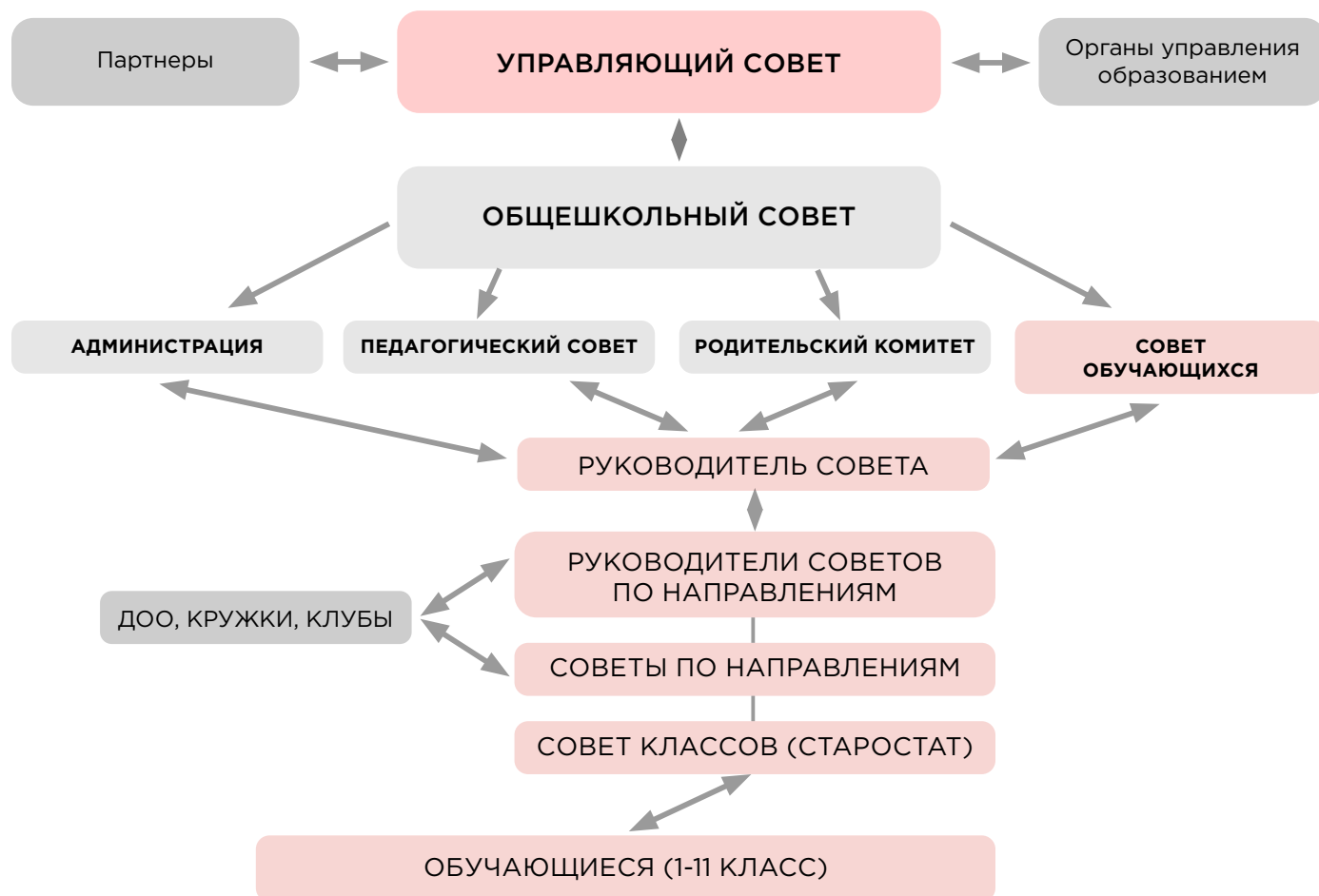


Рисунок 12 — Совмещённая административно-игровая модель ученического самоуправления

Практика внедрения административно-игровой модели ученического самоуправления. В Кикеринской общеобразовательной школе Воловского района Ленинградской области на протяжении многих лет ведёт свою работу орган ученического самоуправления — президентская республика, высшим органом, которой является конференция граждан. Гражданами республики являются обучающиеся с 1 по 11 класс. Право быть избранным появляется с момента перехода любого обучающегося в 5 класс.

Деятельность ученического самоуправления реализуется на 2 уровнях — общешкольном и классном. Помимо этого, деятельность ученического совета делится на два круга: большой и малый. В большой круг ученического самоуправления включены обучающиеся с 1 по 4 класс. В

малый круг ученического самоуправления включены обучающиеся с 5 по 11 класс. Президентская республика имеет свою атрибутику: флаг, эмблему, гимн, корпоративную форму президентского совета. Деятельность президентской республики осуществляется по следующим направлениям: образование, порядок и дисциплина, финансы, полезные дела, шефская помощь, печать и информация, спорт и охрана здоровья, культура. Выборы на руководящие должности органа ученического самоуправления проходят путём проведения тайного голосования. Помимо основных должностей, гражданами президентской республики (обучающимися) выбираются начальник паспортного стола и директор музея.

Отличительная особенность ученического самоуправления в данной образовательной организации — наличие финансово-экономических отношений граждан президентской республики. Деятельность граждан президентской республики оплачивается со стороны президентского совета валютой школьного государства — велесами. В течение учебного года граждане президентской республики накапливают велесы за особые достижения в учебе, общественной деятельности, спорте, творчестве и др. Обучающиеся имеют право обменять накопленные велесы на призы и подарки в рамках организованного аукциона, который проходит два раза в год. На рисунке 13 изображена структура ученического самоуправления в МКОУ «Кикеринская средняя общеобразовательная школа» посёлка Кикерино муниципального района Волосовский Ленинградской области.



Рисунок 13 — Модель ученического самоуправления МКОУ «Кикеринская средняя общеобразовательная школа» посёлка Кикерино муниципального района Волосовский Ленинградской области

В ряде общеобразовательных организаций существуют свои авторские модели ученического самоуправления.

Организация деятельности ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление может отличаться по форме и названию, но обязательным условием является наличие руководящих органов и их структура. Прежде чем создавать структуру ученического самоуправления в школе, необходимо заинтересовать детей в какой-либо социально значимой деятельности и только потом создавать под нее органы управления. При таком подходе у обучающихся развивается чувство ответственности, сознательное отношение к участию каждого в решении важных вопросов, влияющих на жизнь класса и школы в целом; они учатся искусству управления. Таким образом самоуправление создает условия для участия обучающихся в разнообразных значимых и интересных групповых мероприятиях.

Ученическое самоуправление целесообразно рассматривать как форму творческого сотрудничества обучающихся и педагогов, как способ демонстрации организаторских и исполнительских способностей детей в разнообразных видах деятельности, отношениях, а также как средство совершенствования управленческих способностей, компетенций.

Основопологающим документом, отражающим все виды деятельности ученического самоуправления, является план работы. Этот документ важен для оценки качества деятельности ученического самоуправления в общеобразовательной организации. План работы составляется на один учебный год и утверждается избранным руководителем ученического совета (органа ученического самоуправления) или коллективным органом.

В соответствии с принятой структурой ученического самоуправления, ученическому совету рекомендуется составлять как общий план работы, так и планы по отдельным направлениям (секторам). Мероприятия, проекты и другие формы работы органа ученического самоуправления формируются прежде всего исходя из интересов и потребностей обучающихся. Можно выделить ряд таких направлений (секторов) деятельности ученического совета.

1. Сектор (отдел) «Учёба/образование» осуществляет функции:
 - сбор и анализ информации об учебном процессе, контроль успеваемости обучающихся;
 - инициирование и реализация социально значимых проектов и мероприятий с целью повышения успеваемости обучающихся;
 - защита академических прав обучающихся, касающихся организации учебного процесса в образовательной организации.

- организация совместной работы с классными руководителями и учителями-предметниками;
- урегулирование спорных вопросов, связанных с обучением и аттестацией обучающихся;
- организация совместной деятельности с детскими общественными объединениями и организациями по этому направлению.

2. Сектор (отдел) «Дисциплина и порядок» осуществляет функции:

- организация деятельности по разрешению конфликтных ситуаций совместно с медиаторами школьной службы примирения;
- организация профилактической работы совместно с штатным педагогом-психологом по урегулированию вопросов профилактики пагубных привычек, употребления ПАВ и т. п.;
- инициирование и реализация социально значимых проектов и мероприятий с целью повышения уровня дисциплины и соблюдения принятых в школе этических норм и правил обучающихся (уклад школы);
- защита академических прав обучающихся, касающихся уважения их человеческого достоинства, защита от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрана жизни и здоровья;
- организация совместной деятельности с детскими общественными объединениями и организациями по этому направлению.

3. Сектор (отдел) «Культура и досуг» осуществляет функции:

- инициирование и реализация культурных социально значимых проектов и досуговых мероприятий;
- ведение учёта достижений обучающихся в творческом направлении;
- организация совместной работы с классными руководителями, педагогами дополнительного образования, педагогами, ведущими внеурочную деятельность в образовательной организации;
- организация совместной деятельности с детскими общественными объединениями и организациями по этому направлению.

4. Сектор (отдел) «Спорт» осуществляет функции:

- защита академических прав обучающихся, касающихся пользования обучающимися в порядке, установленном локальными нормативными актами, лечебно-оздоровительной инфраструктурой и объектами спорта образовательной организации;
- инициирование и реализация социально значимых проектов и мероприятий с целью повышения физической культуры обучающихся;

- ведение учёта достижений обучающихся по спортивному направлению;
- организация совместной работы с классными руководителями и учителями по физической культуре и спорту;
- организация совместной деятельности с детскими общественными объединениями и организациями по этому направлению.

5. Сектор (отдел) «СМИ и информации» осуществляет функции:

- защита академических прав обучающихся, касающихся уважения свободы совести и вероисповедания, распространения личной персональной информации, свободного выражения взглядов и убеждений;
- освещение деятельности ученического самоуправления через различные источники: газета, радио, школьное телевидение, социальные сети, сайты, в которых отражается работа органа ученического самоуправления;
- инициирование и реализация социально значимых проектов и мероприятий в информационном пространстве школы и окружающего социума;
- организация совместной деятельности с педагогами, ведущими внеурочную деятельность, классными руководителями, учителями информатики.

6. Направление «Наставничество» осуществляет функции:

- подготовка потенциальных членов ученического самоуправления из числа обучающихся младшего и среднего звена;
- организация работы с классными руководителями младших классов.

Особенности организации ученического самоуправления в начальных, средних и старших классах. Ведущие виды деятельности ученического самоуправления определяются с учётом возрастных возможностей и особенностей детей, где выделяются три объективных приоритета (знания, навыки, компетенции), соответствующие трём уровням общего образования в школе.

1. Для детей младшего школьного возраста (уровень начального общего образования) приоритет отдаётся созданию благоприятных условий для приобретения обучающимися социально значимых знаний об основных нормах и традициях общества, в котором они живут. Этот приоритет связан со спецификой учеников начальной школы: им необходимо утвердиться в своём новом социальном статусе школьника, то есть научиться соблюдать нормы и традиции поведения, ожидаемые от носителей этого статуса. Такие нормы и традиции устанавливаются учителями в школе и воспринимаются детьми как общие нормы и традиции поведения для

детей младшего школьного возраста. Их знания станут основой для развития социально значимых отношений и накопления социально значимого опыта действий в подростковом и юношеском возрасте. Знание этих социальных норм и традиций и понимание важности их соблюдения особенно значимо для ребёнка в начальной школе, так как облегчает его вхождение в социальный мир, систему новых социальных отношений.

В младших классах деятельность ученического самоуправления может быть выражена, в частности, в следующем: знакомство с ученическим самоуправлением через игры, интерактивные уроки по академическим правам, знакомство с государственным устройством Российской Федерации, организация шефской работы для первоклассников, младших классов, ведение классных уголков, организация классных проектов и мероприятий.

2. Для обучающихся среднего звена (уровень основного общего образования) приоритетом является создание благоприятных условий для развития социально значимых отношений, прежде всего ценностных. Этот ценностный аспект человеческой жизни чрезвычайно важен для личностного развития ученика, поскольку именно ценности, формирование устойчивых ценностных ориентаций во многом определяют его жизненные цели, поступки и повседневную жизнь. Этот приоритет связан со спецификой детей-подростков: они стремятся утвердить собственную личность в системе отношений, присущих миру взрослых. В этом возрасте особенно важно, чтобы дети формировали собственные взгляды и ценности. Подростковый возраст — самый подходящий для развития социально значимых отношений.

Виды деятельности с обучающимися среднего звена, в частности: включение обучающихся в ученическое самоуправление, привлечение в работу секторов (направлений) ученического совета, участие в голосованиях, выборах, работа в совете старост, в классном самоуправлении, участие в референдумах.

3. Для старшеклассников (уровень среднего общего образования) приоритетом является создание благоприятных условий для приобретения опыта социально значимой деятельности. Реальный практический опыт, который старшеклассники могут получить в школе, будет способствовать тому, чтобы они сделали правильный выбор будущей профессии. Важно, чтобы этот опыт имел социальную значимость, так как он поможет школьникам гармонично интегрироваться во взрослую жизнь окружающего общества.

Виды деятельности в старших классах, в частности: участие в выборах руководящих должностей в ученическом совете, участие в работе совета старост, инициирование и реализация социально значи-

мых проектов и мероприятий ученического самоуправления, работа в классном самоуправлении, участие в работе совета общеобразовательных организаций, социальное партнёрство.

Организация самоуправления классного коллектива. Модель самоуправления в классе является подсистемой модели общешкольного ученического самоуправления. Модель самоуправления на уровне класса должна соответствовать задачам общешкольного самоуправления. Чтобы ученический совет функционировал должным образом, необходимо создавать такие направления деятельности (сектора) в классе, которые бы соответствовали направлениям общешкольного ученического самоуправления.

Распространённой ошибкой в организации работы ученического самоуправления является отсутствие связи с классными коллективами. С одной стороны, обучающиеся какого-либо одного класса вместе со своим классным руководителем не могут существовать в образовательной организации автономно, с другой стороны, деятельность ученического самоуправления может быть эффективной только в том случае, если каждый отдельный класс и классный руководитель будут заинтересованы в их работе. Поэтому в структуре ученического самоуправления возникает первый и самый основной его уровень — уровень класса. Каждый класс избирает лидера самоуправления, который представляет его интересы на уровне общешкольного ученического самоуправления. Самоуправление в классном коллективе можно определить как действия обучающихся, осуществляемые самостоятельно с участием классного руководителя, по планированию, организации и анализу деятельности класса, учеников данного класса, направленной на создание благоприятных условий для развития и самореализации членов своего коллектива, а также решения социально ценных задач.

Задача классного руководителя — научить своих учеников быть самостоятельными, совершать добрые поступки, отвечать за свои действия, принимать решения и отстаивать свои права. Классные руководители напрямую взаимодействуют с учениками и их родителями, прилагая усилия чтобы помочь детям решать их проблемы в школьном коллективе и организовывать школьную жизнь интересно и с пользой. Мечта каждого классного руководителя — создать сплочённый и дружный коллектив. От уровня сплочённости коллектива, эмоционального настроения класса зависят индивидуальный успех каждого ученика и удовлетворённость всех детей школьной жизнью. Работать в сплочённой команде легко и самим классным руководителям. В классе должна быть атмосфера, в которой каждый ученик чувствует свою причастность к выполнению общей классной задачи.

Виды деятельности по самоуправлению в классе:

— представление интересов обучающихся на уровне общешкольного ученического самоуправления;

- участие в планировании, разработке и реализации ключевых проектов и мероприятий класса;
- организация совместной деятельности с педагогами, ведущими внеурочную деятельность, учителями-предметниками;
- выполнение коллективных, групповых и индивидуальных заданий;
- участие в досуговых, спортивных, интеллектуальных и других видах школьных и классных мероприятий;
- инициирование и реализация социально значимых проектов и мероприятий на благо класса, школы.

Подготовка актива ученического самоуправления. Важным аспектом организации ученического самоуправления в общеобразовательной организации является подготовка актива. Накопленный педагогический опыт позволяет создать такие условия, при которых активно ведётся работа ученического совета. Однако по истечении срока исполнения обязанностей действующего руководителя и членов ученического совета школы у куратора ученического самоуправления возникают затруднения, где найти команду, которая продолжит работу ученического самоуправления.

Процесс подготовки актива направлен на решение следующих задач:

- подготовка потенциальных членов ученического самоуправления;
- обучение школьников знаниям и навыкам, необходимым для работы в ученическом совете школы;
- опосредованное включение обучающихся младших классов в дела ученического совета школы;
- популяризация ученического самоуправления;
- привлечение внимания школьников к деятельности ученического самоуправления.

Наибольший эффект при организации подготовки актива ученического самоуправления достигается, когда представители ученического совета самостоятельно идут в ученические коллективы и передают свой опыт и знания.

Формы работы, рекомендуемые при подготовке актива ученического самоуправления.

1. Обучающие сборы — обучение действующих членов ученического совета навыкам, необходимым при организации дальнейшей деятельности ученического самоуправления и привлечение в свои ряды тех юношей и девушек, которые разделяют их взгляды, убеждения и готовы стать частью ученического совета школы.

2. Школы актива — обучение по направлению «Ученическое самоуправление», методика организации массовых интерактивных мероприятий, деловая игра «Выборы», кейс-чемпионаты по академическим правам обучающихся, организация работы в смешанных малых группах (командах) по знакомству, сплочению и командообразованию.
3. Шефская работа (наставничество) — организация действующими членами ученического самоуправления шефства над обучающимися младших и средних классов.
4. Участие ученического совета в мероприятиях по ученическому самоуправлению муниципального, регионального и всероссийского уровней.
5. Применение финансово-экономических инструментов для организации деятельности ученического самоуправления как стимулирующего составляющего ученического самоуправления.
6. Организация и проведение мастер-классов, встреч со специалистами, игровых упражнений на командообразование, выявление социальных ролей, лидерства, развития soft skills и эмоционального интеллекта.

В качестве успешного примера организации обучения актива ученического самоуправления можно привести практику, которая ежегодно реализуется на базе МБОУ Школа № 45 городского округа Самара Самарской области. Эта практика основана на систематической подготовке кадров — потенциальных членов ученического самоуправления — в течение всего учебного года. Кадровая подготовка может эффективно осуществляться при наличии нескольких важных условий: мотивация к работе в органах ученического самоуправления, обучение и педагогическая поддержка.

«PROшкола ученического самоуправления», созданная в школе № 45, предполагает наличие всех условий для решения проблемы кадровой подготовки актива органа ученического самоуправления. По запросам обучающихся ведется подбор качественной образовательной программы в рамках «PRO-школы» по нескольким блокам: «Лидерство», «Организация работы в команде», «Основы ученического самоуправления», «Организационно-управленческая деятельность», «Эффективное общение», «Манипулирование», «Управление временем», «Эффективный нетворкинг», «Конфликтология», «Проектирование», «Установление отношений», «Выборы», «SMM», «Финансовая грамотность».

Обучение в «PROшколе» организовано для актива обучающихся с 5 по 10 классы по 10 человек от класса, работающих в органе классного ученического самоуправления. Для проведения проекта привлекается команда ученического совета школы и команда экспертов в области лидерства, ученического самоуправления, молодежной политики

и личностного развития городского и регионального уровней. Чтобы убедиться в прочности полученных знаний и умений, эффективности обучения в «PROшколе» используются несколько видов контроля:

- ведение рейтинга классов;
- ведение индивидуального Паспорта участника «PROшколы»;
- проведение осенней, зимней, весенней и летней сессий;
- введение финансового элемента «Успешный школьник» как инструмента мотивации обучающихся;
- проведение итогового престижного школьного конкурса-премии «Ученик года».

Трёхдневные сезонные сессии помогают закрепить на практике полученные знания. В рамках летнего форума «Позитивная территория» подводятся итоги «PROшколы ученического самоуправления», где обучающимся вручаются именные сертификаты. Активные участники награждаются благодарственными письмами и памятными подарками.

Личный рейтинг фиксируется в онлайн-режиме. На каждую параллель создается отдельный документ на платформе Яндекс-таблицы. Просканировав свой QR-код, обучающиеся могут отследить свой индивидуальный рейтинг. Накопленные баллы разыгрываются на аукционе среди обучающихся. Призы на аукционе: экскурсия за пределы города; 2 экскурсионные поездки в пределах города; 2 похода в кино; поход в театр; поход в боулинг; кружки с логотипом; настенные часы с логотипом; брелоки на весь класс; блокноты на весь класс; настольные календари. Завершающим мероприятием проекта является школьная премия «Ученик года». Данное мероприятие нацелено на поддержку и признание заслуг обучающихся, имеющих особые достижения в области учебы, творчества, спорта, лидерства, ученического самоуправления и общественной деятельности.

Портфолио конкурсантов принимаются по номинациям: «Интеллектуал года», «Творческая личность года», «Спортсмен года», «Доброволец года», «Общественник года», «Патриот года», Гран-при «Ученик года». Оценивается не только наличие благодарственных писем, дипломов и грамот, но и личный вклад в развитие данного направления в школе, реальная оценка полученных знаний во время реализации PROшколы ученического самоуправления.

Выборы лидеров образовательных организаций и членов ученического самоуправления. Выборы — одна из эффективных форм коллективной деятельности, в которой детям надо принимать самостоятельные решения, отдавая предпочтение тому или иному кандидату. Участие в выборах ученического самоуправления как в качестве избирателей, так и в качестве кандидатов воспитывает уважительное отношение к закону и порядку, интересам и правам других людей, развивает правовую культуру, инициативу, организаторские способности,

расширяет кругозор. Участие в предвыборной кампании, непосредственно в процедуре выборов формирует лидерские качества и практические навыки в области избирательных отношений. Обучающиеся могут не только определить свои позиции, но и попробовать свои силы, оценить себя как гражданина.

Рекомендуется проводить выборы руководителя органа ученического самоуправления в соответствии со следующими принципами:

- число членов совета определяется высшим органом ученического самоуправления (школьным советом);
- выборы руководителя и членов ученического самоуправления проводятся на основе всеобщего, равного и прямого избирательного права при тайном голосовании;
- обучающиеся имеют право голосовать и быть избранными, участвовать в выдвижении кандидатов, проводить агитацию, наблюдать выборы;
- участие избирателей (школьников) в выборах является свободным и добровольным, никто не имеет права оказывать давление на обучающегося;
- руководитель и члены ученического самоуправления назначаются на один учебный год, выборы проводятся ежегодно;
- выборы организует и проводит избирательная комиссия, созданная в образовательной организации с участием членов ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление — неотъемлемая часть современного гражданского образования, где выражаются интересы школьников и реализуется их право на участие в управлении образовательными организациями. Значение современного детского самоуправления, его деятельности в образовательных организациях заключается в том, чтобы научить всех детей основам социально-демократических отношений, управлять собой и своей жизнью и работать в команде. Ученическое самоуправление должно использоваться как средство самоорганизации коллективной жизни, которое создаётся прежде всего, самими детьми при поддержке и помощи взрослых. Систематическая работа по развитию самостоятельности обучающихся приводит всех участников к общей заинтересованности в наилучшем результате совместной работы, гуманизируя отношения между детьми и взрослыми и выводя их на уровень сотрудничества. Обучение детей организационным и методическим аспектам деятельности ученических советов, ученического самоуправления позволит педагогическому коллективу создать дополнительные условия для формирования в школе ценностных ориентаций детей на основе российских базовых ценностей.

Особенности технологии организации студенческого самоуправления в организации среднего профессионального образования

(СПО). При организации студенческого самоуправления в образовательной организации среднего профессионального образования (СПО) важно учитывать специфику современного молодого поколения, одной из особенностей которого является стремление к деятельному соучастию. К возрастным особенностям старших подростков относятся их стремление к независимости и самостоятельности, потребность в личном общении со сверстниками. Важна поддержка организации и деятельности студенческого самоуправления со стороны администрации и всего преподавательского состава образовательной организации СПО. Можно выделить три ключевые задачи, которые призвано выполнять студенческое самоуправление (далее ССУ) в образовательных организациях СПО:

- содействие повышению качества образования;
- координация деятельности студенческих объединений/клубов образовательной организации СПО (как структурных подразделений органов ССУ, так и других объединений студентов по интересам) для консолидации усилий, повышения эффективности их работы и включённости в общую повестку студенчества;
- защита прав, выражение интересов студенчества и поддержка студенческих инициатив через организацию учёта мнений студентов.

Копирование практики студенческого самоуправления образовательных организаций высшего образования для студенческого самоуправления в СПО не представляется целесообразным. Обучающимся в образовательных организациях высшего образования и СПО присущи общие черты: повышенная работоспособность, высокая мобильность, быстрая адаптация к новым условиям, стремление к самоопределению и самореализации. Вместе с тем, разница в возрасте и вытекающие из этого различия в социальном опыте, образовании, социальных навыках, а также в правовом статусе гражданина (совершеннолетний или несовершеннолетний) существенно влияют на выбор методов работы по развитию студенческого самоуправления, подготовке студенческого актива и в целом организации работы со студентами.

Обучающиеся по программам СПО, в отличие от студентов высших учебных заведений, обычно получают больше прикладных знаний, нежели фундаментальных, поэтому они более ориентированы на конкретные действия. В то же время в силу возраста студенты СПО как участники ученического самоуправления не всегда могут самостоятельно принять и реализовать то или иное решение. Это связано с недостатком необходимого опыта и понимания управления в целом и его отдельных процессов, с уровнем компетенций в области управленческой деятельности. Именно для освоения данных компетенций студентами и получения управленческого опыта необходимо их сопровождать в процессе деятельности в структурах студенческого самоуправления.

Для системы студенческого самоуправления (ССУ) в организациях СПО в наибольшей степени подходит понятие «соуправление» — совместная деятельность студентов и педагогов в вопросах реализации полномочий ССУ по управлению образовательной организацией.

Схематично это можно представить так (рисунок 14):



Рисунок 14 — Элементы студенческого самоуправления в организации СПО

Элемент «самоорганизация» подразумевает готовность (студенты хотят) и способность (студенты могут) организовать собственное взаимодействие для достижения общих целей. К самоорганизации способен любой человек вне зависимости от возраста и уровня образования. Важно помочь студентам проявить самостоятельность и взять на себя ответственность.

Студенческое самоуправление в организации СПО можно определить как инициативную, добровольную самоорганизацию студенческой молодёжи через создание и избрание органов студенческого управления для решения важнейших вопросов местного студенческого сообщества.

Второй элемент — «соуправление», под которым понимается участие студентов в управлении образовательной организацией СПО. Соуправление является одной из важнейших составляющих ССУ, поскольку без оказания влияния на общее устройство учебной и внеучебной жизни студенты не смогут реализоваться как управленцы, а само явление ССУ будет носить формальный характер. Научиться управлять процессами внутри своей организации (студсовета) — это не только научиться выстраивать конструктивные взаимоотношения с внешними структурами (прежде всего с теми, кто находится выше), но также видеть реальные последствия совместно с ними выработанных решений.

Важно, когда в планирование деятельности образовательной организации СПО, принятие решений о распределении ресурсов, определение приоритетов в деятельности и обсуждение других вопросов члены студенческого самоуправления включаются наравне со всеми заинтересованными сторонами: родителями, учредителями, партнёрами, работодателями. Это повышает «прозрачность» работы админи-

страции организации СПО и её структур, помогает учесть мнение всех сторон, включённых в процессы обучения и воспитания студентов.

Каждое организованное студенческое сообщество (студенческий совет или студенческое объединение) неоднородно по своему составу. Всех обучающихся можно распределить по степени вовлечённости в деятельность студенческого самоуправления на такие группы: актив, члены ССУ, сторонники, остальные студенты (рисунок 15).

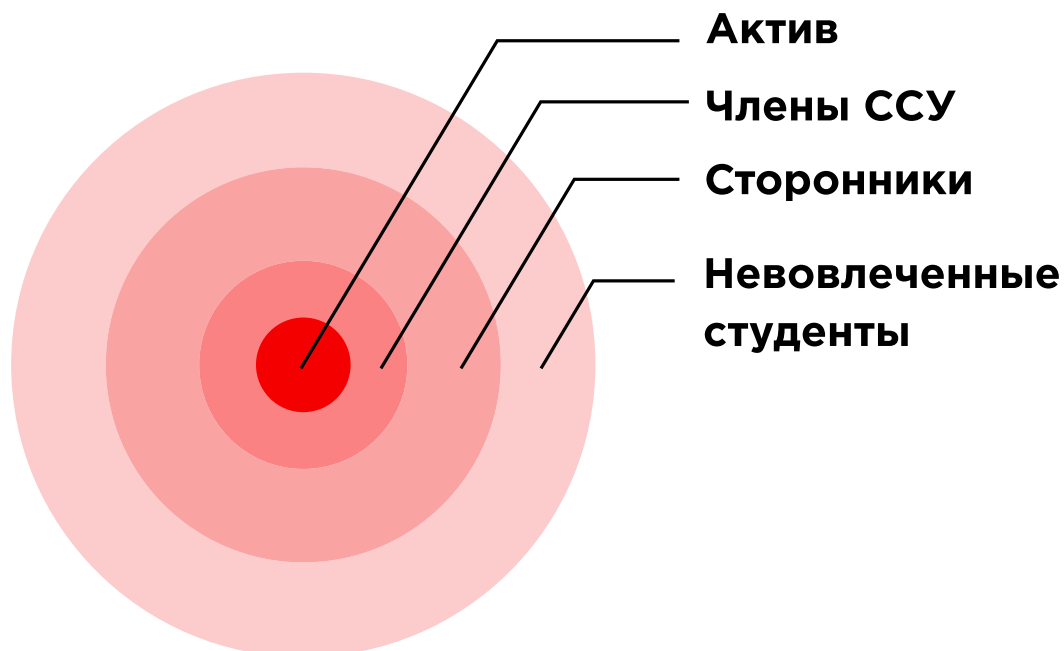


Рисунок 15 — Вовлечённость студентов в деятельность ССУ

«Актив» — это основная движущая сила студенческого самоуправления. Согласно данным опроса Российского Союза молодёжи, проведённого в 2021 году, доля студентов, являющихся членами студенческих советов, — 6,5%.

Руководитель студенческой организации принимает основные решения, касающиеся стратегического развития. В ССУ главные функции руководителя (лидера) могут выполнять несколько студентов. В зависимости от этих функций студенты, находящиеся на лидерских позициях, могут быть «аналитиками», «идеологами», советниками» и т. д. Важно, чтобы их совместная деятельность была организованной и плодотворной.

В структуре студенческого совета можно выделить подразделения, которые занимаются решением тех или иных конкретных вопросов. Члены структурных подразделений студенческого совета (комиссий, отделов и т. п.) разделяют существующие в организации правила и ценности, согласны со сформированным порядком и одобряют его, готовы работать по своему направлению и понимают важность этой работы для деятельности ССУ в целом. Таких студентов обычно бывает до 10%. Они могут не принимать участие в деятельности ежедневно,

но они участвуют в планировании работы своего подразделения, проектах и мероприятиях, проводимых подразделением или советом, формируют информационное поле вокруг деятельности ССУ. Собственно, от наличия таких членов и зависит численность актива.

«Сторонники» — категория студентов, которые не выказывают желания лично участвовать в организации деятельности ССУ в силу разных причин, в то же время хотят иметь к нему некоторую причастность. Если не предусмотреть официального статуса сторонника и не планировать целенаправленную работу с данной аудиторией студентов, то можно потерять ценный ресурс в виде потенциального резерва членов студенческой организации.

Категория «невовлечённые студенты» — это обучающиеся образовательной организации СПО, которые не входят в состав студенческих объединений и клубов, не принимают участия в основных делах колледжа, с неохотой подключаются к предлагаемым активностям, т. е. даже косвенно не вовлечены в непосредственную деятельность органа ССУ. Такие студенты должны рассматриваться, с одной стороны, как кадровый потенциал, а с другой — как среда деятельности ССУ. Это те самые студенты, потребности которых необходимо постоянно изучать и удовлетворять. Это приведёт к тому, что в восприятии всё большего числа студентов данной категории возрастёт значимость участия в жизни студенческого сообщества, интерес к нему, и сами они будут чувствовать себя комфортнее и безопаснее в своей образовательной организации. Подобная структура сообщества подходит к любым формам самоорганизации студенческого самоуправления, которыми могут быть:

1. Студенческие советы (советы обучающихся) — представительные выборные коллегиальные органы студенческого самоуправления, реализующие представительство студентов в процессах соуправления в образовательной организации СПО в части выполнения полномочий, предоставляемых в рамках Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» и иных нормативно-правовых актов, в том числе устава образовательной организации СПО и положения о студенческом самоуправлении. Выборность студенческого совета повышает его легитимность во взаимоотношениях с другими структурами, привлекает к его деятельности больше внимания со стороны студенческого сообщества, а сами члены студсовета, занимающие выборную должность, принимают на себя всю ответственность делегированного им права — представлять интересы студентов.
2. Студенческие организации — представительства, отделения или ячейки всероссийских, региональных или местных молодёжных общественных организаций/движений (например: студенческие клубы Российского Союза Молодёжи, Студенческие отря-

ды, первичные отделения Российского движения детей и молодежи и другие), функционирующие на основании Федерального закона № 82 от 19.05.1995 «Об общественных объединениях». Действуют на основании уставов или положений вышестоящих организаций, выполняют функции их представительства в образовательной организации СПО, зачастую занимаются проведением мероприятий и реализацией проектов и программ представляемых организаций.

3. Студенческие объединения/клубы — добровольные объединения студентов на основании общности интересов и целей для ведения совместной деятельности (например: профессиональный союз студентов — при условии, что он не является отделением вышестоящего профсоюза, спортивный клуб, танцевальная студия, волонтерский отряд, студенческий кружок технического творчества и другие). Действуют, как правило, на основании положения или иного документа, могут утверждаться решением руководящих органов образовательной организации СПО или студенческого самоуправления СПО, имеют программу деятельности (комплекс реализуемых проектов, план работы), и — как минимум — атрибуты в виде названия, целей и задач, девизов или слоганов, структуры управления и т. д. На них также распространяется действие Федерального закона «Об общественных объединениях». Законодательство позволяет студенческим объединениям/организациям выполнять функции студенческого самоуправления при условии, что они объединяют более 70% контингента обучающихся образовательной организации.
4. Проектные команды, формируемые для решения конкретных задач, которые после завершения деятельности либо расформируются и перестают существовать, либо перерастают в объединение/клуб (например: команда для организации фестиваля первокурсников может впоследствии стать клубом организаторов мероприятий или образовать команду студенческих кураторов/наставников для академических групп первокурсников).
5. Комиссии, советы, иные структуры, в том числе формируемые по инициативе образовательной организации СПО или самих студентов для решения «узкопрофильных» вопросов (например: комиссия по урегулированию споров, студенческий совет профилактики, студенческий совет общежития и другие), которые могут быть включены в структуру студенческого совета или работать автономно, но во взаимодействии с советом.

Учёт мнений обучающихся при формировании студенческого совета может быть осуществлен путём проведения общего собрания студентов образовательной организации СПО (если есть возможность собрать всех в одном месте), либо через организацию конференции

студентов (порядок её созыва, нормы делегирования должны быть прописаны в соответствующих актах образовательной организации СПО), на которую соберутся представители студенческих групп и объединений (квотирование представительства согласовывается администрацией и студентами). Таким образом, избранный студенческий совет становится органом, которому студенты поручили выражать свои интересы, мнения перед администрацией организации СПО и другими структурами, а председателя студсовета наделили полномочиями руководить этим процессом (организовывать, планировать, контролировать). Сам студенческий совет должен заниматься выработкой решений, инициировать проекты и становиться площадкой для переговоров организаторов мероприятий в студенческом сообществе.

Система работы студенческого самоуправления приведена на рисунке 16.



Рисунок 16 – Структура студенческого самоуправления в образовательной организации СПО

Эта система отражает структуру, в которой каждый член совета — руководитель отдельного направления работы ССУ (комиссии, отдела, сектора и т. п.). Он формирует вокруг себя актив студентов — студенческий клуб или объединение по интересам. Таким образом, во-первых, увеличивается охват задействованных в деятельности ССУ студентов, во-вторых, снижается нагрузка на членов совета, распределяясь

по представителям этих объединений. Выбирать приоритетные направления работы ССУ на учебный год должны все студенты, а определять структуру органа ССУ и функционал структурных подразделений уже сам совет, исходя из приоритетных задач на срок полномочий. Таким образом, студсовет выполняет одну из своих главных функций — координирует работу студенческих объединений и создаёт условия для их полноценной работы, для чего выстраивает отношения с администрацией, социальными партнёрами.

Формирование состава совета может происходить разными способами:

- делегированием в совет представителей от структурных подразделений образовательной организации СПО и/или от студенческих объединений, отделений молодёжных организаций с последующим утверждением состава на конференции или общем собрании студентов;
- выборами в совет студентов на основании самовыдвижения или выдвижения инициативной группой своего представителя — сформированный состав студенческого актива списочно или поимённо утверждается в качестве органа самоуправления (студенческого совета) с предоставлением ему всех полномочий на конференции или общем собрании.

Выборы председателя студенческого совета могут проходить по нескольким сценариям: в студенческом совете членами совета из своего состава; на студенческой конференции, где собираются делегаты от студенческих сообществ, объединений, структурных подразделений образовательной организации СПО; всеобщими выборами с участием в голосовании всех студентов СПО.

Процедуры формирования органов студенческого самоуправления (коллегиального — совета, единоличного исполнительного — председателя) должны быть прописаны в положении о студенческом самоуправлении в образовательной организации СПО. Это положение, как рабочий инструмент организации самоуправления, может быть пересмотрено в процессе его применения на заседании высшего органа студенческого самоуправления — общем собрании или конференции студентов.

Начать строить новую систему самоуправления или перезагружать действующую нужно со сбора инициативной группы студентов, готовых включиться в эту работу. Это могут быть активные участники и организаторы мероприятий, руководители и активисты студенческих объединений образовательной организации СПО. Помимо этого, необходимо провести анализ активностей в студенческом сообществе. Также стоит выяснить мнения студентов, педагогов и представителей администрации по их запросам и предложениям по изменению содержания, форм деятельности органов студенческого самоуправления. На основании

всей этой информации необходимо составить план работы и сформировать примерную структуру органа студенческого самоуправления, с предложениями которых уже можно выступать на конференции или общем собрании студентов образовательной организации СПО для их утверждения.

В структурах студенческого самоуправления большую роль играют студенческие объединения и клубы по интересам. Сегодня происходит активное включение студенческих советов в деятельность таких всероссийских проектов и движений, как Российское движение детей и молодёжи, Российский Союз Молодёжи, Российское содружество колледжей, Российские студенческие отряды, Большая перемена, Команда ПРОФИ и другие. Российский Союз Молодёжи (РСМ) — одна из самых массовых молодёжных организаций России. Для развития общественной поддержки программ и проектов РСМ организуется работа в подразделениях РСМ в образовательных организациях.

Студенческое самоуправление в образовательных организациях СПО развивается там, где педагогический коллектив и студенческое сообщество сообща выстраивают его систему, находят новые творческие методы реализации инициатив студентов, вовлекая их в совместную деятельность и предоставляя им возможности для раскрытия своего потенциала. Немаловажным в развитии студенческого самоуправления конкретной образовательной организации является поддержка со стороны органов управления и её учредителя в вопросе участия представителей студенческого самоуправления во всероссийских, окружных, региональных конкурсах, форумах, слетах, лагерях актива. На этих площадках происходит обмен опытом между сообществами студентов и педагогов, знакомство с новыми технологиями организации деятельности и актуальными направлениями в работе органов студенческого самоуправления.

Практики реализации студенческого самоуправления в образовательных организациях СПО.

Ульяновский авиационный колледж.

Для развития навыков работы в коллективе, творческих способностей и самореализации студентов в колледже действует студенческое самоуправление, которое в свою очередь разделяется на Студенческий Совет (20 человек — председатели комиссий и их заместители, креативная группа и управляющий состав) и Студенческий Актив (около 200 студентов-активистов, принимающих участие в мероприятиях). Для обучающихся колледжа Студенческий Актив — не только работа по реализации собственных проектов и представление колледжа на конкурсах, но и уютное, семейное, домашнее место, где примут каждого, выслушают, помогут, если это нужно.

В 2020 г. в колледже был реализован проект по созданию Молодёжной общественной организации студенческого самоуправления

(МООСС) «Седьмое небо», авторами которого стали активисты колледжа. Такой структуры органов студенческого самоуправления нет ни в одном учебном заведении. В ней отсутствуют действовавшие ранее комиссии, их заменяют проектные группы, которые назначаются ежемесячно руководящим советом МООСС «Седьмое небо» для реализации отдельных проектов (мероприятий).

Пермский краевой политехнический колледж.

Студенческое самоуправление в Пермском краевом политехническом колледже осуществляется объединённым советом обучающихся (ОСО). В совете любой активный студент может найти интересное для себя занятие и реализовать свои идеи. Работу ОСО курирует отдел организационно-массовой работы, который работает в нескольких направлениях: Центр студенческих инициатив, Информационное направление «Политех Media», Совет факультетов. В структуре студенческого совета работает студенческий патриотический клуб.

Пермский авиационный техникум имени А. Д. Швецова.

В техникуме действуют следующие формы студенческого самоуправления: студенческий совет техникума, профсоюзная организация, студенческое научное общество, досуговый центр, студенческий стройотряд техникума. Для чёткой координации всех форм студенческого самоуправления Пермского авиационного техникума, разработана эксклюзивная организационная структура деятельности студенческого самоуправления (рисунок 17).

СТРУКТУРА СТУДЕНЧЕСКОГО СОВЕТА

Пермского авиационного техникума им. А. Д. Швецова

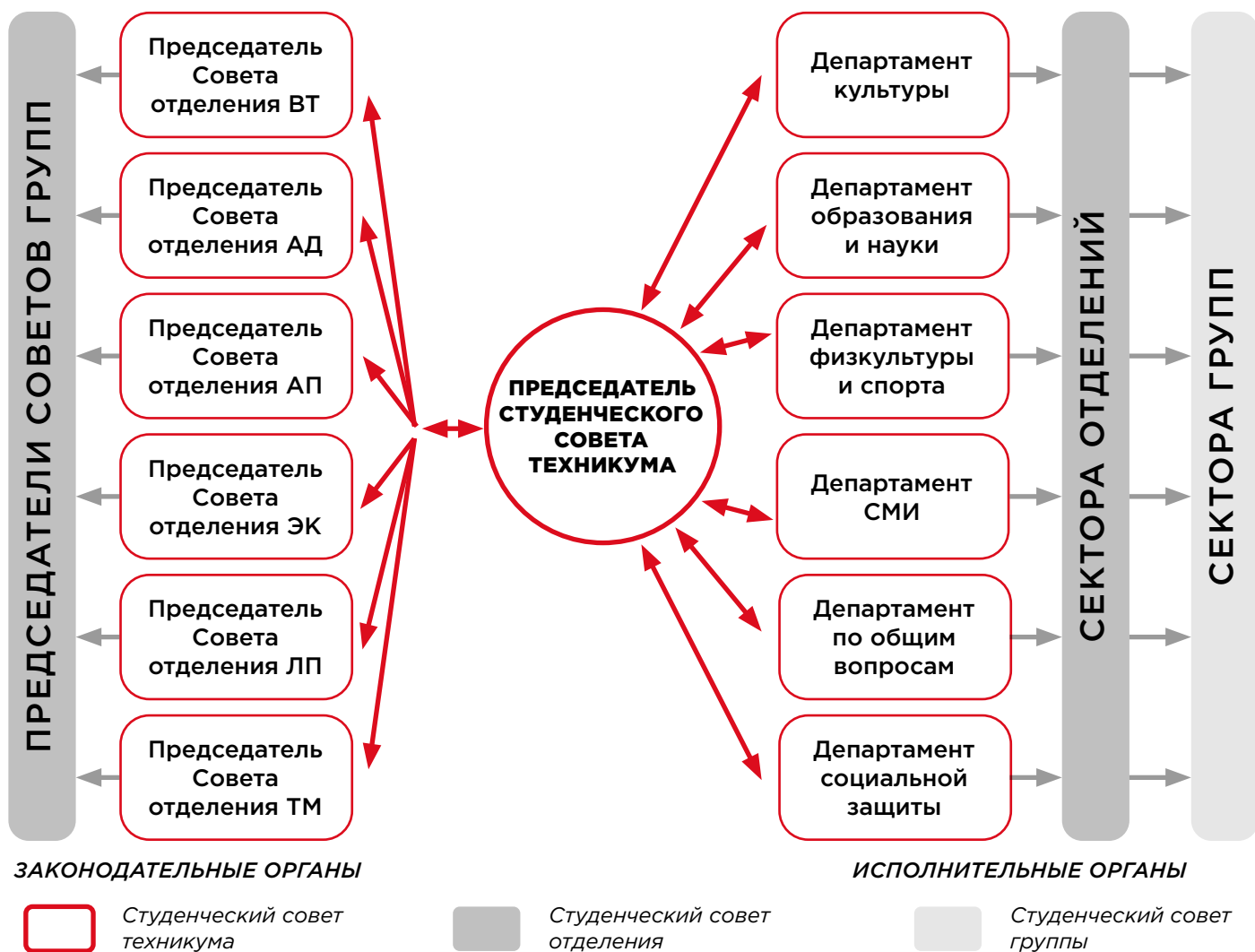


Рисунок 17 — Структура студенческого совета Пермского авиационного техникума им. А. Д. Швецова

3.2.3 Взаимодействие с родителями (законными представителями)

Эффективной реализации целей и задач воспитания, в том числе формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, способствует использование в воспитательной деятельности социально-педагогических технологий взаимодействия педагогов с родителями (законными представителям) детей.

Семья и образовательная организация являются основными социальными институтами, оказывающими влияние на воспитание и социализацию ребёнка. Поэтому для полноценного воспитания детей требуется консолидация усилий этих социальных институтов, воспитательное влияние только одного из них является недостаточным.

На необходимость выстраивания взаимодействия семьи и образовательной организации, в которой обучается и воспитывается ребёнок, указывают и научные педагогические исследования и нормативная

правовая база Российской Федерации в сфере образования.

Нормативная правовая база организации взаимодействия образовательной организации и родителей (законных представителей) обучающихся включает документы разного уровня (Конституция России, федеральные законы, другие нормативные акты, в том числе Министерства просвещения Российской Федерации, региональных и муниципальных органов власти, локальные акты самой образовательной организации). В них с одной стороны, гарантируется обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, реализации основных образовательных программ, а с другой стороны закрепляется приоритет семейного воспитания, равные права и обязанности в воспитании детей их родителей. В Семейном кодексе конкретизируется, что родители имеют право и обязаны воспитывать своих детей, несут ответственность за их воспитание и развитие, обязаны заботиться об их здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии. «Родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами» (Семейный кодекс, 1995, ст. 63, п. 1) (данная принципиальная правовая норма дублируется в части 1 статьи 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») а «Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации, российское движение детей и молодёжи оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» (Федеральный закон, 2012, ст. 44.2).

Основное значение для правильной организации взаимодействия в воспитании детей педагогов, образовательной организации с их родителями (законными представителями) имеют правовые нормы в профильном для сферы образования законе «Об образовании в Российской Федерации», где в статье 44 закреплены «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся». Так, родители (законные представители) имеют право, в частности:

«1) выбирать до завершения получения ребёнком основного общего образования с учётом мнения ребёнка, а также с учётом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии) формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык, языки образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией...;

2) дать ребёнку дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее общее образование в семье. Ребёнок, получающий образование в семье, по решению его родителей (законных представителей)

с учётом его мнения на любом этапе обучения вправе продолжить образование в образовательной организации;

3) знакомиться с... учебно-программной документацией и другими документами, регламентирующими организацию и осуществление образовательной деятельности;

4) знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания...;

5) защищать права и законные интересы обучающихся;

6) получать информацию о всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или участие в таких обследованиях, отказаться от их проведения или участия в них, получать информацию о результатах проведённых обследований обучающихся;

7) принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации».

Со своей стороны родители (законные представители) детей обязаны, в частности:

«1) обеспечить получение детьми общего образования;

2) соблюдать правила внутреннего распорядка организации, осуществляющей образовательную деятельность, правила проживания обучающихся в интернатах, требования локальных нормативных актов, которые устанавливают режим занятий обучающихся, порядок регламентации образовательных отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) их родителями (законными представителями) ...;

3) уважать честь и достоинство обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность» (Федеральный закон, 2012, ст. 44, ч. 3-4).

Родители несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных настоящим Федеральным законом и иными федеральными законами, предусмотренную законодательством Российской Федерации.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определены приоритеты государственной политики в сфере воспитания детей, одним из которых является развитие высоконравственной личности на основе признания определяющей роли семьи и соблюдения прав родителей, кооперации и сотрудничества субъектов системы воспитания... с целью совершенствования содержания и условий воспитания подрастающего поколения России (Стратегия развития воспитания, 2015).

Исходя из указанной нормативной правовой базы первой целью

организации взаимодействия педагогов и семьи в воспитательной деятельности, реализации рабочей программы воспитания, формирования ценностных ориентаций детей является установление постоянных и плодотворных отношений, способствующих повышению качества и эффективности воспитания ребёнка в школе, дошкольной организации и т. д. К основным задачам взаимодействия образовательной организации и семьи относятся:

- обеспечение всестороннего, гармоничного развития ребёнка;
- выработка единого взгляда на сущность воспитания как процесса организации жизни ребёнка с целью создания максимально благоприятных условий для его развития;
- интеграция целей и ценностей воспитания образовательной организации и семьи, родителей;
- выработка общих методики и технологии необходимых воспитательных воздействий на ребёнка, их координация и коррекция в зависимости от складывающихся педагогических условий воспитания;
- формирование положительно окрашенных эмоциональных взаимоотношений между педагогами, сотрудниками образовательной организации и родителями детей.

Взаимоотношения между педагогическим коллективом и родителями будут более продуктивными при условии, что педагоги и другие работники образовательных организаций будут учитывать особенности современных родителей. Необходимо принимать во внимание, например, тот факт, что современные родители сильно различаются по возрасту: от совсем юных до зрелых (от 30 до 40 лет и даже старше). Сотрудникам образовательных организаций приходится учитывать эти особенности в работе с семьёй. Поэтому, с одной стороны, сотрудникам образовательной организации нужно помогать молодым и неопытным родителям и даже формировать их взаимоотношения с детьми, с другой — учитывать уже сложившиеся стереотипы более «возрастных» родителей.

Следует учитывать также, что современные родители, в отличие от родителей предыдущих поколений, — это хорошо осведомлённые родители, в том числе и в сфере образования: многие из них знают основы образовательного законодательства, федеральные государственные образовательные стандарты, свои права и права ребёнка, имеют своё собственное представление о том, как должна функционировать образовательная организация. Большинство из них искренне заботятся и переживают о своих детях, желают им получения качественного образования и воспитания, хотят принимать посильное участие в их школьной жизни, готовы разделить с педагогами, воспитателями все аспекты воспитания своего ребёнка. Не следует также забывать, что

современные родители обычно занятые люди, испытывающие острый дефицит времени.

В ФГБНУ «ИИДСВ РАО» в 2022 году проводились исследования, позволяющие оценить готовность родителей к сотрудничеству с образовательной организацией и их представления о том, каким должно быть отношение к совместному воспитанию ребёнка. Было выявлено, что родители видят роль образовательной организации в формировании отношений детей к следующим ценностям (приведены в порядке уменьшения значимости для родителей): духовно-нравственные ценности (уважение друг к другу, уважение к старшим, взаимопомощь, эмпатия, дружба); труд, семейные и патриотические ценности. По мнению родителей, сильнее всего на формирование ценностных ориентаций их ребёнка влияет семья, а вслед ней — окружение и друзья. При этом они считают, что друзья влияют в основном негативно. Большинство опрошенных родителей полагают, что на формирование ценностных установок детей значительное влияние оказывает Интернет, также привнося им в основном «неправильные ценности». Оценивая роль образовательной организации в формировании ценностных ориентаций своих детей, родители отмечают её недостаточную активность и считают, что она не в полной мере выполняет воспитательную роль. Отношения детей с педагогами родители оценивают неоднозначно. Свои собственные отношения с педагогами родители чаще всего оценивают как «минимально возможные». Исследование показало, что большинство родителей не знают о произошедших в 2020–2022 гг. обновлениях нормативной базы по вопросам воспитания обучающихся, не слышали о введении в образовательных организациях рабочих программ воспитания, а те, кто слышал, не заметили особых изменений в учебно-воспитательном процессе в своих школах. Оценивая степень своего возможного участия в реализации программ воспитания в школах, большинство родителей высказали мнение, что они должны принимать в этом участие. Таким образом, можно констатировать, что родители в целом готовы идти на сотрудничество и взаимодействие с образовательными организациями в вопросах воспитания своих детей.

Инициатором выстраивания взаимодействия семьи и школы всегда является образовательная организация, поэтому основная активность, мотивирующая родителей на контакт, должна исходить именно со стороны педагогов. Непосредственное общение, взаимодействие практически в 95% случаев происходит на территории образовательной организации, поэтому она должна быть ресурсно подготовлена к его качественному обеспечению (в случае встреч в онлайн-формате роль организатора взаимодействия также лежит на плечах образовательной организации). Образовательная организация должна прилагать максимум усилий для создания родителям психологического комфорта при взаимодействии.

Особенности выстраивания взаимоотношений образовательной

организации и родителей. Анализ научно-методической литературы и практической деятельности образовательных организаций позволяет сделать вывод о наличии трёх основных стратегий взаимодействия образовательной организации с родителями:

1) стратегия развития открытого сообщества школы и семьи, которая предполагает организацию открытого взаимодействия, выстраивание длительных взаимоотношений, наращивание практики и опыта устойчивых педагогических традиций;

2) стратегия быстрого реагирования, которая направлена на оперативное вмешательство в жизнь ребёнка и его семьи, оказавшихся в социально опасном положении; она характеризуется применением поддерживающих технологий, социальной направленностью деятельности специалистов образовательных организаций;

3) стратегия смешанного типа, включающая элементы первой и второй стратегий, и предполагающая реализацию комплексного подхода к решению актуальных проблем развития личности учащегося.

Исходя из цели взаимодействия образовательной организации и родителей, очевидно, что ей больше всего соответствует первая из перечисленных стратегий.

Вне зависимости от стратегии взаимодействия семьи и школы можно выделить следующие основные подходы к выстраиванию взаимоотношений между образовательной организацией и родителями обучающихся.

Первый подход условно можно назвать «воспитание родителей». Данный подход достаточно глубоко проработан теоретически и имеет широкое практическое применение. Основная функциональная нагрузка по планированию, организации и реализации взаимодействия с семьёй при таком подходе ложится на классных руководителей или воспитателей.

Среди плюсов данного подхода можно выделить: охват широкого круга воспитательных проблем; наличие большого количества теоретических и практических разработок в этой области; возможность взаимодействия с большим количеством родителей. К числу минусов можно отнести: отсутствие индивидуального подхода к родителям и к семье в целом; одностороннюю направленность деятельности «от образовательной организации к родителям»; ориентацию на «среднего родителя» и «среднего ребёнка»; постановку родителя, семьи в позицию объекта.

Второй подход можно условно назвать «социологическим». Семья воспринимается как элемент социальной среды, окружающей образовательную организацию. Одним из базовых оснований данного подхода является изучение семьи ребёнка сотрудниками образовательной организации и учёт выявленных семейных особенностей воспитания. При

дальнейшем взаимодействии с этими семьями педагоги/специалисты образовательной организации максимально используют обнаруженные положительные особенности семейного воспитания и нивелируют отрицательные. Этот подход чаще всего актуален для образовательных организаций, имеющих неблагоприятное социокультурное окружение с большим количеством неблагополучных семей и семей «группы риска». В таких условиях все усилия направляются на внутреннюю воспитательную работу в рамках образовательной организации.

Положительным моментом данного подхода является индивидуальный подход к ребёнку, при котором учитываются особенности семьи и создаются оптимальные условия для воспитания ребёнка в школе. Отрицательным моментом является то, что родители не всегда задействованы в процессе воспитания ребёнка в образовательной организации.

Третий подход условно можно назвать «развивающим». В его основу положен постулат о наличии в семье скрытого воспитательного потенциала, который при определённых условиях может быть реализован в воспитательном процессе. Соответственно, главная задача образовательной организации заключается в создании таких условий, при которых родители могут самостоятельно и эффективно решать проблемы, отвечать на вопросы, связанные с воспитанием ребёнка в семье. Данный подход предполагает диагностику проблем и потребностей родителей в сфере воспитания, учёт особенностей ребенка, индивидуальный подход в организации взаимодействия с семьёй, определение «резервной области» в сфере семейного воспитания. Реализация этих задач требует комплексного использования различных форм взаимодействия, привлечения квалифицированных специалистов, обеспечения высокого уровня мотивации.

Плюсами данного подхода являются: активная позиция родителей при взаимодействии с образовательной организацией; создание условий для самовоспитания и саморазвития родителей; субъект-субъектные отношения между образовательной организацией и родителями; устойчивость полученных позитивных изменений в воспитании, обеспечиваемых воспитательной активностью образовательной организации и семьи. Минусами данного подхода являются: высокая трудоёмкость организации и реализации такого подхода; недостаток научно-методического обеспечения эффективного взаимодействия образовательной организации и родителей (Пронина, 2008).

Все указанные подходы могут реализовываться в образовательной организации одновременно в отношении различных категорий родителей. семей (при наличии достаточных ресурсов у организации). На практике наиболее распространённым является вариант сочетания подходов «воспитание родителей» и «социологического» подхода с преобладанием первого. Третий из подходов встречается редко и ре-

ализуется по отношению к наиболее благополучным семьям, не имеющим дефицитов в семейном воспитании.

Этапы взаимодействия образовательной организации и родителей. Реализация любого из перечисленных выше подходов технологически подразумевает прохождение участниками взаимодействия трёх основных этапов, обязательных при выстраивании системы взаимоотношений между образовательными организациями и родителями, и установление между ними полноценных отношений, которые отвечали бы запросам всех участников воспитательного процесса и являлись бы основой качественного воспитания.

Первый этап — знакомство. На данном этапе педагоги, образовательная организация доводят до родителей своё видение процесса воспитания, возможно знакомит с рабочей программой воспитания, раскрывает и помогает понять цель, задачи и ценности воспитания, формирования ценностных ориентаций детей в образовательном процессе. Родителям важно объяснить особенности процесса воспитания в рамках образовательной организации: познакомить с педагогами, воспитателями, специалистами, сотрудниками образовательной организации, рассказать о проектах, которые реализуются/планируются в образовательной организации в рамках реализации рабочей программы воспитания, о ресурсной базе образовательной организации, обговорить особенности и применяемые организацией формы взаимодействия с родителями.

Одновременно необходимо выяснить, какие ценности сформированы у родителей, какими целями воспитания они руководствуются, обладают ли родители воспитательными возможностями, которые могут усилить эффект воспитательной деятельности организации, готовы ли родители к сотрудничеству с образовательной организацией. На данном этапе обеим сторонам важно понять воспитательные возможности друг друга и готовность к совместной деятельности, чтобы в дальнейшем попытаться грамотно распределить совместные ресурсы воспитания (временные, человеческие-кадровые, материально-технические, социальные, мотивационные и др.).

Основным итогом первого этапа должно стать появление/закрепление желания у родителей осуществлять взаимодействие с образовательной организацией, интегрировать в семейное воспитание российские базовые ценности, транслируемые ребенку в образовательной организации.

Второй этап — планирование совместной деятельности. Планирование воспитательной работы вместе с семьёй в условиях группы или класса обычно представляет собой совместную деятельность классного руководителя (воспитателя, старшего воспитателя) или иных специалистов образовательной организации и родителей (при необходимости и детей), в ходе которой выявляются актуальные проблемы

и направления воспитания, определяется смысл, формы и содержание взаимодействия.

На данном этапе образовательной организации и родителям важно найти баланс интересов и возможностей, понять потенциал обеих сторон, сформировать чувство общей, разделённой ответственности за процесс воспитания ребёнка в школе. Этот этап включает работу по двум направлениям: планирование работы по регламентированным формам взаимодействия (функционирование родительского комитета, заседаний попечительского совета, проведение родительских собраний); стимулирование развития неформальных форм взаимодействия (групповых консультаций родителей по различным вопросам воспитания детей, родительских школ и университетов, круглых столов по вопросам воспитания).

При планировании взаимодействия необходимо соотносить основные этапы и компоненты предстоящего сотрудничества с актуальными проблемами и возрастными возможностями развития детей, условиями семейного воспитания, соотносить задачи воспитания с задачами и особенностями образовательного процесса. Основным итогом второго этапа должно стать сформированное умение родителей плодотворно участвовать в совместной деятельности, доверие к образовательной организации.

Третий этап — непосредственное взаимодействие образовательной организации и родителей. Непосредственное взаимодействие семьи и образовательной организации возможно только при условии возникновения у родителей желания продолжать сотрудничество в тех формах, которые они считают приемлемыми для себя. В основе этого желания лежит доверие как ключевая категория, формируемая у родителей на втором этапе взаимодействия.

И. А. Хоменко перечисляет основные варианты непосредственного взаимодействия образовательной организации и родителей и те результаты или «продукты», к возникновению которых они приводят:

- обсуждение стратегии и тактики воспитательного процесса и составление модели или общей концепции взаимодействия;
- проектирование воспитательного процесса с учётом возможностей родителей и образовательной организации, положений рабочей программы воспитания;
- реализация воспитательного процесса через конкретные воспитательные события и мероприятия, реализуемые в образовательной организации;
- взаимоподдержка, обеспечивающая психологический комфорт участников воспитательного процесса.

Можно выделить несколько обязательных условий эффективного взаимодействия образовательной организации и родителей:

- добровольность участия родителей и представителей образовательной организации во взаимодействии — обе стороны должны понимать и чувствовать свою свободу, осознанность выбора и ответственность за решаемые вопросы в пространстве воспитания ребёнка;
- долговременность отношений, т. е. нацеленность участников взаимоотношений (в первую очередь, родителей) на продолжительный и регулярный характер взаимодействия;
- взаимная ответственность, основа которой закладывается в самом начале совместной деятельности. Подчёркивается, что не всегда родительская ответственность появляется сразу: она воспитывается так же, как и любое качество личности. Образовательная организация должна определить, какой уровень ответственности может нести та или иная семья, и распределять своё внимание и поддержку семьям дифференцированно (Хоменко, 2007).

Совершенно естественно, что образовательной организации не удастся установить качественные, эффективные взаимоотношения со всеми родителями. Отношения с частью родителей могут носить формальный характер, а с некоторыми родителями могут быть даже деструктивными. В таких ситуациях в образовательной организации должна быть выстроена специальная система работы с такими родителями, семьями, вплоть до индивидуальной работы с каждой семьей, для минимизации числа таких семей, родителей.

Типы взаимоотношений образовательной организации и родителей. Полноценное воспитание ребёнка возможно только при продуктивном взаимодействии сотрудников образовательной организации и родителей. Термин «взаимодействие» в социальном аспекте рассматривается как форма социальной коммуникации или общение, по крайней мере, двух субъектов, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга, реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигается приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла действий и определённая степень согласия или противоречия между ними (Большой энциклопедический словарь, 2002, с. 125). В целом, взаимодействие — это особый тип отношений между людьми, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Ниже представлена модель, раскрывающая особенности взаимодействия образовательной организации и родителей в рамках реализации рабочей программы воспитания (рисунок 18).

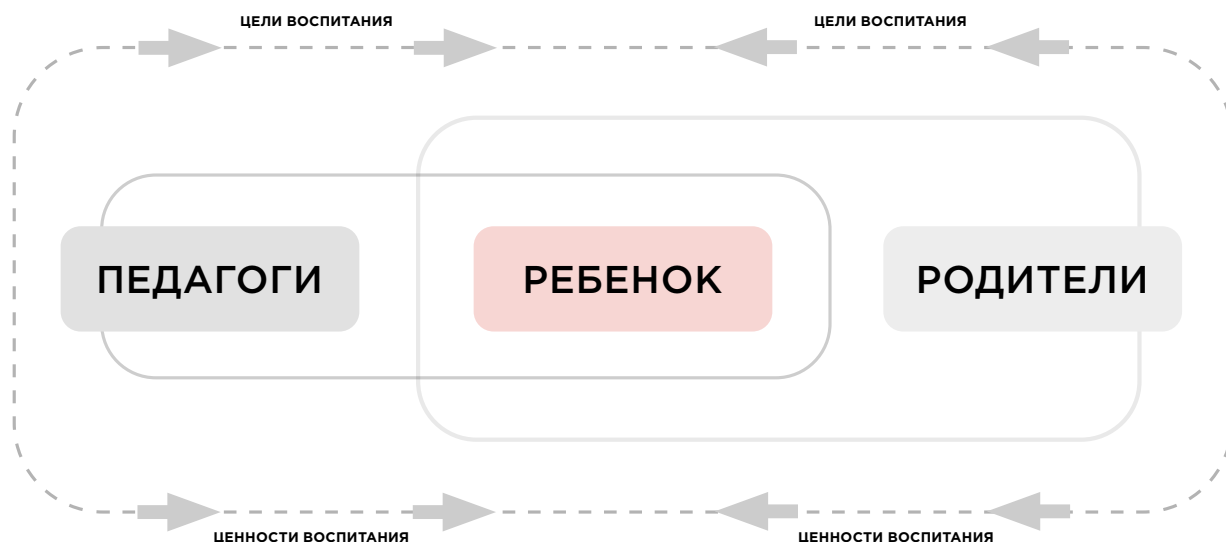


Рисунок 18 — Модель идеального взаимодействия образовательной организации и родителей

Взаимодействие (как проиллюстрировано на рис. 18) предполагает интеграцию целей и ценностей воспитания и педагогов, и родителей. При этом необходимо помнить, что ценности и цели семьи, родителей и образовательной организации могут отличаться. Такая ситуация может складываться, например, если родители, семья придерживаются ценностей каких-либо деструктивных асоциальных или антигуманных культов, объединений, организаций квазирелигиозной направленности, асоциальных и аморальных взглядов и убеждений. Если такие противоречия существуют, то на плечи образовательной организации ложится задача (подчас довольно сложная, а иногда и совсем нерешаемая) по изменению убеждений родителей и принятию ими ценностей и целей воспитания, транслируемых образовательной организацией. Только в случае отсутствия противоречий между ценностями и целями образовательной организации и родителей и их общей релевантности возможно осуществление продуктивного взаимодействия. Транслируемые образовательной организацией ценности и цели воспитания в части российских базовых ценностей, лежащих в основе целевого раздела рабочих программ воспитания как содержательный инвариант воспитания детей в системе образования — должны быть основополагающими.

Формирование у детей отношения к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям народов России, российских традиционных религий осуществляется в соответствии с образовательным запросом, потребностями семьи, родителей и реализуется при выборе родителями соответствующих учебных предметов, курсов, модулей, образовательных программ (например, по основам духовно-нравственной культуры народов России, по религиозным культурам, образовательных программ религиозного компонента образования)

с учётом мировоззренческих и культурных особенностей и потребностей семьи.

Следует отметить, что у большинства современных родителей ценности воспитания не сформулированы в виде чётких, ясно обозначенных и осознанно закреплённых дефиниций, мировоззренческих постулатов, систем морали. Воспитание чаще всего понимается ими как умение научить ребенка «действовать правильно, в соответствии с нормами морали», что, в принципе, не диссонирует с ценностями и ценностно-целевыми основами воспитания, транслируемыми образовательной организацией. Эти ценности заложены в рабочих программах воспитания соответствующего уровня.

Так, в рабочих программах воспитания для дошкольных образовательных организаций выделены такие ценности воспитания, как Родина, природа, человек, семья, дружба, сотрудничество, знание, здоровье, труд, культура и красота. В примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций указано, что «Содержание воспитания обучающихся в общеобразовательной организации определяется содержанием российских базовых (гражданских, национальных) норм и ценностей, которые закреплены в Конституции Российской Федерации. Эти ценности и нормы определяют инвариантное содержание воспитания обучающихся» (Примерная рабочая программа воспитания, 2022). Существенных противоречий между данными ценностями и ценностными основаниями, лежащими в основе воспитания в понимании большинства родителей, как правило, не существует.

Как показывают проведённые исследования (Антонова, Ефtimiцэ, Иванова и др., 2021), чаще всего родители видят цель воспитания в приобщении ребёнка к моральным и нравственным нормам, в подготовке его к жизни в обществе, в социализации, в передаче ценностей, традиций, в приобщении к культуре, а также в привитии любви, понимания и уважения внутри семьи.

В соответствии с данными целями, задачи воспитания родители понимают обычно как формирование нравственных ориентиров и представлений о том, «что такое хорошо и что такое плохо», и научение определять добро и зло; воспитание самостоятельности, самодостаточности, уважения к людям, представлений о доброте, честности, справедливости; сохранение здоровья (как физического, так и психического); воспитание ответственности за свои поступки и действия; подготовку к социальным взаимодействиям, вхождению в общество; получение в процессе воспитания каких-либо полезных знаний; формирование бережного отношения к близким, другим людям, природе, особенно живой природе; воспитание патриотизма по отношению к своей Родине, своему народу и его традициям, гражданских качеств; воспитание ребёнка человеком «во всех смыслах слова». Перечислены лишь самые популярные варианты ответов родителей, которые в опре-

делённой степени коррелируют с целью и задачами воспитания в образовательных организациях.

Как было указано выше, во взаимодействии образовательной организации и родителей могут устанавливаться разные типы взаимоотношений:

1) продуктивные отношения — это система связей и отношений между сотрудниками образовательной организации и родителями, характеризующаяся направленностью на создание и удержание единого ценностно-смыслового пространства воспитания;

2) формальные отношения — это отношения, характеризующиеся отсутствием единства ценностных оснований между сотрудниками образовательной организации и родителями, отсутствием погруженности в смысловое поле воспитания и отношением к взаимодействию как к вынужденной, неизбежной процедуре;

3) конфликтные отношения — это отношения, характеризующиеся столкновением мнений сотрудников образовательной организации и родителей относительно понимания ими ценностей и смыслов воспитания, его содержания и значения для ребёнка.

Отметим, что одним из факторов образования формальных и даже конфликтных отношений может быть ситуация, когда семья, родители, не могут реализовать в образовательной организации свои особые образовательные и культурные потребности, в том числе в части воспитания детей в рамках указанного выше вариативного компонента воспитания. Например, в случае препятствования свободного выбора родителями учебных модулей в предметной области «Основы религиозных культур и светской этики», навязывания педагогами, классными руководителями, школой безальтернативного изучения учебных курсов по основам духовно-нравственной культуры народов России или внедрения в школах учебных программ (зачастую в форме «экспериментов», но обязательных для участия в них детей, обучающихся) сомнительной ценностной воспитательной направленности (нетрадиционная религиозность, идеологизация и т. п.; такая практика была распространена в школах с 1990-х годов, в настоящее время встречается редко).

На рисунке 19 представлены типы взаимоотношений относительно ключевой категории, определяющей качество и эффективность взаимодействия образовательной организации и родителей — доверия.

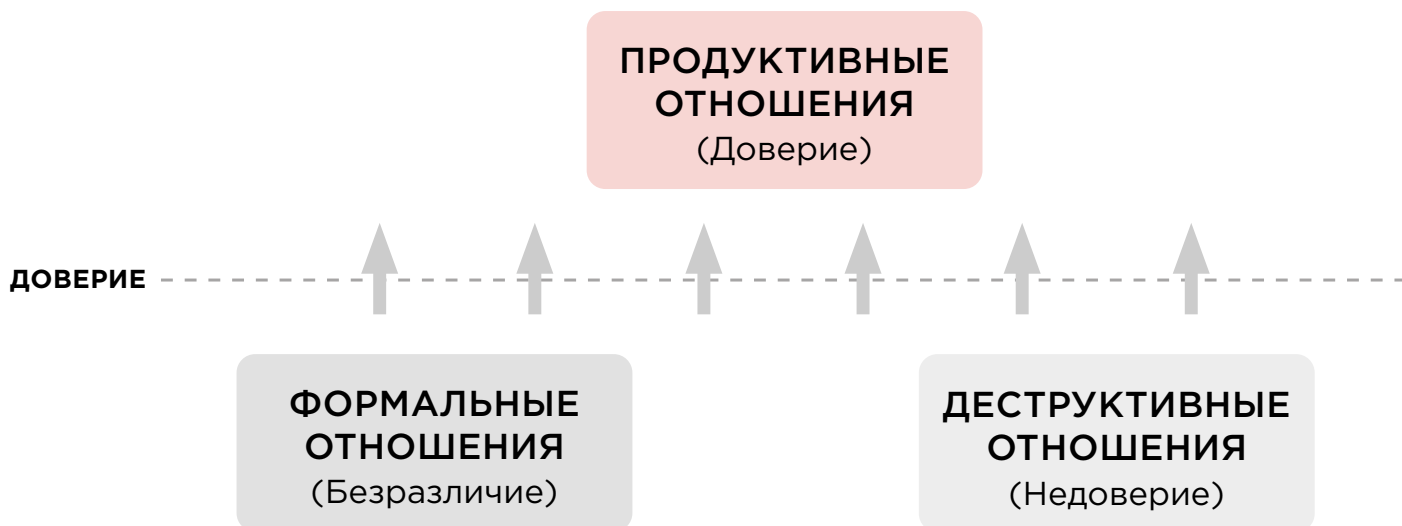


Рисунок 19 — Три типа взаимоотношений между педагогами образовательной организации и родителями обучающихся

И. А. Хоменко отмечает, что наряду с элементарным соблюдением этических норм и договоренностей основой для построения доверительных отношений являются поддержка и продуктивность. Поддержка родителей со стороны образовательной организации может осуществляться в нескольких направлениях: регулярном информировании, просвещении, консультировании, обучении, а также в форме социальной и психологической помощи (иногда и психотерапевтической) семье обучающегося ребёнка (Хоменко, 2007). Если участники взаимодействия не видят результатов своих усилий (или понимают его низкую продуктивность), их интерес к сотрудничеству неминуемо снижается. Современные родители обычно ценят своё время, поэтому отсутствие наглядного результата является для них неудовлетворительным итогом взаимодействия. Очень часто родители не имеют представления о том, какие конкретные результаты достигнуты образовательной организацией, и как они могли бы принять участие в её жизни. Если благие намерения педагогов о сотрудничестве не конвертируются в реальные мероприятия, родители дистанцируются от образовательной организации и порой навсегда.

Продуктивные отношения возможны лишь при наличии доверия между сторонами взаимодействия. Однако, формальные и деструктивные отношения при определённых условиях также могут перерасти в доверительные.

Рассмотрим данные типы отношений более подробно.

Продуктивные отношения. Целью продуктивных отношений является личностное развитие ребёнка и создание условий для его воспитания и позитивной социализации на основе российских базовых ценностей. Основная задача продуктивных отношений — создание и удержание единого ценностно-смыслового пространства воспита-

ния. При продуктивном взаимодействии, в котором родители являются активными участниками жизни образовательной организации, между педагогами и родителями происходит активный обмен различными инициативами, присутствует обоюдное стремление к решению задач воспитания и преодолению возникающих сложностей, реализуются совместные проекты и события, выстраиваются совместные институты управления образовательной организацией. Ключевая характеристика продуктивных отношений — наличие доверия между образовательной организацией и родителями. Продуктивные отношения характеризуются:

- единым пониманием и принятием важности воспитания, ценностно-смысловых основ, целей и задач воспитания;
- возникновением между участниками взаимодействия доверительных отношений, готовности к взаимопомощи и взаимоподдержке, ответственности друг перед другом и перед ребёнком, благоприятного устойчивого морально-психологического климата;
- пониманием и принятием краткосрочных и долгосрочных перспектив взаимодействия;
- высокой продуктивной активностью;
- появлением команды (ядра) участников взаимодействия, вокруг которых выстраивается активность по реализации целей и задач воспитания;
- зарождением норм и правил взаимодействия и поведения между родителями и педагогами.

Продуктивные отношения являются нормой отношений между родителями и образовательной организацией. Чаще всего, это немногочисленное сообщество педагогов и заинтересованных родителей, объединённых идеей целостного обучения и воспитания ребенка. В реальности существуют и другие, непродуктивные формы отношений между родителями и педагогами. Они могут оказывать негативное влияние на реализацию цели и задач воспитания.

Как отмечают Я. А. Плачкова и Ю. В. Толмачёва, при взаимодействии родителей и педагогов может существовать определённая дисгармония, обусловленная рядом обстоятельств (Плачкова, Толмачёва, 2017):

- «я работаю, у меня нет времени и специальных знаний заниматься воспитанием», — это мнение родителей можно услышать и сегодня. Долгие годы государство выдвигало на первый план производственные и общественные задачи, таким образом оттеснив родителей не только от воспитания, но и от ответственности за своих детей, переложив целиком воспитание детей на общество, школу. Противоречия между семейными и производственными обязанностями женщины дискредитируют статус матери,

а отцовство как важнейший институт социализации фактически был погублен;

- подорвано доверие к педагогу и воспитателю: родители не удовлетворены тем, как обучают и воспитывают в школе или в детском саду и придерживаются устойчивой позиции стороннего или критичного наблюдателя;
- родители и педагоги часто чувствуют себя не единомышленниками, а оппонентами, не всегда понимающими друг друга. Например, попытки подвести родителей к пониманию важности воспитания ребёнка в детском саду сталкиваются с такими родительскими интересами, как «Что мой ребенок поел?», «Как мой ребенок поспал?»;
- родители отторгают информацию педагогов, потому что зачастую придерживаются принципа «я все знаю сам, меня учить не надо»; не воспринимают советов, не считая многие вопросы проблемными, либо, напротив, чрезмерно акцентируют внимание на проблеме, постоянно находятся в состоянии повышенной тревожности;
- если каким-либо образом родители и участвуют в событиях и мероприятиях образовательной организации, то инициатива всё равно исходит обычно от педагогов, и родителей приходится уговаривать и убеждать.

Все перечисленные обстоятельства могут лежать в основе того, что между образовательной организацией и родителями возникают формальные или конфликтные отношения.

Формальные отношения. Формальные отношения отличаются непродуктивным взаимодействием. Родители не проявляют интереса к процессам воспитания в образовательной организации, не заинтересованы в личностном развитии ребёнка в школе, ограничиваются подчинением управленческим решениям и формальным участием в событиях и управлении образовательной организацией. Педагоги не могут или не умеют организовать продуктивное взаимодействие с родителями. Ключевая характеристика формальных отношений — безразличие родителей к воспитательному процессу, выстраиваемому в образовательной организации. Формальные отношения характеризуются:

- отсутствием общей заинтересованности родителей и педагогов в воспитании детей;
- непониманием родителями (может быть, даже и педагогами) задач развития ребенка;
- безразличием родителей к ценностям, целям и задачам воспитания, нормам взаимодействия, реализуемым в образовательной организации;

- нежеланием родителей активно участвовать в воспитании детей и в воспитательных событиях образовательной организации;
- взаимным перекалыванием родителями и педагогами ответственности за воспитание детей друг на друга;
- отсутствием ресурсов взаимодействия (например, временных) как со стороны родителей, так и со стороны педагогов;
- приоритетом обучения над воспитанием.

В зависимости от особенностей сочетания множества внутренних и внешних условий формальное взаимодействие может измениться либо в сторону негативного, либо в сторону продуктивного взаимодействия. Также оно может оставаться константным на всём протяжении взаимодействия родителей и образовательной организации.

Работа по преодолению формализма должна строиться на активизации интереса обеих сторон взаимодействия к ценностям и задачам воспитания, на формировании общего понимания российских базовых ценностей, на выстраивании связей внутри профессионально-родительской общности. Задачи, которые необходимо решить образовательной организации при формальных отношениях с родителями: достижение общей заинтересованности в воспитании детей с учётом индивидуальных интересов каждого члена профессионально-родительской общности; развитие неформальных коммуникативных структур на основе симпатии как среди родителей, так и между родителями и педагогами; выстраивание отношений на основе доверия. Акцент в работе должен ставиться на неформальные способы взаимодействия: семейные посиделки; клубная деятельность; День матери, День отца; День пожилого человека и т. п. события; экскурсии выходного дня; ресурсный круг вместе с родителями. Родители должны начать доверять педагогам, поверить, что они занимаются правильным делом. Для этого они должны увидеть особенности реализуемого воспитательного процесса и какой-то конкретный результат воспитательной работы.

Конфликтные (деструктивные) отношения. Конфликтные отношения характеризуются негативным взаимодействием, низкой эффективностью отношений, акцент в них ставится на взаимных претензиях, жалобах и поиске проблем, участие родителей в воспитательных событиях и управлении образовательной организацией отличается неконструктивным подходом. Ключевая характеристика конфликтных (деструктивных) отношений — недоверие между родителями и образовательной организацией. Конфликтные (деструктивные) отношения характеризуются:

- отсутствием понимания сущности, цели и ценностей воспитания (чаще всего со стороны родителей, но может также наблюдаться и со стороны педагогов);

- наличием мировоззренческих противоречий (как внутри родительского сообщества, так и между родителями и педагогами);
- отсутствием понимания родителями и/или педагогами значения воспитания для ребёнка, ролей, функционала и вклада в воспитание ребёнка семьи и образовательной организации;
- нежеланием родителей участвовать в воспитании детей и воспитательных событиях образовательной организации;
- недостаточным уровнем развития коммуникативных навыков родителей и/или педагогов;
- отсутствием ресурсов взаимодействия (например, временных) как со стороны родителей, так и со стороны педагогов;
- использованием непродуктивных форм, способов, видов взаимодействия при работе с конкретной семьей.

Работа по преодолению конфликтов строится на создании условий для построения диалога, организации рефлексивных форм работы по осознанию смыслов и ценностей воспитания. Она предполагает постепенное создание функционального сообщества, при котором происходит обмен информацией по вопросам воспитания между активными (ядром продуктивных отношений) и конфликтными родителями. Необходимо создать возможность для конфликтных участников быть услышанными и понятыми, важен поиск взаимопомощи, взаимоподдержки и компромиссов.

Задачи, которые необходимо решить образовательной организации при конфликтных (деструктивных) отношениях с родителями: снятие эмоциональной напряженности, нарушающей процесс воспитания; развитие неформальных коммуникативных структур на основе симпатии в рамках отношений как между родителями, так и между родителями и педагогами; презентация родителям процесса и результата воспитывающей деятельности образовательной организации; создание условий для появления общей заинтересованности в воспитании детей с учётом индивидуальных интересов каждого члена профессионально-родительской общности.

Формы работы с деструктивными отношениями. Акцент должен ставиться на рефлексивные способы взаимодействия: индивидуальные консультации и встречи с родителями педагогов и специалистов образовательной организации; ресурсный круг вместе с родителями; общие системные проекты с участием детей, родителей и педагогов; информирование родителей о цели и ценностях воспитания; совместно организуемые педагогами и родителями экскурсии выходного дня. Общие рекомендации для работы с родителями при формальных и конфликтных (деструктивных) отношениях:

- «открыть» для родителей пространство образовательной организации, в том числе познакомить с учебно-воспитательным про-

- цессом, освещать события группы или класса (и образовательной организации в целом), приглашать на праздники, события и мероприятия, знакомить с успехами, достижениями детей и т. п.;
- повышать родительскую компетентность в вопросах воспитания и развития детей;
 - расширять круг совместных интересов образовательной организации и родителей, организуя разнообразные воспитательные и педагогические события и активно задействуя в них родителей;
 - стремиться к созданию единого воспитательного и развивающего пространства для детей в образовательной организации и в семье;
 - сформировать традиции группы или класса в совместной досуговой деятельности и ввести их в уклад образовательной организации;
 - поддерживать разумную родительскую инициативу в вопросах воспитания и способствовать её реализации.

Родительские ассоциации как ресурс выстраивания продуктивных отношений образовательной организации и родителей. Очевидно, что конфликтные и формальные отношения не будут способствовать единству в понимании и принятии цели и ценностей воспитания педагогами и родителями. В выстраивании продуктивных отношений с родителями обучающихся педагогу всегда отводится ведущая роль. Однако в качестве механизма влияния со стороны родителей может быть задействован такой ресурс, как родительские ассоциации (Национальная Родительская Ассоциация, Союз матерей, Союз отцов и прочие).

О необходимости вовлечения такого рода организаций в воспитательный процесс говорить не приходится. Достаточно вспомнить, что в рамках государственной повестки в сфере образования и воспитания сегодня одним из самых актуальных тезисов, озвученных президентом В. В. Путиным, является тезис о развитии и обустройстве школы как об общем деле школьников, педагогов и родителей. «Для ребят и учителей школа — это, безусловно, второй дом, и каким он будет после строительства или капитального ремонта, должно зависеть не только от чиновников. <...> Дело не только в покраске стен и установке коммуникаций, а в том, чтобы понять, чего ребята хотят, а потом сделать так, чтобы школа отвечала представлениям о ней и школьников, и педагогов, и родителей. Чтобы развитие школы, ее обустройство были общим делом, чтобы в обновлённых школах кипела интересная жизнь, развивалось ученическое самоуправление, работали те кружки, спортивные секции и студии, которые организованы прежде всего по запросам ребят и предложениям родителей, и чтобы педагоги поддерживали де-

тей и активно участвовали в таких проектах» (Заседание Президиума, 2021).

Очевидно, что организованная родительская общественность вполне может вносить вклад в просвещение родителей в вопросах ценностей воспитания, а также необходимости консолидации образовательной организации и родителей в вопросе воспитания детей. Эти задачи вполне коррелируют с теми задачами, которые ставят перед собой родительские объединения. Так, одной из задач Национальной Родительской Ассоциации является достижение того, чтобы мнение семейной общественности учитывалось на всех уровнях власти. Очевидно, что и обратный процесс, просвещение семей об особенностях государственной политики в сфере воспитания — вполне решаем силами и ресурсами данного объединения. И если донесение идей воспитания до всех семей на сегодня выглядит всё же слишком утопично, то, по крайней мере, выступление таких родительских объединений в качестве флагманов просвещения имеет шансы на успех. На сайте Национальной Родительской Ассоциации (НРА) отмечается, что какой бы ни была семья: многодетной, неполной, социально не защищенной, обычной — родители в ней сталкиваются со сходными проблемами воспитания, здравоохранения, образования и многими другими вопросами. Совместный поиск ответов на данные вопросы — смысл работы Ассоциации. Её миссия заключается в «защите семьи и сохранении традиционных ценностей путём консолидации сил общества и государства (Национальная Родительская Ассоциация).

Таким образом, родительские ассоциации, решая свои задачи, вполне могут способствовать достижению единства в понимании и принятии цели и ценностей воспитания педагогами и родителями.

Большим потенциалом в деле просвещения родителей в сфере воспитания, с точки зрения многих исследователей, обладают родительские университеты. А. В. Спесивцев понимает родительский университет как многоуровневую систему пассивного и активного информирования, просвещения и обучения родителей через привлечение их к взаимодействию в образовании своих детей. Использование в данном процессе разнообразных форм взаимодействия позволяет оказывать влияние на различные составляющие педагогической и воспитательной компетентностей родителей: эмоциональную, поведенческую и когнитивную (цит. по Удова, 2018). Цель функционирования родительских университетов может варьироваться в зависимости от существующих проблем во взаимодействии между образовательной организацией и родителями, но в целом её можно определить как повышение педагогической культуры родителей, их психолого-педагогической компетентности в семейном воспитании, выработку единых подходов семьи и образовательной организации к воспитанию детей. О. С. Мельникова выделила следующие задачи, которые, с определёнными допущениями, можно считать универсальными вне зависимости от вектора

работы родительского университета: развивать у родителей желание повышать уровень своей педагогической компетентности в вопросах воспитания детей; содействовать изменению родительских установок по отношению к процессу развития и воспитания ребёнка, восприятия самого ребёнка, его личностно-индивидуальных особенностей; повысить родительскую грамотность в вопросах воспитания детей, не посещающих детский сад, например через онлайн-консультации (Мельникова, 2019).

Очевидно, что готовность данного рода организаций участвовать в построении взаимодействия образовательных организаций и родителей заложена в самом изначальном замысле их формирования и функционирования. Потому актуализация данного ресурса является одной из первоочередных целей, которую должны поставить перед собой образовательные организации при решении проблемы выстраивания единого ценностно-целевого фундамента воспитания ребёнка в пространстве взаимодействия с родителями.

Формы взаимодействия образовательной организации с родителями. Взаимодействие образовательных организаций с родителями сегодня характеризуется широким диапазоном используемых форм, которые условно можно разделить на регламентированные и неформальные.

Регламентированные формы взаимодействия — это такие формы взаимодействия, рамки и сущность которых определены в законодательных актах и в локальных нормативных документах образовательной организации. Они проявляются в совместном управлении педагогами и родителями воспитательным процессом, в совместной экспертизе данного процесса, в профессиональном консультировании друг друга.

К регламентированным формам взаимодействия относятся следующие.

1. Управляющий совет образовательной организации — это коллегиальный орган государственно-общественного управления образовательной организацией. В его состав входят руководитель образовательной организации, представитель учредителя, педагоги, родители, обучающиеся и представители местного сообщества. Управляющий совет осуществляет стратегическое управление образовательной организацией.
2. Попечительский совет образовательной организации — это форма общественного управления, которая создаётся на добровольной основе, занимается обеспечением образовательного процесса дополнительными материальными, кадровыми, финансовыми ресурсами и их распределением.
3. Родительский комитет — это орган самоуправления родителей, деятельность которого направлена на всемерное содействие

коллективу образовательной организации, на улучшение и гармонизацию сотрудничества образовательной организации и семьи.

4. Комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Комиссия создается в образовательной организации в целях урегулирования разногласий между участниками образовательных отношений. Она рассматривает вопросы реализации права на образование, в том числе в случаях нарушения прав педагогического работника, применения локальных нормативных актов, обжалования решений о применении к обучающимся дисциплинарного взыскания.
5. Родительское собрание — это основная и обязательная форма совместной работы воспитателя/классного руководителя с родителями, на которой обсуждаются и принимаются решения по наиболее важным вопросам жизнедеятельности детей в образовательной организации и дома, в семье.

Неформальные формы взаимодействия — это такие формы взаимодействия, которые проявляются в ходе общения педагогов и родителей в воспитательном процессе, реализуются через создание и осуществление совместных проектов, мероприятий и акций, направленных на решение поставленных воспитательных задач.

К неформальным формам взаимодействия относятся:

- педагогические лектории — это форма педагогического просвещения, предусматривающая расширение, углубление и закрепление знаний родителей по различным вопросам воспитания детей;
- родительские школы — формы сотрудничества педагогов, психологов и других специалистов образовательной организации с родителями, которые могут получить квалифицированную помощь и консультации по различным вопросам семейного воспитания в пространстве образовательной среды школы или детского сада;
- родительские конференции — это форма работы, предусматривающая изложение теоретических основ рассматриваемого вопроса, обмен мнениями и опытом между родителями, педагогами и руководителями образовательных организаций;
- круглые столы — способ организации обсуждения с целью обобщения идей и мнений участников взаимодействия по обсуждаемой проблеме;
- родительские клубы, клубы выходного дня — это дискуссионные собрания родителей, педагогов и психологов, формирующие атмосферу доверия и сотрудничества между сотрудниками образовательной организации и родителями, создающие уникальный,

постоянный круг общения вокруг воспитательных проблем группы или класса;

- мастер-классы — это неформальное объединение родителей, детей и педагогов, в процессе которого от педагога-мастера происходит передача опыта и мастерства посредством прямой и комментированной демонстрации тех или иных действий, практики.

Перечислены только самые часто встречающиеся в практике формы взаимодействия с родителями. Однако их общий перечень значительно шире. Многие формы взаимодействия не имеют чётко определяемых границ и могут сочетать в себе элементы нескольких форм, перетекать из одной формы в другую в процессе взаимодействия, поэтому мы не ставим перед собой цель обозначить все возможные их варианты. В рамках вышеперечисленных форм могут использоваться различные методы и приёмы взаимодействия (в некоторых источниках их причисляют к формам взаимодействия), общее количество которых так велико, что назвать их все хотя бы в номинальном порядке не представляется возможным. Обозначим лишь те, которые встречаются в практике организации взаимодействия с родителями наиболее часто:

- культурно-образовательные проекты;
- мероприятия спортивной, туристической, краеведческой, экологической, гражданской и иных направленностей;
- различного рода акции (в том числе благотворительные), флеш-мобы;
- дни открытых дверей, марафоны;
- выпуски семейных газет и плакатов;
- совместные прогулки и экскурсии;
- выставки совместных работ;
- оформление папок-передвижек, информационных стендов;
- онлайн-лектории или встречи со специалистами;
- создание электронного журнала или газеты;
- размещение актуальной для родителей информации на сайте образовательной организации или на официальных страницах организации в социальных сетях;
- создание видеоблогов (видео занятия для детей, видео консультации для родителей, видеопрезентации компонентов развивающей среды и пр.).

Разнообразие потенциальных форм обеспечивает вариативность взаимодействия образовательной организации и родителей. Эффективности и качества взаимодействия образовательной организации с родителями можно добиться с использованием различного инстру-

ментария. В частности, в Институте изучения детства, семьи и воспитания РАО разработаны социально-педагогические технологии сопровождения и поддержки родителей, педагогов по вопросам воспитания. К таким технологиям относятся онлайн-марафоны, которые знакомят с проверенными временем практиками воспитания и актуальными методами выстраивания взаимодействия с детьми от раннего возраста до совершеннолетия. Тематика марафонов разнообразна:

- «Адаптация к детскому саду»;
- «Подготовка детей с ОВЗ к школе»;
- «Развиваем речь с умом (развитие речи дошкольников 3–7 лет)»;
- «Скоро в первый класс»;
- «Подростковые конфликты»;
- «Секреты общения родителей и подростков»;
- «Профилактика агрессивного поведения в школе»;
- «Как помочь подросткам выбрать профессию»;
- «Преимущества обучения в колледже сегодня»;
- «Как провести лето с ребёнком с пользой?».

К социально-педагогическим технологиям формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях также можно отнести такие технологии взаимодействия образовательных организаций с родителями как Всероссийский проект «Открытые родительские собрания», который реализуется Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО совместно с Министерством просвещения Российской Федерации. Эксперты онлайн-собраний помогают родителям найти ключ к решению многих вопросов на темы воспитания, детской психологии, образования, успешного бесконфликтного взаимодействия с детьми.

Цель другого проекта «Азбука счастливой семьи», реализованного совместно Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО и АНО «Азбука семьи», — развитие осознанного родительства. В этом проекте объединились лучшие психологические теории с практикой помощи семьям. В рамках данной социально-педагогической технологии организуются видео лекции, сценарии встреч (родительских собраний), презентации, чек-листы по наиболее важным вопросам детско-родительских отношений, осуществляется поддержка родительско-педагогического сообщества, организация гармонизированного взаимодействия семьи и образовательной организации.

В рамках социально-педагогической технологии взаимодействия образовательной организации с родителями реализуется и регулярная радиопрограмма «Семейный час», подготовленная Институтом изучения детства, семьи и воспитания совместно с редакцией «Радио Дача»

при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. Миссия данной программы — оказание реальной помощи родителям в воспитании детей по таким актуальным темам, как семейные традиции, гиперопека, возрастные кризисы, дополнительное образование детей и многим другим.

В заключение следует отметить, что главной задачей в процессе разработки и реализации социально-педагогических технологий взаимодействия образовательной организации с родителями является достижение единства понимания и принятия педагогами и родителями цели и ценностей воспитания, заложенных в примерных рабочих программах воспитания для образовательных организаций. Данное единство является обязательным условием достижения результатов воспитания, тем фундаментом, на котором должно строиться воспитательное влияние на ребёнка дома, в детском саду, в средней школе, в колледже и в прочих образовательных организациях.

Выстраивание отношений с родителями может осуществляться с применением различных стратегий и подходов, проходить через разные стадии и этапы. Взаимоотношения могут качественно изменяться как в положительную, так и, к сожалению, в отрицательную сторону, переходя, например, от формальных к продуктивным или к деструктивным. При этом образовательные организации могут использовать различные формы взаимодействия с родителями — как регламентированные, прописанные в нормативных документах, так и неформальные. И те и другие формы не раз доказывали свою эффективность.

Необходимо помнить, что основная инициатива взаимодействия всегда должна исходить от образовательной организации, педагогов, педагогического коллектива как транслятора общественных потребностей в сфере воспитания и государственной повестки на широкую общественность. При этом существенную поддержку им могут оказывать существующие в настоящий момент родительские объединения и ассоциации, у которых есть свои средства и механизмы взаимодействия с родителями, подчас недоступные школам, колледжам и детским садам.

3.2.4 Профориентационная деятельность

Социально-педагогические технологии организации профориентационной деятельности направлены на профессиональную ориентацию обучающихся, их профессиональное самоопределение. Одной из ключевых задач таких технологий является формирование у детей ценностного отношения к труду, трудящимся, людям труда: «уважение человека труда» — российская базовая ценность, закреплённая в Конституции (Конституция, 2020, ст. 75, ч. 1).

В образовательных организациях профориентационная работа представляет собой комплекс организованных мер, нацеленных на профессиональное самоопределение обучающихся, где особое место занимают региональные и местные профориентационные проекты, направленные на развитие кадрового потенциала и удержание в своих регионах успешных кадров, готовых развивать их экономику. Программы, направленные на профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение, позволяют школьнику не только определиться с будущей профессией, но и сформировать ценности и смыслы трудовой деятельности как основы для самореализации личности. Всё это свидетельствует об актуальности проблемы осознанного профессионального самоопределения и эффективной профориентации.

Реализуемые в образовательных организациях программы, направленные на профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение, также могут способствовать социально-педагогической реабилитации обучающихся, в том числе детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, а также в специализированных центрах поддержки семьи и детства и других подобных организациях (Толстикова, Никитина, 2016).

Отметим некоторые проблемные стороны профориентационной работы в образовательных организациях:

- дефицит актуальных знаний о современных методиках проведения профориентации;
- использование устаревших методов диагностики;
- отсутствие плана профориентационной работы с классом и каждым обучающимся;
- низкая информированность о профориентационных ресурсах своего населённого пункта, своей местности, края;
- незнание профессий будущего, новых профессий, которые появляются на рынке труда;
- нехватка навыков ведения профориентационной работы;
- сложности включения родителей в вопросы профессионального выбора;
- недостаточная информированность родителей в вопросах профессионального выбора;
- ограниченность ресурсов и специфика выбора профессий для каждого региона;
- несформированность навыка выбора у школьников.

Проведение профессиональных проб в образовательной организации должно осуществляться исключительно с классным руководителем или наставником, который сопровождает рефлексивное осмысление

опыта и текущей учебной деятельности обучающегося по отношению к профессионализации, а также обеспечивает безопасность детей. Особая роль в этой деятельности отводится классному руководителю, который решает задачи:

- мотивации обучающегося, насыщение деятельности смыслом;
- эмоциональной поддержки, позволяющей сгладить или устранить большинство внутренних противоречий обучающегося;
- сопровождения, выражающегося в корректной и конструктивной обратной связи, которая следует за каждым этапом профессионального самоопределения, для внесения необходимых корректировок в образовательный и профориентационный треки;
- передачи опыта, обусловленной тем, что хотя выбор профессии и должен быть самостоятельным, всегда требуется поддержка более опытного взрослого, который может обратить внимание обучающегося на неочевидные ему нюансы;
- актуализации ценностей, обусловленной тем, что профессиональная ориентация должна быть основана не только на очевидных социально-экономических причинах, но включать и аспект, связанный с реализацией ценностей личности.

При организации профориентационной деятельности в образовательной организации классный руководитель может занимать, условно, следующие позиции: организатор, наставник, коммуникатор, менеджер. Помочь классному руководителю в организации профориентационной деятельности в его классе могут специалисты-психологи, профориентологи, которые оказывают консультативную поддержку педагогам, родителям, обучающимся. В регионах могут работать отделы по сопровождению профориентационной деятельности при органах управления образованием, иногда эта работа ведётся в центрах труда и занятости населения, в отделах работы с молодёжью.

Социально-педагогические технологии профориентационной работы с обучающимися. При разработке и реализации в образовательных организациях рабочей программы воспитания могут планироваться, использоваться разные формы профориентационной деятельности. Рассмотрим подробнее некоторые из них: игры, творческие задания, тренинги, диагностики, квесты, ток-шоу, круглые столы, конференции, дискуссии, профессиональные кейсы, хакатоны, индивидуальная работа с профориентологом, профессиональные интенсивы, проектные сессии, стажировки, профессиональные конкурсы, волонтёрская деятельность, дни открытых дверей, беседы о будущем, встречи со специалистами.

Игры позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от простого воспроизведения до творческо-поисковой деятельности. Млад-

шим школьникам в большей мере подходят сюжетно-ролевые игры, а для обучающихся средней и старшей школы деловые игры.

Творческие задания требуют проявления созидательных, креативных навыков. Подобная деятельность позволяет реализовать личностный потенциал и лучше усвоить информацию о профессиях. Для начальной школы сложность упражнений должна соответствовать возрастным особенностям, в частности, это могут быть рисунок, коллаж, рассказ, исследовательский проект и прочее.

Тренинги — формат, в основном ориентированный на обучающихся средней и старшей школы. Они применяются для развития гибких навыков, подготовки к прохождению профессиональных проб и осмысления этого опыта.

Диагностики позволяют обучающимся лучше узнать свои индивидуальные психологические особенности, значимые для выбора в будущем сферы профессиональной деятельности, конкретной профессии. Для начальной школы доступны только проективные методики. Для средней и старшей школы возможно использование тестов, соответствующих возрасту.

Квесты — игровая форма, содержащая сюжетную линию знакомства с профессиями, сферами труда, профессионально важными качествами. Содержание квеста должно учитывать профориентационные задачи возраста.

Ток-шоу — форма, которая может быть использована для крупной аудитории (около 100 участников). Участники обсуждают актуальные темы, связанные с профессиональным выбором, развитием гибких и профессиональных навыков. Для реализации данного формата подходит актовое пространство. Участники могут быть разбиты на команды, которые с разных сторон обсуждают на сцене выбранные темы (в соответствии с профориентационными задачами возраста). Диалог школьников сопровождается модератором, в роли которого может выступить педагог.

Круглые столы, конференции — форматы, позволяющие в деловой атмосфере представить доклады или предложить тему для обсуждения. Событие может быть открытым, что позволит повысить навыки публичного выступления.

Дискуссии предполагают противопоставление фактов, мнений. Это следует учесть при выборе тем. Формат больше подходит для старшей школы.

Профессиональные кейсы — реальные задачи работодателя, при решении которых можно максимально приблизиться к пониманию специфики работы специалистов определённых направлений. При этом с их помощью можно понять, какие навыки в практической деятельности необходимы. Обычно эти наработки составляются с профессионалами или работодателями.

Хакатоны — соревнования, в которых команды за определённое время разрабатывают прототип продукта (например, веб-сервис или мобильное приложение, дизайн продукта) для решения определённой проблемы, с которой столкнулся бизнес-заказчик.

Индивидуальная работа с профориентологом — консультативная деятельность, направленная на построение персональной профессиональной и образовательной траектории школьника. Такое взаимодействие включает в себя составление плана, корректировку, а также диагностику.

Профессиональные интенсивы могут содержаться в следующих форматах: смены, длительные, выездные, а также короткие образовательные программы продолжительностью одна-две недели. Школьники погружаются в вопросы выбора профессии, знакомятся сразу с несколькими направлениями, уточняют свой выбор. Данный формат предполагает групповую работу с тьютором и включает один-два часа индивидуальной работы с каждым участником интенсива.

Проектные сессии — это групповая проектная работа, симулирующая процесс создания продукта от идеи до реализации. Темы должны быть связаны с решением профориентационных задач возраста. Во время командной деятельности участники сталкиваются с задачами, с которыми ранее не встречались. Это позволяет применять несвойственные для своей привычной деятельности решения. Возможно использовать смешанные группы разных возрастов или из параллельных классов.

Стажировки. Для школьников они могут составлять несколько дней и представлять разные вариации. Стажировка «тень» предполагает наблюдение без участия в самом процессе; «знакомство» — специалист рассказывает, чем занимается; «стажер» — участникам представляют реальные профессиональные обязанности и дают возможность попробовать профессию в действии.

Профессиональные конкурсы направлены на проявление профессиональных качеств и определение выдающихся в этом отношении школьников. Участники демонстрируют своё мастерство экспертному сообществу в выбранной деятельности, могут сравнивать свой уровень подготовки с уровнем подготовки других участников конкурса; в случае победы получают признание профессиональным и экспертным сообществом.

Волонёрская деятельность может актуализировать интерес к помогающим профессиям, а также проявить ряд навыков, необходимых для выполнения подобной работы. Здесь школьники в команде развивают и демонстрируют свои навыки и умения, обнаруживая свои слабые и сильные стороны. Принимая участие в организации и проведении добровольческих мероприятий и событий, оказывая социальную помощь, дети получают полезный жизненный опыт, развивают коммуникатив-

ные, организационные и познавательные навыки, а также формируют умение воспринимать, рефлексировать особенности своей личности, своего поведения, отношения к людям. При выборе волонтерского направления профориентационной работы следует учитывать познавательные интересы школьников.

Дни открытых дверей — формат, в рамках которого школьники и родители могут посетить организации среднего профессионального образования (СПО) и вузы, чтобы познакомиться с ними, посмотреть, как они работают, узнать об основных преимуществах и перспективах поступления в эти образовательные организации.

Беседы о будущем выборе профессии — организованные встречи с классным руководителем или другим организатором профориентационной деятельности в школе, которые посвящены вопросам выбора профессии, сферы будущей трудовой деятельности. Они направлены на повышение эффективности процессов профессионального самоопределения.

Встречи со специалистами позволяют сформировать отношение к определённым видам трудовой деятельности. Данная форма доступна для всех возрастов, однако стоит обращать внимание на особенности восприятия обучающихся. Например, иногда наиболее подходящий формат — работа в группе с приглашёнными специалистами, представителями различных сфер профессиональной деятельности, которые расскажут о своих профессиях, покажут основные особенности их деятельности, подготовки к получению данной профессии. Для школьников, определившихся с выбором профессии, можно организовывать такие индивидуальные встречи, которые позволят уточнить профессиональный выбор. Общение может проходить как в очном, так и в онлайн форматах.

Перечисленные формы профориентационной работы с обучающимися позволяют актуализировать процесс их профессионального и личностного самоопределения и совершенствовать навыки, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Профориентационная работа с родителями (законными представителями) обучающихся. В профориентационной работе педагогов, педагогического коллектива немаловажная роль отводится взаимодействию с родителями, поскольку именно они оказывают значительное влияние на выбор и профессиональную траекторию своих детей. Достаточно часто бывают ситуации, когда неудовлетворённость или удовлетворённость родителей своей профессией оказывает негативное или положительное влияние на профессиональный выбор детей. Не всегда желания родителей и планы детей относительно профессионального пути совпадают.

Необходимость включения родителей в профессиональную ориентацию детей обусловлена тем, что они являются значимыми субъекта-

ми формирования представлений ребёнка о самом себе; испытывают тревожность за будущее своего ребёнка; могут выступать в качестве информационных источников о перспективных направлениях рынка труда, а также востребованных профессиях будущего при наличии необходимых компетенций; разделяют необходимость организации системы взаимодействия с образовательными организациями по вопросам профессионального выбора и важность комплексного подхода к профориентационной работе со школьниками.

Для эффективного сопровождения родителями этапов профориентации и профессионального самоопределения необходимо их включение в диалоги о профессиях, возможно, совместный просмотр фильмов на эту тему, посещение профориентационных мероприятий и консультаций, а также взаимодействие со школой. В качестве основных форм просвещения родителей в области профориентации детей можно выделить следующие:

- тематические родительские собрания, на которых обсуждаются актуальные с точки зрения профориентации темы;
- классные часы с участием родителей как носителей определённого профессионального опыта, на которых родители знакомят школьников со своей профессией;
- индивидуальные консультации классного руководителя, педагога-психолога, специалиста по профориентации с родителями для решения конкретных профориентационных вопросов, интересов детей;
- анкетирование родителей обучающихся на предмет выявления их отношения к профессиональному самоопределению своего ребёнка, степень влияния на его профессиональный выбор; опросы: «Каким я вижу своего ребёнка», «Моя роль в подготовке ребёнка к труду и выбору профессии»;
- участие родителей в проведении экскурсий на предприятия, организации различной профессиональной направленности, в образовательные организации высшего образования и СПО;
- информирование родителей по вопросам профориентации их детей (оформление информационного стенда по профориентации в помещениях школы, информационные материалы на сайте образовательной организации, информационные рассылки через социальные сети и др.).

Модель профориентации и профессионального самоопределения.

Социально-педагогическая технология «Модель профориентации и профессионального самоопределения для 1–11 классов» является единым комплексным ориентиром для организации профориентационной

работы в образовательной организации, которая учитывает особенности возраста и востребованность профессий.

Основой для разработки модели стали труды Е. А. Климова (Климов, 1996), который рассматривал профессиональное самоопределение в качестве одного из важнейших проявлений психического развития человека как процесс его включения в профессиональное сообщество и более широко — в социальное сообщество. Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной социально-экономической ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Данная модель подразумевает последовательное прохождение трёх этапов, позволяющих обучающимся не просто познакомиться с профессиями, а сформировать определённую готовность к профессиональному самоопределению. Ключевым элементом модели является рефлексия. Её развитие способствует формированию субъектности, что делает доступным осознанное профессиональное самоопределение. На рисунке 20 схематично представлена вариативная модель профориентации и профессионального самоопределения в общеобразовательной организации.

Вариативная модель профориентации и профессионального самоопределения в общеобразовательной организации

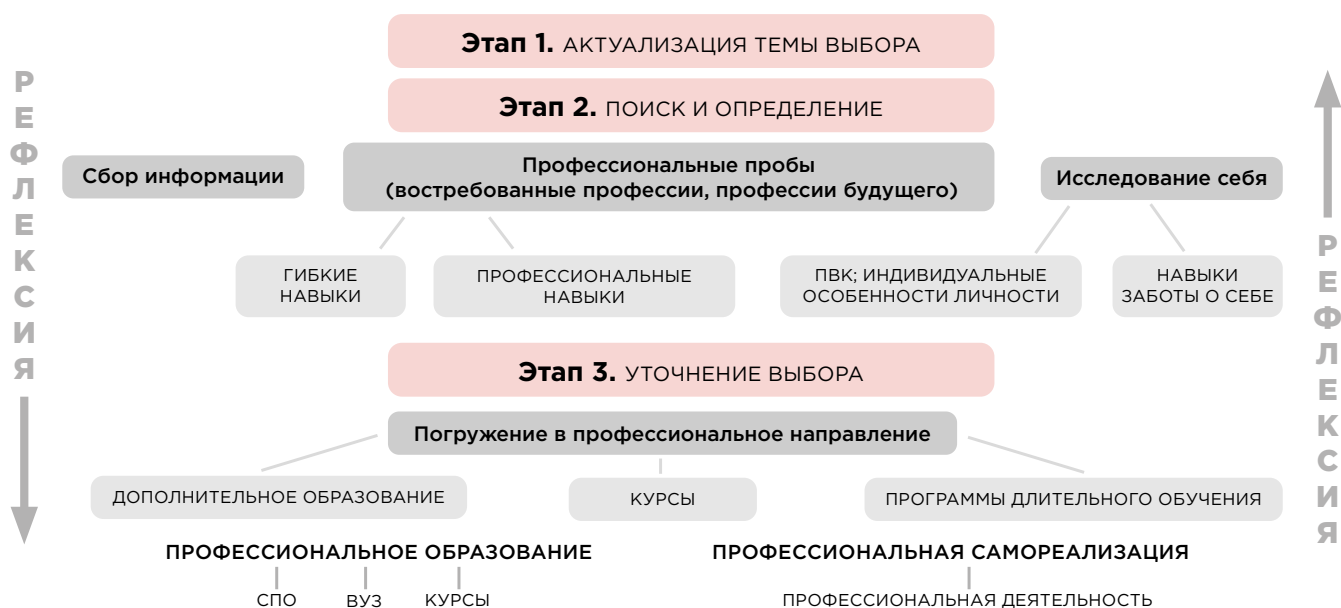


Рисунок 20 — Вариативная модель профориентации и профессионального самоопределения в общеобразовательной организации

I этап. Актуализация темы профессионального выбора.

Основная цель первого этапа — запустить процессы, направленные на профессиональный выбор с учётом возраста.

В начальной школе ещё не стоит тема выбора профессии, основными задачами, которые требуется решать на этом этапе, являются знакомство с разными профессиями, понимание их особенностей, формирование ценностного отношения к труду, трудящимся. Следовательно, актуализация темы выбора запускает первичный процесс к познавательной деятельности обучающегося.

На уровне основного общего образования первый этап нацелен на проявление интереса обучающихся к разным профессиональным направлениям.

В старшей школе необходимо совершить профессиональный выбор, который будет связан с дальнейшей траекторией обучения в организации СПО или профильном классе старшей школы, с последующим поступлением в соответствующий вуз или на работу в определённой сфере трудовой деятельности.

На рисунке 21 представлены ожидаемые результаты этого этапа.

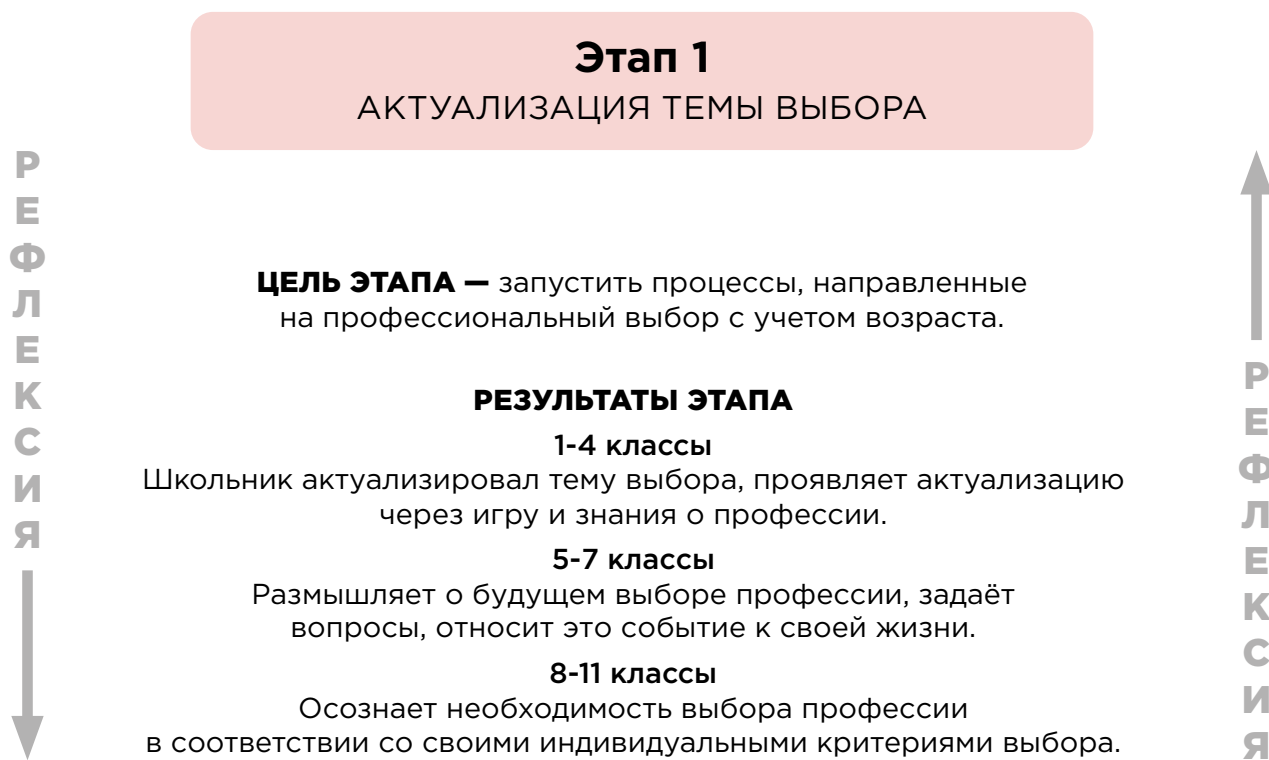


Рисунок 21 — Ожидаемые результаты этапа «Актуализации темы профессионального выбора»

II Этап. Поиск и определение. Второй этап состоит из нескольких элементов, которые в модели указаны как «профессиональные пробы», «сбор информации» и «исследование себя». Не имеет значения, с какого элемента начинать работу, важно прохождение всех элементов. Однако существует их приоритетность в соответствии с возрастными

особенностями. Ведущей деятельностью младших школьников является учебно-познавательная, в которую также входит формирование представлений о мире профессий. Для них первым и основным элементом является сбор информации о профессии, что соответствует профориентационным задачам возраста.

Следующим по приоритету элементом являются профессиональные пробы в востребованных сферах, где особое внимание уделяется профессиям будущего. Так как обучающиеся в начальной школе совсем не скоро выйдут на рынок труда, они должны быть готовы к переменам и понимать, что профессии, которые им интересны сейчас, будут модифицированы и представлены в другом виде, или появятся новые профессии, сформированные на стыке нескольких профессий. Заключительный элемент модели — исследование себя. Начальная школа — это период, когда ребята впервые знакомятся, понимают и формируют общее представление о мире профессий. По сути, элемент исследования себя в данном возрасте им доступен частично.

На рисунке 22 представлены ожидаемые результаты данного этапа.



Рисунок 22 — Ожидаемые результаты этапа «Поиск и определение»

Приоритетным элементом для учащихся 5–7 классов являются профессиональные пробы. При этом они реализуются как в гибких навыках — тех, что называется soft skills, так и в профессиональных — на мастер-классах и других профориентационных мероприятиях. Школьники совершают пробы элементов профессий либо компетенций, тем самым формируя у себя понимание собственного интереса к профессиям через деятельность. Сбор информации для этого возраста является вторым элементом. Обучающиеся продолжают знакомиться с разными

ми профессиональными направлениями. Им уже известны основные профессиональные сферы и направления, они ориентируются в профессиях и имеют представление о профессиях будущего. Элемент исследования себя реализуется в двух основных направлениях: навыки заботы о себе (self skills) — это навыки самоопределения и самоорганизации. Школьники уже могут определить, какая профессия им подходит и могут пояснить, почему, на доступном для своего возраста уровне понимания.

III Этап. Уточнение выбора. Погружение в профессиональное направление понимается как проверка гипотезы о профессиональном выборе через длительные программы дополнительного образования, позволяющие уточнить устойчивость интереса к выбранному профессиональному направлению. В случае, если устойчивость интереса при погружении в профессиональное направление не подтверждается, необходимо вернуться к актуализации выбора и далее идти по вышеописанному алгоритму в соответствии с возрастом.

Открывается и становится доступным этап «уточнение выбора» через элемент «погружение в профессиональное направление», так как обучающиеся уже могут посещать занятия в рамках дополнительного образования по какому-либо профессиональному направлению. Этот элемент не используется в модели для начальной школы, так как в связи с возрастными особенностями младшим школьникам недоступна рефлексия, которая позволяет развить осознанность в отношении темы выбора и, погружаясь в профессиональное направление, объективировать гипотезу о своём профессиональном выборе.

В 8–9, 10–11 классах на первый план выходит элемент «исследование себя». Он становится первым ключевым элементом. Также важно развитие гибких навыков и освоение технологии выбора, поскольку перед школьниками в этом возрасте встает важнейшая задача — необходимо самоопределяться, так или иначе выбирать, как дальше строить свою индивидуальную образовательную траекторию: в организации СПО или вузе. Профессиональные пробы здесь занимают второе место, так как, пройдя предыдущий период, обучающиеся уже имеют опыт проб и деятельностное представление о профессиях. В 8–11 классах пробы гибких и профессиональных навыков происходят уже точно, по тем направлениям, сферам трудовой деятельности, которые школьники планируют выбирать в качестве будущей профессии.

Затем происходит погружение в профессию. Оно реализуется уже в дополнительном образовании с целью выбора СПО или вуза. Для всех возрастных периодов здесь проходят профориентационные диагностики, соответствующие возрастным особенностям. Задачи, основные ориентиры, планируемые результаты профориентационной работы напрямую связаны с моделью профессиональной ориентации и профессионального самоопределения.

На рисунке 23 представлены ожидаемые результаты данного этапа.

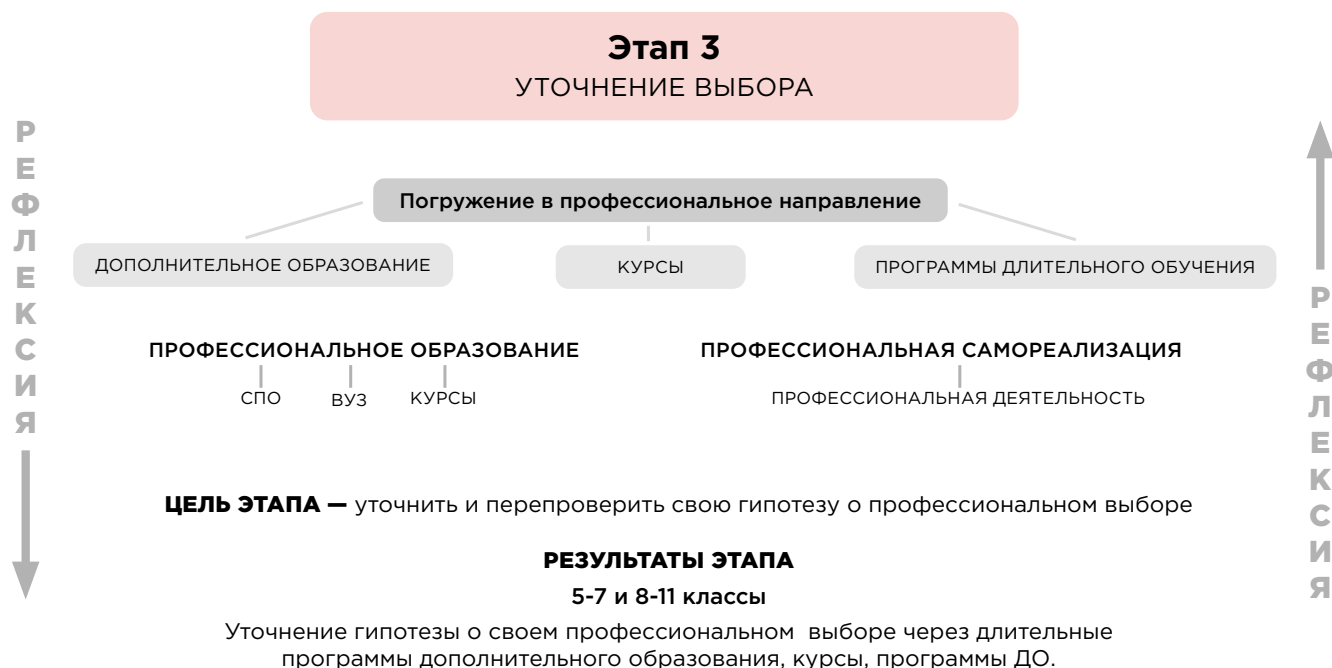


Рисунок 23 — Ожидаемые результаты этапа «Уточнение выбора»

Модель профориентации и профессионального самоопределения состоит из следующих взаимосвязанных элементов.

Профессиональные пробы — элемент, отвечающий за совершение деятельностной пробы в профессиональных и гибких навыках, востребованных в профессиях.

Гибкие навыки (soft skills) сейчас находятся на одном уровне востребованности с профессиональными навыками. Они необходимы в работе каждого специалиста. Такие навыки как системное мышление, кооперация, работа с неопределённостью, поиск информации, креативность, творческое, системное и аналитическое мышление, являются универсальными и подходят для многих специалистов. Однако существуют и специфичные умения, относящиеся к определённой деятельности. Например, в профессиях, требующих высокой стрессоустойчивости, будут особенно значимы навыки работы со стрессом. Данный элемент модели профессионального самоопределения и профессиональной ориентации указывает на необходимость деятельностных проб гибких навыков школьников с 1 по 11 классы. Развитие гибких навыков производится за счет тренингов и разных форм организации командной работы, в которых школьники могут проявить или освоить их.

Профессиональные навыки (hard skills) необходимы для реализации профессиональной деятельности. Этот элемент модели позволяет школьникам понять, интересна ли им рассматриваемая профессия, а также решает основную профориентационную задачу — знакомство с профессиями через деятельность. Чтобы реализовать этот элемент, школьникам необходимо посещать мастер-классы, встречи, мероприя-

тия, где можно на практике попробовать профессии разных направлений.

Наиболее активный период прохождения профессиональных проб приходится на 5–7 классы. В этом возрасте школьникам особенно важно познакомиться с разными профессиональными сферами, даже такими, которые они не считают для себя подходящими. Возможно, интерес проявится в процессе деятельности, поэтому рекомендуется посещать как можно больше доступных в регионе профориентационных мероприятий.

Исследование себя — элемент, связанный с изучением своих индивидуальных особенностей и самоопределением. В полной мере этот элемент становится доступным в подростковом возрасте, когда сформированы основные структуры личности и школьники могут самостоятельно обосновать, какие профессии им нравятся, а какие нет, и почему. Этот элемент формирует понимание себя. Параллельно ребёнок осваивает навыки, необходимые для жизни, осознает, что выбор — это неотъемлемая часть профессиональной траектории и определение в профессии является необходимым. Школьники начинают исследовать свои возможности, интересы, способности и другие индивидуальные особенности личности, а также соотносить со своей личностью знания о профессионально важных качествах, полученных на профессиональных пробах. В перспективе эти знания они смогут применить при свершении профессионального выбора.

Навыки заботы о себе (self skills), так называемые собственные навыки, среди которых можно выделить три базовых навыка: самоорганизацию, самоопределение и саморазвитие. Эти навыки совершенствуются в консультативной работе, беседах о профессиональном выборе. Они направлены на то, чтобы обучающиеся могли выделить собственные критерии профессионального выбора и подготовиться к профессиональному самоопределению. За счёт владения навыками технологий выбора, отношения к понравившейся профессии, личностного представления о профессиональной деятельности осознанный выбор профессии становится доступным.

Профессионально важные качества — индивидуальные особенности личности — темперамент, характер, способности, эмоционально-волевая сфера, установки, мотивы и смыслы.

Сбор информации — элемент, относящийся к аккумулированию информации по профессиональным направлениям. Поиск и работа с информацией — это определённый навык, направленный с точки зрения модели профессиональной ориентации и профессионального самоопределения на дополнение знаний об интересующей профессии. Он позволяет сформировать общее представление о необходимых информационных критериях.

Например, когда ребёнок будет выбирать для себя профессию сварщика, он узнает, что в соответствующем СПО существуют определённые условия поступления, и поэтому абитуриенту необходимо набрать необходимый средний балл аттестата. Для ряда поступающих на следующую ступень общего образования или в вуз важным является территориальное расположение образовательной организации.

Погружение в профессиональное направление — элемент, отвечающий за проверку гипотезы профессионального выбора. В силу возрастных особенностей деятельность по данному элементу доступна только для школьников 5–11 классов. Короткие программы в рамках профессиональных проб, продолжительностью до 3-х часов, обычно посещаются разово, что позволяет сформировать представление о профессиональном направлении. Возможность уточнить этот выбор, проверить устойчивость интереса к нему, даёт длительная программа дополнительного образования, курсы, секции. Школьник актуализирует для себя тему профессионального выбора на более глубоком уровне, тем самым через рефлексию осознавая, подходит это ему или нет.

Рефлексия — ключевой элемент модели, влияющий на осознанность выбора. В профессиональных пробах данный элемент проявляется в рефлексивном отношении к качеству выполняемой деятельности и мотивации к преодолению возможных сложностей при выполнении элементов профессиональных компетенций, в сборе информации через критическое отношение к важным для выбора профессии материалам. Самая значимая и сложная работа с личностью ведётся в блоке *исследования себя* — там, где мы говорим о развитии навыков заботы о себе (self skills) — самоорганизации и самоопределения, которые находятся в тесной связке с рефлексией. Для того, чтобы выявить свои основания выбора профессии, иметь возможность объективно размышлять о них, следует определить, что было сделано хорошо, а что требует улучшения, вызывает ли эта деятельность интерес, появляется ли желание попробовать свои силы в этом профессиональном направлении ещё раз. Отвечая на эти вопросы, школьники совершают первый шаг к тому, чтобы сформировать для себя понимание, какая деятельность им подходит, или почему эта профессиональная проба оказалась недостаточно интересна. Здесь особенно значима роль педагога, состоящая в том, чтобы после прохождения профессиональной пробы помочь ребёнку проанализировать полученный опыт.

Применительно к модели профориентации и профессионального самоопределения, рефлексия — это процесс, когда учащиеся самостоятельно оценивают своё состояние, возникшие эмоции, результаты своей деятельности.

Реализация модели возможна при осознании и фиксации профессиональных предпочтений через рефлексивный подход к каждому из элементов модели. Рефлексивный подход — это взаимодействие

с обучающимся, при котором учитываются его личностные качества и анализируется его опыт, создаются доверительные и продуктивные взаимоотношения, направленные на развитие рефлексивных навыков и умений.

Рефлексивные умения — это самостоятельно выполняемые и осознаваемые интеллектуальные действия (анализ, планирование, прогнозирование, регулирование, самоконтроль), детерминирующие творческую активность при выполнении различных видов деятельности на основе усвоенных знаний и приобретённого субъектного опыта.

Уровень качества профориентационной деятельности в образовательных организациях существенно различается. Одни осуществляют деятельность по профориентации уже много лет, другие только стремятся к системности. Модель профессиональной ориентации и профессионального самоопределения позволяет школам с разным уровнем вовлечённости в профориентационную деятельность эффективно решать профориентационные задачи, стоящие перед образовательной организацией.

Для эффективной реализации модели как социально-педагогической технологии необходимо создать организационные условия, при которых будет реализовываться каждый из элементов. В календарном плане по профориентационной работе необходимо отразить мероприятия, профориентационные задачи в соответствии с возрастом и элементы модели, которые выбранные мероприятия решают, назначить ответственных за реализацию модели в школе и классе, а также проводить своевременный мониторинг профориентационной деятельности. При реализации модели важно учитывать возможные риски: нехватка компетентных кадров, отсутствие целенаправленной нормативно регулируемой системы профессиональной ориентации, высокая загруженность педагогов, сложности внедрения новой социально-педагогической технологии, региональные и местные факторы востребованности профессиональных кадров, социокультурная, экономическая и производственная ориентация, специфика регионов.

Особенности профессиональной ориентации и самоопределения в 1–4 классах. Особый акцент в начальной школе делается на сборе информации по профессиональному направлению, в меньшей степени на профессиональных пробах, так как пока не все они являются доступными, а исследование себя возможно на уровне отношения «нравится» / «не нравится», хочется продолжить или прекратить деятельность. Младший школьный возраст (6–11 лет) — это фаза операционно-технической деятельности, в основном учебной. В этом возрасте школьник учится читать, писать. В процессе учения формируются интеллектуальные и познавательные способности, развивается система отношений ребёнка с окружающими — его собственная практика взаимоотношений с другими людьми.

При реализации задач профориентации в начальной школе важно учитывать особенности возраста. В 1-4 классе следует особое внимание обратить на смену ведущей деятельности с ролевой игры на учебную; формирование самооценки; формирование учебных умений и навыков; проявление индивидуальных способностей и склонностей.

Основные задачи ранней профориентации в начальной школе, следующие:

1. Формирование ценностного отношения к труду, трудящимся.
2. Расширение представлений о существующих профессиях и профессиях будущего.
3. Формирование понимания социально важной роли каждой профессии.
4. Расширение представлений о том, какие профессионалы в каких учреждениях, организациях и компаниях работают.
5. Формирование представлений об атрибутах труда разных специалистов.
6. Формирование представлений о некоторых профессионально важных качествах, необходимых в работе (профессии определяются вариативно в соответствии с профессиональными сферами).
7. Знакомство с навыками будущего (навыки определяются вариативно).

Рекомендуемые формы деятельности: игры, квесты, элементарные профессиональные пробы, творческие и исследовательские задания, встречи со специалистами.

Планируемые результаты профориентационной работы с обучающимися начальной школы:

- могут рассказать, почему труд — это ценность, и объяснить, как профессиональная деятельность связана с жизнью человека;
- уважительно относятся к специалистам разных профессиональных сфер;
- могут в общих чертах описать разные профессии, рассказать, для чего они нужны и где работают их представители;
- знают и различают предметы труда разных профессий;
- могут назвать несколько важных личных качеств для реализации профессиональной деятельности (профессионально важные качества, гибкие навыки);
- различают сферы труда и знают о существующих направлениях, а также о профессиях будущего.

Особенности профессиональной ориентации и самоопределения в 5–9 классах. В 5–7 классах ведется усиленная работа по совершению профессиональных проб школьниками, что позволяет в деятельности проявить наиболее интересные для себя направления; становятся доступными программы погружения в профессиональное направление, начинает формироваться рефлексия.

В младшем подростковом возрасте на первый план выходит новая деятельность личностного, эмоционального общения со сверстниками, образуется объединение с равными по возрасту детьми, появляются лидеры. Возникает «чувство взрослости» — особая форма новообразования сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими, находит образцы для подражания, перестраивает свою деятельность и отношения.

При реализации задач профориентации важно учитывать особенности возраста. Для 5–7 классов следует обратить особое внимание на смену ведущей деятельности (на передний план выходит личностное общение со сверстниками, учебная деятельность отходит на второй план); частую смену интересов; поиск идентичности через деятельность.

Основные задачи профориентации в 5–7 классах следующие:

1. Формирование ценностного отношения с собственному выбору профессии как значимому жизненному выбору.
2. Установление связи знаний, полученных на преподаваемых учебных предметах, с их применением в трудовой деятельности в будущем.
3. Формирование понимания того, какие знания, умения, компетенции и навыки, а также личностные компетенции нужны различным специальностям (профессиональные навыки, гибкие навыки, навыки заботы о себе, профессионально важные качества).
4. Формирование исходных представлений о разделении труда и взаимодействии работника и работодателя в трудовой деятельности.
5. Формирование представления о том, как устроено рабочее место у работников различных специальностей.
6. Совершение профессиональных проб и участие во внешних профориентационных мероприятиях.
7. Знакомство с рынком труда в России.
8. Знакомство с основными способами поиска информации о профессиях, специальностях, вакансиях.
9. Знакомство с различиями различий следующих уровней, типов образования.

10. Формирование позитивного отношения к рабочим профессиям и образовательным организациям СПО.
11. Формирование умения ориентироваться в профессиональных сферах и направлениях будущего.
12. Знакомство с технологиями профессионального выбора.

Планируемые результаты профориентационной работы с обучающимися 5–7 классов:

- могут объяснить почему значим выбор профессии;
- видят связь учебных предметов с профессиями;
- понимают, какие знания, умения, навыки, компетенции нужны различным специалистам;
- разбираются во взаимодействии работника с работодателем и основных положениях трудовой этики;
- имеют опыт совершения профессиональных проб во всех сферах труда;
- ориентируются, где, в каком регионе, области России развиты различные профессиональные направления;
- умеют искать информацию о профессиях;
- могут рассказать о различиях обучения в организации СПО и высшем учебном заведении;
- позитивно относятся к рабочим специальностям;
- ориентируются в направлениях и сферах будущего;
- имеют представление о технологиях профессионального выбора;

В 8–9 классах становятся доступными более сложные профессиональные пробы, но наиболее значимым становится развитие мягких навыков. Основной упор делается на исследовании себя, развитии навыков самоопределения и самоорганизации, особую важность приобретают этап *погружения в профессиональное направление*, освоение технологий выбора и самоопределение с последующей профессиональной и образовательной траекторией.

При реализации задач профориентации обучающихся 8–9 классов также важно учитывать особенности возраста. Следует обратить внимание на то, что для данного возрастного периода характерны: отношение к обучению как к возможности для саморазвития; развитие самосознания и индивидуальности; формирование готовности к профессиональному самоопределению; кризис юношеского возраста.

Основные задачи профориентации в 8–9 классах следующие:

1. Формирование первичных представлений о возможности реализации своих профессиональных интересов и целей в профессиональной деятельности.
2. Освоение технологий исследования себя, своих индивидуальных характеристик, профессиональных интересов и желаний, способностей, компетенций, возможностей, в т. ч. осознание особенностей здоровья.
3. Расширение представлений и знаний о профессиях и компетенциях будущего.
4. Ориентирование в тенденциях рынка труда в интересующей профессиональной сфере.
5. Знакомство с основами трудоустройства и трудовых отношений.
6. Развитие гибких навыков (рефлексии, коммуникации, командного взаимодействия, тайм-менеджмента, компетенций будущего и т. д.).
7. Формирование навыков совершения выбора и применения технологий выбора.
8. Определение профессиональной сферы и направления, выбор профессии и дальнейшей образовательной траектории.
9. Знакомство с организациями СПО своего региона и России в целом.
10. Первичное знакомство с высшими учебными заведениями.

Рекомендуемые формы: профориентационные диагностики, ток-шоу, круглые столы, решение профессиональных кейсов, хакатоны, дискуссии, тренинги, квесты, углублённые профессиональные пробы, беседы о будущем выборе профессии, индивидуальная работа с профориентологом, профессиональные интенсивы (смены, длительные программы, выездные программы), проектные сессии, профессиональные конкурсы, волонёрская деятельность, посещение дней открытых дверей, стажировки.

Планируемые результаты профориентационной работы с обучающимися 8–9 классов:

- могут сказать, как профессиональная деятельность связана с личными ценностями;
- при выборе профессии опираются на свои ценности;
- понимают свои индивидуальные характеристики, профессиональные интересы, способности, компетенции, профессиональные желания, возможности (в том числе осознаёт особенности здоровья);

- имеют достаточно развитые гибкие навыки, понимают, какие из них наиболее востребованы для определённых профессий;
- понимают тенденции развития рынка труда;
- знают компетенции, навыки и профессии будущего;
- знают основы написания резюме и прохождения собеседований, трудоустройства;
- умеют применять технологии выбора;
- могут осуществить осознанный выбор будущей профессии, минимально — сферы профессиональной деятельности;
- знают подходящие для продолжения обучения СПО и вузы;
- осознанно подходят к выбору дальнейшего уровня или типа образования.

Особенности профессиональной ориентации и самоопределения в 10–11 классах. Учитывая возрастные особенности обучающихся 10–11 классов, при реализации задач профориентации следует особое внимание обратить на: смену ведущей деятельности с личностного общения на учебно-профессиональную; рост заинтересованности и потребности школьников в труде, более конкретные профессиональные планы на жизнь; профессиональное самоопределение; обретение физической и психической зрелости.

Интеллектуальная деятельность в этом возрасте приобретает особую аффективную окраску, связанную с самоопределением старшего школьника и его стремлением к выработке своего мировоззрения. Именно это аффективное стремление создаёт своеобразие мышления в старшем школьном возрасте. Назначение периода юности в жизни каждого человека состоит в том, чтобы расширить горизонты познания реального мира, других людей, а также себя самого. Молодым людям необходимо выработать ко всему этому своё отношение, найти своё место в обществе и определить жизненные задачи. Отсюда повышенное внимание старшеклассников к универсальным законам природы и человеческого бытия. Они стремятся постичь теоретические и методологические основы научных дисциплин. Возникает интерес к изучению человеческих возможностей и внутреннему миру человека, склонность к самоанализу и самооценке, приобретается навык рефлексии.

Основные задачи профориентации в 10–11 классах следующие:

1. Формирование первичных представлений о возможности реализации своих ценностей в профессиональной деятельности.
2. Постановка цели обучения на следующих уровнях образования, фиксация её связи с профессиональной реализацией.
3. Построение профессионального и образовательного трека, который основывается на знаниях о своих индивидуальных осо-

бенностях, собранной информации об интересующих профессиях и опыте совершения профессиональных проб, критериях профессионального выбора.

4. Погруженное знакомство с вузами своего региона и России.
5. Освоение технологий альтернативного профессионального выбора (если специальность перестанет быть востребованной, при недостаточном для поступления в вуз результате экзаменов, смене места жительства и др.).
6. Участие в профессиональных стажировках, конкурсах.
7. Уточнение профессионального выбора.
8. Направленное развитие гибких навыков в соответствии с выбранной сферой профессиональной деятельности, профессией.
9. Формирование компетенции непрерывного образования как составляющей образа жизни.
10. Формирование представлений о развитии основных технологий, компетенций и профессий будущего.
11. Ориентирование на современном рынке труда и в прогнозах востребованных профессий в будущем.
12. Обретение опыта применения знаний основ трудоустройства и трудовых отношений.
13. Определение необходимых экзаменов для сдачи ЕГЭ с учётом перспектив профессионального самоопределения, выбора профессии.

Рекомендуемые формы: профориентационные диагностики, тренинги, профессиональные пробы в реальных условиях с высокой сложностью (на полигонах и предприятиях работодателей), решение профессиональных кейсов, хакатоны, индивидуальная работа с профориентологом, профессиональные интенсивы (смены, длительные программы, выездные программы), проектные сессии, стажировки, профессиональные конкурсы, волонёрская деятельность, посещение ярмарок профессий.

Планируемые результаты профориентационной работы с обучающимися 10–11 классов:

- могут развернуто рассказать, как их личные ценности будут реализовываться в профессии;
- могут обосновать цель выбранной следующей ступени, типа, уровня образования;
- следуют составленной ранее карте профессионального и образовательного трека;

- знают и посещали вузы, организации СПО, в которых обучают выбранной специальности;
- имеют опыт профессиональных стажировок и участия в профессиональных конкурсах;
- обладают хорошо развитыми гибкими навыками в выбранной профессии;
- обладают элементами компетенции непрерывного образования;
- имеют сформированное представление о развитии основных технологий, компетенций и профессий будущего;
- ориентируются на рынке труда своего региона, России в целом;
- имеют опыт прохождения собеседования (возможно в имитированной форме, но с реальными специалистами).

Для эффективной реализации социально-педагогической технологии «Модель профориентации и профессионального самоопределения» необходимо создать организационные условия, при которых будет осуществляться каждый из элементов. Специалисты проекта «Билет в будущее» разработали профориентационный минимум и методические рекомендации (Методические рекомендации, 2022) для общеобразовательных организаций Российской Федерации, которые позволят комплексно подойти к организации профориентационной деятельности. Общедоступный открытый сегмент Проекта расположен в Интернете (Твоя цель). Его использование не предполагает передачи персональных данных. Дети и родители могут без ограничений использовать профориентационные материалы и сервисы для совместной «домашней» профориентационной работы. Так, открытый ресурс «Твоя цель, твой путь, твоя профессия» поможет получить информацию о профессиях, ответить на частые вопросы касательно профориентации, которые интересуют детей и родителей, и начать процесс профессионального самоопределения в увлекательном формате.

Содержание общедоступного сегмента.

1. *Статьи для родителей*, написанные профориентологами, раскрывают основные вопросы профориентации подростков. Например: как выбрать между колледжем и вузом? как помочь подростку при выборе профессии? какие профессии и навыки будут востребованы в ближайшем будущем?
2. *Профориентационные «семейные тесты» для родителя и ребёнка*, которые нацеливают на поиск совместных решений. «Семейный тест» предполагает участие родителя и подростка: подросток отвечает на вопросы о себе, а родитель — о своём ребёнке.
3. *«Примерочная профессий»*: онлайн-тренажер, который на основе набора интересов, условий работы, ценностей подростка приводит примеры профессий с подробным описанием. Набор

компонентов можно менять, что помогает экспериментально понять, чем именно профессии отличаются друг от друга и какая профессия больше всего подходит конкретному подростку.

4. *«Профессии будущего»*: каталог профессий, которые уже появляются или, вероятно, появятся в ближайшем будущем. В разделе представлены такие профессии, как игропедагог, нанотехнолог, тренд-вочер, сити-фермер и многие другие. С одной стороны, они призывают подростков задуматься о будущем, интригуют и показывают, что профессиональная самореализация может быть такой же увлекательной, как компьютерная игра. С другой стороны, каждая карточка каталога включает подробное описание профессии (для кого она подойдёт, какие учебные предметы в школе нужно изучать, чтобы со временем стать специалистом в ней) — поэтому профессия выглядит не просто мечтой, а вполне достижимой целью.

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ

В словаре приведены рабочие определения основных понятий, категорий, терминов, использованные в настоящем издании.

Вариативная модель — форма отображения определённого фрагмента действительности или деятельности; отражает представления об общем и особенном в проектируемом фрагменте действительности или деятельности (модели), в их содержании, целях, условиях функционирования, функциональных связях.

Вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях — форма отображения проектируемой в системе образования деятельности по формированию ценностных ориентаций детей в различных образовательных организациях. Вариативная модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях отражает представления об общем и особенном в проектируемой деятельности, в её целях, условиях, содержании, организации, функциональных связях.

Воспитание понимается: 1) в широком социальном смысле, включая в него воздействие общества на человека, т. е. воспитание как социализация; 2) в широком педагогическом смысле как целенаправленная воспитательная деятельность, осуществляемая в образовательном процессе; 3) в узком педагогическом смысле как воспитательная работа в целях формирования у детей, молодёжи определённых качеств, взглядов, убеждений, решения конкретных воспитательных задач (например, воспитание определённого личностного качества, определённой ценностной ориентации); в общем гуманитарном смысле как социально и педагогически обусловленный процесс раскрытия сущностных сил человека, его потенциальных человеческих возможностей, целенаправленный процесс становления человеческого в человеке в пространстве событийной общности (В. И. Слободчиков).

Воспитание обучающихся в системе образования, в образовательных организациях Российской Федерации — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 2).

Воспитательная деятельность — вид социальной деятельности, направленный на передачу от поколения к поколению накопленных людьми культуры и опыта, создание условий для личностного развития человека (Шмырева, Губанова, Крецан, 2002, с. 97). Профессиональная деятельность педагога, педагогического коллектива, направленная на создание условий для воспитания, развития и саморазвития личности детей, учащихся, воспитанников, включая совместную с ними деятельность. Структурно воспитательную деятельность можно представить в виде совокупности компонентов: целеполагание, прогностическая деятельность, диагностическая, конструктивная (проектировочная), организаторская, коммуникативная, аналитическая, коррекционная.

Воспитательная система — комплекс воспитательных целей; людей, их реализующих в процессе целенаправленной деятельности; отношений, возникающих между её участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы (Педагогический энциклопедический словарь, 2022, с. 44).

Воспитательный процесс — педагогический процесс, направленный на достижение целей воспитания, включает целевой, субъектно-объектный, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Дети (в ед. ч. — ребёнок) — люди в период детства, юридически физические лица до достижения возраста 18 лет.

Детство — термин, означающий начальные периоды онтогенеза человека от рождения до появления возможности включения во взрослую жизнь.

Концепция воспитания — совокупность идей и принципов воспитательной деятельности, определяющих цель, содержание и формы взаимодействия воспитателей и воспитуемых в воспитательном процессе. Концепция воспитания как документ — текст, определяющий ценностно-мировоззренческие основания, представление о воспитательном идеале, педагогическую цель, содержание, формы, методы, ожидаемые результаты воспитания (в целом или конкретного направления воспитания).

Механизмы формирования ценностных ориентаций детей в системе образования. Механизм формирования ценностных ориентаций детей в системе образования — психолого-педагогический процесс формирования ценностных ориентаций у ребёнка посредством внутриличностных преобразований (изменений) в ходе субъект-субъектных взаимодействий в образовательном пространстве (например, с педагогом, другими детьми и др.).

Основные механизмы формирования ценностных ориентаций детей в системе образования: индивидуализация (определение субъек-

том собственного образа жизни, внутреннего мира); идентификация (межличностное взаимодействие, познание субъектом другого человека, «вхождение» в его систему мотивов, целей и ценностей), эмпатия (постижение субъектом эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания), рефлексия (выявление и оценивание субъектом соответствия его личных ценностей общественным ценностям посредством анализа собственных мыслей, переживаний, действий), адаптация (реагирование субъекта на нарушение сбалансированности в системе «человек — среда», усиление или ослабление личностных черт и поведенческих реакций в связи с изменениями в среде), социализация (принятие субъектом внешних по отношению к нему ценностей, доминирующих в его социальном окружении); интериоризация (выделение субъектом из множества явлений тех, которые имеют для него ценность, а затем превращение их в содержание внутренней структуры личности), экстериоризация (превращения внутреннего психического действия во внешнее, посредством которого происходит формирование ценностных ориентаций).

Модель — форма отображения определённого фрагмента действительности (предмета, явления, процесса, ситуации) — оригинала модели, которая содержит существенные свойства моделируемого объекта и может быть представлена в абстрактной (мысленной или знаковой) или материальной (предметной) форме (Ф. Н. Голдберг). Искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту или явлению, отображает и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта, явления.

Модели воспитания — модели, отражающие общее в воспитании (собственно, модели воспитания) и модели, отражающие особенное в воспитании (модели тех или иных воспитательных практик). В виде модели может быть представлен как сам феномен воспитания, так и система воспитания того или иного педагога, какая-либо методика или технология (Перспективные модели, 2015).

Образование — социальный институт; система воспитания, обучения и развития личности; деятельность; процесс, а также совокупность приобретаемых в этом процессе человеком знаний, умений, навыков, ценностных установок, духовных и нравственных качеств, социокультурного опыта. Общественное благо, дар одного поколения другому.

Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, твор-

ческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 1).

Обучающийся — физическое лицо, осваивающее образовательную программу (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 15).

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 16).

Отношения в сфере образования — совокупность общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ (образовательные отношения), и общественных отношений, которые связаны с образовательными отношениями и целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 30).

Педагогика — гуманитарная наука о воспитании и обучении человека, людей, прежде всего в детстве.

Педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей — объективно воздействующие на формирование ценностных ориентаций детей факторы, обусловленные внутренними условиями (личностного развития детей, образовательного пространства в образовательных организациях) и внешними условиями социальной среды, а также соответствующие возможности (ресурсы), влияющие на присвоение и реализацию в сознании, чувствах и поведении детей социально значимых ценностей.

К внутренним условиям формирования ценностных ориентаций детей относятся условия образовательного пространства образовательной организации и личностного развития детей. Основные из них: актуализация личностной позиции детей, их личного опыта, инициативы в образовательном процессе; целенаправленная системная ориентация содержания реализуемых образовательных программ, учебно-методического обеспечения на формирование определённых ценностных ориентаций; формирование уклада образовательной организации как устойчивой системы социально-педагогических взаимодействий с учётом специфики её местоположения, контингента педагогов и детей, их семей и социокультурного окружения, содержания реализуемых образовательных программ; влияние личности педагогов, их педагогической культуры. Внешние педагогические условия формирования ценностных ориентаций детей включают: воздействие на формирование ценностных ориентаций детей других социальных институтов воспитания, кроме школы, системы образования, прежде всего — семьи; нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности

по формированию ценностных ориентаций детей; влияние цифровизации, цифровой трансформации образования на процессы формирования ценностных ориентаций детей; актуальные геополитические и соответствующие внутренние российские социально-политические процессы, оказывающие воздействие на ценностные ориентации детей, их формирование в современных условиях.

Программа воспитания (рабочая) в образовательной организации — методический документ, определяющий комплекс основных характеристик воспитательной деятельности в образовательной организации на определённый период времени.

Программирование воспитания в образовательных организациях — планирование воспитательной деятельности в образовательных организациях на основе разработки и реализации программ воспитания. Процесс разработки в образовательных организациях программ воспитания на основе примерной программы. Поскольку программирование базируется на анализе итогов воспитательного процесса в предыдущем временном цикле, начальный момент, определяющий содержание программирования — анализ результатов воспитательно-го процесса в истекающем учебном году (период программирования).

Развитие личности — процесс, в ходе которого изменяется личность, качества личности человека в результате его взаимодействия с окружающей средой и внутренних факторов. Развитие личности зависит от конкретно-исторических условий, в которых оно протекает, реального места, которое ребёнок занимает в системе общественных отношений (А. Н. Леонтьев). Социальная ситуация развития личности — система отношений между ребёнком данного возраста и социальной действительностью как «исходного момента» для всех динамических изменений личности в течение данного периода и определяющих формы и тот путь, следуя по которому ребёнок приобретает новые и новые свойства личности (Л. С. Выготский). Основной фактор развития личности — ведущий тип деятельности (игровая у дошкольников, учебная у школьников). Развитие личности происходит во взаимодействии духовного начала и психофизической сферы человека. Развитие психики иерархически связано с духовным и физическим развитием человека. Физическая жизнь даёт основания для психического развития, духовная жизнь определяет его содержание и направленность.

Российские базовые ценности (конституционные, гражданские, национальные/общенациональные) — ценности, соответствующие правовым нормам, закреплённым в актуальном тексте Конституции Российской Федерации. Определяют общий, инвариантный легитимный ценностный компонент воспитания в Российской Федерации. Включают конституционные права, свободы и обязанности человека и гражданина в Российской Федерации, нормативные отношения человека к людям, своему народу и другим народам России, российскому обще-

ству (народу России), семье и браку, государству, образованию и другим социальным институтам, природе, окружающей среде и др. Ценности, образующие современное социокультурное ядро российской гражданской идентичности, основу общенациональной, гражданской самоидентификации народа России: многонациональный союз равноправных народов в России; тысячелетняя преемственность в развитии российского государства; исторически сложившееся государственное единство; гражданство Российской Федерации, государственная символика; соотечественники и защита их прав в сохранении российской культурной идентичности; языки и культура народов России; государственный (русский) язык как язык государствообразующего народа; равноправие всех народов России, защита культуры и среды обитания малочисленных народов; общероссийская культурная идентичность; российская культура как уникальное общее наследие при сохранении культурной самобытности народов России, этнокультурного и языкового многообразия; сохранение и защита исторического и культурного наследия народов России; память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога, любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость; историческая правда и её защита; патриотизм, гражданственность, память героев и защитников Отечества; семейные ценности — брак как союз мужчины и женщины, приоритет традиционных семейных ценностей, семейного воспитания детей, забота родителей о детях, уважение взрослых детей к родителям и забота о них, уважение старших, солидарность поколений; ценности общественного развития: социально ориентированная государственная политика, науч-но-технологическое развитие; уважение к труду и уважение человека труда, охрана труда, сохранение уникального природного и биологического разнообразия России, экологическая безопасность, экологическое воспитание; социально-политические ценности: гражданский мир и согласие в стране, экономическая, политическая и социальная солидарность, развитие гражданского общества и поддержка его институтов, международный мир и безопасность, мирное сосуществование государств и народов, недопущение вмешательства во внутренние дела государства; государственно-правовые ценности: правовая преемственность Российской Федерации в отношении Союза ССР, единство публичной власти; основные права, свободы и обязанности человека и гражданина в России.

Российские традиционные духовно-нравственные ценности — традиционные духовные, нравственные, социокультурные ценности народов России, российских традиционных религий и, как общее из них, российские базовые ценности (национальные, гражданские, конституционные).

Краткие символические перечисления российских традиционных духовно-нравственных ценностей в государственных документах: «К традиционным российским духовно-нравственным ценностям

относятся, прежде всего, жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимовыживание, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» (Стратегия национальной безопасности, 2021; Основы государственной политики, 2022). «Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» (Стратегия развития воспитания, 2015).

Система воспитания — взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность компонентов воспитания, обладающая свойствами целостности и позволяющая реализовать спланированные цели воспитания. Компоненты системы воспитания: цели воспитания; содержание воспитания, формы, методы, средства воспитания; деятельность, обеспечивающая реализацию целей воспитания; субъекты деятельности, её организующие, в ней участвующие; отношения субъектов деятельности; среда системы воспитания, освоенная субъектами; управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему (Корыпалов, 2011, с. 43–44).

Социальная (общественная) экспертиза — добровольное привлечение общественности (граждан, общественных объединений, организаций, коллективов и т. д.) к оценке определённых социальных объектов, социально-значимых проектов, решений, документов. Специальное исследование, проводимое для определения их социальной направленности, полезности (нужности), эффективности. Общественная экспертиза в законодательстве Российской Федерации: основанные на использовании специальных знаний и (или) опыта специалистов, привлечённых субъектом общественного контроля к проведению общественной экспертизы на общественных началах, анализ и оценка актов, проектов актов, решений, проектов решений, документов и других материалов, действий (бездействия) органов государственной власти, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных организаций, иных органов и организаций, осуществляющих в соответствии с федеральными законами отдельные публичные полномочия, проверка соответствия таких актов, проектов актов, решений, проектов решений, документов и других материалов требованиям законодательства, а также проверка соблюдения прав и свобод человека и гражданина, прав и законных интересов общественных объединений и иных негосударственных некоммерческих организаций (Федеральный закон, 2014, ст. 22, ч. 1).

Социально-педагогическая технология. Практика алгоритмического применения оптимальных способов преобразования и регулирования социальных отношений субъектами образовательной (воспитательной) деятельности по реализации методов, приемов и средств, обеспечивает получение прогнозируемого социально-воспитательного результата (В. П. Голованов); один из сложившихся на основе предшествующего опыта или выявленных и обоснованных путей достижения определенной социально-воспитательной цели.

Социально-педагогические технологии формирования ценностных ориентаций детей. Социально-педагогическая технология рассматривается как один из сложившихся на основе предшествующего опыта или выявленных и обоснованных путей достижения определённой социально-педагогической цели (Л. В. Мардахаев). Это обоснованная, управляемая, диагностируемая, пошагово алгоритмизированная деятельность субъектов в определённой социальной среде, в том числе образовательной. Она включает систему теоретических знаний и практических действий, характеризуется чёткой организацией, основанной на определённом алгоритме действий, конкретной совокупностью используемых средств социально-педагогического воздействия, способствующих успешной социализации детей. Социально-педагогическая технология обычно содержит ключевую идею, комплекс научно-обоснованных методов, приёмов и средств, характеристиками которого являются системность, воспроизводимость, надёжность, достижимость поставленных целей, прогнозируемость результатов.

Социально-педагогическая технология воспитательной деятельности, в том числе формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях, представляет собой алгоритм взаимодействия субъектов воспитания, участников образовательного процесса по развитию социально-ценностных отношений, направленного на достижение воспитательных результатов, самоопределение и социализацию детей. Социально-педагогическая технология формирования ценностных ориентаций детей — алгоритм взаимодействия участников воспитательного процесса (субъектов воспитания) по становлению и развитию социально-ценностных отношений, направленных на достижение воспитательных результатов, самоопределение и социализацию детей (И. А. Лыкова, А. А. Майер).

Субъект (субъекты) воспитания. Субъект — носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект. Субъекты воспитания — источники воспитательной активности. В качестве коллективных субъектов воспитания могут выступать воспитательные организации, педагогический коллектив, детский коллектив, детские объединения, другие социальные институты как субъекты воспитания (СМИ, организации образования, культуры, науки, производства, религиозные организации, общины и т. д.). Индивидуальными субъекта-

ми воспитания детей выступают, прежде всего, родители и педагоги. Субъектом воспитания может выступать и сам ребёнок. Во-первых, он сам источник влияния на других: сверстников и педагогов. Во-вторых, от него зависит отношение к педагогическим влияниям, направленным на него самого: реакция на них, сопротивление одним и принятие других. В-третьих, он развивается в результате собственных целенаправленных усилий, связанных с самопознанием, самоопределением, самореализацией и саморегуляцией. Рассматривая структуру взаимодействия субъектов процесса воспитания, т. е. его процессуальную структуру, можно выделить в ней такие компоненты, как содержательно-целевой, организационно-деятельностный, эмоционально-мотивационный, контрольно-оценочный.

Участники образовательных отношений — обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 31).

Участники отношений в сфере образования — участники образовательных отношений и федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, работодатели и их объединения (Федеральный закон, 2012, ст. 2, п. 32).

Целевой ориентир — представление о конечном результате, задающее вектор деятельности для его возможного достижения.

Целевые ориентиры воспитания — социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений целей воспитательной деятельности. Ориентиры, выражающие целевую направленность воспитания, воспитательной деятельности.

Целевые ориентиры результатов воспитания обучающихся характеризуют конкретные знания, отношения, личностные качества, социокультурный опыт обучающихся определённого возраста и обращены к педагогам, педагогическому коллективу. Они фиксируют ориентиры для воспитательной деятельности педагогов, ожидаемые результаты воспитательной работы по достижению обучающимися определённого уровня образования с учётом его содержания и направленности. Целевые ориентиры результатов воспитания обучающихся конкретизируют цель и задачи воспитательной деятельности педагогов, педагогического коллектива образовательной организации для обучающихся разного возраста. Их достижение или недостижение (продвижение) обучающимися оценивается педагогами качественно в отношении каждого обучающегося или группы обучающихся в рамках анализа воспитательного процесса в образовательной организации, они не предъявляются самим обучающимся, не оцениваются количественно, их достижение не является требованием к достижениям обучающихся (в отличии

от требований к личностным результатам освоения обучающимися образовательных программ). Целевые ориентиры результатов воспитания в примерных (федеральных) рабочих программах воспитания для образовательных организаций формулируются на основе российских базовых (конституционных) ценностей.

Ценность — характеристика объектов и явлений, отражающая их значение для человека. Масштаб, мерило, критерий оценки, стандарт, на основе которого человек осуществляет оценивание окружающего его мира, отбирает значимые, желаемые, повинующие для него свойства.

Ценности — идеи, вещи, явления, смыслы, имеющие значимость для человека и общества. Ценности как социально-психологическая категория, отражают свойства вещей и явлений, которые обладают значимостью, смыслом для отдельных людей или социальных групп. Ценности как образования мотивационно-потребностной сферы личности, направляющие, организующие, ориентирующие поведение и деятельность индивида; выступают основанием для осмысления и оценки человеком объектов и явлений действительности.

Ценностная ориентация — установка личности на какие-либо ценности духовного и материального порядка, определяющие поведение и отношение индивида к окружающему миру. Социально-психологический феномен, характеризующий содержание и направленность активности личности.

Ценностные ориентации — отношения человека к объектам и явлениям действительности, в том числе идеальным, мыслимым, определяющие его поведение, деятельность. Совокупность установок, убеждений, предпочтений личности, выраженная в поведении, деятельности. Важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного (Советский энциклопедический словарь, 1989, с. 732).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.С. Макаренко о воспитании: для педагогов, родителей и студентов пед. вузов / [Сост. Д.И. Латышина]. — М.: Школ. Пресса, 2003 (ГУП Чехов. полигр. комб.). — 190 с. — (Золотой фонд педагогики) (Воспитание школьников. Библиотека журнала; Вып. 35).
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: учебное пособие / В.В. Абраменкова. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 431 с.
3. Авдеева, Н.Н. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования / Н.Н. Авдеева, М.А. Егорова, Ю.А. Кочетова // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Том 13. — № 4. — С. 73-93.
4. Агибалова, С.В. Система работы классного руководителя по профессиональной ориентации школьников в условиях ФГОС [Электронный ресурс] / С.В. Агибалова // Молодой ученый. — 2019. — № 39 (277). — С. 223-226. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/277/62572/> (дата обращения 22.12.2022).
5. Александрова, Е.А. Уклад образовательного учреждения как фактор развития его пространства / Е.А. Александрова // Уклад школы будущего: сб. науч. ст. / Под ред. Н.Б. Крыловой. — М.: НИИ школьных технологий, 2007. — С. 62-74; С. 62.
6. Алексеев, Н.Г. Стратегические разработки по использованию ОДИ в системе педагогического образования / Н.Г. Алексеев // Кентавр. — 1992. — № 3. — С. 34-45.
7. Аль-Янаи, Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е.К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 4. Т. 8. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN420.pdf> (дата обращения: 22.12.2022).
8. Ананишнев, В.М. Моделирование в сфере образования [Электронный ресурс] / В.М. Ананишнев // Системная психология и социология. — 2010. — Т. 1. — № 2. — С. 67-84. Режим доступа: http://systempsychology.ru/journal/2010_1_2/36-ananishnev-vm-modelirovanie-v-sfere-obra-zovaniya.html (дата обращения: 22.12.2022).
9. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — М.: Наука, 1977. — 344 с.
10. Андреев, А.М. Девиантное поведение подростков и молодёжи: причины, особенности и меры предупреждения / А.М. Андреев // Вестник Российского государственного торгово-экономического университета. — 2010. — № 4. — С. 120-125.

11. Анисимова, Т.С. Технология проблемного диалога в формировании ценностных ориентаций дошкольников / Т.С. Анисимова, О.С. Вовк // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2019. — № 5 (май). — С. 32-44.
12. Античные риторики: [Переводы] / Собрание текстов, статьи, коммент. и общ. ред. А.А. Тахо-Годи; [Вступ. статья А.Ф. Лосева]. — М.: Изд-во МГУ, 1978. — 352 с.
13. Антонова, П.А. Цель семейного воспитания: взгляд современных родителей / П.А. Антонова, М. Ефтимичэ, Е.В. Иванова, Т.К. Прогацкая, И.А. Калабина // Комплексные исследования детства. — 2021. — Т. 3, № 2. — С. 91-100.
14. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодёжи / С.М. Зверев, А.В. Леонтович, В.К. Рябцев [и др.]. Под ред. Рябцева В.К. — М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. — 487 с.
15. Арнольд, В.И. «Жесткие» и «мягкие» математические модели / В.И. Арнольд. — М.: Изд-во МЦНМО, 2004 (ФГУП Полиграфические ресурсы), 2000. — 32 с.
16. Артюхина, Т. С. Развитие гражданского самосознания студентов колледжа во внеучебной деятельности: дисс. канд. ... пед. наук: 13.00.01 / Артюхина Татьяна Сергеевна. — Казань, 2020. — 232 с.
17. Архипова, К.А. СМИ в процессе становления российской идентичности // Проблемы гражданской и региональной идентичности в современной России: сборник научных трудов. Ульянов. гос. техн. ун-т. — Ульяновск: УлГТУ, 2015. — 343 с.
18. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — С. 307.
19. Асташова, Н.А. Учитель. Проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. — М.: МПСИ, МОДЭК, 2000. — 272 с.
20. Атанов, Г.А. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы / Г.А. Атанов, И.Н. Пустынникова. — Донецк, 2002. — 504 с.
21. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский; сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев; авт. коммент. А.М. Моисеев. — Москва: Педагогика, 1989. — 560 с.
22. Бабурова, И.В. Основные положения концепции воспитания ценностных отношений школьников в образовательном процессе [Электронный ресурс] / И.В. Бабурова // Вестник СВФУ. — 2009. — № 3. — С. 63-67. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-polozheniyakontseptsii-vospitaniya>

tsennostnyh-otnosheniy-shkolnikov-v-obrazovatelnomprotssesse (дата обращения: 22.12.2022).

23. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений: пер. с англ. / А. Бандура, Р. Уолтере. — М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс. — 1999. — 512 с.
24. Басюк, В.С. Внутренняя позиция личности — важнейший фактор развития ребёнка в период школьного детства / В.С. Басюк // Ценности и смыслы. — 2021. — № 6 (76). — С. 47-61.
25. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник: 1984-1985. — М., 1986. — С. 80-160.
26. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. Изд. третье. — М., 1972.
27. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учеб. пособие / В.П. Бедерханова. — Краснодар, 2000. — 54 с.
28. Белкина, В.В. Образовательное событие как средство воспитания демократической культуры подростков [Электронный ресурс] / В.В. Белкина. — Известия ВГПУ. — 2020. — № 4 (147). — С. 34-44. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-sredstvo-vozpitanija-demokraticheskoy-kultury-rodostkov> (дата обращения: 22.12.2022).
29. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. — М., 1989. — 192 с.
30. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С.А. Бешенков. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. — 336 с.
31. Битянова, М.Р. Развитие субъектной позиции учащихся: Опыт педагогического проектирования: учебно-методическое пособие / М.Р. Битянова, Т.В. Беглова. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2016. — 212 с.
32. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А.И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука». — Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2bogatyrev%20a.i...doc.htm> (дата обращения: 22.12.2022).
33. Большой психологический словарь под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ; Прайм-Еврознак, 2008. — 321 с.
34. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, эзотеризм, политэкономия / главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. — М.: МФЦП, — 2002. — 1008 с.

35. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб., 2000. — С. 72.
36. Бронфенбреннер, У. Два мира детства. Дети в США и СССР: пер. с англ. / У. Бронфенбреннер // М., 1976. — 165 с.
37. Брызгалина, Е.В. Воспитание как образовательный результат: ценностно-ориентированный подход к оцениванию в системе общего образования / Е.В. Брызгалина, С.В. Станченко // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. — 2021. — Т. 25. — № 4. — С. 574-588.
38. Буравлева, Н.А. Ценностные ориентации студентов / Н.А. Буравлева // Вестник ТГПУ. — 2011. — Выпуск 6 (108). — С. 124-129.
39. Бывшева, М.В. Теоретические аспекты преемственности в системе образования / М.В. Бывшева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2011. — № 22. — С. 259-263.
40. Вачкова, С.Н. Создание и реализация в образовательной практике организационно-педагогических условий управления формированием уклада школы / С.Н. Вачкова // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 9. — С. 151-155.
41. Вачкова, С.Н. Уклад школы как педагогическая категория и феномен действительности / С.Н. Вачкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — 2013. — Вып. 5. — С. 54-59.
42. Вершинина, Л.В. Формирование ценностного сознания будущего учителя в аксиологическом педагогическом пространстве: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Вершинина Лидия Васильевна. — Оренбург, 2009. — 48 с.
43. Воспитательный акцент педагогической науки. Интервью с главным ученым секретарем Президиума Российской академии образования, членом-корреспондентом РАО, профессором, доктором философских наук С.В. Ивановой // Ценности и смыслы. — 2022. — № 4 (80). — С. 157-163.
44. ВЦИОМ [сайт] / Профессия: учитель! 05.10.2022. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/uchitelja-prestizhnost-dokhodnost-privlekatelnost>) (дата обращения: 22.12.2022).
45. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / Л.С. Выготский; сост. М. Г. Ярошевский; вступ. ст. А. Н. Леонтьев; АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1982-1984. — Т. 4. — 432 с.
46. Габдулина Л.И. Аксиологическая психология личности: теория и практика: учебное пособие / Л.И. Габдулина; Южный феде-

- ральный университет. — Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. — 142 с.
47. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О.С. Газман // Классный руководитель. — 2000. — № 3. — С. 6-33.
 48. Гарашкина, Н.В. Технологии социально-педагогической работы с молодёжью: сущность, группы, принципы / Н.В. Гарашкина // Вестник ТГУ. — 2015. — Т. 20. — Вып. 11 (151). — С. 57-66.
 49. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. — М., 1995. — 448 с.
 50. Глава СКР заявил о большом количестве подростковых преступлений. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2021/12/28/bastrykin/> (дата обращения 22.12.2022).
 51. Голубева, Н.А. Информационная социализация: психологический подход / Н.А. Голубева, Т.Д. Марцинковская // Психологические исследования. — 2011. — № 6 (20). — С. 2. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17261098&ysclid=lbjftivd0906845874> (дата обращения: 22.12.2022).
 52. Горохова, А.А. Исследование особенностей самооценки современных детей и подростков / А.А. Горохова, Н.Л. Сомова, Е.С. Киричик // Психология человека в образовании. — 2021. — Т. 3. — № 2. — С. 128-139. — DOI 10.33910/2686-9527-2021-3-2-128-139.
 53. Горская, Ю.М. Особенности развития личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Ю.М. Горская // Молодой ученый. — 2020. — № 43 (333). — С. 71-73. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/333/74413> (дата обращения: 22.12.2022).
 54. Горькая, Ж.В. Психология ценностей / Ж.В. Горькая. — Самара: Самарский университет, 2014. — 91 с.
 55. Громыко, Ю.В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Культурно-историческая психология. — 2020. — Т. 16. — № 1. — С. 57-67. — DOI 10.17759/chp.2020160106.
 56. Грякалов, А.А. Письмо и событие. Эстетическая топография современности / А.А. Грякалов. — СПб. «Наука», 2004. — 484 с.
 57. Гусова, А.Д. Изучение и профилактика неблагоприятных эмоциональных состояний у современных подростков в ходе разработки культурно-образовательных проектов / А.Д. Гусова, Е.В. Дубова, В.В. Ряшина // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2018. — Т. 18. — № 3. — С. 75-81.
 58. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследова-

- ния/ В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с. — (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР).
59. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. — 4-е изд. — Москва: Просвещение, 2014. — 23 с. — (Стандарты второго поколения) (ФГОС).
60. Данчук, М.П. Современные образовательные технологии и их дидактическая сущность / М.П. Данчук // Известия Вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2007. — № 2 — С. 118-123.
61. Даргужиева, С.М. Формирование ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте / С.М. Даргужиева, Э.К. Абдираимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № Т50. — С. 77-83. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76659.htm>. (дата обращения: 22.12.2022).
62. Дармодехин, С.В. Действующая модель воспитания подрастающего поколения не соответствует актуальным требованиям общественного развития / С.В. Дармодехин // Мир психологии. — 2019. — № 4(100). — С. 250-263.
63. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: монография / А.Н. Дахин. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. — 230 с.
64. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределённость / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22-26.
65. «Движение первых»: чем будет заниматься новая организация, какие ценности исповедует и как к ней присоединиться [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2022/12/20/dvizhenie-pervyh-chem-budet-zanimatsia-novaia-organizaciia-kakie-cennosti-ispoveduet-i-kak-k-nej-prisoedinitsia.html?ysclid=lc59a1zi5056147408> (дата обращения: 22.12.2022).
66. Делез, Ж. Ницше и философия: [Пер. с фр.] / Ж. Делез [Вступ. ст. О. Аронсона, с. 5-29]. — М.: Ад маргинем, 2003. — 382 с.
67. Дерюгин, П.П. Ценностно-целевая рефлексия как основание диагностики организационной культуры в стратегии сетевого подхода / П.П. Дерюгин, А.С. Шиляева, М.В. Сивоконь, С.В. Рассказов // Дискурс. — 2016. — № 3. — С. 99-110.
68. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. — М.: Политиздат. — 1978. — 272 с.
69. Доржиева, Л.Б. Информационно-коммуникативные технологии как ресурс формирования ценностных ориентаций современных детей и подростков / Л.Б. Доржиева, С.Д. Намсараева // Наука и школа. — 2016. — № 3. — С. 106-110. Режим доступа: <https://>

cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii-kak-resurs-formirovaniya-tsennostnyh-orientatsiy-sovremennyh-detey-i-podrostkov (дата обращения: 22.12.2022).

70. Драчева, М.В. Педагогические условия нравственного воспитания детей дошкольного возраста / М.В. Драчева, Л.М. Медведева // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития: Материалы III Международной научно-практической конференции, Борисоглебск, 13-14 ноября 2017 года / Отв. редактор А.А. Долгова. — Борисоглебск: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Ритм», 2017. — С. 37-39.
71. Евдокимова, Т. Теоретико-методологические основания изучения ценностных ориентаций / Т. Евдокимова // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. — 2018. — № 1(11). — С. 65-75. — DOI 10.28995/2073-6401-2018-1-65-75.
72. Елишев, С.О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте / С.О. Елишев // Ценности и смыслы. — 2011. — № 2 (11). — С. 82-96.
73. Ермоленко, В.Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций детей в периоды перехода в младший школьный и подростковый возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ермоленко Виктория Давидовна. — Москва, 1984. — 202 с.
74. Закон Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации от 14.04.2020 № 1-ФКЗ «О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73642836/> (дата обращения: 22.12.2022).
75. Заседание Президиума Государственного Совета 25 августа 2021 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/66451> (дата обращения: 22.12.2022).
76. Зимовина, О.А. Виртуальная среда и ее воспитательные возможности / О.А. Зимовина // Вестник Университета Российской академии образования. — 2017. — № 3. — С. 51-57.
77. Иваненков, С.П. Ценностные и социальные ориентиры молодежи Оренбургской области / С.П. Иваненков, А.Ж. Кусжанова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2014. — Т. 21. — № 1. — С. 53-58.
78. Иванов, И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. — М.: Изд-во «Педагогика», 1989. — 230 с.

79. Иващенко М.В. К вопросу о роли ценностей в воспитании / М.В. Иващенко, О.В. Кульчейко, Е.А. Чередова // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2 (87). — С. 277-278.
80. Ильенков, Э.В. Что же такое личность / Э.В. Ильенков // Философия и культура: [Сборник]. — М.: Политиздат, 1991. — 464 с.
81. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / И.А. Ильин. — М.: Изд-во «Белый город, Дарь», 2019. — 480 с.
82. Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО [сайт]. — Режим доступа: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/> (дата обращения: 22.12.2022).
83. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — С. 8-14.
84. Исаев, Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. — Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 431 с.
85. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 205 с.
86. Каждый четвёртый ребёнок в России проводит в гаджетах всё свободное время — исследование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://d-russia.ru/kazhdyjchetvjortyj-rebjonok-v-rossii-provodit-v-gadzhetah-vsjo-svobodnoe-vremjaissledovanie.html> (дата обращения: 22.12.2022).
87. Казначеева, Н.Н. Воспитание в учебном процессе. Воспитательный потенциал Отечественной литературы в условиях информационной социализации (научно-методическое пособие) / Н.Н. Казначеева // Воспитание школьников. — 2017. — № 2. — С. 1.
88. Каменная, Е.О. Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность / Е.О. Каменная, К.Н. Коноплева // Ценности и смыслы. — 2022. — № 2 (78). — С. 146-160. — DOI 10.24412/2071-6427-2022-2-146-160.
89. Карабанова, О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребёнка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2012. — № 4. — С. 73-82.
90. Караковский, В.А. Стать человеком: Общечеловеч. ценности — основа целост. учеб.-воспитат. процесса / В. А. Караковский; Науч.-метод. об-ние «Творч. педагогика», Малое предприятие «Новая шк.». — М.: Б. и., 1993. — 80 с.
91. Карамзин, Н.М. Избранные труды / Н.М. Карамзин. — Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 486 с.

92. Кирьякова, А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 1999. — № 1. — С. 13-19.
93. Клемяшова, Е.М. Опыт постижения детьми и молодёжью культурных ценностей и условия его развития в процессе воспитания / Е.М. Клемяшова, Я.А. Кабалевская // Журнал педагогических исследований. — 2019. — Т. 4. — № 5. — С. 33-41.
94. Клемяшова, Е.М. Социально-педагогические условия эффективного применения воспитательных технологий в новой образовательной ситуации / Е.М. Клемяшова // Ярославский психологический вестник. — 2018. — Вып. 3 (42). — С. 69-73.
95. Клепиков, В.Н. Формирование ценностных ориентаций школьников в контексте ФГОС второго поколения / В.Н. Клепиков // Совет ректоров. — 2011. — № 6. — С. 95-100.
96. Клименко, И.Ф. Генезис ценностных ориентации, исследование отношения к норме социального поведения на разных этапах социального развития человека / И.Ф. Клименко // К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина; под ред. В.С. Мухиной. — М.: МГПИ, 1979. — 101 с.
97. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: [Учеб. пособие для вузов] / Е.А. Климов. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — 509 с.
98. Ковалева, Ю.А. Студенческое самоуправление как особая форма инициативной деятельности молодёжи и его роль в становлении личности студентов СПО / Ю.А. Ковалева // «Наука и образование сегодня» — 2017. — № 4 (15). — С. 81-84.
99. Козлова, Г.Н. Вклад А.С. Макаренко в разработку основ школьного воспитания и определение предмета педагогики (1920–1939 гг.) / Г.Н. Козлова [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3242 (дата обращения: 22.12.2022).
100. Козлова, Г.Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы: Первая половина XX в.: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Козлова Галина Николаевна — Нижний Новгород, 2005. — 38 с.
101. Кокшарова, М.Ю. Проведение конкурсов профессионального мастерства с использованием методики WorldSkills на примере педагогических специальностей [Электронный ресурс] / М.Ю. Кокшарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 46. — С. 192-201. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76511.htm>. (дата обращения: 22.12.2022).

102. Коммерсант [сайт] / Подрастающая преступность. — Режим доступа: https://www.kommersant.ru/doc/4027565?from=doc_vrez (дата обращения: 22.12.2022).
103. Конев, В.А. Семинарские беседы по «Картезианским размышлениям» М.К. Мамардашвили / В.А. Конев. — Самара, 1996. — 107 с.
104. Конев, В.А. Социальная философия: учебное пособие / В.А. Конев; Федеральное агентство по образованию. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. — 287 с.
105. Конев, В.А. Три постулата философии ценностей / В.А. Конев // Международный журнал исследований культуры. — 2013. — № 2 (11). — С. 78–80.
106. Конев, В.А. Человек в мире культуры / В.А. Конев. — Самара: Издательство «Самарский университет», 2000. — 109 с.
107. Конституция Российской Федерации: [принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.] // Официальный интернет-портал правовой информации. — Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 22.12.2022).
108. Конькова, Н.Л. Методические рекомендации по развитию учебного самоуправления в общеобразовательных учреждениях: сборник инструктивно-методических материалов / Н.Л. Конькова. — Биробиджан: ОблИПКПР, 2012. — 29 с.
109. Конюхова, Т.В. Влияние СМИ на массовое сознание в информационном обществе / Т.В. Конюхова // Фундаментальные исследования. — 2005. — № 3. — С. 71.
110. Корсакова, Т.В. Научно-педагогические основы формирования уклада школьной жизни: дис ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Татьяна Владимировна Корсакова. — Калуга, 2013. — 382 с.
111. Кори́палов, Д.В. Воспитательная система: характеристика основных компонентов и этапов развития / Д.В. Кори́палов // Всероссийский журнал научных публикаций. — 2011. — № 6.
112. Костомаров, А.С. Онтология индивидуальности В.А. Конева в контексте современной философской антропологии / А.С. Костомаров, И.В. Пахолова // Аспирантский вестник Поволжья. — 2021. — № 7-8. — С. 75–84. — DOI 10.55531/2072-2354.2021.21.4.75-84.
113. Кошимбетова, Г.А. Механизмы профессионального самоопределения в проекте «Профессиональная среда» / Г.А. Кошимбетова, Е.Ю. Пряжникова // Вестник Тверского государственного уни-

- верситета. Серия: Педагогика и психология. — 2021. — № 4 (57). — С. 64-76. — DOI 10.26456/vtpsyed/2021.4.064.
114. Крайг, Г. Психология развития: пер. с англ. / Г. Крайг. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с.
115. Круглов, Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б.С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника: сб. трудов. — М., 1988. — С. 4-11.
116. Кудинова, Н. Социально-педагогические технологии: суть, классификация и принципы применения / Н. Кудинова // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: «Сибирская академическая книга». — 2018. — Том № 11. — С. 24-28.
117. Кузнецова, Е.Г. К вопросу формирования ценностных ориентаций подростков / Е.Г. Кузнецова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2011. — № 2 (121). — С. 198-204.
118. Куприянов, Б.В. Уклады школьной жизни / Б.В. Куприянов // Народное образование. — 2015. — № 8 (1451). — С. 147-154.
119. Куприянов, Б.В. Уклады школьной жизни / Б.В. Куприянов // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Кострома, 13-14 апреля 2017 года / Костромской государственный университет. — Кострома: Костромской государственный университет, 2017. — С. 12-23.
120. Лайпанова, Л.Х. Теоретические основы формирования ценностного отношения студентов к будущей профессии в период обучения в вузе / Л.Х. Лайпанова, Ф.О. Семенова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2014. — № 8 (114). — С. 103-107. — DOI 10.5930/issn.1994-4683.2014.08.114p103-107.
121. Лебедев, С.А. Философия науки: словарь основных терминов / С.А. Лебедев. — М.: Акад. Проект, 2004 (Киров: ОАО Дом печати — Вятка). — 316 с.
122. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации / В.Г. Леонтьев. — Новосибирск: Изд-во Пединститута, 1992. — 215 с.
123. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. — 1996. — № 4. — С. 15-26.
124. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. — М.: Прометей, 1992. — 528 с.
125. Лодатко, Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства [Электронный ресурс] / Е.А. Лодатко // Научно-культурологический журнал. — 2008. — № 1 (164). — Режим доступа: <http://>

www.relga.ru/En-viron/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2118&level1=main&level2=articles (дата обращения: 22.12.2022).

126. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография / Е.А. Лодатко. — Славянск: СГПУ, 2010. — 148 с.
127. Лодатко, Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2014. — № 1 (16). — С. 126-128.
128. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. / Б.Ф. Ломов // М.: Наука, 1999. — 349 с.
129. Лукина, А.К. Уклад школьной жизни как элемент воспитательной системы школы [Электронный ресурс] / А.К. Лукина, А.С. Севостьянова // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 2. — С. 14. — DOI 10.17513/spno.29619. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42918229> (дата обращения: 22.12.2022).
130. Лучкина, Т.В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе / Т.В. Лучкина // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. — 2009. — № 6 (29). — С. 90-98.
131. Мазуренко, Я.А. Особенности развития эмпатии у подростков и молодых людей в контексте воспитания и социального взаимодействия / Я.А. Мазуренко // Философия образования. — 2016. — Т. 25. — № 2. — С. 118-123.
132. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 1 / А.С. Макаренко. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
133. Мальсагова, М.Х. К вопросу о нейродидактических технологиях / М.Х. Мальсагова, А.А. Мальсагов, П.В. Иванов // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 2 (87). — С. 64-66. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-287-64-66.
134. Малякова, Н.С. Ценностно-смысловые основы антропологической практики / Н.С. Малякова // Человек и образование. — 2018. — № 1 (54). — С. 4-10.
135. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. — М.: Издательская группа «Прогресс»; 1993. — 352 с.
136. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: основы курса / Л.В. Мардахаев. — 6-е изд., испр., доп. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. — 440 с.

137. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Л.В.Мардахаев. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
138. Мардахаев, Л.В. Целенаправленное воспитание подрастающего поколения / Л. В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. — 2022. — № 2 (32). — С. 191-205. — DOI 10.15350/2409-7616.2022.2.17.
139. Мартюшев, М.Д. Методические рекомендации по организации и проведению выборов руководителей органов ученического самоуправления в общеобразовательной организации / М.Д. Мартюшев. — 2015. — 28 с.
140. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. / А. Маслоу. — М.: Смысл. — 1999. — 425 с.
141. Массен, П. Развитие личности ребёнка / П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган, А. Хьюста. — М.: Прогресс, 1987. — 269 с.
142. Междисциплинарный толковый словарь терминов для изучающих нелинейную динамику сложных систем / М-во образования Рос. Федерации. Том. гос. ун-т. Ин-т высоких технологий; [Сост.: В.С. Иванова]. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. — 143 с.
143. Мельникова, О.С. Интерактивные формы взаимодействия с родителями в рамках Родительского открытого университета / О.С. Мельникова // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт. — Иркутск: Иркутский государственный университет, 2019. — С. 331-335.
144. Метлик, И.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе / И.В. Метлик, И.А. Галицкая, А.В. Ситников. — Москва: Издательство ПРО-ПРЕСС, 2012. — 264 с. — ISBN 978-5-89510-060-8.
145. Метлик, И.В. Российская светская этика в содержании обучения и воспитания школьников / И.В. Метлик // Педагогика. — 2018. — № 1. — С. 43-52.
146. Метлик, И.В. Российские базовые ценности в воспитании школьников: к разработке примерной рабочей программы воспитания в школе / И.В. Метлик, Е.М. Клемяшова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: Сборник научных статей VI международной научно-практической конференции, Ярославль, 16 мая 2022 года / Под научной редакцией Е.В. Карповой. — Ярославль — Минск: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2022. — С. 112-117.
147. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций российской федерации, реализующих образовательные программы

- основного общего и среднего общего образования / Фонд Гуманитарных Проектов. — Москва, 2022. — 67 с.
148. Милованов, В.П. Синергетика и самоорганизация: современная теория мышления, элементы общей психологии / В.П. Милованов. — Москва: URSS, 2012. — 220 с.
149. Мирзаханова, З.А. Роль СМИ в формировании ценностных ориентаций у современной Российской молодёжи / З.А. Мирзаханова, Д.Г. Мирзаханов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2022. — № 5. — С. 68-72. — DOI 10.23672/w3702-4788-1238-d.
150. Михальцова, Л.Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Михальцова Любовь Филипповна. — Новокузнецк, 2003. — 24 с.
151. Могилевский, В.Д. Методология систем / В.Д. Могилевский. — М.: Экономика, 1999. — 251 с.
152. Молчанов, С.В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина. / С.В. Молчанов // Национальный психологический журнал. — 2017. — № 3 (27). — С. 136-143.
153. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование — современный инструмент дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. — 2001. — № 5. — С. 75-89.
154. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов; Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград: Перемена, 1995. — 152 с.
155. Мухина, В.С. Предисловие / В.С. Мухина // Механизмы формирования ценностных ориентации и социальной активности личности. — М.: МГПИ, 1985. — С. 4-7.
156. Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории: (Синергетика, психология и футурология) / А. П. Назаретян. — М.: Per Se, 2000. — 239 с.
157. Национальная доктрина образования Российской Федерации: проект / [Слободчиков В.И., Остапенко А.А., Шестун Е.В. и др.; под науч. ред. В.И. Слободчикова]. — Москва: [б. и.], 2018. — 38 с.
158. Национальная родительская ассоциация. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nra-russia.ru/> (дата обращения: 22.12.2022).
159. Немов, Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2 ч. / Р.С. Немов. — М.: ВЛАДОС-Пресс, 2003 (Ульяновск: ГПП Печ. Двор). Ч. 2. — 2003 (Ульяновск: ГПП Печ. Двор). — 302 с.

160. Никитина, Н.И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 399 с.
161. Николаева, Е.И. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности / Е.И. Николаева, А.А. Петрусевич // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 5. — С. 61–66. — DOI 10.26170/2079-8717_2021_05_07.
162. Новикова, Л. И. Самоуправление в школьном коллективе / Л.И. Новикова. — М.: Просвещение, 1988. — 190 с.
163. Нольде, Б.Э. Юрий Самарин и его время / Б.Э. Нольде. — М.: Эксмо: Алгоритм, 2003. — 542 с.
164. О движении «ЮНАРМИЯ» [сайт]. — Режим доступа: <https://yunarmy.ru/headquarters/about/> (дата обращения: 22.12.2022).
165. О совершенствовании уклада школьной жизни» // Рекомендации Министерства образования от 17 сентября 2001 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901807545> (дата обращения: 22.12.2022).
166. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — Киев: Лыбидь, 1990. — 191 с.
167. Образование и православие [сайт]. — Режим доступа: <http://www.orthedu.ru/v-shkola/16907-v-srednem-eparhiyah-rabotaet-po-36-voskresnyh-shkol.html> (дата обращения: 22.12.2022).
168. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов; Рос. акад. наук. Ин-т философии. — СПб.: Изд-во Рус. Христиан. гуманист. ин-та, 2004 (Тип. ИД С.-Петербург. гос. ун-та). — 516 с.
169. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. / Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 22.12.2022).
170. Остапенко, А.А. Педагогика на распутье между вечностью, временностью и безвременьем. От оценки успеваемости к оценке совершенства / А.А. Остапенко // Воспитание школьников. — 2020. — № 5. — С. 73–79.
171. Педагогика: учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин и др.]; под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1983. — 608 с.

172. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: Большая российская энциклопедия, 2002, 527 с.
173. Плачкова, Я.А. Формирование субъектной позиции родителей в триаде «педагог — родитель — ребенок» в условиях дошкольного образовательного учреждения / Я.А. Плачкова, Ю.В. Толмачёва // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2017. — № 3 (27). — С. 182-186.
174. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 26.04.2021 № СК-114/06 «О направлении разъяснений» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400758976/> (дата обращения: 22.12.2022).
175. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 18.07.2022 № АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404987883/> (дата обращения: 22.12.2022).
176. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
177. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. — М.: Высш. шк. 2004. — 512 с.
178. Портянская, Л.Л. Проектирование условий развития вариативной образовательной среды в муниципальном округе мегаполиса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Портянская Лариса Леонидовна. — М., 1996. — 20 с.
179. Пригожин, А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим / А. И. Пригожин. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2010. — С. 64-81.
180. Примерная основная образовательная программа основного общего образования: Одобрена решением ФУМО по общему образованию (протокол от 08.04.2015 № 1/15 в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/пооп/primernaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-1> (дата обращения: 22.12.2022).
181. Примерная программа воспитания: Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 02.06.2020 № 2/20) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 22.12.2022).

182. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования: Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 1 июля 2021 г. № 2/21 Реестр примерных основных образовательных программ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dliaobrazovatelnykh-organizatsii-realizuiushchikh-obrazovatelnye-programmydoskolnogo-obrazovaniia?ysclid=18e74cb98m200455251> (дата обращения: 22.12.2022).
183. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций: Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22 (ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО») [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/poop/65> (дата обращения: 22.12.2022).
184. Примерный календарный план воспитательной работы на 2022/2023 учебный год. / Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 17.06.2022 № ТВ-1146/06 «О примерном календарном плане воспитательной работы». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_419902/ (дата обращения: 22.12.2022).
185. Пронина, И.Н. Основные направления совместной деятельности учителей и родителей в современной школе / И.Н. Пронина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — Т. 14, № 3. — С. 140-145.
186. Протокол № 1 Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод (Париж, 20 марта 1952 г.). Ратифицирован Федеральным законом Российской Федерации от 30.03.1998 № 54-ФЗ) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://base.garant.ru/2540801/>. Документ прекратил действие с 16 марта 2022 г. согласно Федеральному закону от 28.02.2023 № 43-ФЗ «О прекращении действия в отношении Российской Федерации международных договоров Совета Европы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1610860/> (дата обращения: 22.12.2022).

187. Прутченков А.С., Павлова С.А. Основные этапы формирования ученического самоуправления в общеобразовательной организации / А.С. Прутченков, С.А. Павлова // Воспитание школьников. — 2017. — № 4. — С. 11-18.
188. Прутченков, А.С. «Шаг за шагом» Технология подготовки и реализации социального проекта / А.С. Прутченков // Школьные технологии. — 2002. — № 5.
189. Прутченков, А.С. Технология «Конструктор социальных проектов» или как школьникам самостоятельно разработать социальный проект / А.С. Прутченков, С.А. Прутченкова // Воспитание школьников. — 2020. — № 2. — С. 40-46.
190. Прутченков, А.С. Ученическое самоуправление: организационно-правовые основы, система деятельности: учебно-методическое пособие / А.С. Прутченков, И.С. Фатов. — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. — 112 с.
191. Психология личности: Тексты. [Сборник] / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 287 с.
192. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, Т.М. Горбатенко и др.; под ред. А.В. Петровского; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. — М.: Педагогика, 1987. — 238 с.
193. Психология: словарь / В.В. Абраменкова и др.; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Политиздат, 1990. — 494 с.
194. Путин считает, что самое главное удовольствие в жизни приносит самореализация // ТАСС, 7 июля 2022 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://tass.ru/obshchestvo/15156867> (дата обращения: 22.12.2022).
195. Рачковская, Н.А. Философские основы формирования ценностных ориентаций личности школьника / Н.А. Рачковская, С.А. Сероветникова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2014. — № 2. — С. 34-41.
196. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [сайт]. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 24.08.2022).
197. Резник, С.Д. Организационное поведение: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / С.Д. Резник. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2009. — 428 с.

198. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей: монография. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. — 288 с.
199. Римкувене, Т.В. Педагогические основы экстерииоризации учащихся как средства и условия их культурно-личностного роста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Римкувене Татьяна Васильевна. — Тюмень, 1999. — 164 с.
200. Рогаткин, Д.В. Школьное ученическое самоуправление / Д.В. Рогаткин. — Петрозаводск: Юниорский союз «Дорога», 2003. — 240 с.
201. Рожков, М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах / М.И. Рожков. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 156 с.
202. Розанов, В.В. Полное собрание сочинений: в 35 т. / В.В. Розанов; [отв. ред.: К.А. Жулькова]. — Санкт-Петербург: Росток, 2014.
203. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2005. — 713 с.
204. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. — Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2002. — 272 с.
205. Рубцова, Л.В. Этапы формирования ценностных ориентаций подростков в досуговой деятельности / Л.В. Рубцова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2006. — № 2 (10). — С. 76-83.
206. Румбешта, Е.А. Моделирование системы физического эксперимента как средства подготовки учащихся по физике в основной школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Румбешта Елена Анатольевна. — М., 2005. — 372 с.
207. Рябцев, В.К. Рефлексивное сознание педагога как способ управления профессиональной деятельностью / В.К. Рябцев, С.М. Зверев, В.В. Ряшина // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — № 4. — С. 223-229.
208. Селезнёва, А.В. Восприятие своей страны российской молодежью: ценностно-символический и политико-культурный аспекты / А.В. Селезнева, И.С. Палитай // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. — 2019. — Т. 10. — № 2. — С. 123-135. — DOI 10.18721/JHSS.10211.
209. Селиванова, Н.Л. Перспективные модели воспитания школьников и студентов: Сб. статей / П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, Л.В. Алиева, И.Д. Демакова, Г.Ю. Беляев, И.Ю. Шустова,

- И.В. Степанова, И.С. Парфенова, О.В. Озерская, Е.Г. Тайдакова, И.В. Руденко / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. — М.: ФГБНУ ИСТО РАО, 2015. — 212 с.
210. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 19.12.2022). — Режим доступа: <https://base.garant.ru/10105807/> (дата обращения: 22.12.2022).
211. Сидоров, С.В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. вуза / С.В. Сидоров. — Шадринск, 2004. — 122 с.
212. Сидоров, С.В. Управление процессами в школьном инновационном менеджменте: науч.-метод. Пособие / С.В. Сидоров / под ред. С.А. Репина. — Шадринск: изд-во «Шадринский Дом Печати», 2007. — 95 с.
213. Скляр, И.Ф. Система. Системный подход. Теории систем / И.Ф. Скляр. — М., 2013. — 152 с.
214. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 28 с.
215. Слободчиков, В.И. Типы практик человекообразования / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко. — М.: НИИ школьных технологий, 2021. — 40 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 26).
216. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к диагностике образовательных результатов в системе научно-практического образования / В.И. Слободчиков, А.В. Леонтович // Педагогическое образование и наука. — 2020. — № 5. — С. 107-117.
217. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 91-105.
218. Слободчиков, В.И. Базовые смыслы национально-ориентированного образования Российской Федерации / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко, С.Ю. Рыбаков // Непрерывное образование. — 2019. — № 2 (28). — С. 6-9.
219. Слободчиков, В.И. Глобальные практики человекообразования: мировоззренческий формат, методологические основания, типы общественных укладов / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко // Народное образование. — 2020. — № 6 (1483). — С. 53-68.
220. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Инновации и качество лицеистского образования: идеи, опыт, практика. — 2007. — № 2. — С. 24-35.

221. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введ. в психологию субъективности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-пресс, 1995. — 383 с.
222. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 2000. — 416 с.
223. Слободчиков, В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования / В.И. Слободчиков // «На улице Свободы...». Педагогическая позиция коллектива Вятской гуманитарной гимназии. Москва — Киров, 2001. — С. 14-27.
224. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013а.
225. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Изд-во ПСТГУ, 2013б.
226. Слободчиков, В.И. Типы практик человекообразования / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко. — М.: НИИ школьных технологий, 2021. — 40 с. (Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 26).
227. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 251 с.
228. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 1633 с.
229. Современная западная социология: Словарь / [Сост. Давыдов Ю.Н. и др.]. — М.: Политиздат, 1990. — 432 с.
230. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребёнок в изменяющемся мире / Г. У. Солдатова // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9. — № 3. — С. 71-80. — DOI 10.17759/sps.2018090308.
231. Солодова, Е.А. Математическое моделирование педагогических систем / Е.А. Солодова, Ю.П. Антонов // Математика. Компьютер. Образование: сборник трудов XII Международной конференции / под общ. ред. Г.Ю. Ризниченко. — Ижевск, 2005. — Т. 1. — С. 113-121.

232. Солодова, Е.А. Новые модели в системе образования: синергетический подход / Е.А. Солодова; [предисл. Г.Г. Малинецкого]. — Москва: ЛИБРОКОМ, 2011. — 342 с.
233. Соломанидина, Т.А. Организационная культура компании / Т.А. Соломанидина. — М.: ИНФРА, 2011. — 624 с.
234. Сорокоумова, Е.А. Социальная ситуация развития цифрового поколения / Е. А. Сорокоумова // Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса: сборник материалов международной конференции XI Левитовские чтения в МГОУ, Москва, 20–21 апреля 2016 года. — Москва: Московский государственный областной университет, 2016. — С. 98–101.
235. Спербер, О.И. Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Спербер Оксана Игоревна. — Майкоп, 2018. — 20 с.
236. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, утвержденная Указом Президента РФ от 02.07.20221 г. № 400 // Официальный сетевой ресурс Президента России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 22.12.2022).
237. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р. Официальная публикация // Российская газета 08.06.2015 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 22.12.2022).
238. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под редакцией В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. — Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2005. — 384 с. — (Труды Института психологии РАН).
239. Тарасова, Е.А. Роль ученического самоуправления в становлении личности и социализации обучающихся / Е.А. Тарасова // Мир педагогики и психологии. — 2019. — № 2 (31). — С. 45–54.
240. Твоя цель, твой путь, твоя профессия. Билет в будущее. — Москва. — [Электронный ресурс] URL: [https:// bvbinfo.ru/](https://bvbinfo.ru/) (дата обращения: 22.12.2022).
241. Тельманова, Е.Д. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе моделирования электродинамических систем: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тельманова Елена Дмитриевна. — Екатеринбург, 2007. — 25 с.

242. Тимошенко, Е.А. Формирование ценностных ориентаций учащихся [Электронный ресурс] / Е.А. Тимошенко // Образовательная социальная сеть — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2016/05/05/formirovanie-tsennostnyh-orientatsiy-uchashchihsya> (дата обращения: 22.12.2022).
243. Толстикова, С.Н. Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, как междисциплинарная проблема / С.Н. Толстикова, Н.И. Никитина // Прикладная юридическая психология. — 2016. — № 4 (37). — С. 29-35.
244. Тощенко, Ж.Т. Ценности и ценностные ориентации / Ж.Т. Тощенко // Тезаурус социологии: темат. слов.-справ. / Под ред. Ж.Т. Тощенко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. — С. 103-107.
245. Удова, О.В. Родительский университет как одна из форм повышения педагогической компетентности родителей // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 8 (52). — С. 119-123. — DOI 10.24158/spp.2018.8.21
246. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 22.12.2022).
247. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. — М.: Просвещение, 1980. — 160 с.
248. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы / К.Д. Ушинский (Из «Собр. пед. соч.») / [Соч.] К.Д. Ушинского в 11 т. — М., 1948. — Т. 2. — С. 28-29.
249. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии / Константин Ушинский. — М.: Фаир-Пресс, 2004, 574 с.
250. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. — Ленинград: Изд-во АПН СССР, 1948. — 574 с.
251. Факторович, А.А. Педагогические технологии: учебное пособие для академического бакалавриата / А.А. Факторович. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 128 с.
252. Фалунина, Е.В. Понятие «механизм» в психологии и возможность его применения в описании психических процессов. / Е.В. Фалунина, В.Ф. Фалунин, А.А. Ульянова // Проблемы соци-

- ально-экономического развития Сибири. — 2015. — № 2 (20). — С. 14.
253. Фатов, И.С. Студенческое самоуправление в профессиональных образовательных организациях: правовые формы, создание и организация работы / И.С. Фатов. — М.: ООО «Прондо», 2017. — 84 с.
254. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ. Официальное опубликование правовых актов. Официальный интернет-портал правовой информации (pravo.gov.ru) (дата обращения 22.12.2022).
255. Федеральная служба государственной статистики РФ [сайт]. — Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 22.12.2022).
256. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=l8gdjg9on3562084278> (22.12.2022).
257. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2021/07/06/minpros-prikaz287-site-dok.html> (дата обращения 22.12.2022).
258. Федеральный закон от 14.07.2022 г. № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/48153>) (дата обращения 22.12.2022).
259. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405234611/> (дата обращения 22.12.2022).
260. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.12.2022).

261. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075> (дата обращения 22.12.2022).
262. Федеральный закон от 21.07.2014 № 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://base.garant.ru/70700452/> (дата обращения 22.12.2022).
263. Федеральный проект «Современная школа» национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/> (дата обращения: 22.12.2022).
264. Федосеева, Т.Е. Проблема развития смысложизненных ориентаций в старшем подростковом возрасте / Т.Е. Федосеева, И.Д. Сулимова, А.Е. Терехина // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61-2. — С. 318-321.
265. Федосова, И.В. Психолого-педагогические основы формирования ценностных ориентаций в детском возрасте / И.В. Федосова // Наука и мир. — 2014. — № 9 (13). — С. 127-130.
266. Филатова, Л.Ф. Формирование ценностных ориентаций в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Л.Ф. Филатова // Образовательная социальная сеть — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2014/07/07/formirovanie-tsennostnykh-orientatsiy-v-mladshem-shkolnom-vovraste> (дата обращения: 22.12.2022).
267. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. — Москва: Сов. энциклопедия, 1983. — 839 с.
268. Философское наследие: ФН. — Москва: Мысль, 1963. — Т. 98: Диалоги. Т. 98 / Платон; [пер. с древнегреч. С.Я. Шейнман-Топштейн [! Шейнман-Топштейн]; сост., ред. и авт. вступ. ст., с. 3-65, А.Ф. Лосев; Авт. примеч. А.А. Тахо-Годи]; АН СССР, Ин-т философии. — Москва: Мысль, 1986. — 605 с.
269. Флейвелл, Дж. Генетическая психология Жана Пиаже: пер. с англ. / Дж. Флейвелл. — М.: Просвещение, 1967. — 623 с.
270. Франк, С.Л. Смысл жизни / С.Л. Франк // Педагогическое наследие русского зарубежья. 20-е годы. — М., 1993. — С. 12-23.
271. Фрейд, З. Я и Оно: труды разных лет: в 2 т. / З. Фрейд // Тбилиси, 1991. — Т. 2. — 425 с.
272. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин //

- Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34-41 // Психология обучения. — 2005. — № 6. — С. 20.
273. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности: пер. с англ. / Э. Фромм. — М.: Республика, 1994. — 447 с.
274. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*: пер. с нем. / Ю. Хабермас; Под ред. Д.В. Складнева. — Санкт-Петербург: Наука, 2000. — 377 с.
275. Харланова, Е.М. Воспитательная система первичного отделения «Российского движения школьников»: этап становления / Е.М. Харланова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2017. — № 4. — С. 84-90.
276. Хижкина, Н.А. Влияние семьи на формирование ценностных ориентаций подростков / Н.А. Хижкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2007. — № 10 (54). — С. 140-144.
277. Хлебодарова, О.Б. Эмпатийные сопереживания в контексте ценности личности [Электронный ресурс] / О.Б. Хлебодарова // Молодой ученый. — 2012. — № 11 (46). — С. 363-365. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/46/5682> (дата обращения: 22.12.2022).
278. Хломов, К.Д. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков / К.Д. Хломов, А.А. Бочавер, А.А. Корнеев // Социальная психология и общество. — 2020. — Т. 11. — № 2. — С. 180-199. — DOI 10.17759/sps.2020110211.
279. Хоменко, И.А. Школа и родители: этапы развития социального партнерства / И.А. Хоменко // Директор школы. — 2007. — № 4. — С. 83-88.
280. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ: пер. с англ. / К. Хорни. — М.: Универс, 1993. — 480 с.
281. Хренова Т.П. Уклад жизни школы в контексте педагогического знания / Т.П. Хренова // Вестник ЧитГУ. — 2010. — № 1 (58). — С. 48-51.
282. Хренова, Т.П. Становление и тенденции развития уклада жизни отечественной школы: 20-90-ые годы XX века, первое десятилетие XXI века: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Хренова Татьяна Петровна. — Чита, 2010. — 23 с.
283. Цветов, М.А. Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность [Электронный ресурс] / М.А. Цветов // Молодой ученый. — 2016. — № 28 (132). С. 838-842. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/132/37045>.

284. Цыганов, А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А.В. Цыганов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2010. — № 136. — С. 136-143.
285. Чумичева, Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника / Р.М. Чумичева. — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 1995. — 271 с.
286. Шаляпина, Т.А. Формирование уклада школьной жизни как необходимое условие достижения результатов ФГОС общего образования / Т.А. Шаляпина, Ю.М. Викторов // Непрерывное образование. — 2018. — № 4 (26). — С. 34-37.
287. Шапошников, Л.Е. Соотношение универсального и национального в истории отечественной философско-педагогической мысли (избранные персоналии) / Л.Е. Шапошников // Философия истории философии: сб. науч. статей / отв. ред. С.И. Дудник, А.А. Кротов, В.В. Миронов, И.Д. Осипов. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2020. — 496 с.
288. Шацкий, С.Т. Пед. соч.: В 2 т. Т. 1 / С.Т. Шацкий. — М., 1962. — С. 202-203.
289. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство: пер. с англ. / Э. Шейн. — СПб.: Питер. — 2013. — С. 76-91.
290. Шихнабиева, Т.Ш. Модели процесса обучения сельских школьников / Т.Ш. Шихнабиева // Педагогическая информатика. — 2006. — № 4. — С. 88-92.
291. Шиховцова, Н.Н. Педагогические условия формирования нравственных ценностей подростков общеобразовательной школы: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шиховцова Наталья Николаевна. — Карачаевск, 2007. — 221 с.
292. Школьное образование: оценка россиян [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shkolnoe-obrazovanie-ocenka-rossiyan> (дата обращения: 22.12.2022).
293. Шмырева, Н.А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития: Учеб. пособие / Н.А. Шмырева М.И. Губанова, З.В. Крецан. Министерство образования Российской Федерации. Кемер. гос. ун-т. Межвуз. каф. общ. и вуз. педагогики. — Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2002, 119 с.
294. Шохин, В.К. Классическая философия ценностей: предыстория, проблемы, результаты / В.К. Шохин // Альфа и Омега. — 1998. — № 3. — С. 295-315.

295. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. — М., 1966. — 304 с.
296. Шувалов, А.В. Антропологические аспекты психологии здоровья / А.В. Шувалов // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 4 (20). — С. 23-36. — DOI 10.11621/npj.2015.0403.
297. Шувалов, А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А.В. Шувалов // Вопросы психологии. — 2004. — № 6. — С. 18-33.
298. Шувалов, А.В. Очерки психологии здоровья: мировоззренческий, научный и практический аспекты / А.В. Шувалов. — М.: Чистые пруды, 2009. (Библиотечка «Первого сентября», серия «Школьный психолог», Вып. 26.). — 30 с.
299. Шулиманова, З.Л. Методологические основы преподавания общетеоретических дисциплин в заочном вузе [Электронный ресурс] / З.Л. Шулиманова, Н.В. Заглядимова // Ростовский государственный университет путей сообщения. — Режим доступа: <http://cong.rgups.ru/teacher21centry/index16.php> (дата обращения: 23.09.2022).
300. Шустова, И.Ю. Воспитание школьников: ресурс детско-взрослой общности / И.Ю. Шустова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. — 2019. — Т. 8, вып. 1 (29) — С. 78-82. — DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-78-82>.
301. Шустова, И.Ю. Детско-взрослая общность — значимое условие воспитания юношества / И.Ю. Шустова // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 11. — С. 230-239.
302. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. — М.: Изд-во Шк. Культ. Полит., 1995. — 800 с.
303. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. / Г.П. Щедровицкий. — М.: Наследие ММК, 2005.
304. Щербакова, В.П. Трансформация ценностных ориентаций молодежи как показатель ее социальной адаптации / В.П. Щербакова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2013. — № 3-1. — С. 220-230.
305. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 224 с.
306. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология как учебная дисциплина / Н.Е. Щуркова // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 66-70.
307. Экстериоризация в психологии [Электронный ресурс] / Практическая психология на каждый день. — Режим доступа: <https://ypsiholog.ru/eksteriorizatsiya/> (дата обращения: 22.12.2022).

308. Эффективное управление школой в современных условиях. — СПб.: КАРО, 2005. — 272 с.
309. Ядов, В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 35-52.
310. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета. — 2013. — № 366. — С. 139-143.
311. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. — Кемерово, 2000. — 204 с.
312. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М., 2001. — 365 с.
313. Ячин, С.Е. Смысл и ценности. К критике теории ценности в современной философии / С.Е. Ячин // Международный журнал исследований культуры. — 2016. — № 2 (23). — С. 27-39.
314. Forkosh Baruch, A., Erstad, O. Upbringing in a Digital World: Opportunities and Possibilities / B.A. Forkosh, O. Erstad // Technology, Knowledge And Learning. — 2018. — Vol. 23. — P. 377-390. — DOI:10.1007/s10758-018-9386-8/.
315. Kuron L.K.J. Millennials' work values: differences across the school to work transition / L.K.J. Kuron, S.T. Lyons, L. and Ng Schweitzer, E.S.W. // Personnel Review, 2015. — Vol. 44. — № 6. — P. 991-1009. — DOI:10.1108/PR-01-2014-0024.
316. Lethbridge, D.A. Marxist theory of self-actualization / D.A. Lethbridge // J. Of Humanistic Psychology. — 1986. — Vol. 26. — № 2. — P. 99.
317. Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood / J. Smith, B. Hewitt, Z. Skrbiš // Information, Communication & Society. — 2015. — Vol. 18. — № 9. — P. 1022-1038. DOI:10.1080/1369118X.

Инструментарий исследования ценностных ориентаций детей разного возраста в образовательных организациях

Анкетирование школьников. Инструкция для педагога организатора

В начале анкетирования (или после завершения школьниками работы с Анкетой) педагог-организатор отвечает на первые два вопроса Анкеты, выбирая нужные строки в двух предлагаемых перечнях:

- 1) о регионе нахождения образовательной организации и*
 - 2) полном наименовании образовательной организации,*
- Далее Анкету заполняют школьники под вашим контролем.*

Ребята, сейчас вы заполните Анкету, ответите на вопросы.

Первое. О чём эта Анкета?

Вопросы будут касаться ваших отношений к разным вещам, людям, понятиям.

Надо иметь в виду, что это **не учебное задание!** Это не учебный тест по какому-то предмету или что-то подобное. В Анкете **нет правильных и неправильных ответов.** Здесь **никто не оценивает ваши знания.**

Имеет значение только ваше мнение, ваше отношение, ваша личная оценка всего, о чём спрашивается. **Самое главное — ответить на все вопросы так, как вы на самом деле думаете, как вы считаете, как вы относитесь к тому, о чём спрашивается.**

Анкетирование анонимное, никто не будет знать, что данную анкету заполнили именно вы. Все результаты потом будут просто суммироваться.

Поэтому, ещё раз прошу Вас — отвечайте на все вопросы так, как вы думаете на самом деле. Не надо ничего придумывать.

Второе. Как надо работать с Анкетой, заполнять её, отвечать на вопросы.

Отвечать надо — **на каждый вопрос по очереди,** как они даны в Анкете.

При ответе на каждый вопрос Анкеты есть **два этапа.**

Первый этап. Сначала надо **внимательно и полностью прочитать вопрос и все варианты ответов.**

Если что-то в вопросе или в предлагаемых ответах вам покажется непонятным, будут какие-то незнакомые слова, понятия — **позовите**

меня. Я вам помогу помочь понять и вопрос, и предлагаемые варианты ответов.

Обратите внимание на то, предусматривает ли вопрос выбор только **одного** ответа из предлагаемых вариантов или можно выбрать **несколько** ответов.

И также посмотрите на то, **можно ли выбрать или добавить свой ответ**, собственный вариант ответа на заданный вопрос.

Это указано после формулировки вопроса в скобках (в анкетах для 9 и 11 классов) или отдельным предложением (анкета для 4 класса).

В некоторых вопросах есть вариант ответа: «Другое (напиши): _____». Здесь можно дать свой ответ в тех вопросах, где требуется выбрать только один ответ, а вы не согласны со всеми предлагаемыми вариантами ответа. Тогда вы записываете свой вариант ответа. Или вы можете добавить свой вариант ответа к уже выбранным вами ответам из предлагаемых вариантов в тех вопросах, где имеется возможность, предлагается дать несколько подходящих ответов.

Ваш вариант ответа надо будет записать в специальной, отдельной строке.

В некоторых вариантах ответа надо будет не просто выбрать его, но и написать к нему дополнительную информацию. Например, указать какие-то дела, мероприятия, в которых вы участвовали в классе, школе.

Второй этап. Если сам вопрос, и как на него надо отвечать вам понятны — **отвечаете на вопрос.**

Выбирайте ответ или ответы, с которыми согласны. Если предлагается дать свой ответ или добавить свой ответ — можете дать свой ответ или добавить его к тем, которые уже выбрали. Этим вы дополните ваш ответ на этот вопрос. Свой вариант ответа или дополнительную информацию, которую предлагается дать, надо сначала продумать и затем написать — **кратко, но понятно.**

В последней части Анкеты несколько вопросов касаются вас, вашей семьи. Ответы на них тоже анонимные. Никто не будет знать, что это ваши ответы. Все анкеты не предусматривают указания имени и фамилии отвечавшего.

Теперь приступаем к работе.

В процессе заполнения анкет педагогу-организатору желательно контролировать работу школьников, при необходимости помогать тем, кто будет обращаться за помощью.

Важно, чтобы школьники понимали и видели, что Вы не вмешиваетесь в их работу содержательно, ничего не советуете по выбору вариантов ответов или открытых ответов не оказываете на них никакого давления. В крайнем случае по просьбе школьника можно помочь с формулировкой собственного ответа в тех вопросах, где предусмо-

трены открытые ответы, но только в части стилистики, лексики, чтобы текст был кратким и ясным.

Анкета исследования ценностных ориентаций. 36 вопросов Выпускники среднего общего образования, возраст 17–18 лет

ДАННЫЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. 2 вопроса.

Субъект РФ (выбор из списка): _____

Название образовательной организации (выбор из списка):

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ. 30 вопросов

1.1. Как Вы понимаете, в чём состоит Ваша гражданская идентичность как связь с Российским государством в настоящем и прошлом (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

1.1.1. В обязанности соблюдать принятые в России законы.

1.1.2. В том, что я имею паспорт гражданина Российской Федерации.

1.1.3. В понимании связи с Российским государством в современности и в его тысячелетней истории, в ответственности за наше государство в будущем.

1.1.4. Не считаю себя связанным с Российским государством сейчас и в прошлом.

1.1.5. Другое (напишите): _____

1.2. Закончите предложение: «Источником власти в Российской Федерации является ...» (выберите **один** ответ):

1.2.1. Президент России.

1.2.2. многонациональный народ Российской Федерации.

1.2.3. Государственная Дума.

1.2.4. Организация Объединённых Наций.

1.3. Считаете ли Вы себя готовыми (можно выбрать **несколько** ответов)?

1.3.1. Защищать наше государство от внешних угроз, нападений, агрессий.

1.3.2. Сохранять и защищать историческую правду о нашем государстве.

1.3.3. Выполнять гражданские обязанности, участвовать в политической жизни (выборах и др.).

1.3.4. Защищать свои права и свободы при соблюдении прав и свобод других.

1.3.5. Противодействовать унижению достоинства, любой дискриминации людей по национальному, религиозному и др. признакам, проявлениям экстремизма, терроризма, коррупции, антигосударственной деятельности.

1.3.6. Затрудняюсь ответить, что готов ко всему перечисленному.

1.4. Имеете Вы опыт гражданской общественно-значимой деятельности там, где Вы обучаетесь (школе, колледже и т.д.) или в других местах? Если да, укажите какой (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой).

1.4.1. Участие в ученическом/студенческом самоуправлении.

1.4.2. Участие в волонтерской деятельности, благотворительных акциях.

1.4.3. Участие в гражданских патриотических акциях, объединениях.

1.4.4. Другое (напишите): _____

1.4.5. Не имею такого опыта.

2.1. Как Вы относитесь к своему народу (нации), другим народам (нациям) в России и всему народу России (выберите **один** ответ или напишите свой)?

2.1.1. Уважаю свой и другие народы в России, и весь народ России.

2.1.2. Уважаю свой народ, всё остальное меня не волнует.

2.1.3. Одинаково положительно отношусь ко всем народам в России и в мире.

2.1.4. Безразлично отношусь к своему народу и ко всем другим народам.

2.1.5. Другое (напишите): _____

2.2. Как Вы понимаете, в чём состоит Ваша российская культурная идентичность как принадлежность к народу России в настоящем, связь с ним в прошлом, с российской культурой (можно выбрать **несколько** ответов)?

2.2.1. Не считаю, что принадлежу к российскому народу, связан с российской культурой.

2.2.2. В других странах меня воспринимают как россиянина.

2.2.3. Мои предки жили в России, трудились, служили, создавали нашу культуру в прошлом, и я должен и буду делать то же.

2.2.4. Я принадлежу к другому народу, но сейчас живу в России и поэтому считаю народ России, его культуру тоже своими.

2.2.5. «Клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков, какой нам Бог её дал» (А.С. Пушкин).

2.2.6. В том, что я уважаю историческое и культурное наследие России (российские символы, праздники, исторические памятники, традиции, выдающихся деятелей российской культуры).

2.3. Как Вы относитесь к нашим соотечественникам в других странах, которые по разным причинам живут не в России, но сохраняют свой язык, культуру и связь с Россией (выберите **один** ответ)?

2.3.1. Поддерживать соотечественников за границей должно государство, простые люди могут поддерживать только своих друзей, родственников.

2.3.2. Поддерживать соотечественников за рубежом могут те, кто хотят, но не государство.

2.3.3. Наше государство и все мы должны поддерживать наших соотечественников в том, чтобы они могли сохранять связи с Россией, с нашей культурой, защищать их.

2.3.4. Безразлично отношусь.

2.4. Как Вы относитесь к сохранению, защите исторического и культурного наследия в России, участвовали ли в такой деятельности (можно выбрать **несколько** ответов)?

2.4.1. Надо сохранять и защищать русский язык и другие языки народов России.

2.4.2. Надо сохранять нашу литературу, народное творчество.

2.4.3. Надо сохранять памятники истории, культуры, архитектуры.

2.4.4. Надо сохранять религиозные памятники, храмы, святыни народов России.

2.4.5. Надо сохранять народные праздники, традиции, в том числе семейные.

2.4.6. Всё, созданное нашими предками в прошлом и имеющее значение для сохранения самобытности наших народов, российской культуры в настоящем и будущем надо сохранять и защищать.

2.4.7. Приходилось участвовать в такой деятельности (напишите в какой): _____

2.4.8. Не считаю, что надо что-то делать для этого; всё что нужно в современной жизни останется, а что не нужно исчезнет.

3.1. Ваше отношение к традиционным духовно-нравственным ценностям, нормам жизни народов России, российских религий (выберите **один** ответ или напишите свой)?

3.1.1. Оцениваю высоко, стараюсь ориентироваться на них в своей жизни.

3.1.2. Не очень понимаю, что такое эти духовно-нравственные ценности и нормы.

3.1.3. Такие ценности, нормы есть, но считаю их устаревшими в современной жизни.

3.1.4. Можно было бы ориентироваться на них, но нас этому не учили и так не воспитывали.

3.1.5. Другое (напишите): _____

3.2. В чём, по Вашему мнению, состоит ценность жизни и достоинства человека (можно выбрать **несколько** ответов)?

3.2.1. Право на жизнь и уважение достоинства имеют все по Конституции.

3.2.2. В том, что каждый человек обязан сам заботиться о своей жизни и отстаивать своё человеческое достоинство в отношениях с другими в обществе.

3.2.3. Каждый должен уважать и защищать жизнь и достоинство любого человека.

3.2.4. Люди должны всегда стремиться сохранить жизни других и никогда не унижать достоинство любого человека, даже преступника или врага на войне.

3.2.5. В признании того, что люди могут иметь разные качества, в том числе отрицательные, но все имеют равное право на жизнь и уважение своего достоинства.

3.2.6. Для меня значимы ценность только моей жизни и моё достоинство.

3.3. Как Вы относитесь к особенностям поведения, культуры, языка людей разных народов, верующих разных религий в нашей стране (можно выбрать **несколько** вариантов ответа и/или написать свой)?

3.3.1. Считаю, что лучше бы таких особенностей не было и все люди у нас в стране были бы одной культуры, языка, религии.

3.3.2. Уважаю такие особенности других если они уважают меня и мои особенности.

3.3.3. Учитываю такие особенности в общении с людьми, сверстниками и взрослыми.

3.3.4. Хорошо отношусь, это вызывает у меня интерес к таким людям.

3.3.5. Для меня не имеют значения такие особенности, отношусь ко всем одинаково.

3.3.6. Другое (напишите): _____

3.4. Что Вы думаете о создании своей семьи, вступлении в брак, рождении детей (выберите **один** ответ или напишите свой)?

3.4.1. Хотелось бы создать в будущем семью с любимым человеком, иметь детей.

3.4.2. Когда-то наверно создам семью, но детей в семье иметь не обязательно.

3.4.3. Меня эти вопросы не интересуют, пока не задумываюсь об этом.

3.4.4. Считаю, что для счастливой и успешной жизни человек должен быть свободным, не вступать в брак.

3.4.5. Другое (напишите): _____

4.1. Какова Ваша оценка значения художественной культуры, искусства (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

4.1.1. Считаю большой ценностью художественную культуру своего народа.

4.1.2. Ценю художественную культуру, искусство своего народа, других народов, мировое искусство; искусство нужно людям для творческого самовыражения, объединяет людей вокруг прекрасного.

4.1.4. Считаю, что народное творчество и классическое искусство сейчас устарели, высоко оцениваю только современное искусство.

4.1.5. Другое (напишите): _____

4.1.6. Для меня это несущественный вопрос, я над этим не задумываюсь.

4.2. Имеют ли значение нравственные нормы, мораль в искусстве или оно не зависит от морали (выберите **один** ответ)?

4.2.1. Искусство не зависит от морали, нельзя смешивать искусство и мораль.

4.2.2. Каждый творец, художник сам решает учитывать ему нравственные нормы в своём творчестве или нет.

4.2.3. Настоящий творец в искусстве всегда учитывает нормы морали, творит для добра, как об этом писал А.С. Пушкин: «чувства добрые я лирой пробуждал».

4.2.4. Искусство нельзя отделить от морали, т.к. всё это сферы общественной жизни.

4.3. Считаете ли Вы, что искусство оказывает эмоциональное воздействие на людей, может влиять на их поведение и если да, то каким может быть это воздействие, влияние (выберите **один** ответ или напишите свой)?

4.3.1. Да, и чаще всего это отрицательное воздействие, влияние.

4.3.2. Да, и может по-разному влиять на поведение, оказывать как положительное, так и отрицательное эмоциональное воздействие на людей.

4.3.3. Да, и всегда оказывает положительное эмоциональное воздействие, влияние.

4.3.4. Не считаю, что искусство может оказывать эмоциональное воздействие на людей, влиять на их поведение.

4.3.5. Другое (напишите): _____

4.4. Имеете ли Вы опыт творчества, самовыражения в разных видах искусства (можно выбрать **несколько** ответов)?

4.4.1. Не имею такого опыта, хотя хотелось бы заниматься каким-то искусством.

4.4.2. Да, в своей семье, дома, в кругу друзей.

4.4.3. Да, в школе/колледже.

4.4.4. Да, вне школы/колледжа.

4.4.5. Нет, меня не интересует искусство, я этим не занимаюсь.

5.1. Что для Вас здоровый образ жизни (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

5.1.1. Правильно и сбалансированно питаться.

5.1.2. Регулярно заниматься физкультурой, спортом.

5.1.3. Соблюдать режим сна и отдыха, не переутомляться.

5.1.4. Соблюдать правила гигиены.

5.1.5. Не курить.

5.1.6. Не употреблять спиртные напитки.

5.1.7. Не употреблять наркотики.

5.1.8. Не проводить много времени за компьютером, особенно за играми.

5.1.9. Другое (напишите): _____

5.1.10. Это просто хорошее самочувствие и специально ничего не надо делать для сохранения и укрепления здоровья, избавления от вредных привычек.

5.2. Какой будет Ваша реакция на ситуацию, когда человек, люди находятся в опасности (выберите **один** ответ)?

5.2.1. Сделаю всё возможное, чтобы оказать помощь.

5.2.2. В зависимости от ситуации — что за человек, что за люди.

5.2.3. Вызову полицию или скорую помощь, но сам вмешиваться не буду.

5.2.4. Буду оказывать посильную помощь, потому что по закону нельзя оставлять человека, людей в опасности, за это можно получить уголовное наказание.

5.3. Как Вы считаете, кто несёт ответственность за Ваше здоровье, состояние (выберите **один** ответ)?

5.3.1. Я сам (сама), прежде всего.

5.3.2. Я и те взрослые, с которыми я живу.

5.3.3. В основном не я, а моё окружение, другие люди.

5.3.4. Никто за это не отвечает, всё зависит от природы и разных случайностей.

5.4. Можете Вы оценивать своё физическое, эмоциональное состояние, состояние другого человека (выберите **один** ответ или напишите свой)?

5.4.1. Могу оценивать своё состояние и состояние других людей.

5.4.2. Могу оценивать только своё состояние.

5.4.3. Имею некоторые навыки оценки своего состояния и других людей, но недостаточные; хотелось бы знать больше.

5.4.4. Другое (напишите): _____

5.4.5. Меня это не интересует.

6.1. Как Вы относитесь к труду и трудовым, профессиональным достижениям ваших земляков, нашего народа в целом (выберите **один** ответ или напишите свой)?

6.1.1. Уважаю труд, трудящихся, трудовые достижения земляков, их вклад в развитие нашего региона, трудовые достижения всего нашего народа, страны.

6.1.2. Труд — не главное в жизни, это просто необходимая для жизни работа, достижениями в труде не смысла гордиться.

6.1.3. Уважаю и ценю свой труд, а труд, достижения других ко мне не относятся.

6.1.4. Другое (напишите): _____

6.2. Имеете ли Вы опыт трудовой деятельности? Если да, то какой и считаете ли его полезным для себя (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой).

6.2.1. Есть опыт временной работы по найму на каникулах и в другое свободное от учёбы время, считаю его полезным.

6.2.2. Работаю и зарабатываю одновременно с учёбой; это приносит мне пользу.

6.2.3. Опыт предпринимательства, считаю его важным для себя, развития личности.

6.2.4. Помогаю в работе родителям, близким в их деле, на их предприятии, в бизнесе; считаю это полезным для себя.

6.2.5. Имею такой опыт, но не считаю полезным, просто иногда надо подрабатывать.

6.2.6. Не стремлюсь к этому; школьники, студенты не должны работать.

6.2.7. Другое (напишите): _____

6.2.8. Не имею.

6.3. Что, по Вашему мнению, важно для успеха в труде, профессии (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

6.3.1. Получить хорошее профессиональное образование.

6.3.2. Выбрать профессию, интересную мне и полезную для моей семьи, общества.

6.3.3. Выбрать такое дело, чтобы оно было интересно мне; интересы моей семьи, общества к этому не имеют отношения.

6.3.4. Овладевать современными ИТ (IT) и постоянно в этом совершенствоваться.

6.3.5. Выбрать профессию, обеспечивающую высокий уровень доходов, зарплаты.

6.3.6. Быть готовым к любым действиям для успеха в профессии, карьере.

6.3.7. Умение общаться с разными людьми, выстраивать отношения, коммуникабельность.

6.3.8. Иметь родителей, которые помогут устроиться, получать хорошие доходы.

6.3.9. Не лениться, быть упорным в достижении своих целей, получении интересной мне профессии.

6.3.10. Быть нравственным, честным и трудолюбивым.

6.3.11. Другое (напишите): _____

6.4. Что Вы понимаете под «непрерывным образованием», и для чего оно нужно (выберите **один** ответ)?

6.4.1. Это образование, которое надо будет получать в течение жизни, чтобы расширять свои знания, профессиональные умения и возможности в современном обществе, самому развиваться как личность.

6.4.2. Это образование, которое надо будет получать, чтобы находить лучшую работу и больше зарабатывать.

6.4.3. Это когда человек не работает, а постоянно учится в разных институтах чтобы иметь больше дипломов, специальностей.

6.4.4. Я не совсем представляю себе, что это такое и для чего оно нужно.

7.1. Что включает Ваша экологическая культура (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

7.1.1. Знания о природе (растениях, животных и др.), окружающей среде и о том, как сохранять, восстанавливать природу.

7.1.2. Понимание последствий влияний хозяйственной деятельности на природу.

7.1.3. Такое поведение, при котором не наносится вред природе, окружающей среде.

7.1.4. Использование природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей.

7.1.5. Эмоциональные чувства любви к природе (животным, растениям, природным видам и др.), восхищение природой.

7.1.6. Другое (напишите): _____

7.2. Приходилось ли Вам останавливать действия, которые могли нести или несли вред природе, окружающей среде (выберите **один** ответ)?

7.2.1. Не приходилось.

7.2.2. Да, в основном свои такие действия, не допуская нанесения вреда природе.

7.2.3. Да, в основном действия других людей; я так обычно не поступаю.

7.2.4. Это не моё дело, даже если вижу такие действия, не считаю, что их надо останавливать.

7.3. Имеете Вы опыт экологической деятельности (участие в акциях, мероприятиях, проектах по защите природы, сбережению ресурсов и т. п.) и приходилось ли Вам обучать такой деятельности других (выберите **один** ответ)?

7.3.1. Не было такого опыта и не приходилось никого обучать.

7.3.2. Обучать других не приходилось, но свой опыт есть (напишите какой): _____.

7.3.3. Есть свой опыт и приходилось обучать других (напишите чему): _____.

8.1. Имеете Вы какие-то познавательные интересы, в том числе в научных знаниях, науках (выберите **один** ответ)?

8.1.1. Пока нет таких определённых интересов.

8.1.2. Есть определённая область знаний, которой я интересуюсь.

8.1.3. Интересуюсь наукой, расширяю свои знания и буду заниматься этим дальше, учиться в этой области.

8.1.4. Наукой не интересуюсь, а нужные в жизни знания можно получить в интернете.

8.2. Как Вы оцениваете значение науки и техники, научных достижений для нашего общества (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

8.2.1. Наука и техника нужны для безопасности, чтобы иметь современную армию.

8.2.2. Наука и техника имеют значение для экономики нашей страны, её развития.

8.2.3. Наука и техника нужны в гуманитарных областях жизни нашего общества: в культуре, образовании, медицине и т.д.

8.2.4. Другое (напишите): _____

8.3. Способны ли Вы критически оценивать информацию с точки зрения её научной достоверности, замечать антинаучные утверждения и уметь их аргументированно критиковать (выберите **один** ответ)?

8.3.1. Могу на основе полученных в школе/колледже знаний.

8.3.2. Могу, но не всю информацию; опыта критики антинаучной информации нет.

8.3.3. Полученных в школе/колледже научных знаний для этого мало.

8.3.4. Мне это не нужно, критиковать антинаучные представления должны учёные.

ДАННЫЕ О РЕСПОНДЕНТЕ (НЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ). 4 вопроса

9. Укажите, пожалуйста, Ваш пол:

9.1. мужской

9.2. женский

10. Где Вы проживаете? Выберите **один** ответ.

10.1. Город.

10.2. Посёлок городского типа.

10.3. Сельское поселение.

10.4. Другое (напишите): _____

11. С кем Вы проживаете? Выберите **один или несколько** ответов.

11.1. Отец.

- 11.2. Мать.
- 11.3. Брат (братья).
- 11.4. Сестра (сёстры).
- 11.5. Дедушка (дедушки).
- 11.6. Бабушка (бабушки).
- 11.7. Прабабушка(и), прадедушка(и).

12. К какой семье Вы могли бы отнести Вашу семью по признаку достатка? Выберите **один** ответ.

- 12.1. Семья с небольшими, минимальными доходами.
- 12.2. Семья со средними доходами.
- 12.3. Семья с доходами выше среднего.
- 12.4. Семья с высокими доходами.

Спасибо за ответы!

**Анкета исследования ценностных ориентаций. 34 вопроса
Выпускники основного общего образования, возраст 15–16 лет**

ДАННЫЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. 2 вопроса

Субъект РФ (выбор из списка): _____

Название образовательной организации (выбор из списка):

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ. 28 вопросов

1.1. Как Вы понимаете, в чём состоит Ваша связь с Российским государством в настоящем и прошлом (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

1.1.1. В обязанности соблюдать принятые в России законы.

1.1.2. В том, что я имею паспорт гражданина Российской Федерации.

1.1.3. В понимании связи с Российским государством в современности и в его тысячелетней истории, ответственности за наше государство в будущем.

1.1.4. Другое (напишите): _____

1.1.5. Не считаю себя связанным с Российским государством сейчас и в прошлом.

1.2. Каким, по Вашему мнению, должно быть отношение к государственным символам России (герб, флаг, гимн), государственным праздникам (выберите **один** ответ)?

1.2.1. Надо знать и отмечать государственные праздники, знать и уважать государственные символы, и если надо защищать их от оскорблений (порчи, поругания и т. п.).

1.2.2. Знаю государственные праздники, символы России, проявляю к ним уважение.

1.2.3. Знаю государственные праздники, символы, но не считаю, что к ним надо как-то особо относиться, это просто история.

1.2.4. Затрудняюсь ответить.

1.3. Считаете Вы себя готовыми (можно выбрать **несколько** вариантов ответа)?

1.3.1. Защищать наше государство от внешних угроз, нападений, агрессии.

1.3.2. Сохранять и защищать историческую правду о нашем государстве.

1.3.3. Выполнять свои гражданские обязанности.

1.3.4. Защищать свои права и свободы при соблюдении прав и свобод других.

1.3.5. Противодействовать проявлениям унижения достоинства людей, экстремизма, терроризма, коррупции в обществе.

1.3.6. Затрудняюсь ответить, что готов ко всему перечисленному.

1.4. Имеете Вы опыт гражданской, общественно-значимой деятельности? Если да, укажите какой (можно выбрать **несколько** вариантов ответов и/или написать свой).

1.4.1. Участие в ученическом самоуправлении.

1.4.2. Участие в волонтерской деятельности, благотворительных акциях.

1.4.3. Участие в гражданских патриотических акциях, объединениях.

1.4.4. Другое (напишите): _____

1.4.5. Не имею такого опыта.

2.1. Как Вы относитесь к своему народу и к другим народам в России (выберите **один** ответ или напишите свой)?

2.1.1. Уважаю свой и другие народы в России.

2.1.2. Уважаю свой народ, всё остальное меня не волнует.

2.1.3. Одинаково положительно отношусь ко всем народам в России и в мире.

2.1.4. Безразлично отношусь к своему народу и ко всем другим народам.

2.1.5. Другое (напишите): _____

2.2. Что, по Вашему мнению, надо уважать и сохранять из исторического и культурного наследия России, народов России (можно выбрать **несколько** вариантов ответа)?

2.2.1. Русский язык и все другие языки народов России.

2.2.2. Литературу, народное искусство, художественное творчество.

2.2.3. Памятники истории, культуры, архитектуры, исторические места, поселения.

2.2.4. Религиозные памятники, храмы, святыни религий народов России.

2.2.5. Народные праздники, традиции, в том числе семейные.

2.2.6. Все материальные и духовные ценности, созданные в прошлом и имеющие значение для сохранения самобытности наших народов, российской культуры в настоящем и будущем.

2.2.7. Не думаю, что современным людям всё это необходимо уважать и сохранять.

2.3. Какое Ваше отношение к достижениям нашей Родины — России в разных областях (можно выбрать **несколько** вариантов ответа)?

2.3.1. Можно гордиться достижениями наших выдающихся спортсменов.

2.3.2. Можно гордиться достижениями нашего народа в разных видах искусства.

2.3.3. Можно гордиться выдающимися трудовыми достижениями нашего народа в прошлом и в современности.

2.3.4. Можно гордиться героями и защитниками нашего Отечества в прошлом и современности, их боевыми и трудовыми подвигами.

2.3.5. Можно гордиться достижениями наших учёных, изобретателей, конструкторов.

2.3.6. Затрудняюсь ответить.

2.4. Принимали Вы участие в мероприятиях, акциях патриотической направленности (выберите **один** ответ)?

2.4.1. Нет.

2.4.2. Да, но точно не вспомню в каких именно.

2.4.3. Да (напишите в каких): _____

3.1. Ваше отношение к нравственным нормам, традициям Вашего народа, других народов России, в том числе религиозным (выберите **один** ответ или напишите свой)?

3.1.1. Надо их уважать и стараться следовать им в своей жизни.

3.1.2. Не очень понимаю, что такое эти нравственные нормы, традиции.

3.1.3. Есть такие традиции, нормы, но считаю их устаревшими в современной жизни.

3.1.4. Другое (напишите): _____

3.2. Как, по Вашему мнению, соотносится Ваша свобода и ответственность в обществе (выберите **один** ответ)?

3.2.1. Моя свобода в обществе ограничена законными интересами и правами других людей. Соблюдение прав, учёт интересов других определяет мою ответственность.

3.2.2. Я, как и любой другой человек, сам определяю границы своей личной свободы и ответственности в обществе.

3.2.3. Моя свобода и ответственность в обществе меняются в разных ситуациях.

3.2.4. Моя ответственность в обществе устанавливается государством, законами, а так я свободен делать что хочу.

3.3. Как Вы относитесь к особенностям поведения, культуры, языка людей разных народов, верующих разных религий в нашей стране (можно выбрать **несколько** вариантов ответа)?

3.3.1. Считаю, что лучше бы таких особенностей не было и все люди у нас в стране были бы одной культуры, языка, религии.

3.3.2. Уважаю такие особенности других если они уважают меня и мои особенности.

3.3.3. Учитываю такие особенности в общении с людьми, сверстниками и взрослыми.

3.3.4. Хорошо отношусь, это вызывает у меня интерес к таким людям.

3.3.5. Для меня не имеют значения такие особенности.

3.4. Что Вы думаете о создании в будущем семьи, семейной жизни (выберите **один** ответ или напишите свой)?

3.4.1. Хотелось бы создать в будущем семью с любимым человеком, иметь детей.

3.4.2. Когда-то наверно создам семью, но детей в семье иметь не обязательно.

3.4.3. Меня эти вопросы не интересуют, пока не задумываюсь об этом.

3.4.4. Считаю, что для счастливой и успешной жизни человек должен быть свободным, не вступать в брак.

3.4.5. Другое (напишите): _____

4.1. Какова Ваша оценка значения художественной культуры, искусства (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

4.1.1. Считаю большой ценностью художественную культуру своего народа.

4.1.2. Ценю художественную культуру, искусство своего народа, других народов, мировое искусство; искусство нужно людям для творческого самовыражения, объединяет людей вокруг прекрасного.

4.1.3. Считаю, что народное творчество и классическое искусство сейчас устарели, высоко оцениваю только современное искусство.

4.1.4. Другое (напишите): _____

4.1.5. Для меня это несущественный вопрос, я над этим не задумываюсь.

4.2. Имеют ли значение нравственные нормы, мораль в искусстве или оно не зависит от морали (выберите **один** ответ)?

4.2.1. Искусство не зависит от морали, нельзя смешивать искусство и мораль.

4.2.2. Каждый творец, художник сам решает учитывать ему нравственные нормы в своём творчестве или нет.

4.2.3. Настоящий творец в искусстве всегда учитывает нормы морали, творит для добра, как об этом писал А.С. Пушкин: «чувства добрые я лирой пробуждал».

4.2.4. Искусство нельзя отделить от морали, т.к. всё это сферы общественной жизни.

4.3. Считаете ли Вы, что искусство может влиять на поведение людей и если да, то каким может быть это влияние (выберите **один** ответ)?

4.3.1. Да, и чаще всего отрицательное влияние.

4.3.2. Да, и может по-разному влиять на поведение людей: как положительно, так и отрицательно.

4.3.3. Да, и всегда оказывает положительное влияние.

4.3.4. Не считаю, что искусство может влиять на поведение людей.

4.4. Имеете ли Вы опыт творчества, самовыражения в разных видах искусства (можно выбрать **несколько** ответов)?

4.4.1. Не имею такого опыта, хотя хотелось бы заниматься каким-то искусством.

4.4.2. Да, в своей семье, дома, в кругу друзей.

4.4.3. Да, в школе.

4.4.4. Да, вне школы.

4.4.5. Нет, меня особо не интересует искусство, я этим не занимаюсь.

5.1. Что для Вас здоровый образ жизни (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

5.1.1. Правильно и сбалансированно питаться.

5.1.2. Регулярно заниматься физкультурой, спортом.

5.1.3. Соблюдать режим сна и отдыха, не переутомляться.

5.1.4. Соблюдать правила гигиены.

5.1.5. Не курить.

5.1.6. Не употреблять спиртные напитки.

5.1.7. Не употреблять наркотики.

5.1.8. Не проводить много времени с гаджетами в социальных сетях, компьютерных играх.

5.1.9. Другое (напишите): _____

5.1.10. Это просто хорошее самочувствие и специально ничего не надо делать для сохранения и укрепления здоровья.

5.2. Как Вы считаете, кто несёт ответственность за Ваше здоровье, состояние (выберите **один** ответ)?

5.2.1. Я сам (сама), прежде всего.

5.2.2. Я и те взрослые, с которыми я живу.

5.2.3. В основном не я, а мое окружение, другие люди.

5.2.4. Никто за это не отвечает, всё зависит от природы и разных случайностей.

5.3. Можете Вы оценивать своё физическое, эмоциональное состояние, состояние другого человека (выберите **один** ответ или напишите свой)?

5.3.1. Могу оценивать своё состояние и состояние других людей.

5.3.2. Могу оценивать только своё состояние.

5.3.3. Имею некоторые навыки оценки своего состояния, но недостаточные; хотелось бы знать больше.

5.3.4. Другое (напишите): _____

5.3.5. Меня это не интересует.

6.1. Как Вы относитесь к труду, результатам своего труда, труда других людей (выберите **один** ответ)?

6.1.1. Уважаю и ценю труд, результаты своего труда, труда других людей.

6.1.2. Нейтрально отношусь; труд — это просто необходимая для жизни работа.

6.1.3. Уважаю и ценю свой труд, а труд, достижения других ко мне не относятся.

6.2. Имеете ли Вы опыт трудовой деятельности? Если да, то какой и считаете ли его полезным для себя (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой).

6.2.1. Есть опыт временной работы по найму на каникулах и в другое свободное от учёбы время, считаю его полезным.

6.2.2. Работаю и зарабатываю одновременно с учёбой; это приносит мне пользу.

6.2.3. Опыт предпринимательства, считаю его важным для себя, развития личности.

6.2.4. Помогаю в работе родителям, близким в их деле, на их предприятии, в бизнесе; считаю это полезным для себя.

6.2.5. Имею такой опыт, но не считаю полезным, просто иногда надо подрабатывать.

6.2.6. Не стремлюсь к этому; школьники не должны работать.

6.2.7. Другое (напишите): _____

6.2.8. Не имею.

6.3. Что, по Вашему мнению, важно для успеха в труде, профессии (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

6.3.1. Получить хорошее профессиональное образование.

6.3.2. Выбрать профессию, интересную мне и полезную для моей семьи, общества.

6.3.3. Выбрать такое дело, чтобы оно было интересно мне; интересы моей семьи, общества к этому не имеют отношения.

6.3.4. Овладевать современными ИТ (IT) и постоянно в этом совершенствоваться.

6.3.5. Выбрать профессию, обеспечивающую высокий уровень доходов, зарплаты.

6.3.6. Быть готовым к любым действиям для успеха в профессии, карьере.

6.3.7. Умение общаться с разными людьми, выстраивать отношения, коммуникабельность.

6.3.8. Иметь родителей, которые помогут устроиться, получать хорошие доходы.

6.3.9. Не лениться, быть упорным в достижении своих целей, получении интересной мне профессии.

6.3.10. Быть нравственным, честным и трудолюбивым.

6.3.11. Другое (напишите): _____

7.1. Что включает Ваша экологическая культура (можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой)?

7.1.1. Знания о природе (растениях, животных и др.), окружающей среде и о том, как сохранять, восстанавливать природу.

7.1.2. Понимание последствий влияний хозяйственной деятельности на природу.

7.1.3. Такое поведение, при котором не наносится вред природе, окружающей среде.

7.1.4. Использование природных ресурсов для удовлетворения своих потребностей.

7.1.5. Эмоциональные чувства любви к природе (животным, растениям, природным видам и др.), восхищение природой.

7.1.6. Другое (напишите): _____

7.2. Приходилось ли Вам останавливать действия, которые могли нести или несли вред природе, окружающей среде (выберите **один** ответ)?

7.2.1. Не приходилось.

7.2.2. Да, в основном свои действия, не допуская нанесения вреда природе.

7.2.3. Да, в основном действия других людей; я так обычно не поступаю.

7.2.4. Это не моё дело, даже если вижу такие действия, не считаю, что их надо останавливать.

7.3. Имеете Вы опыт экологической деятельности: участие в акциях, мероприятиях, проектах по защите природы, сбережению ресурсов и т. п. (выберите **один** ответ)?

7.3.1. Нет.

7.3.2. Да, но точно не вспомню в каких именно.

7.3.3. Да (напишите в каких): _____

8.1. Имеете Вы какие-то познавательные интересы, в том числе в научных знаниях, науках (выберите **один** ответ)?

8.1.1. Интересуюсь наукой, расширяю свои знания и буду заниматься этим дальше.

8.1.2. Есть определённая область знаний, которой я интересуюсь.

8.1.3. Пока нет таких определённых интересов.

8.1.4. Наукой не интересуюсь, а нужные в жизни знания можно получить в интернете.

8.2. Способны ли Вы оценивать информацию с точки зрения её научной достоверности, замечать антинаучные утверждения (выберите **один** ответ)?

8.2.1. Могу на основе полученных в школе знаний.

8.2.2. Могу, но не всю информацию.

8.2.3. Полученных в школе научных знаний для этого мало.

8.2.4. Мне это не нужно, замечать антинаучные утверждения должны учёные.

8.3. Имеете ли Вы опыт исследовательской деятельности, презентации результатов исследований в разных областях знаний, науки (выберите **один** ответ)?

8.3.1. Не имею таких навыков и опыта.

8.3.2. Имею такие навыки и опыт (напишите какой): _____

ДАННЫЕ О РЕСПОНДЕНТЕ (НЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ). 4 вопроса

9. Укажите, пожалуйста, Ваш пол:

9.1. мужской

9.2. женский

10. Где Вы проживаете? Выберите **один** ответ.

10.1. Город.

10.2. Посёлок городского типа.

10.3. Сельское поселение.

10.4. Другое (напишите): _____

11. С кем Вы проживаете? Выберите **один или несколько** ответов.

11.1. Отец.

11.2. Мать.

11.3. Брат (братья).

11.4. Сестра (сёстры).

11.5. Дедушка (дедушки).

11.6. Бабушка (бабушки).

11.7. Прабабушка(и), прадедушка(и).

12. К какой семье Вы могли бы отнести Вашу семью по признаку достатка? Выберите **один** ответ.

12.1. Семья с небольшими, минимальными доходами.

12.2. Семья со средними доходами.

12.3. Семья с доходами выше среднего.

12.4. Семья с высокими доходами.

Спасибо за ответы!

**Анкета исследования ценностных ориентаций. 22 вопроса
Выпускники начального общего образования, возраст 10–11 лет**

ДАННЫЕ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. 2 вопроса

Субъект РФ (выбор из списка): _____

Название образовательной организации (выбор из списка):

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ. 17 вопросов

1.1. Отметь пожалуйста то, с чем ты согласен (согласна). Можно выбрать **несколько** ответов.

1.1.1. Я — гражданин (гражданка) России.

1.2.2. Я уважаю свой народ.

1.1.3. Я уважаю и свой народ, и другие народы в нашей стране.

1.2.4. Вся территория нашей страны находится в Европе.

1.3.5. Наша страна Россия расположена в Европе и Азии.

1.3.6. Вся территория России находится в Азии.

1.3.7. Нашей стране, российскому народу и государству больше тысячи лет.

1.3.8. Государство Россия возникло в прошлом веке.

1.3.9. Я горжусь своей Родиной — Россией, тем, что живу в России.

1.3.10. Я люблю свою малую родину — место, где я родился (родилась), живу. Моя малая родина — это (напиши): _____

1.2. Согласен (согласна) ли ты, что надо знать и уважать (можно выбрать **несколько** ответов).

1.2.1. Государственные символы России — флаг, герб, гимн нашей страны.

1.2.2. Известных людей, независимо от того, почему они известные.

1.2.3. Историю и культуру нашего народа, России.

1.2.4. Памятники выдающимся людям в истории России, героям и защитникам Отечества.

1.2.5. Символы твоего края (области, республики, города), где ты живёшь.

1.3. Как ты понимаешь свои права и обязанности в обществе? Выбери **только один** ответ.

1.3.1. У меня есть права, а обязанности за меня несут взрослые.

1.3.2. У меня есть и права, и обязанности в отношении моей семьи, других людей.

1.3.3. У меня есть обязанности, а права будут позже, когда я стану взрослым.

1.4. Участвуешь ты в жизни класса, школы? Если да, в каких делах? Выбери **только один** ответ.

1.4.1. В жизни класса иногда участвую, а в жизни школы нет.

1.4.2. Хотелось бы участвовать, но меня не приглашают, ничего не поручают.

1.4.3. Участвую в жизни и класса, и всей школы, например (напиши в каких общешкольных делах): _____

1.4.4. Не участвую.

2.1. Кого и что ты ценишь, уважаешь? Можно выбрать **несколько** ответов.

2.1.1. Свою семью, наши семейные традиции (праздники, общие дела и т.д.).

2.1.2. Близких мне людей, друзей.

2.1.3. Свой народ, народные традиции, культуру, религию нашего народа.

2.1.4. Свой родной язык и литературу нашего народа.

2.1.5. Русский язык и русскую литературу.

- 2.1.6. Уважаю старших.
- 2.1.7. Уважаю учителей.
- 2.1.8. Уважаю своих одноклассников.
- 2.1.9. Затрудняюсь ответить.

2.2. Как ты думаешь, каким должно быть отношение к жизни и достоинству любого человека? Выбери **только один** ответ.

2.2.1. Каждый человек имеет право на жизнь и на уважение его достоинства.

2.2.2. Это зависит от того, какой это человек, от его качеств, отношения ко мне.

2.2.3. Считаю, что каждый должен сам заботиться о своей жизни и достоинстве.

2.2.4. Надо всегда стремиться сохранить жизнь любого человека и никогда не унижать достоинство любого человека, даже преступника или врага на войне.

2.3. Как ты относишься к особенностям поведения, языка людей из других народов, верующих разных религий? Можно выбрать **несколько** ответов.

2.3.1. Мне не приходилось общаться с такими людьми, поэтому никак не отношусь.

2.3.2. Считаю, что лучше бы таких особенностей не было.

2.3.3. Отношусь хорошо, если эти люди хорошо относятся ко мне.

2.3.4. Хорошо отношусь, это даже вызывает у меня интерес к таким людям.

2.3.5. Для меня такие особенности не имеют значения, ко всем отношусь одинаково.

2.4. Что ты будешь делать, если людям нужна твоя помощь? Выбери **только один** ответ.

2.4.1. Постараюсь сделать всё что смогу, чтобы оказать помощь.

2.4.2. Буду помогать или нет в зависимости от того, какие это за люди.

2.4.3. Позову полицию или скорую помощь, но сам (сама) вмешиваться не буду.

2.4.4. Буду сопереживать им, сочувствовать, но на расстоянии.

3.1. В высказываниях о красоте, прекрасном отметь то, с чем ты согласен (согласна). Можно выбрать **несколько** ответов.

3.1.1. Красоты, прекрасного много в живой природе — растениях, животных.

3.1.2. Красота есть в разных видах искусства: в музыке, рисовании, танцах...

3.1.3. Красив наш язык, литература — сказки, стихи, сочинения писателей.

3.1.4. Красота есть там, где мы живём: в наших домах, квартирах, в селе, городе.

3.1.5. Много красивого есть и в нашей стране, и в других странах в мире.

3.1.6. Люди создают красоту своим трудом и этим украшают мир.

3.1.7. Красота есть в душах людей, она проявляется в их отношении к другим людям, к природе, к миру.

3.1.8. Никакой красоты в мире нет.

3.2. Занимаешься ли ты каким-либо искусством (музыкой, танцами, живописью...), художественным творчеством? Выбери **только один** ответ.

3.2.1. Занимаюсь, но только дома, в семье.

3.2.2. Занимаюсь дома и в школе на уроках, на других занятиях.

3.2.3. Занимаюсь дома, в школе и дополнительно (в художественной, музыкальной школе, в доме творчества и т.д.).

3.2.4. Хотелось бы заниматься каким-либо искусством, но нет возможности.

3.2.5. Не занимаюсь никаким видом искусства, мне это не интересно.

4.1. Что из перечисленного ты делаешь, соблюдаешь для сохранения и укрепления своего здоровья? Можно выбрать **несколько** ответов.

4.1.1. Правильно и хорошо питаюсь.

4.1.2. Занимаюсь спортом.

4.1.3. Соблюдаю режим дня, работы и отдыха.

4.1.4. Соблюдаю правила гигиены (умываюсь, чищу зубы и т. д.).

4.1.5. Не провожу много времени с гаджетами.

4.1.6. Соблюдаю правила безопасности с техническими приборами, электричеством, находясь на дорогах, на природе, при встречах с незнакомыми взрослыми.

4.1.7. Считаю, что для сохранения и укрепления здоровья ничего делать не надо.

4.2. Как ты считаешь, кто отвечает за твоё здоровье, безопасность? Выбери **только один** ответ.

4.2.1. Я сам (сама), прежде всего.

4.2.2. Я и взрослые, которые несут за меня ответственность.

4.2.3. Не я, а другие люди: родители, учителя, врачи.

4.2.4. Никто не отвечает, всё зависит от разных случайностей.

5.1. Как ты относишься к труду, результатам своего труда и труда других людей? Выбери **только один** ответ.

5.1.1. Безразлично отношусь; труд — это просто необходимая для жизни работа.

5.1.2. Уважаю и ценю труд, результаты своего труда и труда других людей.

5.1.3. Уважаю и ценю только свой труд и его результаты.

5.1.4. Труд — это только зарабатывание денег.

5.2. Участвуешь ли ты в каком-либо труде, трудовой деятельности дома, в школе, в других местах? Можно выбрать **несколько** ответов и/или написать свой.

5.2.1. Да, участвую в домашнем труде дома, на даче.

5.2.2. Помогаю родителям, родственникам в их работе.

5.2.3. Участвую в труде в школе, на пришкольной территории.

5.2.4. Я хотел бы трудиться, но никакой работы мне не дают.

5.2.5. Другое (напиши): _____

5.2.6. Нет, я считаю, что дети не должны трудиться.

6.1. Каким должно быть отношение людей к природе и как ты сам (сама) относишься к природе? Можно выбрать **несколько** ответов.

6.1.1. Природа существует сама по себе, люди особенно на неё не влияют.

6.1.2. Все должны любить природу, бережно относиться к животным, растениям.

6.1.3. Жизнь людей зависит от природы, от состояния окружающей нас среды.

6.1.4. Я не причиняю вред природе и останавливаю вредные действия других.

6.1.5. Я участвовал (участвовала) в экологических акциях (посадка деревьев, очистка леса, парка, водоёма, уборка мусора и др.). Напиши в каких: _____

6.1.6. Я не задумываюсь об этом, лично мне это не важно.

7.1. Отметь только те высказывания, с которыми согласен (согласна). Можно выбрать **несколько** ответов.

7.1.1. Меня интересуют научные знания, открытия.

7.1.2. Мир вокруг нас разнообразный, в нём много разных вещей и явлений, о которых интересно узнавать.

7.1.3. Меня интересуют знания о животных, растениях, живой природе.

7.1.4. Я интересуюсь литературой, искусством, разным творчеством.

7.1.5. Меня интересует математика, компьютеры, знания из точных наук.

7.1.6. Меня не интересуют новые знания.

7.2. Имеешь ли ты опыт выполнения каких-либо проектов, исследовательских работ (самостоятельно или в составе группы школьников) по разным предметам, темам? Выбери **только один** ответ.

7.2.1. Нет, мне не приходилось выполнять такие проекты, исследования.

7.2.2. Да, выполнял (выполняла) такой проект самостоятельно (напиши какой): _____

7.2.2. Да, выполнял (выполняла) проекты и самостоятельно, и в составе группы школьников (напиши какой групповой проект): _____

ДАННЫЕ О РЕСПОНДЕНТЕ (НЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ), 3 вопроса.

8. Укажи, пожалуйста, кто ты:

8.1. Мальчик

8.2. Девочка

9. Где ты живёшь? Отметь **один** ответ.

9.1. В городе.

9.2. В посёлке, сельском поселении (деревне, станице, ауле и т.д.).

9.3. Другое (напиши): _____

10. С кем ты живёшь? Отметь **один или несколько** ответов.

10.1. Папа.

10.2. Мама.

10.3. Брат или братья.

10.4. Сестра или сёстры.

10.5. Дедушка (дедушки).

10.6. Бабушка (бабушки).

10.7. Прабабушка(и), прадедушка(и).

Спасибо за ответы!

Выявление содержания ценностных ориентаций детей дошкольного возраста

В рамках выполнения НИР «Формирование ценностных ориентаций детей посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях» в сентябре-октябре 2022 года в ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» было организовано и проведено исследование содержания ценностных ориентаций детей дошкольного возраста.

Цель исследования — выявить содержание ценностных ориентаций современных дошкольников.

Дошкольный возраст является периодом первичного становления ценностной сферы человека, поэтому в педагогике всегда присутствовал интерес исследователей к становлению ценностных ориентаций детей этого возраста (А. Г. Гогоберидзе, А. В. Корнеева, М. Г. Нестерова, Н. Б. Полковникова, Ю. С. Шевченко и др.). Проведённые исследования позволяют говорить о том, что у детей дошкольного возраста уже имеются возможности для формирования отдельных (не всех) ориентаций на российские базовые ценности.

Для оценки ценностных ориентаций современных дошкольников была выбрана диагностическая методика «Волшебный цветок», разработанная Т. А. Репиной (Репина, 2004) в 1980-х годах. Ответы детей — респондентов исследования не привязаны к какому-либо наглядному материалу, а зависят только от их представлений о наиболее значимых вещах. Диагностический инструментарий — «Волшебный цветок» — использовался только для мотивации ребёнка на сам процесс загадывания желаний. Оценка основана на том, что в своих желаниях ребёнок отражает наиболее значимые и существенные для него объекты действительности и сферы деятельности, что, по мнению автора методики, позволяет судить о его ценностных ориентациях. Анализ результатов исследования проходил в сопоставлении пожеланий детей с направлениями воспитания и российскими базовыми ценностями, отражёнными в примерной рабочей программе воспитания для дошкольных образовательных организаций, в разделе «Портрет ребёнка дошкольного возраста к 8-ми годам» (Примерная рабочая программа, 2021). В соответствующих целевых ориентирах воспитания детей дошкольного возраста представлены следующие направления воспитания: патриотическое, социальное, физическое и оздоровительное, трудовое, этико-эстетическое. И соответствующие им ценности: Родина, природа; человек, семья, дружба, знания; здоровье; труд; культура, красота.

Организаторами проведения очной проективной беседы с детьми в рамках исследования в детских садах стали прошедшие специальное обучение педагоги-психологи 55 инновационных площадок ИИДСВ РАО, реализующих рабочую программу воспитания в дошкольных образовательных организациях на основе указанной примерной рабочей программы воспитания для дошкольных образовательных организаций, разработанной в ИИДСВ РАО.

Данные выборки

В исследовании приняли участие 1180 дошкольников 5-7 лет, воспитанников 55 дошкольных образовательных организаций из 38 субъектов всех 8 федеральных округов Российской Федерации. 590 (50%) — мальчиков и 590 (50%) — девочек, из них: детей 5 лет — 546 чел. (46%); детей 6 лет — 606 чел. (51%) и детей 7 лет — 28 чел. (3%), в том числе 179 детей с ОВЗ (15%).

Статистика по респондентам

Количество дошкольных образовательных организаций	55
Количество федеральных округов:	8
Количество субъектов:	38
Город/село (кол-во):	
более 1 млн. чел.	6
500 000 — 1 млн. жителей	4
100 000 — 500 000 жителей	11
пгт и г-д <100 000 жителей	26
село	8

Статистика по Федеральным округам

	Субъектов РФ	ДОО
1 Дальневосточный федеральный округ	3	5
2 Приволжский федеральный округ	9	11
3 Северо-Западный федеральный округ	7	10
4 Северо-Кавказский федеральный округ	1	2
5 Сибирский федеральный округ	7	12
6 Уральский федеральный округ	2	2
7 Центральный федеральный округ	6	9
8 Южный федеральный округ	3	4

Организаторами проведения очной проективной беседы с детьми в рамках исследования в детских садах стали педагоги-психологи дошкольных образовательных организаций (ДОО), 55 инновационных площадок Института изучения детства, семьи и воспитания РАО.ИИДСВ РАО, реализующих программу воспитания и прошедших специальное обучение по проведению исследования в он-лайн формате в Институте.

Содержание и порядок проведения исследования.

Детям дошкольникам 5-7 лет, воспитанникам ДОО, в индивидуальном эксперименте после просмотра или прослушивания в группе сказки В. П. Катаева «Цветик-семицветик» предлагалось поиграть с педагогом-психологом в игру «Волшебный цветок». Ребёнку показывался выполненный из картона или ткани красивый цветок с 4 разноцветными лепестками, которые вставлялись в пазы в середине цветка. Каждый лепесток легко вынимался и вставлялся обратно. Дети проецировали свои заветные желания на 4 лепестка.

Педагог-психолог записывал слова ребёнка на бланк и потом заносил слова ребёнка и свои комментарии в социологическую он-лайн платформу «Анкетолог» для обработки данных. Все данные и ответы детей кодировались специальным шифром и передавались в зашифрованном виде, таким образом была соблюдена конфиденциальность и защита персональных данных, на исследование детей было предварительно получено согласие их родителей.

Подведение итогов исследования.

Анализ результатов в первой части исследования был проведён по двум линиям, в отношении:

- КОГО было высказано пожелание;
- СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, к которой относится пожелание.

По итогам исследования по первой линии распределение ответов детей проходило по пяти группам:

- 1) пожелания в свой адрес;
- 2) пожелания в адрес своей семьи;
- 3) пожелания в адрес группы детского сада;
- 4) пожелания в адрес отдельных людей;
- 5) пожелания в адрес всех людей на земле.

Таким образом, личностную и социальную сферу общения и развития ребёнка-дошкольника удалось увидеть в распределении предпочтений.

По второй линии все ответы детей были распределены на четыре группы, соотносимые со сферами деятельности дошкольников.

- 1) бытовая;
- 2) игровая;
- 3) познавательная;
- 4) сфера отношений и общения.

Таким образом, все значимые для дошкольника сферы деятельности и поведения попали в зону исследования.

Вторая часть анализа результатов исследования проходила в сопоставлении пожеланий детей с направлениями воспитания, раскрытыми в формулировках российских базовых ценностей и основанными на них целевыми ориентирами воспитания детей (в примерной программе воспитания для ДОО, в разделе «Портрет ребенка дошкольного возраста к 8-ми годам»).

В целевых ориентирах воспитательной работы для детей дошкольного возраста представлены следующие направления воспитания: патриотическое, социальное, физическое и оздоровительное, трудовое, этико-эстетическое, а также соответствующие основные ценности: родина и природа, человек, семья, дружба, знания, здоровье, труд, культура и красота.

Авторами была разработана специальная матрица для содержательного анализа полученных в исследовании данных.

Анализ результатов исследования.

Полученные данные о направленности ценностных ориентаций современных дошкольников в сравнении с данными, полученными Т. А. Репиной и Е. Е. Клопотовой приведены в таблице 1.

Сравниваемые выборки	В чей адрес высказаны пожелания (%)				
	себе	семье	детям своей группы ДОО	отдельным людям	всем людям на свете
Дошкольники, принявшие участие в исследовании Т. А. Репиной (1980 г.)	58	2	14	9	7
Дошкольники, принявшие участие в исследовании Е. Е. Клопотовой (2014–2015 гг.)	83	8	1	6	2
Дошкольники, принявшие участие в исследовании ИИДСВ РАО (2022 г.)	71	19	4	1	5

Таблица 1 — Направленность ценностных ориентаций современных детей и их сверстников 1980 года и 2014–2015 годов.

Как видно, по результатам всех трёх репликационных исследований, самую большую группу пожеланий составляют пожелания детей в свой адрес.

У современных дошкольников их на 13% больше, чем у сверстников в 1980 г. и на 12% меньше, чем у сверстников в 2014–2015 гг.

Применение ϕ^* -критерия⁴ выявило разницу между результатами исследований по этой группе пожеланий: наиболее существенные статистически значимые различия в ответах наблюдаются при сравнении результатов исследования 1980 г. и 2014–2015 гг. ($\phi^* = 3,967$).

4 Критерий Фишера (ϕ^*) предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя показателя. Статистически значимыми считаются различия, когда $\phi^* \geq 1,64$; статистически существенными различиями можно считать при $\phi^* \geq 2,31$.

Менее существенные, но все же значимые различия можно проследить при сравнении результатов 1980 г. и 2022 г. ($\varphi^* = 1,94$), а также 2014–2015 гг. и 2022 г. ($\varphi^* = 2,036$). У современных дошкольников по сравнению со сверстниками конца прошлого века доля таких желаний увеличилась.

Пожелания детей в свой адрес можно разделить на три основные подгруппы:

желания обладать чем-то (38,4%);

желания общаться и «чтобы тебя любили» (4,14%);

желания саморазвития (3,76%).

Среди предметов обладания были не только и не сколько игры и игрушки, но и бытовые предметы (современные гаджеты, компьютеры, даже деньги и автомобили), о которых сверстники прошлого века ещё не знали, а дети 2014–2015 гг. уже выбирали как приоритеты. Возрастной выбор игрушек — куклы и машинки, является адекватным и отражает возрастную специфику.

Совсем небольшой процент выбора интеллектуальных игр (лото, домино, словоделы, викторины), чуть больше спортивных снарядов и инвентаря (самокаты, велосипеды, беговелы, лыжи, коньки и пр.). Абсолютное меньшинство среди выборов для себя — книги, что вызывает большое сожаление.

Что хотят себе дети старшего дошкольного возраста:

- более 10% выборов: игрушку, магазин игрушек, много игрушек, все игрушки, подарки — 38,2%; животное (собачку, кошку/кота, хомя(ч)ка, кролика, рыбок, птичку, попугая, бабочку, козочку, лошадь) — 30,3%; машинка/машинку/машинки/много машинок/все машинки — 24,2%; из них машинка/машинку/машинки Хот Вилс — 1,1%; кукла/куклу/много кукол/все куклы/куколку — 14%; из них кукла/куклу/куклы Лол — 2,5%; сладости (конфету, печенье, шоколад, вафли, мармелад, торт, мороженое, пирожное, жвачку, мёд, арбуз, клубнику, вкусняшек, еду, угощение) — 18,5%; спортивный инвентарь (велосипед, самокат, беговел, скейт/скейтборд, ролики, коньки, лыжи, санки, мяч, батут, качели, бассейн) — 11,4%;
- от 3% до 10% выборов: телефон/Айфон — 9,8%; деньги — 7,4%; конструктор — 5,3%; цветок/цветы, дерево, растение — 5,2%; автомат, пистолет, танк, пушку, арбалет, самолёт, броневик — 3,8%; робот(а) — 3,4%; краски, карандаши, ручки, фломастеры, ножницы, альбом, для рисования, мольберт — 3,3%; дом/квартиру/комнату — 3,2%;
- от 1 до 3 % выборов: настоящую машину, мотоцикл (не игрушку) — 2,5%; компьютер — 2,4%; телевизор, камера, фотоаппарат — 1,9%; компьютерную игру/планшет/ноутбук — 1,8% и помаду, духи,

тени, тушь, косметику — 1,8%; Хаги-Ваги — 1,6%; динозавр(ы) — 1,5%; книгу/книгу сказок — 1,4%; мультики, паззлы, домино, лото, шахматы, настольную игру — 1,3%; гитару, пианино, скрипку, барабан, колокольчик, музыкальный инструмент — 1,3%; браслет, бусы, колечко, сережки, украшение(я), драгоценности — 1,2%.

— менее 1% выборов: микроскоп, лупу, магнит, глобус, для экспериментов, будильник — 0,8%, медведь/медведя, заяц/зайца — 0,8%; матрёшку, пирамидку — 0,5%; паровоз, железную дорогу, автобус, грузовик, солдатиков — 0,9%; инструменты/набор инструментов, молоток, пила — 0,3%; микроскоп, лупу, магнит, глобус, для экспериментов, будильник — 0,8%, скрепыш(и) — 0,9%, крылья, фонарик, светящийся шарик, воздушные шарик(и) — 0,3%; пупырку, маску клоуна — по 0,1%

Среди желаний про отношения и общение с родителями и близкими преобладали такие: дети очень хотят, чтобы их любили — 5,2%; с ними гуляли — 5,7%; чтобы с ними играли — 0,9%; чтобы с ними дружили — 3,6%; чтобы близкие были дома или чтобы не уходили — 2%.

Среди желаний саморазвития преобладали стремления научиться чему-либо, особенно тому, что нужно для школы (читать, писать, считать), потом идут творческие и спортивные виды деятельности (рисовать, танцевать, плавать, кататься на велосипеде и пр.). Девочки часто выражали желания иметь что-то красивое (платье, украшения и даже косметику).

Ещё одну группу пожеланий можно обозначить как потребность в самоутверждении и желанием кем-то стать в будущем (около 1%): «хочу стать сильным», «быть красивой», «стать пожарным/врачом/водителем», «быстро бегать». Дети очень хотят: стать ... (ловким, сильным ... красивой ...) — 3,1%; быть ... (водителем, пожарным, врачом...) — 5,9%; научиться ... (читать, писать, считать ...) — 2,4%; что-то уметь — 0,3%; поскорее вырасти... — 1,8%; чем-то заниматься... — 0,8%; чтобы скорее в школу пойти — 3,5%.

Значимые статистические различия ($\varphi^* = 4,37$ при сравнении результатов исследования 1980 г. и 2022 г., $\varphi^* = 2,319$ при сравнении результатов 1980 года и 2014-2015 годов) также были зафиксированы в группе пожеланий, направленных в адрес своих семей (при этом сравнительный анализ результатов исследования 1980 г. и 2014-2015 гг. не выявил существенных статистических различий, $\varphi^* = 2,051$).

Современные дошкольники выразили на 17% больше таких пожеланий, чем сверстники в 1980 году и на 11% больше, чем ребята в 2014-2015 годы. Эти пожелания в основном касались приобретения родителями чего-то для ребёнка («чтобы родители мне купили что-то»), а также с общим семейным досугом и отдыхом («поехать вместе в отпуск», «вместе пойти в парк» и пр.), а также что-то приобрести для всей семьи (дом или квартиру, машину, бытовую и компьютерную технику).

Снизилась по сравнению с прошлым веком желанная детей в адрес сверстников из группы детского сада (меньше на 10%) и чуть больше, чем у детей 2014–2015 гг. (на 3%).

Уменьшилось количество пожеланий к отдельным людям (на 8%) и ко всем людям (на 2%), но по содержанию эти желания мало изменились. Дети желали всем здоровья, счастья и любви, чтобы не было войны и т. п.

Таким образом, можно говорить о том, что **главные изменения произошли в увеличении направленности на удовлетворение своих собственных потребностей, в увеличении значимости и роли родителей и семьи в целом** и сравнительно более слабым интересом к другим детям в дошкольной образовательной организации и вообще к другим людям.

Далее рассматривалась направленность ценностных ориентаций на сферы деятельности, полученные результаты сравнивались с данными, полученными Т. А. Репиной и Е. Е. Клопотовой (таблица 2).

Анализируя представленные в таблице 2 данные, можно говорить о том, что наибольшее количество пожеланий современных дошкольников относятся к бытовой сфере (43%), в отличие от выборов их сверстников в двух других исследованиях (40% и 42% выборов детей в прошлых исследованиях были с сфере общения и отношений). Эпоха потребителей пришла и в дошкольный возраст, дети хотят много всего и нового (это не только игры и игрушки, но и вещи — одежда, канцелярские товары, спорт инвентарь, гаджеты и даже деньги, настоящие машины и квартиры).

Сравниваемые выборки	Сферы деятельности, на которые были направлены пожелания (%)			
	бытовая	игровая	познавательная	отношения и общение
Дошкольники, принявшие участие в исследовании Т. А. Репиной (1980 г.)	26	26	8	40
Дошкольники, принявшие участие в исследовании Е. Е. Клопотовой (2014–2015 гг.)	10	35	13	42
Дошкольники, принявшие участие в исследовании ИИДСВ РАО (2022 г.)	43	27	8	22

Таблица 2 — Направленность ценностных ориентаций на сферы деятельности современных детей и их сверстников 20-го века и 2014–2015 гг.

Мало изменились выборы в отношении игровой (26% в 1980 г., 35% в 2014–2015 гг. и 27% у современных детей) и познавательной деятельности (8%, 13%, 8% соответственно), что может говорить об устойчивых возрастных предпочтениях детей данного возраста. Среди игровых предпочтений — современные игровые наборы, имеющие коллекционную, серийную (продолжающуюся во времени) направленность, больше выборов игр и игрушек лично для себя, иногда «для братика» или

«младшей сестренки», реже «для детей в группе». Среди познавательных предпочтений — узнать «как растет цветок», «как летают птицы» и даже «путешествие в Африку» и «полёт в космос».

Снизился процент детей, выбирающих в качестве существенной сферу отношений и общения (22% сейчас по сравнению с 40% в 1980 г. и 42% в 2014–2015 гг.). Для многих детей (и вероятно, родителей) отношения принятия и любви выражаются в дарении игрушек и других предметов в большей мере, а не отношений, времени, приложении внимания, душевных сил.

Применение φ^* -критерия показало значимость произошедших изменений (наиболее статистически существенные изменения можно наблюдать при сравнении результатов исследований 2014–2015 гг. и 2022 г. $\varphi^* = 3,069$). При сравнении результатов исследований 1980 г. и 2014–2015 гг. статистически значимых различий в результатах получено не было ($\varphi^* = 0,29$).

Отдельной задачей исследования, как было указано выше, являлось соотнесение выборов ценностных ориентаций детей с направлениями воспитания и соответствующими российскими базовыми ценностями (представленными в примерной рабочей программе воспитания для дошкольных образовательных организаций, в разделе «Портрет ребёнка дошкольного возраста к 8-ми годам»). Результаты по данной задаче показаны в таблице 3.

Направления воспитания	Ценности	Показатели	Выбор детей (%)
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям.	Родина — 1,06 Природа — 10,46
Социальное	Человек, семья, дружба	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий ценности семьи и общества, правдивый, искренний, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку, проявляющий задатки чувства долга; ответственность за свои действия и поведение; принимающий и уважающий различия между людьми. Освоивший основы речевой культуры. Дружелюбный и доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, способный взаимодействовать со взрослыми и сверстниками на основе общих интересов и дел.	Человек — 47,33 Семья — 14,88 Дружба — 5,84
Познавательное	Знания	Любознательный, наблюдательный, испытывающий потребность в самовыражении, в том числе творческом, проявляющий активность, самостоятельность, инициативу в познавательной, игровой, коммуникативной и продуктивных видах деятельности и в самообслуживании, обладающий первичной картиной мира на основе традиционных ценностей российского общества.	Знания — 4,44
Физическое и оздоровительное	Здоровье	Владеющий основными навыками личной и общественной гигиены, стремящийся соблюдать правила безопасного поведения в быту, социуме (в том числе в цифровой среде), природе.	Здоровье — 10,38

Направления воспитания	Ценности	Показатели	Выбор детей (%)
Трудовое	Труд	Понимающий ценность труда в семье и в обществе на основе уважения к людям труда, результатам их деятельности, проявляющий трудолюбие при выполнении поручений и в самостоятельной деятельности.	Труд — 1,51
Этико-эстетическое	Культура и красота	Способный воспринимать и чувствовать прекрасное в быту, природе, поступках, искусстве, стремящийся к отображению прекрасного в продуктивных видах деятельности, обладающий зачатками художественно-эстетического вкуса.	Культура и Красота — 4,12

Таблица 3 — Соотнесение содержания ценностных выборов детей с направлениями воспитания, ценностями и показателями в примерной рабочей программе воспитания для дошкольных образовательных организаций.

Анализ представленных в программе воспитания российских базовых ценностей в соотнесении с выборами детей показал: что самая главная ценность в их жизни и картине мира — человек (более 47% детей), ценность семьи важна для 15% детей, ценности природы и здоровья — более чем для 10%, ценности дружбы, знания, культуры и красоты, труда, Родины представлены выборами менее чем у 7% опрошенных (6%, 4%, 4%, 2%, 1% соответственно).

Выводы. Полученные результаты репликационного исследования позволяют сделать выводы о том, что содержание ценностных ориентаций современных дошкольников достаточно сильно подверглись изменениям по сравнению с ценностными ориентациями их сверстников в 1980 г. и также по ряду параметров в сравнении с их сверстниками 7-8 лет назад. Это позволяет выдвинуть гипотезу о существенном влиянии социокультурных условий, семейного и общественного воспитания на содержание ценностных ориентаций и на формирование картины мира детей дошкольников. Обращает внимание увеличение числа детей с личной центрацией, с ориентировкой на свои личные потребности и нужды. При этом в восприятии детей возрастает значимость семьи и снижается значимость других детей в детском саду и вообще других людей.

Ориентация мира взрослых и общества в целом на культуру личного потребления и приобретения могут являться причинами таких ценностных выборов. Положительным фактом является достаточно большой процент выборов детьми игровой деятельности, которая является для дошкольного возраста ведущей. Отношение к сфере познания практически не изменилась во всех трёх выборках. Заставляет задуматься в контексте проектирования воспитательной работы в дошкольных образовательных организациях и в семье преимущественная ориентация детей на сферу бытовых потребностей, которая у современных дошкольников возросла и преобладает над игровой, познавательной и сферой отношений и общения.

Современная социокультурная ситуация, большое количество изменений в мире в целом неоднозначно влияют на ценностные ориентации дошкольников: остаются неизменными ценности игры и познания, но искажаются стремления детей к общению и взаимодействию, делая их более избирательными, увеличиваются ориентировки детей на свои личные потребности и нужды. Возрастающая роль семьи и семейного воспитания, которая была выявлена в ходе исследования, показывает значимость усиления педагогического внимания к данному направлению воспитательной работы. В целом полученные данные позволяют говорить о необходимости более глубокого изучения содержания ценностных ориентаций современных дошкольников, соотнесения их с ценностными ориентациями их родителей и, соответственно, проектирования педагогических условий их становления, уточнения современных задач и роли семейного и общественного воспитания в их развитии.

Возможности использования результатов исследования.

Полученные результаты исследования:

- позволяют сравнить содержание ценностных ориентаций современных дошкольников с их сверстниками 2014–2015 гг. и 1980 г.;
- оценить представленность заявленных базовых ценностей в их символических формулировках с учётом возрастных возможностей детей в примерной (с 2023 года федеральной) рабочей программе воспитания для дошкольных образовательных организаций с реальными ценностными ориентациями современных дошкольников и понять, какие стороны воспитания надо усиливать, на какие моменты в воспитательной работе обращать внимание;
- могут стать основой для дальнейшей разработки программно-методического обеспечения процесса формирования ценностных ориентаций обучающихся посредством реализации программ воспитания в дошкольных образовательных организациях;
- позволят более обоснованно разрабатывать практические, методические материалы для работы с педагогами и родителями современных дошкольников.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Берлянд *Юлия Борисовна* — старший научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

berlyand@institutdetstva.ru

Болотникова *Елена Николаевна* — кандидат философских наук, специалист учебно-методического центра, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

bolotnikova@institutdetstva.ru

Борисова *Татьяна Сергеевна* — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

borisova@institutdetstva.ru

Бояринцева *Анна Викторовна* — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

boyarintseva@institutdetstva.ru

Быков *Анатолий Карпович* — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации,

akbikov@mail.ru

Воинова *Алена Александровна* — кандидат философских наук, начальник аналитического отдела, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

voinova@institutdetstva.ru

Казначеева *Наталья Николаевна* — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

kaznacheeva@institutdetstva.ru

Клемяшова *Елена Михайловна* — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,

klemyashova@institutdetstva.ru

Лобынцева Светлана Викторовна — кандидат педагогических, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,
lobyntseva@institutdetstva.ru

Мальцева Ольга Алексеевна — кандидат педагогических наук, главный научный сотрудник ФКУ Научно-исследовательского центра проблем безопасности дорожного движения МВД России,
o-malzeva@mail.ru

Метлик Игорь Витальевич — доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,
metlik@institutdetstva.ru

Новикова Надежда Анатольевна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,
novikova@institutdetstva.ru

Рябцев Владимир Константинович — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,
ryabtsev@institutdetstva.ru

Слободчиков Виктор Иванович — доктор психологических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ ИИДСВ РАО,
slobodchikov@institutdetstva.ru

Шестакова Оксана Александровна — кандидат технических наук, заместитель директора по научной работе, ФГБНУ ИИДСВ РАО,
shestakova@institutdetstva.ru

Научное издание

Берлянд Юлия Борисовна, **Болотникова** Елена Николаевна,
Борисова Татьяна Сергеевна, **Бояринцева** Анна Викторовна,
Быков Анатолий Карпович, **Воинова** Алена Александровна,
Казначеева Наталья Николаевна, **Клемяшова** Елена Михайловна,
Лобынцева Светлана Викторовна, **Мальцева** Ольга Алексеевна,
Метлик Игорь Витальевич, **Новикова** Надежда Анатольевна,
Рябцев Владимир Константинович, **Слободчиков** Виктор Иванович,
Шестакова Оксана Александровна

**ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ
И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ
ПОСРЕДСТВОМ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Литературный редактор В. С. Карпова
Корректор В. С. Карпова
Компьютерная верстка Е. Н. Анощенко

Подписано к печати 22.12.2022

Издатель ФГБНУ ИИДСВ РАО
Тел.: +7 495 690-35-48
121069, г. Москва, Трубниковский переулок, дом 15, строение 1
E-mail: info@institutdetstva.ru

Отпечатано в ФГБНУ ИИДСВ РАО 121069,
г. Москва, Трубниковский переулок, дом 15, строение 1



институтвоспитания.рф



**ИНСТИТУТ ВОСПИТАНИЯ
ФГБНУ ИИДСВ**