

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
South Ural Scientific Center
Russian Academy of Education (RAE)

CHILDHOOD: HISTORICAL-SOCIOLOGICAL AND
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Monograph

Chelyabinsk
2022

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

ДЕТСТВО: ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Коллективная монография

Челябинск

2022

УДК 371 : 151.7
ББК 74.00 : 88.8
Д38

Рецензенты:

доктор пед. наук, профессор Г. Я. Гревцева;
доктор пед. наук, доцент Е. В. Гнатышина;
доктор пед. наук, профессор А. В. Золотарева

Д38 Детство : историко-социологические и психолого-педагогические аспекты : коллективная монография / Л. А. Дружинина, Р. А. Литвак, Е. В. Моисеева, Л. Б. Осипова, А. Е. Перебейнос, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова, Н. В. Сиврикова, Н. С. Сидоренко, Н. А. Соколова, Е. М. Харланова, В. С. Цилицкий, Е. Г. Черникова ; под ред. Н. А. Соколовой ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 450 с. : ил. – Авт. указаны на обороте тит. л.

ISBN 978-5-907538-39-9

Монография посвящена проблемам детства и представлена четырьмя главами, где рассматриваются отдельные исторические периоды, конкретные явления, события, связанные с характеристикой детства, а также современное состояние детства; представлены результаты социологических исследований, посвященных изучению современного детства; рассматриваются методики и технологии работы с разными категориями детей.

УДК 371 : 151.7
ББК 74.00 : 88.8

ISBN 978-5-907538-39-9

© Дружинина Л. А., глава 4, 4.1, 2022
© Литвак Р. А., глава 2, 2.1, 2022
© Моисеева Е. В., глава 2, 2.2, 2022
© Осипова Л. Б., глава 4, 4.1, 2022
© Перебейнос А. Е., глава 1, 3, 1.1, 3.1, 2022
© Пташко Т. Г., глава 1 – 3, 1.1, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 2022
© Рослякова С. В., глава 2 – 4, 2.5, 2.6, 2.7, 3.1, 3.2, 4.3, 2022
© Сиврикова Н. В., глава 2 – 3, 2.3, 2.4, 3.3, 3.4, 2022
© Сидоренко Н.С., глава 1, 1.2, 2022
© Соколова Н. А., введение, глава 1, 2, 4, 1.3, 2.8, 4.2, заключение, 2022
© Харланова Е. М., глава 3, 4, 3.3, 3.4, 4.5, 2022
© Цилицкий В. С., глава 4, 4.4, 2022
© Черникова Е. Г., глава 1 – 4, 1.4, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 4.3, 2022
© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2022

Содержание

Введение	9
.....	
1 Исторические аспекты детства	11
.....	
1.1 Перебейнос А. Е., Пташко Т. Г. Участие учащихся Урала в общественно-политической и культурной жизни во второй половине XIX – начале XX века	11
.....	
1.2 Сидоренко Н. С. Развитие системы поддержки детей-сирот в дореволюционной России	36
.....	
1.3 Соколова Н. А. Историко-педагогический анализ развития системы дополнительного образования детей в России	64
.....	
1.4 Черникова Е. Г. Детская и подростковая беспризорность в России в начале XXI века : исследование и профилактика	76
.....	

2 Ребенок в современном мире	101
.....	
2.1 Литвак Р. А.	
Социальное детство: искусство воспитания	101
.....	
2.2 Моисеева Е. В.	
Социально-правовой статус ребенка в современной России	117
.....	
2.3 Сиврикова Н. В.	
Распространенность киберлафнга среди подростков	140
.....	
2.4 Сиврикова Н. В.	
Особенности участия современных бабушек в воспитании внуков	165
.....	
2.5 Рослякова С. В.	
Особенности общения подростков в современном информационном обществе	177
.....	
2.6 Рослякова С. В.	
Познавательная деятельность современных подростков	200
.....	
2.7 Рослякова С. В., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г.	
Особенности социализации современных подростков	224
.....	
2.8 Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Соколова Н. А.	
Социально-психологические особенности современного подростка	241
.....	

3 Социологические и психолого-педагогические исследования детства	257
.....	
3.1 Рослякова С. В., Пташко Т. Г., Черникова Е. Г., Перебейнос А. Е. Исследование социально-психологических характеристик подростков большого и малого города	257
.....	
3.2 Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Рослякова С. В. Ценностные ориентации современных городских подростков.....	272
.....	
3.3 Харланова Е. М., Сиврикова Н. В. Связь социальной активности и ответственности	279
.....	
3.4 Харланова Е. М., Сиврикова Н. В. Попова И. С. Исследование восприятия старшеклассниками буллинга как феномена группового действия	293
.....	
4 Технологии работы с детьми	307
.....	
4.1 Дружинина Л. А., Осипова Л. Б. Диагностический инструментарий изучения основных линий развития дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения	307
.....	

4.2 Соколова Н. А.	
Социально-педагогическая и психологическая поддержка детей группы риска	381
.....	
4.3 Рослякова С. В., Черникова Е. Г.	
Социальная профилактика современных форм девиантного поведения подростков	392
.....	
4.4 Цилицкий В. С.	
Методологические подходы к тьюторскому сопровождению детей в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании	406
.....	
4.5 Харланова Е. М.	
Развитие социальной активности подрастающего поколения в условиях детского движения: подходы, технология	426
.....	
Заключение	446
.....	

Введение

Успешная педагогическая деятельность с детьми невозможна без осмысления детства как социального феномена и выявления его особенностей в конкретную историческую эпоху, определяющей специфические подходы к восприятию детства, а, значит, стратегию образования, воспитания, развития ребенка. Особенности восприятия детства в первобытном обществе, в античное время, в средневековье, в эпоху Возрождения, Просвещения, в современную эпоху легли в основу обоснования содержания, методики образования в целом.

Вопрос об историческом происхождении периодов детства, о связи истории детства с историей общества, об истории детства в целом, без решения которых невозможно составить содержательное понятие о детстве, был поставлен в конце 20-х годов XX века и продолжает разрабатываться до сих пор. В настоящее время детство — период, физического, психического, социального становления человека, продолжающийся от рождения до 18 лет. Однако продолжительность детства в первобытном обществе, в эпоху средневековья, в наши дни — совершенно разные временные понятия, варьирующиеся от 6 до 18 лет. Одно бесспорно: детство находится в прямой зависимости от исторического периода, уровня материальной и духовной культуры общества. Поэтому необходимо изучение детства в конкретную историческую эпоху, в конкретной культуре. Наша

монография — это попытка осмыслить особенности детства в современной России.

Детство как феномен изучается психологией, социологией, педагогикой. Так, в психологии исследованиями детства занимались Л. С. Выготский, А. Валлон, З. Фрейд, Д. Б. Эльконин и др. Серьезный вклад в развитие социологии детства внесла С. Н. Майорова-Щеглова и такие исследователи как А. Ю. Губанова, Е. А. Колосова, С. Ю. Митрофанова и др. Педагогика как область научного знания, исключая профессиональную педагогику, геронтопедагогику, практически полностью посвящена обучению, воспитанию детей и перечень ученых здесь может быть бесконечным, начиная от Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и заканчивая современными исследователями.

В настоящей монографии мы сосредоточились на нескольких вопросах: исторических аспектах детства, затрагивающих в основном конец XIX – начало XXI века, как периоде, оказавшем приоритетное влияние на формирование современного образа детства; на описании положения, специфики социализации, воспитания, общения, познавательной деятельности ребенка в современном мире; на результатах проведенных нами социологических, психолого-педагогических исследованиях современного детства; на некоторых технологиях работы с детьми в системе образования.

Монография посвящена отдельным вопросам современного детства и не претендует на полное освещение проблем, связанных с современным детством и его особенностями в России.

1 Исторические аспекты детства

1.1 Участие учащихся Урала в общественно-политической и культурной жизни во второй половине XIX – начале XX века

А. Е. Перебейнос, Т. Г. Пташко

Реформы 60-х годов XIX в. в России создали благоприятную почву для общественно-полезной деятельности российской интеллигенции. Большую роль в этом процессе играла молодежь, учащиеся. Рассмотрим на примере деятельность учащихся периода конца XIX– начала XX в. в Уральском регионе (Оренбургская, Уфимская, Пермская и Вятская губернии). Общественная активность учащихся средних учебных заведений наиболее ярко проявлялась в трудовой, культурной и общественно-политической деятельности, в художественном и техническом творчестве, в физкультуре и спорте. Как правило, участие в этой деятельности проходило вне стен учебного заведения, в свободное от учебных занятий время.

В 80-е годы XIX в. одной из форм такого участия была практическая помощь, которую оказывали молодые уральцы органам местного самоуправления в распространении грамотности среди населения.

Нередко подростки четырнадцати – пятнадцати лет, недавно закончившие свое обучение, сами становились учителями

сельских школ, где наряду с детьми учились и взрослые. Особенно в работе таких учителей нуждались их сверстники, так как по причине своей неграмотности они испытывали большие трудности при устройстве на работу, становясь «тяжелым бременем для семьи, нося в себе задатки шалопайства, извращенности и грубости, делая их вредными членами общественного организма» [1].

Учениц Челябинской прогимназии с большой охотой брали преподавать в начальные казачьи школы и в качестве домашних наставниц. По этому поводу «Екатеринбургская неделя» писала: «Нас радует каждая такая ученица, потому что вместе с ними в семью, в эту колыбель человечества, вносится луч света, мало-помалу развевающий мрак человечества» [2]. А позже, когда в 1906 году в Челябинске была открыта воскресная школа, учителями в ней стали работать ученицы женской гимназии. Они обучали слушателей, возраст которых колебался от 15 до 45 лет. [3]. Ученицы 8 класса Чердынской гимназии также активно участвовали в ликвидации неграмотности на Урале. По окончании учебы все четырнадцать выпускниц продолжили эту работу [4].

Еще одной общественно значимой сферой жизни, где проявляла себя учащаяся молодежь, была медицина. Незаменимы оказались молодые медсестры в борьбе со вспышками сифилиса, оспы в Туринском округе Тобольской губернии (в 1919 г. Туринский округ (уезд) был передан в Пермскую губернию). Здесь было привито от оспы 52 % всех детей [5]. Благодаря студентам-медикам и сестрам милосердия из школы Пермской общины Красного Креста удалось подавить эпидемию цинги в Ирбитском уезде Пермской губернии [6].

Вначале учащиеся медицинских учебных заведений участвовали в ликвидации эпидемий на общественных началах, не ставя вопрос об оплате выполняемой работы. Но местные власти и органы местного самоуправления, понимая всю опасность эпидемий и важность борьбы с ней, устанавливали молодым медикам хорошую зарплату. Так, в Шадринске учащимся медицинских учебных заведений, борющимся с распространением холеры, платили по сто рублей в месяц. Двенадцати студентам-«оспирователям» (так или «оспенными учениками» называли студентов-медиков, занимавшихся привитием населения от оспы) — за их нелегкий труд Уфимской губернской земской управой было выплачено одна тысяча восемьсот рублей. [7].

Существенное разнообразие в повседневную жизнь уральцев вносили устраиваемые учащимися концерты и спектакли. Ученические вечера в средних учебных заведениях Вятки пользовались особым вниманием со стороны общественности. Зрительные залы всегда были заполнены, и не все желающие могли попасть на данные представления. Учащиеся Екатеринбурга, Уфы и других городов также участвовали в концертной деятельности. Очень часто выступления учащихся проходили в лучших городских зрительных залах. Концертные номера, как правило, исполнялись на высоком художественно-эстетическом уровне. Это нашло отражение в местной печати. Так, «Екатеринбургская неделя» в 1893 г. писала, что публика с удовольствием посещает концерты учащихся, так как в них участвуют «музыкальные силы, обладающие симпатичными талантами» [8].

Иногда выступления просили разрешить для оказания поддержки населению: уфимские учащиеся под влиянием газетных сообщений и разговоров в семье неоднократно обраща-

лись с просьбами к директорам учебных заведений дать возможность внести свою лепту в помощь уездам, пострадавшим от засухи. После того как такое разрешение было получено, они «организовали концерт, который проходил весьма успешно» [9].

Часто концерты и спектакли носили благотворительный характер. Средства, вырученные от концертной деятельности, шли на поддержку плохо обеспеченных учащихся.

Еще одной формой проявления активности учащихся стало их участие в выставках и конкурсах ученических работ, которые получили широкое распространение. Так, в 1888 году в г. Екатеринбурге прошел конкурс работ учащихся по черчению и моделированию [10].

Серебряными медалями были отмечены «ученик Орской учительской школы Ильджан Уразов за перспективный чертеж классного коридора, ученики Пермского реального училища Николай Мельников за рисунок с натуры «Сельская утварь» и Александр Бушев за эпюру по начертательной геометрии «Колесо конического початого сцепления» [11].

Во время конкурса учащиеся имели возможность обменяться опытом, рассказать о своих творческих планах и за пределами края. Особым изяществом отличались кружева, привезенные Кунгурским женским училищем [12].

Учащиеся средних учебных заведений активно участвовали в изучении и охране природы. На Урале с 1900-го года весной стали проходить праздники деревонасаждений. Только в 1902–1903 г. г. в них приняли участие более пятидесяти учебных заведений Оренбургской и более десяти Пермской губерний [13].

Вот как 24 апреля 1913 г. проходил такой праздник в г. Оренбурге: «Ранним утром около здания женской гимназии собрались девушки в костюмах, украшенных голубыми, синими, оранжевыми лентами, с изящными цветными сумочками через плечо. Затем они двинулись на площадь перед реальным училищем, где собрались питомцы мужской гимназии, прогимназии, реального училища и учительской школы. Все они были одеты в парадную форму образцовых рот с винтовками и каждая со своим знаменем. У городской Думы к ним присоединились учащиеся приходских училищ. Колонна, насчитывавшая до 10 тысяч человек, под звуки собственного и двух военных оркестров, двинулась на Николаевскую площадь. Там после молебна были посажены деревья. Это шествие по городу представляло настолько торжественную картину, что масса зрителей заняла все балконы и площадки домов по главной улице» [14].

С целью изучения природы, животного мира и птиц родного края стали проводиться специальные экскурсии. Например, в 1914 г. такая экскурсия по берегам Камы была организована для учеников 2-й Пермской мужской гимназии [15].

В связи с возросшим желанием многих учащихся лучше изучить жизнь животных и птиц Уральского региона при содействии общественности стали возникать «Майские союзы». Одним из первых на Урале было открыто Екатеринбургское отделение «Майского Союза» (1907 г.). «Пермская земская неделя» отмечала, что «союзы эти имеют хорошее влияние на детей: они становятся мягче, отзывчивее, правдивее» [16].

В 1910 г. Пермский губернатор статский советник В.А. Лопухин утвердил устав этого общества. Одной из основных его задач было привлечение учащихся к сохранению жи-

вотных и «пернатого царства». В музее Уральского общества любителей естествознания 17 марта 1913 года под председательством инспектора народных училищ В.К. Попова состоялось первое заседание «Уральского майского союза», целью которого было «развитие в подрастающем поколении гуманного чувства ко всем живым существам, любви к природе и разумного отношения ко всем ее дарам. Его членами могли быть все учащиеся, получившие разрешение учебного начальства. Члены сообществ имели право ношения значка в виде ласточки» [17]. Эта общественная организация учащихся быстро становилась массовой. На ее счету было много интересных и полезных дел.

На рубеже XIX–XX в. в. в российском обществе сформировалось понимание необходимости создания системы мер по профилактике и охране здоровья населения и, в первую очередь, молодежи. В решениях Первого общеземского съезда, состоявшегося в 1911 г. в Москве, отмечалось, что «в деле расширения и усиления забот об оздоровлении населения должна была принять на себя школа». Делать это предполагалось посредством воспитания в молодежи основ физической культуры [18].

Юноши и девушки учебных заведений Урала были не только объектом физического воспитания, но и активными участниками создания системы физической культуры, пропагандистами многих видов спорта. В 10-е годы XX в. заметным явлением в общественной жизни становятся так называемые сокольские праздники учеников и учениц средних учебных заведений. В их программу входили гимнастические упражнения с булавами, лентами, мячами и палками. В 1911–1912 г. г. такие праздники прошли в Екатеринбурге, Оренбурге, Уфе, Перми, Бирске, Кустанае. А весной 1914 г. они были устроены в учеб-

ных заведениях Белебея, Кунгура, Осы, Чердыни, Челябинска. Как отмечали современники, «во всех названных городах праздники прошли с большим успехом. Масса лиц, присутствующих на этих праздниках: представители правительственных и общественных учреждений, педагогический персонал учебных заведений, учащиеся и их родители, свидетельствует о живом интересе общества к постановке дела физического воспитания молодежи» [19].

В 10-е годы XX в. на Урале по инициативе общественности стали создаваться общества физического развития учащихся, в которые входили и учащиеся старших классов средних учебных заведений. Эти общества играли заметную роль в организации и проведении спортивных соревнований по различным видам спорта. Так, в течение зимы 1912–1913 г. г. при поддержке Общества физического развития учащихся г. Уфы в саду мужской гимназии силами учащихся был оборудован каток. На нем прошел хоккейный матч между командами гимназистов и реалистов. Победу одержали учащиеся гимназии. На этом ледовом катке Общество физического развития учащихся г. Уфы проводило состязания конькобежцев и фигуристов. Об их популярности свидетельствует тот факт, что в город для участия в соревнованиях приезжали спортсмены из Самары [20].

Среди учащейся молодежи Урала были популярны не только зимние, но и летние виды спорта. Например, летом 1913 г. по инициативе Общества физического развития учащихся г. Уфы было организовано первенство Урала по футболу. Учащиеся сразу же откликнулись на это событие, создав сборную ученическую команду. Правда, эта команда не отличалась большой сыгранностью, в результате чего проиграла спортсменам обще-

ства 0 : 8. Более упорным был поединок реалистов и гимназистов. В нем победу одержали последние со счетом 1 : 0. Теннис – еще один летний вид спорта, который был популярен среди уфимских учащихся. Они тренировались на трех асфальтированных кортах на площадке Ушаковского парка. Здесь в течение лета играло в теннис более одной тысячи двухсот учащихся [21].

Участие молодежи в культурной и общественной жизни Урала во многом зависело от уровня ее социальной активности, в основе которой лежало воспитание у учащихся патриотизма, чему должен был способствовать прежде всего учебный процесс. Здесь особая роль отводилась урокам словесности. Так, в Уфимской мужской гимназии выбор тем для сочинений по русскому языку проводился с учетом того, чтобы «они не только возбуждали, но и осмысливали любовь к Отечеству». В этом учебном заведении в 1885 г. ученики 8 класса писали сочинение «Патриотизм в истории греков-римлян и русского народа» [22].

Формировать гражданскую позицию и зрелость были призваны и уроки по истории. На первом общеземском съезде по народному образованию, проходившем с 16 по 30 августа 1911 г. в Москве, отмечалось, что целью уроков по истории должна быть «подготовка учеников к пониманию государственного и общественного строя России» и содействие развитию в них любви к Отечеству [23].

Воспитательная работа в этом направлении проводилась и во внеучебное время. Для тематических собраний гимназистами Уфимской мужской гимназии выбирались такие исторические события, в которых проявлялась бы сила любви и преданности Отечеству. Так, 24 октября 1885 г. преподаватель истории изложил события Смутного времени на Руси, причем особенно

подробно он остановился на освободительном движении К. Минина и Д. М. Пожарского, разъяснив значение этого события для российской истории. Также в этом учебном заведении старались выдавать награды ученикам книгами патриотического содержания, такими как «Севастопольская оборона», «Альбом деятелей русской истории», «Дневник пребывания Царя-Освободителя в Дунайской армии в 1877 году» [24].

Учитывая возросший в связи с началом мировой войны интерес учащихся к военной истории, попечитель Оренбургского учебного округа (образованный в 1874 г., он включал в себя Пермскую, Уфимскую и Оренбургскую губернии) тайный советник Н. И. Тихомиров своим циркуляром от 30 сентября 1914 г. рекомендовал пополнить библиотеки школ, училищ, гимназий военно-исторической литературой [25].

Не оставались без внимания учащихся и педагогов юбилейные даты, связанные с именами выдающихся деятелей российской науки и культуры, принесших стране мировую славу. Согласно распоряжению министра народного просвещения Л. А. Кассо об организации праздничных мероприятий, посвященных 200-летию со дня рождения М. В. Ломоносова, во всех учебных заведениях округа были отменены занятия. Независимо от совершения панихиды предлагалось повсеместно в соответствии с силами и средствами достойным образом почтить память «этого русского гения – самородка с уяснением учащимися его горячей деятельной любви к Отечеству, к русской науке и просвещению». В честь этого знаменательного события среди учащихся Уфы был проведен конкурс на лучшее стихотворение о М. В. Ломоносове. На средства, пожертвованные председателем родительского комитета Уфимской Мариинской

женской гимназии Н. Н. Быховским, были назначены три премии: 50, 30 и 20 руб. На конкурс прислали 36 стихотворений, все призовые места достались представителям Уфимского учительского института [26].

Примером высокой гражданственности, любви к Отечеству для учащихся были их учителя. Так, преподаватели Троицкой и Екатеринбургской гимназий с получаемого содержания делали пожертвования в пользу раненых на русско-турецком фронте в 1877 г. [27]. В 1914 г. их примеру последовали наставники учебных заведений Уфы, выразив желание отчислять 3 % от заработка в пользу фронта [28].

Это начинание нашло горячий отклик в сердцах учащейся молодежи Урала. Ученики вместе с педагогами приняли активное участие в однодневных кружечных сборах на нужды армии и в пользу Красного Креста. Кружки для сбора пожертвований были поставлены во всех учебных заведениях [29]. Только с августа по декабрь 1914 г. было собрано более полутора тысяч рублей [30]. Журнал «Вестник школы» сообщал о том, что в Екатеринбурге две девушки пришли в банк, чтобы сдать свою золотую и серебряную медали на нужды фронта [31]. На эти же цели пошли средства, вырученные от продажи экспонатов, предназначавшихся для Всероссийской выставки в Киеве [32].

Ученицы гимназий и прогимназий на уроках рукоделия занимались изготовлением теплых вещей для солдат. Такая форма помощи возникла еще в 70-е гг. XIX в. Тогда ученицы Екатеринбургской женской гимназии, «сочувствуя тяжелому положению на востоке братьев-христиан во время сербской войны, собственноручно изготовили три больших тюка белья и прочих вещей». С первого же дня объявления войны Турцией

России девушки стали заниматься этой работой не только на уроках, но и в свободное время. «Даже и такие маленькие ученицы приготовительного класса и те щиплют корпию» [33].

Не стали исключением и события 1914 г. Тогда для сбора теплых вещей, изготовленных ученицами средних заведений Урала, при Управлении Оренбургским учебным округом был создан специальный комитет. Туда же отправлялись изделия учащихся среднетехнических и ремесленных учебных заведений, которые, используя оборудование мастерских и лабораторий, способствовали выполнению заказов правительства по испытанию материалов и изготовлению различных принадлежностей для военного ведомства и учреждений Красного Креста [34].

Помимо материальной помощи, учащаяся молодежь старалась поддержать солдат и морально. С началом военных действий к ежедневной утренней молитве прибавлялась молитва «Спаси господи и помилуй христолюбивое воинство». Кроме этого, гимназисты 2-й Пермской мужской гимназии 8 сентября 1914 г. участвовали в крестном ходе и молитве «за Победу Русского оружия» [35].

О действенности воспитательной работы, на наш взгляд, может свидетельствовать тот высокий уровень гражданской сознательности, который демонстрировали молодые уральцы. В отчете пермского губернатора действительного статского советника И. Ф. Кошко за 1914 г. отмечалось, что «многие освобожденные от призыва молодые люди пошли на войну добровольно, и были даже случаи, когда забракованные при призыве настойчиво домогались принять их в войска» [36].

Учащаяся молодежь, как одна из самых образованных и «отзывчивых» групп населения, не могла остаться в стороне от

участия в общественно-политических и революционных событиях. Как правило, вся революционно настроенная учащаяся молодежь была воспитана на публицистических и художественных произведениях известных литераторов, в которых поднимались актуальные проблемы российской действительности, давались рекомендации «что делать».

Огромное влияние на формирование демократических взглядов учащихся, на готовность их участия в революционном переустройстве существующих государственных устоев оказывали и молодые преподаватели средних учебных заведений Урала. Это были выпускники вузов, часто столичных, которые в свои студенческие годы приобщились к революционной борьбе. Например, во второй половине 70-х гг. XIX в. классный наставник Екатеринбургской гимназии Абрамов распространял среди гимназисток запрещенную литературу. Он же, по заявлению попечительницы гимназии, проповедовал идеи равенства и братства среди учениц. О степени влияния наставника на воспитанников можно судить по следующему факту: узнав о высылке его в Вятку, они подали коллективное прошение об увольнении их из гимназии. Позже они неоднократно навещали своего учителя в Вятке [37].

В 1883 г. были лишены права на педагогическую деятельность 19-летние учащиеся Благовещенской учительской семинарии Матвеев и Николаев. Оба «по неблагонадежности в политическом и религиозно-нравственном отношении» [38]. Выпускник Санкт-Петербургского университета С. Удинцев, прибывший в Златоуст в качестве учителя в дом горного начальника, был арестован 2 января 1885 г. за участие в преступном сообществе в Санкт-Петербурге «Союз молодой народной воли».

В связи с такими явлениями в 80-е гг. XIX в. возникла практика негласной аттестации нравственных качеств и политической благонадежности молодых людей, собиравшихся сдавать экзамены на звание учителя [39].

Особенно усилилось влияние молодого учительства на формирование оппозиционных самодержавию настроений среди учащейся молодежи в годы Первой русской революции. В 1905 г. унтер-офицеры Верхотурского уездного жандармского управления неоднократно отмечали политическую неблагонадежность учителей. В частности, в сочувствии революционному движению были замечены педагоги Нижнее-Тагильского горно-заводского училища. Учащиеся этого учебного заведения активно занимались изучением политических вопросов и участвовали в противоправительственных демонстрациях. В списках «неблагонадежных» часто можно встретить учителей вместе с их учениками, попавшими под их влияние [40].

Учащиеся, со свойственной молодежи горячностью и нетерпеливостью, искали ответы на вопросы, которые ставила перед ними жизнь, в запрещенной литературе, участвовали в деятельности нелегальных кружков и организаций. В середине 70-х годов XIX в. такие организации возникли в 12 учебных заведениях Перми, Вятки, Уфы, Оренбурга и Екатеринбурга. В них велись жаркие споры о проблемах российского общества и будущего страны. Каждый кружок пытался обзавестись нелегальной библиотекой и издавать собственный (рукописный) журнал или газету. Пермские семинаристы выпускали журнал «Бурсак», позднее – «Окурок» [41]. В Екатеринбургской женской гимназии выходил журнал «Своими силами». В Николаевской

школе Челябинска издавался ученический журнал «Школьный товарищ» [42].

В 80-е годы XIX в. кружки уже действовали почти во всех средних учебных заведениях Урала. Все чаще сами учащиеся занимались пропагандой среди своих товарищей. В 1880 г. сестры Рудневы, ученицы Оренбургской женской гимназии, были замечены в распространении «нигилистических идей» среди гимназистов. За это они были отчислены из учебного заведения [43].

В 1900-е годах XIX в. учащаяся молодежь, по мере обострения политической ситуации в империи, все активнее участвовала в общественно-политической жизни. По данным В. Я. Рушанина, за 1901–1904 г. г. количество выступлений учащихся Урала выросло почти в три раза по сравнению с 1895–1900 г. г. [44].

К началу революции антиправительственные организации учащихся становятся настолько распространенным явлением, что начальник Пермского губернского жандармского управления полковник Н. П. Евстафьев приказал своим подчиненным собирать в уездах материалы о деятельности таких организаций и их членах. Из анализа этих материалов, а также негласной переписки между директорами учебных заведений видно, что формы борьбы учащейся молодежи были различными. Они участвовали в забастовках, митингах и демонстрациях. Ученица Екатеринбургской женской гимназии Анна Дудина подстрекала учениц кричать на демонстрации «Да здравствует свобода» [45]. В январе 1901 г. 38 учащихся Уральского горного училища устроили забастовку протеста против существующих в учебном заведении порядков [46].

Своего апогея политическая активность учащейся молодежи достигла во время революционных событий 1905–1907 г. г. Семинаристы Оренбургской духовной семинарии и ученицы Челябинской женской гимназии в течение 1905 г. неоднократно участвовали в маевках [47]. А в 1906 г., когда было повешено несколько активных участников событий 1905 г., воспитанницы этой гимназии в знак протеста отказались отвечать на уроках и покинули учебное здание [48].

В январе 1907 г. гимназисты Уфимской мужской гимназии отметили годовщину «кровавого воскресенья» всеобщим пением «Марсельезы» и «Вечной памяти» [49]. В Туринском горном училище 16 марта 1907 г. сто пятьдесят учеников объявили забастовку, требуя увольнения преподавателей, плохо обращавшихся с ними. Администрация отказалась пойти на уступки и исключила всех зачинщиков этой акции [50].

Требования, выдвигаемые учащимися в годы революции, были весьма разнообразными, но большинство из них было направлено на демократизацию среднего образования [51].

В ходе борьбы учащаяся молодежь средних учебных заведений добилась следующих уступок: с осени 1905 г. отменялось ношение формы учащимися вне школы; прекращалась слежка за учащимися и применение к ним физических наказаний; значительно был ослаблен контроль учебной администрации за внешкольным чтением и участием учащихся в «религиозных отправлениях»; отменено было ведение кондуитов; в составы педсоветов учебных заведений стали входить представители учащихся и родительской общественности с правом решающего голоса по всем проблемам внутришкольной жизни. Возросла

роль старост в решении конфликтных вопросов, возникающих между учащимися и администрацией [52].

Но вскоре после поражения революции старый внутренний распорядок в учебных заведениях был восстановлен практически полностью. Так, ранее отмененные административные наказания и кондуитные журналы вводились вновь; с февраля 1908 г. было снова запрещено ученикам выступать на концертах и вечерах вне стен учебных заведений. Урезаны были права родительских комитетов, многие из них были упразднены. Учащимся средней школы независимо от возраста запрещалось появляться на улице позднее 8 часов вечера зимой и 9 часов – летом; усиливался надзор за квартирами, где проживали учащиеся без родителей. Ученики не имели права без разрешения школьного начальства посещать театры, концерты, вечера, городские библиотеки, публичные лекции [53].

Активное участие значительной части учащихся в культурной и политической жизни региона не означало, что в их нравственном и культурном воспитании не было пробелов и проблем. Анализ собранного нами материала свидетельствует, что такие пороки, как пьянство и сквернословие, были присущи и этой категории молодежи.

Так, окружной инспектор народных училищ Оренбургской губернии Соболев докладывал попечителю Оренбургского учебного округа действительному статскому советнику Н. Ч. Зайончковскому, что в Троицкой гимназии пьянство среди учеников было обычным явлением. Причем это имело место не только вне учебного заведения, но даже и в пансионе, где проживали гимназисты. Они «неоднократно были замечены расхаживающими в

нетрезвом виде по улицам ночного города с шумными песнями в обществе публичных женщин» [54].

Ученики Уральского горного училища, по словам комнатного надзирателя (его обязанностями являлось наблюдение за учащимися, пребывание с ними в ночное время, наблюдение за чистотой учеников, посещение занятий в классе, помощь в подготовке уроков и организации свободного времени), «между собой сквернословят самыми похабными словами. Не отпрашиваются ни у кого, являются ночью пьяными и в этом виде идут драться с надзирателем из-за того, что он доносит на учеников. Также двери в общежитии ломают и водят туда девок» [55].

Корреспондент «Екатеринбургской недели», путешествуя в одном вагоне с учащимися-екатеринбуржцами, тоже отмечал, что «большинство из них курили и сквернословили» [56].

Склонность к употреблению спиртного была распространена даже среди семинаристов духовных семинарий. Ректор Пермской духовной семинарии архимандрит Никодим с горечью отмечал желание семинаристов «пировать на квартирах ночной порой и днем в окрестностях города» [57].

Эти негативные явления, имевшие место в учащейся среде, были характерны и для других губерний и областей России. Озабоченные этой проблемой, земства Саратовского, Двинского и Олонецкого уездов провели ряд обследований школьников на предмет употребления алкоголя. Результаты были удручающими. Более двух трети учеников впервые употребили спиртные напитки, когда им еще не было двенадцати лет. На вопрос «пьете ли вы в настоящее время?» утвердительно ответили более половины опрошенных учеников [58]. Такое положение вещей позволило врачу Д. М. Березкину, издавшему в Санкт-

Петербурге несколько популярных брошюр на тему школьного алкоголизма, писать следующее: «Больно сознавать, что пьянство и разврат заразили нашу школу, наше подрастающее молодое поколение. Пьют до бесчувствия студенты вузов, пьют до потери сознания подростки-гимназисты, пьют в начальных училищах школьники, зараза проникла даже в женские учебные заведения. Прочно закрепились в молодых душах грубо эгоистическая привычка к сильным ощущениям» [59].

Педагоги многих учебных заведений отмечали в своих учениках такие недостатки, как лень, склонность ко лжи, отсутствие бережного отношения к школьному имуществу, небрежность в одежде и выполнении своих ученических обязанностей [60]. Исключением не были даже семинаристы, которые, казалось бы, должны были быть в нравственном отношении значительно выше, чем учащиеся светских учебных заведений. Например, среди пермских семинаристов имело место воровство и мотовство, причем проматывались нередко даже предметы одежды [61].

Кражи как у своих товарищей, так и казенного имущества были распространены в ученическом коллективе Уфимской мужской гимназии. Здесь 18 марта 1884 г. ученики 4 класса были пойманы при попытке воровства экспонатов из минералогическо-зоологического кабинета. При обыске у них были найдены вещи, ранее пропадавшие у одноклассников [62].

Среди учащейся молодежи имели место поступки, которые носили явно хулиганский, а в ряде случаев даже уголовный характер. Так, 28 ноября 1881 г. ученики Пермской мужской гимназии «напились как сапожники и в этом виде отправились в дом терпимости, где устроили дебош и были арестованы».

Некоторые из семинаристов, по словам ректора Пермской духовной семинарии архимандрита Рафаила, «напиваются до бесчувствия, шумят по городу, ссорятся с обывателями, за что и попадают в съезжий двор и заводят дела судебные» [63].

В донесении помощника начальника Пермского губернского жандармского управления по Екатеринбургскому уезду ротмистра М. А. Подгоричани управляющему Уральскими горными заводами П. П. Боклевскому сообщается: «7 декабря 1906 г. ученики горного училища Л. Гребнев, К. и А. Хромцевы, Г. Титов были задержаны при попытке ограбления типографии г-жи Вельц, причем первый в самом здании с револьвером в руках и марлевой повязкой на лице» [64].

Обыватели Кунгура были обеспокоены тем, что у учеников местного училища установились «неприятные отношения» с рабочей молодежью, что было поводом для частых потасовок и драк [65].

Среди учащихся довольно часто встречались грубость и жестокость не только по отношению к сверстникам, но и к педагогам [66]. Так, учащийся Уфимского землемерного училища Свешников, «пропустивший самовольно три экзамена, был вызван к директору для объяснений. Там он вел себя дерзко, а когда ему предложили написать заявление об уходе, бросился на директора для кулачной расправы» [67].

В 1887 г. в Екатеринбурге произошел дикий случай, который до этого не имел аналогов в учебных заведениях России. Учеником 6 класса Екатеринбургской гимназии Алексеем Скачковым из револьвера был застрелен директор гимназии Я. И. Предтеченский. Преступник был приговорен к тринадцати годам поселения в Сибири [68].

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX в. в. учащаяся молодежь Урала принимала активное участие в организации и проведении важнейших мероприятий общественной и культурной жизни.

Учащиеся помогали земствам в распространении грамотности среди населения, занимались изучением и охраной природы. Учащиеся медицинских учебных заведений участвовали в борьбе с эпидемиями.

Учащиеся устраивали концерты и спектакли не только для товарищей по гимназии или училищу, но и для жителей города. Художественная самодеятельность учащихся именно в эти годы выходит за стены учебных заведений. Очень часто концерты и спектакли носили благотворительный характер. Средства, вырученные от концертной деятельности, шли на поддержку плохо обеспеченных учащихся.

Учащаяся молодежь Урала сыграла значительную роль в становлении системы физической культуры и спорта. Именно в этот период молодежь начинает регулярно заниматься спортом: складывается система тренировок, организуются соревнования. Уральские школьники-спортсмены участвовали в соревнованиях, выезжая в различные города России.

Существенную роль в формировании у учащихся патриотизма, любви к Отечеству, к родному краю играли уроки словесности, истории, географии, а также внеклассные мероприятия по этим учебным предметам.

В военные годы учащаяся молодежь Урала активно помогала русской армии и Российскому обществу Красного Креста, собирая пожертвования и вещи, необходимые на фронте.

В начале XX в. идеи социал-демократов и социалистов-революционеров быстро воспринимались учащейся молодежью Урала, росла ее политическая активность. Накануне революции 1905–1907 г. г. массовый протест учащихся вызвал внутренний распорядок, существовавший в учебных заведениях. Учащейся молодежи и общественности удалось в ходе революционной борьбы добиться существенной демократизации многих сторон системы народного образования. После поражения революции средняя школа лишилась многих завоеваний. Причем старый внутренний распорядок в средних учебных заведениях был восстановлен почти полностью.

Библиографический список

1. Екатеринбургская неделя. 1886. 5 февр.
2. Екатеринбургская неделя. 1886. 28 мая; 29 июня.
3. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 1732. Оп.1. Д. 50 Л. 23.
4. Государственный архив Пермской области (ГАПО). Ф. 693. Оп. 1 Д. 41. Л. 28.
5. Екатеринбургская неделя. 1888. 27 марта.
6. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1282. Оп. 3. Д. 552. Л. 9.
7. Екатеринбургская неделя. 1892. 19 июля; Вестник Уфимского земства 1880. Вып II. Т. VIII–VI. Уфа, 1881. С. 46.
8. Екатеринбургская неделя. 1893. 4 июля.
9. Вестник Оренбургского учебного округа. 1912. № 1. С. 53–55.
10. Екатеринбургская неделя. 1893. 4 июля.
11. Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. 1888. № 5. С. 127–139.

12. Екатеринбургская неделя. 1890. 15 июля.
13. Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. 1904. № 12. С. 91.
14. Вестник Оренбургского учебного округа. 1913. № 5. С.299–300.
15. ГАПО. Ф. 171. Оп. 1 Д. 4. Л. 36.
16. Пермская земская неделя. 1907. 15 нояб.
17. **Попов, В. Е.** Открытие в г. Екатеринбурге Пермской губернии общества под названием «Уральский майский союз» / В. Е. Попов // Вестник Оренбургского учебного округа. –1913. – № 3. – С. 159. – Текст: непосредственный
18. Постановления Первого общеземского съезда по народному образованию в г. Москве 16–30 августа 1911 г. Уфа, 1912. С. 12.
19. ГАПО. Ф. 171. Оп. 1 Д. 4, 38; Вестник Оренбургского учебного округа 1912. № 4. С. 243; № 5. С. 314; 1914. № 4. С. 267.
20. Вестник Оренбургского учебного округа. 1912. № 7-8. С.449.
21. Там же.
22. Центральный государственный исторический архив Республики Башкортостан (ЦГИАБР). Ф. И-119. Оп. 1. Д. 51. Л. 51.
23. Постановления Первого общеземского съезда по народному образованию в г. Москве 16–30 августа 1911 г. Уфа, 1912. С. 16.
24. ЦИГАРБ. Ф. И-119. Оп. 1. Д. 51. Л. 51.
25. ГАПО. Ф. 172 Оп.1 Д.1а Л. 20–23.
26. ЦИГАРБ. Ф. И-119. Оп. 1. Д. 209. Л.18,11,20.
27. **Пушнов, О. И.** Двадцатипятилетние Троицкой гимназии (1873–1898) / О. И. Пушнов, А. К. Зеленецкий, В. А. Лавровский. – Троицк, 1900. – С. 45. – Текст : непосредственный.
28. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 6-7. С. 700.

29. ГАПО. Ф. 172. Оп. 1. Д. 1а. Л. 41,50; Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 6-7. С. 664–668.
30. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 8. С. 478.
31. Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 6-7. С. 399.
32. ГАПО. Ф. 172. Оп. 1. Д. 1а. Л. 64.
33. Отчет о состоянии Екатеринбургской женской гимназии за 1876 – 77 гг. Екатеринбург, 1877. С. 12.
34. ГАПО. Ф. 693. Оп. 1. Д. 47. Л. 147; Ф. 172. Оп. 1. Д. 1А. Л. 86; Вестник Оренбургского учебного округа. 1914. № 6-7. С. 640, 661.
35. ГАПО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 4. Л. 38; Ф. 172. Оп. 1. Д. 1А. Л. 65.
36. ГАПО. Ф. 65. Оп. 1. Д. 62. Л. 1об.
37. ГАПО. Ф. 65. Оп. 1. Д. 423. Л. 6, 7, 11об., 17об., 30, 31, 51об.
38. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. 93. Оп. 1. Д. 14. Л. 13.
39. РГИА. Ф. 1282. Оп. 3. Д. 217. Л. 15, 15об., 79.
40. ГАСО. Ф. 519. Оп. 1 Д. 50. Л. 18, 18об.; Д. 123. Л. 60, 65, 65об.; Ф. 521. Оп. 1 Д. 12. Л. 343–358.
41. **Рушанин, В. Я.** Нелегальные библиотеки уральской учащейся молодежи (60 – 80-е гг. XIX в.) / В. Я. Рушанин. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 1 (29). – С. 7–11.
42. ОГАЧО. Ф. 1732. Оп. 1. Д. 50. Л. 22;
43. **Рушанин, В. Я.** Журналы и газеты учебных заведений Урала (вторая половина XIX – начало XX веков) / В. Я. Рушанин. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2012. – № 10 (269). – С. 50–54.
44. **Рушанин, В. Я.** Молодежное движение в России: Региональный аспект (1861 – 1904 гг.) / В. Я. Рушанин. – Текст : непосредственный. – Челябинск, 1998. – 178 с.

45. ГАСО. Ф. 521. Оп. 1. Д. 12. Л. 315.
46. ГАСО. Ф. 93. Оп. 1. Д. 72. Л. 4–6.
47. ОГАЧО. Ф. 1732. Оп. 1. Д. 50. Л. 8, 35.
48. Там же. Л. 30.
49. ЦГИАРБ. Ф. И-119. Оп. 2. Д. 6. Л. 13.
50. ГАСО. Ф. 185. Оп. 1. Д. 71. Л. 35, 35об.
51. ГАСО. Ф. 93. Оп. 1. Д. 72. Л. 4–6; Ф. 185. Оп. 1 Д. 71. Л. 35, 35об.; Ф. 538. Оп. 1. Д. 22. Л. 4, 4об.; Ф. 552. Оп. 1. Д. 6. Л. 1; ГАПО. Ф. 65. Оп. 1. Д. 423. Л. 6–7.
52. **Тебиев, Б. К.** Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : Конец XIX – начало XX вв. / Б. К. Тебиев, Ф. Ф. Шамахов, Р. Ф. Усачева. – Москва, 1991. –С. 38, 39, 42, 51. – Текст : непосредственный.
53. ГАСО. Ф. 90. Оп. 1. Д. 69. Л. 43об.; Ф. 529. Оп. 1. Д. 15. Л. 113; ЦГИАБР. Ф. И-119. Оп. 1. Д. 188. Л. 1, 7; ГАПО. Ф. 693. Оп. 1. Д. 47. Л. 50. Д. 28. Л. 27, 58; Вестник Оренбургского учебного округа. 1012. № 7-8. С. 472; 1913. № 7-8 С. 387.
54. РГИА. Ф. 733. Оп. 165. Д. 709. Л. 51.
55. ГАСО. Ф. 93. Оп. 1. Д. 1. Л. 207об.
56. Екатеринбургская неделя. 1893. 12 дек.
57. **Новиков, Н. Н.** Очерки из истории Пермской семинарии / Н. Н. Новиков, И. В. Шестаков // История Пермской духовной семинарии. Вятка, 1901. – Т. 4. – С. 37. – Текст : непосредственный.
58. Вестник Оренбургского учебного округа. 1913. № 6. С. 374; № 4. С. 263, 264.
59. Вестник Оренбургского учебного округа. 1913. № 6. С. 389.
60. РГИА. Ф. 733. Оп. 164. Д. 911. Л. 4, 4об., 9, 10, 10об., 11, 21об.; Оп. 165. Д. 709. Л. 48;
61. **Новиков, Н. Н.** Очерки из истории Пермской семинарии / Н. Н. Новиков, И. В. Шестаков // История Пермской духовной семинарии. Вятка, 1901. – Т. 4. – С. 3. – Текст : непосредственный.

62. ЦГИАРБ. Ф. И-119. Оп. 1. Д. 44. Л. 15об.
63. РГИА. Ф.733. Оп. 164. Д. 911. Л. 4.
64. ГАСО. Ф. 95. Оп. 1. Д. 167. Л. 8.
65. Екатеринбургская неделя. 1895. 15 янв.
66. ГАПО. Ф. 693. Оп. 1. Д. 41. Л. 19–22; ЦГИАРБ. Ф. И-119.
Оп. 1. Д. 338. Л.
67. РГИА. Ф. 1282. Оп. 3. Д. 217. Л. 218об.
68. Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. 1887.
№ 6. С.79–81.

1.2 Развитие системы поддержки детей-сирот в дореволюционной России

Н. С. Сидоренко

Особое значение, особую ценность в современных условиях приобрели такие черты государства, которые определяют его отношения с обществом, социальными группами и отдельными гражданами. Их цивилизованный характер, уважение прав человека и национальных меньшинств, высокая правовая культура всех субъектов общественных отношений нашли воплощение в понятии правового, демократического государства.

Однако, эти определения не раскрывают в полной мере сущность современного высокоразвитого государства. В мировой теории и практике государственного строительства в последние десятилетия в качестве его комплексной сущностной характеристики все больше утверждается понятие «социальное государство».

Большинство российских ученых рассматривают данную категорию через призму специфической деятельности государства в социальной сфере, которая включает в себя обязанность заботиться о социальной справедливости, благополучии своих граждан, их социальной защищенности. Данное понимание сущности социального государства получило закрепление в ст. 7 Конституции Российской Федерации, которая устанавливает: «Российская Федерация – социальное государство, поли-

тика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека».

Одним из приоритетных направлений в реализации данной характеристики государства является политика в сфере защиты детства и материнства как особой социальной группы, требующей специального внимания со стороны государства и общества.

Пути реализации данного направления многоплановы: они включают, как разработку и принятие специального законодательства, так и подготовку специалистов, которые могут оказать квалифицированную поддержку лицам данной категории. Неотъемлемой частью этого вопроса выступает политика государства по созданию специфической среды для поддержки и полноценного развития детей. Особой заботы требует та их категория, которая по тем или иным причинам оказалась вне семьи, вне поддержки родителей — сироты. Данная группа несовершеннолетних детей — не только явление далекого прошлого нашей страны, связанного с трудностями социально-экономического развития, или военно-политическими катаклизмами, но и современной России. Распад СССР, переход от плановой экономики к «рыночной» в 1990-е годы, сопровождавшиеся падением жизненного уровня населения, ростом смертности, нестабильности института семьи, вызвали рост разводов, асоциальных вариантов поведения родителей и, как следствие отказа их от заботы о своих детях, что породило явление социального сиротства.

Поиск наиболее эффективных путей решения вопросов поддержки детей, оставшихся без попечения родителей, требует учета накопленного национального опыта и использования его в современной России.

В русском языке в отношении такой помощи возникли специальные термины – призрение, благотворительность. В дореволюционной России наиболее широко использовался термин «призрение» – глагольная форма которого «призреть» означает «опекать», «заботиться о ком-то», «приглядывать за кем-то».

Благотворительность рассматривалась как, прежде всего, христианская форма помощи, как милосердие и нищелюбие.

К началу XX в. оба понятия рассматриваются уже в единстве как общественная помощь, а государственное призрение и частная благотворительность, представленная светской и конфессиональной исторической практикой, — как составные части единого социально-исторического процесса.

В энциклопедическом словаре, который был издан товариществом братьев Гранат в 1911 г., появляется формулировка: «Благотворительность, как форма помощи, в отличие от обязательного общественно-государственного призрения, носит факультативный характер. Она явилась ответом на непосредственные запросы жизни. Благотворительность и является самым элементарным, непосредственным и добровольным актом помощи, которую оказывают неимущим частные лица и общество».

Наиболее разработанные подходы к истории благотворительности в дореволюционной России принадлежат отечественным ученым: А. Стогу, Е. Максиму, М. Соколовскому, В. Бензину, историку В. Герье и ряду других исследователей.

Работа А. Стога «Об общественном призрении» (СПб., 1818) явилась одним из первых исследований истории российского опыта социальной помощи в России.

Стог Алексей Данилович — тайный советник, сенатор являлся в указанный период ответственным чиновником Хозяйственного департамента Министерства полиции (позднее — его директором), где и проводилась работа над этим изданием.

В центре внимания А. Стога были вопросы деятельности правительства по защите нуждающихся, в том числе детей-сирот, создание территориальных институтов помощи и поддержки, издание соответствующих законодательных актов. Работы Стога положили начало формированию историко-правового направления в научном осмыслении благотворительности. Дальнейшее обоснование и развитие эти вопросы получили в работах Е. Максимова, Н. Рождественского, М. Маргулиса и др.

Герье Владимир Иванович (1837–1919 г. г.) — профессор истории Московского университета, директор Высших женских курсов, гласный Московской городской думы, инициатор устройства в Москве городских участковых попечительств о бедных, член Комиссии Грота, выдающийся деятель российской благотворительности. Анализируя все многообразие традиций, форм и способов помощи, развивающихся в различные эпохи, он выделил три основные формы: милостыня, благотворительные учреждения, попечительство, которые характеризуют три стадии, три, как бы сегодня сказали, парадигмы общественной поддержки нуждающихся. Большое внимание уделял вопросам оказания трудовой помощи.

Относительно самостоятельным направлением в развитии дореволюционной историографии истории благотворительности в России выступает история церковной благотворительной. Наибольший интерес представляют работы В. М. Бензина. Ав-

тор приводит богатый фактический материал по всем основным направлениям церковноприходской благотворительности, представляя собой попытку анализа роли церкви в организации помощи нуждающимся, в том числе детям-сиротам. Появление благотворительности в России автор связывает, прежде всего, с распространением христианской морали. По его мнению, с XVIII в. церковная благотворительность подчиняется государству, тем самым, утрачивая свое былое значение в этой деятельности.

Из работ, посвященных проблемам детской благотворительности, особого внимания заслуживает монография М. Д. Путерена. Автором представлен анализ этой проблемы в свете ее решения приказами общественного призрения, всеми губернскими земствами, уездными земствами и городскими управами и другими организациями, обществами и частными лицами. В исследовании приводятся многочисленные документы, содержится фактический материал о подкидышах. При этом автором отмечалось отсутствие тесного сотрудничества между названными субъектами детского призрения, что сказывалось на недостаточной эффективности решения данной проблемы.

Традиция помощи детям-сиротам в России имеет глубокие исторические корни, уходящие в глубь веков. Уже у древних славян исследователи выявляют институт «приймачества» и практику коллективной поддержки детей, оставшихся без попечительства («выхованцы»).

Исследователь М. В. Фирсов связывает становление института «приймачества» с институтом домашнего рабства, когда захваченным в плен женщинам и детям сохраняли жизнь и вводили в семьи свободных граждан (патриархальное рабство у

славян сохранялось до V в.), а также с развитием экономики «дарообмена», из которого вырос институт «приймачества». Приймак, как правило, попадал в семью пожилых людей с целью оказания им помощи. Он обязан был почитать своих родителей, а также похоронить их (развит у южных славян).

Одной из форм призрения ребенка, оставшегося без родителей, была круговая поддержка общиной. Кроме того, сироте могли назначить общественных родителей, которые брали его на прокорм. Если сирота имел хозяйство, община противодействовала усыновлению с целью сохранения за ним принадлежавшего ему имущества. Такие сироты назывались «выхованцами», «годованцами».

С созданием и развитием Российского государства система помощи приобретала все более широкие и устойчивые формы, одновременно складывалась и система управления этой деятельностью.

В X–XIII в. в. происходит формирование новой парадигмы помощи и поддержки. В рассматриваемый период обозначились следующие основные направления помощи: княжеская, церковно-монастырская, милостыня.

В числе наиболее значимых субъектов помощи становится князь с дружиной (который являлся своего рода стержнем государства), в XII–XIII в. в. — княжий двор. На Руси, это хорошо известно, вместо замков бояре и князья жили в городах. О связи древнерусского «феодала» с городом писали такие столпы советской историографии как М. Н. Тихомиров и Б. Д. Греков. Тихомиров отмечал, что в XI–XIII в. в. «всюду появляется свое, местное боярство, крепко приросшее корнями к определенному городу». Б. Д. Греков, говоря о картине, рисуемой древнейшей

Правдой, а это XI век, писал: «... Мужичи-рыцари связаны с мирами-общинами, живут на их территории, где и стоят их крепко сложенные хоромы ...». Община-мир, по Грекову, — это тоже самое, что и вервь, и то же, что и город.

Экономический уклад в Киевской Руси базировался на верховной собственности городской общины на землю. В центре хозяйственной системы был коллектив совладельцев земли (дружина), основанный на равноправных отношениях. Причем дружина могла состоять как из родных или двоюродных братьев, родственников иных степеней родства, так и побратимов или просто товарищей. Произведенный продукт попадал на стол не только к владельцу и непосредственному пользователю земли, но и на «общий пир», дружинную братчину – к членам общины, в которую он входил.

Ценности древнерусского общества — патриотизм, свобода, братство (взаимопомощь) — являлись той основой, на которой развивались основные формы помощи нуждающимся, в том числе – сиротам – «нищелюбие» (раздача милостыней). Данная форма поддержки носила спонтанный характер, не имела закрепленных финансовых механизмов.

Источники свидетельствуют, что уже в период правления Владимира I, начинают строиться первые благотворительные учреждения. Ярослав Мудрый на личные средства учредил в Киеве сиротский приют-училище на 300 юношей. Сестра князя Владимира Мономаха княгиня Анна Всеволодовна основала на свои средства воспитательное училище для девочек из бедных семей, сама участвовала в их воспитании и обучении.

Важным достижением данного этапа развития благотворительности следует считать становление княжеского законода-

тельства о призрении. Уставы князя Владимира I (996 г.), Уставе Ярослава (начала XII в.) и правила о церковных людях (XIII в.), возлагал общественное призрение за нуждающимися на духовенство. В «правилах о церковных людях» (XIII в.) в перечень благотворительных дел церкви прямо входили наряду с другими категориями: «нищих кормление и чад мног» — сироты.

Мир, т. е. общество и государство, щедро наделяя монастыри вотчинами, этим возлагал на них обязанность устроить общественную благотворительность. Особым типом помощи и самопомощи стали монастыри.

Письменные известия об отдельных монастырях появляются с княжения Ярослава I. Распространение монастырей первоначально шло вслед за русско-христианской жизнью, наибольшее их число было в центральной полосе тогдашней Русской земли по среднему и верхнему Днепру, по Ловати и Волкову, где наиболее сгущено было русское население и с наименьшими затруднениями распространялось христианство. Из 70 монастырей, известных до конца XII в., на эту полосу приходится до 50. В Киевеве было 15 монастырей, в Новгороде — до 20. Почти все эти монастыри были внутри городов или рядом с его стенами. С XII в. наблюдался преимущественный рост монастырей на северо-восточных землях. В. О. Ключевский приводит данные о том, что «из 50 известных новых монастырей XII в. южной Руси и принадлежит только 9. Вместе с русско-христианской жизнью быстро расширяется круг монастырей и в других краях северной Руси: они появляются в Смоленск Пскове, Старой Русе, Ладоге, Переяславле Залесском, на Клязьме». По сведению В. О. Ключевского в конце XIII в. на Руси было более 100 монастырей.

Монастыри организуют содержание сиротских приютов, создают при них школы для детей (Новодевичий монастырь в Москве).

Дальнейшее укрепление позиций государства в решении социальных вопросов тесно связано с процессом становления и развития Российской империи в XVII–XIX в. в., формированием в числе органов государственного правления, осуществляемого с помощью приказов, тех, которые призваны оказывать поддержку бедным и страждущим, в т.ч. детям-сиротам. В их числе следует отметить Патриарший приказ (1626–1739 г. г.), которому были определены в ведение сиротские дома. Однако не стоит переоценивать сферу их действия. В. О. Ключевский отмечает: «Между тем, в обширной сфере внутреннего благоустройства и благочиния, непосредственно соприкасающейся с народными нуждами и интересами, находим всего 12 приказов, да и из тех одни, как Аптекарский и Книгопечатный, были незначительные конторы с очень ограниченным кругом действия, другие служили только потребностям столицы или администрации: таковы были два Земских двора, полицейские управления города Москвы и известный с начала XVI в. ... Попечение об общем благосостоянии, ... народное здравие и ... общественное призрение... наконец, народное просвещение — все эти элементарные условия общественного благосостояния не находили себе прямых органов в строе приказного управления, а со стороны церкви, точнее, церковных властей, насколько касалось их общее благосостояние, государство не встречало не только поощрения, но даже и поддержки в делах этого рода».

Петровские преобразования в начале XVIII в. существенно изменяют концепцию помощи нуждающимся. Если средневеко-

вая концепция базировалась на христианской идее добра и слепой милостыни, то в период формирования абсолютизма утверждается государственный подход: ценность человека рассматривается с позиций его трудовой стоимости.

В подходе к решению вопросов поддержки детей-сирот актуализируется наряду с нравственным императивом, поиск трудовых резервов.

В условиях ранней петровской модернизации, связанной с усилением социальной мобильности, вопросы детства выступают в качестве самостоятельной государственной проблемы. В рассматриваемую эпоху появляется идея попечения о детях-сиротах с помощью специальных детских учреждений — сиротских домов — практики, введенной в 1706 г. Новгородским митрополитом Иовом (построившим по собственной инициативе и за собственные средства в Холмово-Успенском монастыре «сиропитательницу» для «зазорных» младенцев).

Петр I высоко оценил инициативу Церкви в создании сиротских приютов, и стремился придать этому направлению широкий и устойчивый характер. Решение данной проблемы он видел на пути соединения усилий государства и общества.

Были определены и новые принципы деятельности институтов поддержки детей-сирот: они включали не только заботу об их здоровье, но и о воспитании, образовании. Мальчики в дальнейшем должны были отдаваться в обучение к какому-нибудь мастеру, а девочки — в услужение и, по возможности, замуж. Особо подчеркивалось, что «если впоследствии они подвергались болезням или увечью, или впадали в помешательство, то могли возвращаться в эти приюты, как в родительские дома».

Петровским Артикулом воинским от 4 ноября 1715 г. вводилась смертная казнь (колесованием) за убийство ребенка «во младенчестве». В ознаменование этого решения была выбита медаль с надписью «Да не погибают».

Чаще всего убивали незаконнорожденных детей, от которых хотели избавиться, скрыв «прелюбодеяния», поэтому закон был направлен на устройство прежде всего незаконнорожденных детей.

Указами 1712–1724 г. г. вводилась четкая система устройства незаконнорожденных детей. Устанавливалось правило анонимности приема: «клали тайно в окно, дабы приношенных было не видно», «дабы вящаго греха не делали, сиречь убийства». Вменялось создание приютов как светских (гошпитали) так и церковных (предполагались женские монастыри) и сиротских домов в каждой губернии за ее счет, где бы их содержали, воспитывали и обучали грамоте; «другие дома от разных болезней бедных лечат». Финансирование этих учреждений возлагалось на счет Церкви и государства. Указом 1715 г. определялся их штат — из «искусных жен» (кормилиц) с назначением жалованья за работу (по 3 рубля в год). На содержание незаконнорожденных отводилось по три деньги (то есть по полторы копейки) в день. Призрение детей-сирот предусматривало не только заботу об их здоровье, но и воспитании, образовании. Мальчики в дальнейшем должны были отдаваться в обучение к какому-нибудь мастеру, а девочки — в услужение и, по возможности, замуж. Особо подчеркивалось, что «если впоследствии они подвергались болезням или увечью, или впадали в помешательство, то могли возвращаться в эти приюты, как в

родительские дома». Таким образом, для содержания детей-сирот создавалась закрытая система призрения.

Петр I создает единую систему управления делом призрения детей сирот, являвшуюся составной частью системы поддержки нуждающихся в целом. Общее руководство делом призрения после отмены патриаршества было возложено им на Монастырский приказ, а затем Святейший Синод. К нему должны были поступать сведения о числе нуждающихся. Одновременно была предпринята попытка создания территориальных органов управления делом призрения детей-сирот. Основным ее звеном стали городские магистраты. Расширение мануфактурного производства и изменение городского уклада жизни стали той объективной основой, которая выдвигала города в качестве центров не только промышленного, но и культурного развития страны.

Регламентом главного Магистрата были определены субъекты помощи и основные формы призрения детей-сирот. Обязанность призрения детей-сирот возлагалась на полицию: «полиция призирает нищих, бедных, больных, убогих, прочих немощных, защищает вдов, сирых ...».

Сохранялся сословный подход к призрению. Размещение лиц дворянского сословия, нуждающихся в призрении, производилось через посредство герольдмейстера. Дворцовые служители, посадские люди учитывались и распределялись особо — через Дворцовую канцелярию, ратуши и магистраты.

В то же время, в сельской местности по-прежнему забота о нуждающихся, в том числе сиротах, оставалась делом частных лиц и самого общества: во владельческих селениях — помещиков; в государственных и удельных селениях — старост или сотских.

Исторические документы свидетельствуют о сложности в реализации этого дела. Так, сиротские приюты в Москве не были построены, сироты и кормилицы ютились, где придется. Указом 1724 г. содержание сиротских приютов в Москве было передано Новодевичьему монастырю. Исследователь Л. Н. Семенова предполагает, что после смерти Петра эта система распалась. Основанием используется заметка В. Н. Татищева «Рассуждение о ревизии поголовной, включая и приюты», где говорится о том, что сироты были розданы на руки.

Одновременно с созданием закрытой системы призрения незаконнорожденных развивалась открытая система поддержки детей-сирот.

Указ 1722 г. определял незаконнорожденных в частное воспитание «тем, кто их к себе принять похочет, в вечное владение». В данном случае речь шла не об усыновлении или удочерении сироты, а о приобретении слуги. Указы 1722, 1724 годов предусматривали устройство мальчиков-сирот, достигших 10 лет в матросы или к обучению ремеслам.

Реформы Петра I были направлены на ограничение роли церкви и усиление позиций государства в сфере призрения детей-сирот, привнесение порядка в дело общественного призрения, и перестройки ее на новых организационных началах. Однако создание целостной системы социального призрения детей-сирот в данный период еще не произошло.

Крупные изменения в развитии дела призрения связаны с деятельностью Екатерины II Великой (1762–1796 г. г.). Сущностью исторической действительности XVIII века в Европе и России стало становление нового буржуазного строя. Глубокие изменения происходили не только в сфере экономики, но и ми-

ровоззрения, социальных отношений. Идеологией этой эпохи стало Просвещение, выдвинувшее в центр внимания проблему человека, его естественных прав. «Общее благо» — благо человека и общества – основной этический и социальный закон просветительства.

Екатерина II являлась приверженцем идеологии просвещения. «Наказ императрицы Екатерины I, данный Комиссии о сочинении проекта Нового уложения» явился идейной основой оформления ее внутренней политики. В нем нашли отражение не только политические, но и нравственные принципы совершенствования общественной жизни, которые должны были усвоить современники.

К крупнейшим новациям в сфере благотворительности следует отнести создание губернских Приказов общественного призрения и организацию системы Воспитательных домов.

Приказы общественного призрения контролировали деятельность различных типов благотворительных заведений:

1) народные школы для сирот и неимущих; 2) сиротские дома; 3) госпитали и больницы; 4) богадельни (мужские и женские) для престарелых и убогих; 5) дома для неизлечимо больных; 6) сумасшедшие дома; 7) «работные дома» (исправительные заведения, мужские и женские); 8) бесплатные аптеки.

Таким образом, призрение детей-сирот являлось лишь частью тех забот, которые были возложены на новый институт помощи и управления. Приказы общественного призрения создавались в каждой губернии. К их полномочиям относились контроль и управление всеми благотворительными заведениями, находившимися на территории губернии, включая сиротские дома. При каждом городском магистрате учреждался го-

родовой сиротский суд, который собирал сведения об осиротевших малолетних детях «всякого звания».

Исследователи по-разному оценивают деятельность приказов и их роль в развитии государственного призрения детей-сирот.

Е. Д. Максимов видел одним из главных недостатков словесный характер общественного призрения. Параллельно, по мнению автора, шел процесс усиления административного контролирующего начала в общественном призрении — такие функции передавались полиции, городским головам, земствам и т. д.

Современные исследователи также критически оценивают работу данных структур, указывая, что деятельность приказов общественного призрения разворачивалась не сразу, и не во всех губерниях одновременно. За первые 20 лет (с 1776-1787 г. г.) приказы общественного призрения существовали только в двадцати двух губерниях из пятидесяти одной. Наиболее крупные — Архангельский, Астраханский, Московский, Санкт-Петербургский, Ярославский. Кроме того, деятельность приказов не была постоянной в течение всего года. Согласно ст. 393 «Уложения о губерниях», они функционировали около 3-х месяцев в году — «с 8 января до страстной недели».

В то же время, Манифест 1775 г. стал шагом вперед в оформлении государственной системы управления призрением в России, охватившей как центральный, так и местный уровни. Эта система оказалась устойчивой и просуществовала до реформ 60-х годов XIX в.

Кроме того, Екатерина II стимулировала развитие частной (светской) благотворительности в деле призрения детей-сирот. Созданный по ее инициативе Воспитательный дом в Москве в

1763 г. был, по мнению А. Соколова, уникальным для России учреждением, созданным по образцу воспитательных домов для сирот и бедных детей Западной Европы с использованием идей передовой для того времени педагогической науки, в частности, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка и др. Он был задуман как общероссийский благотворительный институт. В опубликованном 1 сентября 1763 г. манифесте «Об учреждении в Москве Воспитательного дома» говорилось, что, с одной стороны, «быть ему Государственным учреждением» и учреждение это будет «навек под особливым монаршим покровительством и призре-нием», но с другой — что «прямые дети отечества... потщатся снабдевать Боголюбивым подаянием как на строение сего дома, так и на содержание общего благодетельного дела».

В день рождения императрицы 21 апреля 1764 г. состоялась закладка здания в Белом городе на берегу Москвы-реки (сейчас Москворецкая набережная). Это было одно из крупнейших гражданских строений в стиле классицизма (архитектор К. И. Бланк при участии М. Ф. Казакова).

Уже за первые 15 лет своего существования Воспитательный дом собрал громадную по тому времени сумму частных пожертвований (43 250 руб.). Манифест разбудил инициативу частных благотворителей, дал хоть и узкий, но выход социальному творчеству, которое подспудно зрело в недрах общества. Манифест был отпечатан невиданным доселе тиражом в двадцать тыс. экз. и прочитан во всех приходских церквях Империи.

В память о закладке здания для московского Воспитательного дома (при громе пушек и трезвоне столичных колоколов) была отлита специальная медаль с аллегорическими изображениями Веры и Человеколюбия, поднимающих лежащего на

земле младенца; вокруг них располагалась надпись: «И вы живы будете». Императрица передала в декабре 1763 г. на счет Дома двадцать тыс. рублей, ее примеру последовали многие придворные, которые обязались ежегодно переводить в пользу заведения определенную сумму из жалованья или доходов (так называемые «окладные подаяния»).

В списки «благодетелей» попали граф А. Г. Орлов, граф Н. И. Панин, графиня П. А. Брюс, граф А. С. Строганов, граф Э. Миних и князь Я. П. Шаховской. Сам же И. И. Бецкой впоследствии завещал московскому Воспитательному дому 163 000 рублей.

Поощрялись и единовременные («неокладные») подаяния; так, единовременное пожертвование в одну тыс. рублей давало купцам право получить чин «комиссара от коллегии», что приравнивалось к XIV классу по Табели о рангах.

Однако вскоре стало понятным, что возникший в первое время ажиотаж вокруг создания Дома идет на убыль. Задолженность по выплате постоянно росла (так, например, А. В. Олсуфьев к 1770 г. задолжал в выплатах за 6 лет), а по свидетельству одного из опекунов, москвичи вовсе не рвались помогать новому заведению. Исправить ситуацию попытался в 1765 г. попечитель Дома князь Я. П. Шаховской, разославший в губернии шнуrowые книги для записи купеческих подаяний и собравший в результате более десяти тыс. рублей.

«Добровольно-обязательный» характер пожертвований не мог изменить ситуацию: в 1765 г. окладные и неокладные подаяния дали 12,7 % доходов, в 1766 г. — 13,25 %, а в 1768-ом — лишь 4,5 %. Тем самым стала ясна утопичность идеи о том, что

Дом можно содержать исключительно за счет добровольных пожертвований.

Выход из затруднительного положения вскоре нашел И. И. Бецкой. С 1766 г. Воспитательный дом начал выдавать из своих капиталов ссуды знатным особам под залог недвижимости и принимать деньги на сохранение с условием выплаты процентов. Именно развитие ссудно-сберегательной деятельности позволило открыть Санкт-Петербургское отделение Воспитательного дома в 1770 г., а затем и самостоятельный Воспитательный дом в 1780 г.

Столичные воспитательные дома стали примером для подражания: в 1766 г. аналогичные дома учреждаются в Новгороде (по инициативе губернатора графа Я. Е. Сиверса) и Нижнем Новгороде (по инициативе губернского прокурора А. И. Бахметева). К началу XIX в. такие дома существовали в Воронеже, Архангельске, Томске, Тобольске, Перми, Могилеве, Вологде, Пскове и Выборге.

Общество оказывало им посильную поддержку. Особого отличился в этом уральский заводчик П. А. Демидов, который в течение двадцати лет помогал московскому Воспитательному дому: на сооружение зданий им было передано более 200 000 рублей, на пожертвования — до 300 000 рублей, а на открытие Коммерческого училища — 205 000 рублей. Ему же принадлежит инициатива создания ссудной и сохранной казны при Воспитательном доме. В то же время Демидов втянул Дом в судебные разбирательства с наследниками после его кончины.

Воспитательные дома породили и серьезные проблемы: вокруг них быстро сформировался промысел по торговле деть-

ми, а в число «ззорнорожденных» нередко попадали дети законного супружества.

Наряду с «закрытой системой» поддержки детей-сирот продолжала развиваться открытая система. В 1768 г. были организованы так называемые «деревенские экспедиции». К воспитанию сирот стали привлекать сельское население. Так, к Московскому Воспитательному дому было приписано 4300 селений Московской, Тульской, Владимирской, Тверской и Рязанской губерний с 30 тыс. кормилиц, воспитывавших до 40 000 детей. К Петербургскому дому было приписано 2000 селений Санкт-Петербургской, Псковской и Новгородской губерний, где восемнадцать тыс. кормилиц воспитывали двадцать пять тыс. питомцев. Каждая кормилица получала пособие на детей до достижения ими пятнадцатилетнего возраста, после чего они оставались в семьях до 21 года.

«Жалованная грамота городам» (1785 г.) была направлена на сохранение петровской традиции возложения ответственности за призрение нуждающихся в городах на городской магистрат, в селах — на сельские общины и приходы.

Одновременно с созданием закрытой системы призрения детей-сирот, развивалась открытая система, предполагавшая определение детей в частное воспитание с последующим их устройством — обучению ремеслам или выдачей замуж.

К середине XIX в. система приказов перестала удовлетворять государство. Попытки передать их под юрисдикцию Министерства полиции, а затем Министерства внутренних дел не принесли желаемых изменений.

В 1856 г. им было запрещено заниматься кредитно-ссудными операциями, что возвращало их к роли чисто благо-

творительных организаций. В 1857 г. было предложено упразднить приказы. Основанием к этому стало признание их низкой эффективности. Статистика свидетельствовала, что в среднем на один приказ (губернию) приходилось 9 – 10 больниц, 2 богадельни, 1 дом для младенцев или сиротский приют, 0,5 рабочего дома.

В 1864 г. в 34-х губерниях закрылись приказы и их функционирование перешло к земским учреждениям.

Земская реформа 1864 г. позволяла создать на местах всеобщие учреждения — ведь крестьяне получили не только свободу, но и свои органы самоуправления (сельские и волостные сходы); через это самоуправление вчерашние крепостные входили в земство.

Распорядительными органами земств являлись земские собрания. Они избирали исполнительную власть — земские управы (трое – пятеро человек), контролировали их работу, утверждали бюджет местного самоуправления.

Финансовую основу земской благотворительности составили благотворительные фонды из капиталов бывших Приказов общественного призрения. Будучи неприкосновенными, эти капиталы прежде не расходовались на текущие нужды, на это могли идти только проценты с них. От Приказов общественного призрения, ведавших делами «богоугодных заведений» (больниц и богаделен) перешла и значительная недвижимость, но подавляющее большинство построек было в обветшалом состоянии, требовало срочного ремонта.

Деятели местного самоуправления смогли и увеличить капиталы, и создать крепкий фонд недвижимости. В 1869 г. земствам 28 губерний было выдано до 6 500 000 рублей, а в 1890 г.

капиталы составляли более 8 500 000 рублей, причем в некоторых губерниях капиталы возросли значительно. Вдобавок к этим деньгам земства образовали самостоятельно пенсионный и эмеритальный капиталы, чем увеличили постоянные средства общественного призрения еще на 2 000 000 рублей.

Среди различных земских источников финансирования общественного призрения можно выделить такие: начеты и взыскания, капиталы особого назначения, судебные сборы, иные поступления. Главным являлось обложение недвижимого имущества.

С введением во второй половине XIX в. земской системы самоуправления, дело опеки над сиротами переходит к органам, основанным на принципе всеобщности. Благотворительность стала частью российской культуры. Формы ее проявления были чрезвычайно разнообразны.

Земские учреждения брали на себя призрение незаконно-рожденных детей, подкидышей. Здесь не существовало какой-то единой системы, однако можно выделить основные тенденции данной группы призреваемых. Во многих губерниях патронаж осуществляли земские врачи, учителя и священники совместно с полицией. Формы призрения могли быть различными. Можно выделить шесть видов патронажа: кормление на дому матерью; отдача на вскармливание; воспитание; обучение мастерству; содержание в семье школьников; отдача в услужение на началах семейного призрения. Более распространенной формой было призрение за счет благотворительных обществ.

Призрение и воспитание детей не ограничивается лишь организацией учреждений такого вида. Безнадзорность детей, имеющих родителей, которые в силу производственных или

иных забот вынуждены оставлять их одних, вызывала к жизни такие формы призрения, как «бесплатные колыбельни», дневные убежища, ясли. Для взрослых детей открывались ремесленные классы, для детей «заброшенных и преступных» — земледельческие колонии и ремесленно-исправительные приюты.

Особое место в системе общественных форм заняли учреждения на особых основаниях, поддерживаемые членами императорского дома – Императорское Человеколюбивое общество (1816), Ведомство Учреждений императрицы Марии Федоровны (1796).

К началу 1900-х годов Человеколюбивое общество превратилось в весьма разветвленную структуру, включавшую в себя различные типы благотворительных заведений. Отделения Общества имелись в двух столицах и в 25 провинциальных городах и местечках (Казани, Воронеже, Уфе, Костроме, Угличе, Пензе и др.). Насчитывалось до 210 заведений Общества, в том числе: 57 учебно-воспитательных заведений для сирот и детей бедных родителей на 5 500 мест.

Ежегодно Общество расходовало на благотворительные цели до 1,5 млн рублей. Источниками средств являлись как частные пожертвования, взносы сотрудников Общества, так и взносы императорской семьи. «Из монарших щедрот» с 1802–1825 г. г. — 642 500 руб. серебром.

Другой крупной благотворительной организацией в первой половине XIX в. стало Ведомство Учреждений императрицы Марии Федоровны. Ведомство возникло в 1796 г., когда супруга Павла I императрица Мария Федоровна приняла на себя руководство Обществом благородных девиц и его мещанским отделением. Мария Федоровна жертвовала Обществу по 15 000

рублей ежегодно. Общество носило чисто образовательный характер, однако в мае 1797 г. Мария Федоровна приняла на себя руководство Петербургским и Московским воспитательными домами и коммерческим училищем. Со временем общество охватывало все большее число благотворительных учреждений по призрению младенцев и подростков, учебных заведений для слепых и глухонемых; богаделен для престарелых и оказание врачебной помощи.

Отечественная война 1812 г. вызвала не только новый гигантский всплеск благотворительности, но и новаторские организационные решения. Возникают первые благотворительные общества, деятельность которых закладывает основу решения ряда крупных государственных задач.

В 40-е годы он отмечает создание еще нескольких десятков обществ, в основном дамских. Чаще всего они возникали «под ведомством» Императорского Человеколюбивого общества (ИЧО), копируя основные положения его устава. Так возникли благотворительные общества в Калуге, Москве (два), Николаеве, Одессе, Харькове и др. В Тобольске начало благотворительному комитету положили 5 дам, в распоряжении которых было всего 23 рубля 40 копеек. С этим капиталом они стали посещать дома, в которые местный Приказ отдавал подкидышей на воспитание, и помогать – кому пеленками, кому продуктами, кому просто советами. Через «Губернские ведомости» об их деятельности узнали жители губернии и стали направлять свои средства им в поддержку.

В начале 1905 г. в Петербурге был создан «Союз для борьбы с детской смертностью в России». Побудительным мотивом к созданию Союза стала, по словам его «Воззвания», «ужасаю-

щая детская смертность (50 чел. на 1 000). Целью Общества было устройство санаториев, приютов и яслей для младенцев, специальных убежищ для рожениц, учреждений для бесплатной раздачи молока, организация необходимой санитарно-гигиенической работы. Председателем Общества стал член Государственного Совета генерал Х.Х. Рооп.

В России к 1907 г. насчитывалось 4 762 благотворительных общества и более 6 000 заведений призрения. Предпринимались меры по координации их действий. Так в 1909 г. был создан «Союз учреждений, обществ и деятелей по общественному и частному призрению». В марте 1910 г. им был проведен I Всероссийский съезд деятелей по общественному и частному призрению. На нем обсуждался проект «Устава об общественном призрении», съезд рассмотрел также вопросы о работе городских попечительств, упорядочении частной благотворительности, постановки дела обучения и воспитания в детских приютах. На съезд приехало более 300 делегатов, за пять дней было заслушано почти 40 докладов и сообщений, но в его работе практически не приняли участие основные силы российской благотворительности: земские и городские органы самоуправления.

Итогом работы съезда стало издание журнала «Призрение и благотворительность в России». Журнал горячо пропагандировал идею объединения, издавался на дешевой желтоватой бумаге и бесплатно рассылался в городские и губернские управы.

И все же реального объединения общественных сил в деле благотворительности не получилось. Процесс дальнейшего развития этой тенденции был прерван начавшейся Первой мировой войной. Первая мировая война, последовавшие за ней Граждан-

ская война и иностранная интервенция принесла детям России физические и нравственные страдания, разрушение семей, гибель родителей, голод и нищету в огромных масштабах.

Октябрьские события 1917 года положили начало созданию государственной модели поддержки детей-сирот с централизованной системой управления. Народный Комиссариат Государственного Призрения в апреле 1918 г. был переименован в Народный Комиссариат Социального обеспечения. Понятия благотворительности, призрения, милости подавались как не соответствующие социалистическому пониманию задач социального обеспечения. В 1949 г. вместо НКСО создается Министерство социального обеспечения.

Основной (если не единственной) формой устройства стали государственные детские дома. С 1918 г. до 1989 года расширялась их сеть.

Отдавая должное советской модели управления системой обеспечения детей-сирот, вряд ли можно признать положительным унификацию содержания и воспитания детей посредством повсеместного создания домов-интернатов, отказ от использования общественных и частных форм поддержки. Обращение к национальной практике поддержки детей-сирот актуализирует использование накопленного опыта в современных условиях.

Библиографический список

1. **Веселова, А.** Воспитательный дом в России и концепция воспитания И. И. Бецкого / А. Веселова. – Текст : непосредственный // Отечественные записки. – 2004. – №3. – С. 169–179.

2. **Ключевский, В. О.** Лекция XXIV / В. О. Ключевский // Курс русской истории : соч. в 8-ми т. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1957. – Т. 2. – 468 с. – С. 244–262. – Текст : непосредственный.

3. **Ключевский, В. О.** Лекция XXXVIII / В. О. Ключевский // Курс русской истории : соч. в 8-ми т. – Т. 2. – Москва : Государственное издательство политической литературы, 1957. – 468 с. – С. 329–349. – Текст : непосредственный.

4. **Козлова, Н. В.** Люди дряхлые, больные, убогие в поисках приюта и пропитания в Москве в XVIII в. / Н. В. Козлова // Особенности российского исторического процесса : сб. статей памяти академика Л. В. Милова. – Москва : РОССПЭН, 2009. – 384 с. – С. 243–267. – ISBN 978-5-8243-1280-5. – Текст : непосредственный.

5. **Королева, Н. Г.** Хозяйственно-экономическая деятельность земств в период модернизации российской деревни (1907-1914) / Н. Г. Королева. – Москва : РОССПЭН, 2011. – 215 с. – ISBN 978-5-8243-1592-9. – Текст : непосредственный.

6. **Кузьмин, К. В.** История социальной работы за рубежом и в России (с древности и до начала XX века) : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа» / К. В. Кузьмин, Б. А. Сутырин. – Москва : Трикта : Акад. Проект, 2005. – 620 с. – ISBN 5-902358-38-8. – Текст : непосредственный.

7. **Лавров, С. А.** Епархиальные власти и призрение сирот в России в первой трети XVIII в. (к постановке вопроса) / С. А. Лавров. – Текст : непосредственный // Отечественная история. – 2008. – № 3. – 222 с. – С. 105–109.

8. **Максимов, Е. Д.** Из истории государственного призрения в России / Е. Д. Максимов. – Текст : непосредственный // Трудовая помощь. – 1901. – № 1. – 196 с. – С. 23–53.

9. **Максимов, Е. Д.** Из истории государственного призрения в России / Е. Д. Максимов. – Текст : непосредственный // Трудовая помощь. – 1901. – № 2. – 196 с. – С. 133-167.

10. **Малека, Ю. Н.** Социальная деятельность Российского государства: исторический опыт управления процессами (XVIII – начало XX в. В.) / Ю. Н. Малека : автореф. дисс. ... доктора истор. наук. – 07.00.02. – Москва, 2003. – 48 с. – Текст : непосредственный.

11. **Поляков, А. Н.** Древнерусская цивилизация: основные черты социального строя / А.Н. Поляков. – Текст : непосредственный // Вопросы истории. – 2006. – № 9. – 176 с. – 49–65.

12. **Раттур, М. В.** Развитие системы общественного призрения детей и подростков в России (1881-1894 г. г.) / М. В. Раттур : дисс. канд. истор. наук. – Москва, 2004. – 237 с. – Текст : непосредственный.

13. **Розенберг, Л. И.** Милосердие и благотворительность в социальной истории России XI-XX в. в. / Л. И. Розенберг. – Текст : непосредственный // Россия и современный мир. – 2005. – № 1. – 189 с. – С. 52–64.

14. **Ромм, Т. А.** Исторические очерки российской социальной работы : учеб. пособие / Т. А. Ромм, М. В. Ромм, И. А. Скалабан. – Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 1999. – 133 с. – Текст : непосредственный.

15. Русское православие: вехи истории / науч. ред. А. И. Клибанов. Москва: Политиздат. – 1989. – 719 с. – ISBN 5-250-00246-3. – Текст : непосредственный.

16. **Соколов, А. Р.** Благотворительность в России как механизм взаимодействия общества и государства (начало XVIII – конец XIX века) / А. Р. Соколов. – СПб.: Лики России. – 2006. – 648 с. – ISBN 5-87417-235-1. – Текст : непосредственный.

17. **Соколов, А. Р.** Благотворительная деятельность «Императорского человеколюбивого общества» в XIX веке / А. Р. Соколов. – Текст : непосредственный // Вопросы истории. – 2003. – № 7. – 190 с. – С. 96-111.

18. **Соколов, А. Р.** Российская благотворительность в XVIII–XIX в. в. / А. Р. Соколов. – Текст : непосредственный // Отечественная история. – 2003. – № 6. – 222 с. – С. 147-158.

19. **Тевлина, В. В.** Социальная работа в России в конце XIX – начале XX века / В. В. Тевлина. – Текст : непосредственный // Вопросы истории. – 2002. – № 1. – С. 116-124.

20. **Ульянова, Г. Н.** Благотворительность в Российской империи, XIX – начало XX века / Г. Н. Ульянова. – Москва : Наука, 2005. – 402 с. – ISBN 5-02-033509-6. – Текст : непосредственный.

21. **Фирсов, М. В.** История социальной работы : учебное пособие / М. В. Фирсов. – Москва: Изд-во КноРус, 2012. – 400 с. – ISBN 978-5-406-05539-7. – Текст : непосредственный.

22. **Фирсов, М. В.** История социальной работы в России : учебное пособие / М. В. Фирсов. – Москва : Владос, 2001. – 246 с. – ISBN 5-691-00379-8. – Текст : непосредственный.

23. **Циткилов, П. Я.** История социальной работы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Социальная работа» / П. Я. Циткилов ; под общ. ред. В. И. Жукова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 439 с. – ISBN 5-222-07393-9. – Текст : непосредственный.

1.3 Историко-педагогический анализ развития системы дополнительного образования детей в России

Н. А. Соколова

Возникновение феномена дополнительного образования детей относится к концу XIX – началу XX в. в., что было обусловлено рядом социально-экономических факторов:

1) Утверждение капитализма, сопровождавшееся появлением новых производственных технологий, предъявило особые требования к работникам, такие, как гибкость, самостоятельность мышления, активность, способность быстро переключаться с одной операции на другую и т. п. Образовательная система оказалась не готова к решению этой задачи, что породило потребность в создании нового типа образования – внешкольного.

2) Демократизация общества, характеризующаяся созданием политических партий, общественных объединений, развитием парламентаризма, общественного мнения не могла не сказаться на демократизации системы образования, создании его альтернативных форм.

3) К началу XX века в стране был накоплен богатый опыт внешкольного образования для взрослых, предполагавшего просветительскую деятельность общественных организаций и частных лиц, направленную на удовлетворение образовательных запросов населения. К внешкольному образованию относились воскресные, вечерние школы, общеобразовательные и профессиональные курсы для взрослых, народные университеты, народные чтения, театры, читальни, создававшиеся на об-

щественные и частные средства. Этот опыт можно было использовать в отношении детей и подростков.

Таким образом, к началу XX века сложились социально-экономические, политические, культурные, организационные предпосылки для создания внешкольного образования детей в России.

Первый этап (начало XX в. –1917 г.) – возникновение внешкольного (дополнительного) образования детей как педагогического феномена. Этот этап связан с именами А. У. Зеленко, С. Т. Шацкого, А. А. Фортунатова, создавших первые детские клубы и объединения.

Осенью 1905 года С. Т. Шацким был открыт первый детский клуб для детей рабочих «Дневной приют для приходящих детей» с начальной школой, библиотекой, ботанической оранжереей, астрономической обсерваторией, столярной мастерской, ставший прообразом детского внешкольного учреждения. Позднее – детское общество «Сетлемент» (1906 г.), общество детей и взрослых «Детский труд и отдых» (1909 г.), колония «Бодрая жизнь» (1911 г.). В основе внешкольного образования С. Т. Шацкого лежали принципы соединения умственного и физического труда, свободы, игры, самостоятельности, самоуправления, самореализации личности. Несомненная его заслуга в том, что он разработал и апробировал на практике формы и методы внешкольного образования детей.

В этот же период В. П. Вахтерев («Внешкольное образование народа», 1896 г.) и Е. Н. Медынский («Внешкольное образование. Его значение, организация и техника»; «Методы внешкольной просветительской работы», 1918 г.; «Энциклопедия внешкольного образования» 1925 г.) начали разработку

теоретических и методических основ внешкольного образования. Самообразование, саморазвитие, самореализация личности рассматривались ими как основная цель внешкольного образования.

В этот период начинается подготовка педагогов для внешкольного образования. В 1907 г. было создано Общество содействия внешкольному просвещению при Лиге образования в Петербурге и Общество содействия внешкольному образованию в Москве. А в 1912–1913 г. г. в Педагогической академии был открыт годовой курс внешкольного образования, в университете Шанявского – трехмесячные, а затем шестимесячные библиотечные курсы.

Таким образом, к окончанию первого этапа были созданы первые внешкольные учреждения, началось теоретическое осмысление, разработка и апробация форм и методов внешкольного образования, началась подготовка педагогов внешкольного образования.

Второй этап (20-е –50-е г. г. XX в.) — создание системы внешкольного образования детей, накопление и обобщение практического опыта ее работы.

В 1919 году I Всероссийский съезд по внешкольному образованию признал важнейшими задачами подъем культурного уровня детей, просветительскую и идейно-политическую пропаганду, что привело к созданию системы внешкольного образования детей. В 1919 г. С. Т. Щацким была создана Первая Опытная станция, перед которой была поставлена задача изучения окружающей среды как фактора педагогического влияния на ребенка. В 20-е годы для исследования проблем внешколь-

ного образования был создан Институт методов внешкольной работы и специализированные центры. В 30-е годы внешкольное образование было заменено внешкольным воспитанием, научные исследования внешкольного образования практически прекращены, что привело к серьезному отрыву теории от практики. Целью внешкольного воспитания стало коммунистическое воспитание подрастающего поколения.

После революции потребности индустриализации страны, создание системы обороны инициировали возникновение сети профильных внешкольных учреждений, военно-технических обществ, внешкольных учреждений технического и спортивного профиля: технические и сельскохозяйственные станции (Москва, 1926), станции юных натуралистов, туристов, детские железные дороги (Тбилиси, 1934), детские парки, водные станции (Архангельск, 1935), спортивные школы. Практикой их работы стали соревнования авиамоделлистов, радистов, агитпробеги, выставки работ юных конструкторов и радиолюбителей, всесоюзные слеты, соревнования по разным направлениям науки и техники. В стране действовали около 1500 кружков общества любителей радио, объединявших свыше 200 000 человек. Было создано Всесоюзное химическое общество, организовавшее в 1939 году первую Всесоюзную химическую олимпиаду. В 1940 году прошла первая Всесоюзная конференция юных техников.

Параллельно создавались и развивались многопрофильные внешкольные учреждения, такие, как дома и дворцы пионеров, объединившие учебно-кружковую, методическую и массовую работу. Первые из них открылись в 1923–1924 годах в Баумановском и Фрунзенском районах г. Москвы. В течение 10–15 лет

дома и дворцы пионеров появились почти во всех городах страны. Они выполняли функцию методических центров пионерской и комсомольской работы, объединяли образовательные учреждения, учреждения культуры, иные организации, решая общие педагогические проблемы.

Таким образом, на втором этапе была создана система внешкольного образования (позднее, воспитания) детей, включавшая разные типы учреждений, наработавшей большой практический опыт учебно-кружковой, методической и массовой работы.

Третий период (60-е – 80-е г. г. XX в.) – возобновление научных исследований, появление новых (научно-исследовательская деятельность) направлений внешкольной работы.

В конце 50 – начале 60-х гг. «хрущевская оттепель» инициировала процессы демократизации общества, развития науки, культуры. После значительного перерыва в исследовании теории внешкольного воспитания появляются фундаментальные работы в этом направлении, связанные с именем Л. К. Балясной, занимавшейся проблемами патриотического, гражданского воспитания детей в учреждениях внешкольного воспитания.

В это же время в стране активно развивается научно-исследовательская деятельность старшеклассников. В Ленинграде, Москве, Челябинске, Новосибирске и других городах СССР возникают научные общества учащихся (НОУ), клубы юных геологов, экологов, краеведов, этнографов. Первым научное общество учащихся было создано в 1963г. в г. Челябинске педагогом и ученым А. З. Иоголевицем. К концу 60 – началу 70-х годов в стране действовали сотни научных обществ учащихся и малых академий наук. В 1975 году в Москве состоялся

I Всероссийский слет актива НОУ. Практика деятельности научно-исследовательских обществ учащихся, объединяющих старшеклассников, инициировала научные исследования в этом направлении, что, прежде всего, связано с диссертационными исследованиями А. З. Иоголевича, В. А. Горского. Последний изучал образовательные возможности внешкольного краеведения, раскрывая его потенциал с позиции развития личности ребенка. Сферой интересов А. З. Иоголевича стало воспитание познавательной активности старшеклассников во внешкольной работе, позднее – организация педагогической деятельности с одаренными детьми.

Таким образом, на третьем этапе, были возобновлены научные исследования внешкольного воспитания, появился новый вид деятельности (научно-исследовательская), создающий условия для удовлетворения разнообразных познавательных и творческих потребностей детей, выходящий за рамки воспитательной работы.

Четвертый этап (с 90-х г. г. XX в. – до настоящего времени) – преобразование системы внешкольного воспитания в систему дополнительного образования, научное обоснование феномена дополнительного образования детей.

В 80–90-е годы наше общество оказалось в ситуации острого социально-экономического кризиса, затронувшего все сферы жизни, в том числе и образование. Новая социально-экономическая реальность предъявила особые требования к образованию, связанные с необходимостью разработки идеологии личностного выбора, основанного на ответственности человека за результаты личностного и профессионального ро-

ста. Произошло резкое снижение социальной защищенности молодого поколения, появление понятия «конкурентоспособный работник», следствием чего стали новые требования к профессиональной подготовке. Для того чтобы быть успешным, человек должен иметь разностороннее образование, много знать и уметь. Резко возрос спрос родителей и детей на культурно-образовательные и информационные услуги, что инициировало переход от системы внешкольного воспитания к системе дополнительного образования. Наряду с традиционными дополнительное образование в этот период обогатилось новыми направлениями деятельности, видами детских коллективов (школы раннего развития, экономические школы, театры моды и т. п.).

Понятие «дополнительное образование» было введено Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году, где дополнительное образование разделяется на дополнительное образование взрослых и детей, основной задачей которого является оказание дополнительных или превышающих базовый уровень услуг, выходящих за пределы обязательного базового уровня. Дополнительные образовательные программы и услуги компенсируют, корректируют и расширяют рамки базового компонента образования.

Изменившийся социальный заказ, потребности детей и родителей, возникновение новых направлений деятельности, потребности практики инициировали рост научного интереса к теории дополнительного образования. Проблемы миссии, цели дополнительного образования рассматривались в трудах А. Г. Асмолова, В. А. Горского, А. Я. Журкиной, Л. Ю. Ляшко и др. Анализ системы дополнительного образования как много-

факторного явления содержится в исследованиях Н. А. Морозовой. Проблемы управление дополнительным образованием в центре внимания А. В. Золотаревой, А. Б. Фоминой, А. И. Щетинской. Методическое сопровождение дополнительного образования рассматривается в трудах Г. Н. Поповой, Л. Н. Буйловой, С. В. Кочневой.

В настоящее время в соответствии с Концепцией развития дополнительного образования до 2020 г. (№ 1726-р от 4.09.2014) оно рассматривается как открытое вариативное образование, миссией которого является обеспечение права на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков. Характерными чертами дополнительного образования являются свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека; вариативность содержания и форм организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим изменениям. Основными целями современного дополнительного образования детей является обеспечение прав ребенка на развитие, личностное самоопределение и самореализацию; расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей и их семей в сфере образования; развитие инновационного потенциала общества.

В таблице 1 мы представили сравнительную характеристику этапов развития дополнительного образования детей в России.

Таблица 1 — Сравнительная характеристика этапов развития дополнительного образования детей в России

Характеристики	Первый этап	Второй этап	Третий этап	Четвертый этап
1	2	3	4	5
Временной период	начало XX в. – 1917 г.	20-е – 50-е г. г. XX в.	60-е – 80-е г. г. XX в.	с 90-х г. XX в. – настоящее время
Название	Внешкольное образование	Внешкольное воспитание	Внешкольное воспитание	Дополнительное образование
Цель	«Воспитание человека высокой культуры и с мозолями на руках» (С. Т. Щацкий)	Всестороннее развитие личности (20-е гг.). Коммунистическое воспитание подрастающего поколения (с 30-х гг.).	Коммунистическое воспитание и всестороннее развитие личности ребенка	Удовлетворение познавательных и творческих потребностей ребенка, его самоопределение и самореализация
Исследователи	В. П. Вахтерев, Е. Н. Медынский, С. Т. Щацкий и др.	Е. Н. Медынский, С. Т. Щацкий и др.	Л. К. Балясная, В. А. Горский, А.З. Иоголевич и др.	А. В. Золотарева, Е. Б. Евладова, Н. А. Морозова, Г. Н. Попова, А. Б. Фомина, А. И. Щетинская и др.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Преобладающие направления деятельности	Учебная, творческая, физическая культура	Техническое, художественное творчество, военно-спортивная подготовка	Научно-исследовательская деятельность, техническое, художественное творчество, физическая культура, спорт, комсомольские и пионерские объединения	Научно-исследовательская деятельность, техническое, художественное творчество, физическая культура, спорт, раннее развитие дошкольников, экономическое образование и т.п.
Преобладающие виды учреждений	клубы	Дома и дворцы пионеров, технические, сельскохозяйственные станции, станции юных натуралистов, туристских, детские железные дороги, спортивные школы	Дома и дворцы пионеров, технические сельскохозяйственные станции, станции юных натуралистов, туристских, детские железные дороги, музыкальные, спортивные школы	Дворцы, дома, центры детского творчества, музыкальные, спортивные школы

Таким образом, дополнительное образование детей, ориентируясь на личность ребенка, удовлетворение его познавательных и творческих потребностей, самореализацию и самоопределение, прошло достаточно длительный и сложный путь развития, экспериментируя, сохраняя и развивая традиции, создавая теоретико-методические, организационные основы своей деятельности.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 3 – 12.

2. **Ефимова И. Л.** Школа-колония «Бодрая жизнь». Испанский детский дом / И.Л. Ефимова. – Обнинск ; Калининград : Аксиос, 2012. – 224 с. – ISBN 978-5-91726-044-0. – Текст : непосредственный.

3. Обновление содержания и технологий дополнительного образования детей на основе принципов сетевого взаимодействия, неформального и информального образования : коллективная монография / под науч. ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. – 467 с. – ISBN 978-5-906776-58-7. – Текст : непосредственный.

4. Сборник программ дополнительного профессионального образования педагогических работников дополнительного образования детей / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – 178 с. – ISBN 978-5-00089-050-9. – Текст : непосредственный.

5. **Соколова, Н. А.** Педагогика дополнительного образования : учебное пособие / Н.А. Соколова. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2010. – 304 с. – ISBN 978-5-85716-820-2. – Текст : непосредственный.

6. Соколова Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержке ребенка в дополнительном образовании детей : монография / Н.А. Соколова. – Москва : Изд-во МГОУ, 2006. – 304 с. – ISBN 8-7017-0940-х – Текст : непосредственный.

7. Соколова, Н. А. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования : монография / Н.А. Соколова, Ю.Н. Губин. – Челябинск : Изд-во : Изд-во ЧГПУ, 2015. – 227 с. – ISBN 978-5-906777-03-4 – Текст : непосредственный.

1.4 Детская и подростковая беспризорность в России в начале XXI века : исследование и профилактика

Е. Г. Черникова

Казалось бы, проблема детской беспризорности для России двадцать первого века — далекая история. За годы советской власти была создана система государственных учреждений, задачей которых было выявление проблем детского неблагополучия, побуждающих детей уходить из дома. Система образования выявляла и возвращала в школу всех детей школьного возраста. Детские дома и интернаты воспитывали детей, по разным причинам, оказавшихся без попечения родителей. Широко привлекалась общественность. Равнодушных не было, как и не было проблемы беспризорности детей в масштабах государства. Однако в начале 21 века ситуация в российском обществе характеризовалась исследователями как морально-нравственная аномия. Разрушение советского строя и его экономических основ сопровождалось разрушением общества и его основы — семьи. На улицы были выброшены сотни тысяч детей. До сих пор криминальное поведение и его изучение сохраняет актуальность. Россия относится к числу стран со сложной криминогенной ситуацией. Несмотря на то, что уровень преступности в последние годы снижается, по данным ФСИН России в 2020 году в России насчитывалось около 500 000 человек, отбывающих наказание за различные преступления, более 25 000 из которых — женщины. Численность осужденных в России снижается медленнее, чем в других странах, и непропорционально снижению пре-

ступности. Уровень подростковой преступности на протяжении последнего десятилетия медленно, но неуклонно снижается, оставаясь достаточно высоким в сравнении с экономически развитыми странами. В 2019 году несовершеннолетними совершено 41 500 уголовно наказуемых деяний [1, с. 19]. Дети, совершающие преступления, как правило, воспитывались в девиантных семьях, которых становилось все больше.

Актуальным стало развитие направления в социологии — девиантологии родительства. На федеральном уровне проблемами девиантологии родительства занимается Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. Свои изыскания последних лет они отразили в сборнике научных трудов «Девиантология родительства». Авторы сборника утверждают, что по сведениям из разных источников, включая статистику МВД, парламентского Комитета по делам женщин, семьи и молодежи, в России сегодня:

- около 2-х миллионов детей в возрасте до 14 лет ежегодно подвергаются избиению в своей семье (мальчиков бьют втрое чаще, чем девочек);

- 14 000 женщин и 2 000 детей ежегодно гибнут в результате насилия в семье;

- две трети избитых являются дошкольниками;

- в 30,8 раза выросло количество преступлений, связанных с действиями сексуального характера с лицом, заведомо не достигшим 16-летнего возраста, с каждым годом совершается все больше изнасилований несовершеннолетних;

- более 50 000 детей и подростков ежегодно убегают из дома, спасаясь от жестокого обращения, более 50 % преступле-

ний в быту совершаются в присутствии детей, 30-40 % всех тяжких преступлений в быту совершается в семье;)

– в общей сложности 25 000–26 000 несовершеннолетних ежегодно становятся жертвами преступных посягательств, из них около 2 000 погибают, 8 000-9 000 получают телесные повреждения.

Проживая в неблагоприятных условиях, дети от матерей чаще всего получали эмоциональное подкрепление (48,3 %), но именно матери чаще всего (83,0 %) применяют в отношении детей какие-либо меры дисциплинарного воздействия, связанные с психологическим или физическим насилием. Дети бегут из-за жестокого обращения и издевательств и из семьи, и из интернатных учреждений на улицу в надежде, что улица спасет их от произвола и насилия. [2, с. 200–201].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что проблема насилия и жестокого обращения с детьми в семье – одна из самых застарелых и острых проблем социальной безопасности российского общества. В основе большинства случаев жестокого обращения с ребенком лежит порочный круг насилия, перетекающий от одного поколения к другому. При этом в современной зарубежной и отечественной литературе жестокое обращение, как правило, рассматривается как одна из возможных причин аномального развития ребенка, что приводит к таким негативным явлениям как детская и подростковая преступность, алкоголизм, наркомания, беспризорность, бродяжничество.

Всплеск беспризорности пришелся на 90-е годы, когда разразился политический и экономический кризис, связанный с переходом страны к построению нового жизненного уклада, основанного на рыночных отношениях. Власти же обнаружили эту

проблему в начале 2000-х годов, когда сотни тысяч беспризорных детей и подростков органы милиции доставляли с чердаков, подвалов, рынков, вокзалов. Согласно исследованиям коллектива под руководством Э. Ф. Шереги, около полутора миллионов детей в 2001 году были доставлены за различные правонарушения, из которых 295 000 нигде не учились, а 45 000 попросту были неграмотными [3].

Когда в марте 2002 г. по указанию президента Российской Федерации В. Путина была предпринята широкомасштабная акция по «окончательному решению проблемы беспризорности в России», в СМИ стали появляться данные о численности этих детей и подростков. Приводились и такие числа как 4 и 6 млн. Точных данных количества беспризорных в Российской Федерации даже сегодня не может назвать никто. Поскольку значительная их часть постоянно мигрирует, определить точно их количество часто не представляется возможным. Однако беседы работников полиции с задержанными за правонарушения подростками показывают, что значительная их часть не проживают с родителями или сбежали из интернатного учреждения или приемной семьи. Таковых по данным МВД было примерно 400 тысяч человек, включая беспризорных и безнадзорных в соотношении 40 % и 60 %. [цит. по 3, с. 576]. На их долю приходится 10 % совершенных преступлений.

Поскольку точную структуру беспризорности установить невозможно, исследователи проводят зондажные исследования, измеренные признаки в которых могут служить показателями устойчивых тенденций и подсказать причины исследуемого негативного явления. Зондажные исследования, проведенные Центром социального прогнозирования и маркетинга (ЦСПиМ)

и Институтом социологии РАН (в 2017 переименован в Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН) в 2002-2009 годах, позволило определить в отношении беспризорных детей: характер их миграции и сроки пребывания «на улице»; мотивы бродяжничества; включенность в групповые отношения в потенциальной девиантной среде; приобщенность к тем или иным формам девиации; структуру постоянного местопребывания в период бродяжничества; образ жизни и состояние здоровья; уровень грамотности; качественный состав семьи беспризорных (у кого она есть) и характер взаимоотношения с ней; ожидания от взрослых, желание вернуться в семью, возобновить учебу; планы на будущее. Кроме того, исследование явилось как бы оценкой эффективности мероприятий, предпринятых государством и стартовавших в 2002 году для искоренения беспризорности, по крайней мере, массовой. Исследование проведено в форме полуструктурированного персонального интервью 1 200 беспризорных из 7 регионов Российской Федерации. Возрастные границы для изучения беспризорности от 6 до 17 лет. К сожалению, исследования среди беспризорников были проведены в 2002, 2004, 2009 годах. Тем не менее, большинство полученных эмпирических показателей, а также основанные на них выводы актуальны и сегодня. Рассмотрим эти результаты этих исследований в настоящей работе. Начнем с анализа социально-демографических характеристик исследуемых детей и подростков.

Социально-демографические характеристики беспризорных

Анализ состава беспризорных по полу говорит о преобладании лиц мужского пола, соотношение 70 % к 30 %. С течением времени соотношение меняется в сторону снижения числен-

ности беспризорных женского пола. В 2004 году пропорция была 77,2 % к 22,8 %. Оказалось, что в составе беспризорных девушек (девочек) наибольшее количество в крупных городах (33,6 %), а наименьшее — в районных центрах (23,9 %). Также было установлено, что беспризорные по возрастному составу «взрослеют». Так, если в 2002 году дети в возрасте от 9 до 15 лет составляли 88,1 % беспризорных, в 2004 — 83,6 %, то в 2009 году доля лиц от 12 до 17 лет была уже преобладающей — 83,4 %. Соответственно и растет средний возраст беспризорных. Так если в 2002 году средний возраст составлял 12,5 лет, в 2004 — 12,9 лет, то в 2009 — уже 13,6 лет. Также в среднем беспризорники старше в административных центрах. Так в мегаполисах он составляет 13 лет, в административных центрах субъектов РФ — 13,8 лет, в районных центрах — 13,4 лет [3, с. 580].

География беспризорности

Исследования показывают, что во второй половине 90-х годов и в начале 2000-х более половины беспризорных в городах были мигрантами из бывших союзных республик или других регионов, отправляясь в крупные города за лучшей долей или приезжали вместе с родителями - «гастарбайтерами», пополняя ряды беспризорных. В 2004 г. их было 12,1 % от общего числа беспризорников, к 2009 г. их число сократилось до 4,9 %. Реализуемая в стране миграционная политика способствует дальнейшему снижению количества беспризорных из числа детей мигрантов. В таких мегаполисах, как Москва и Санкт-Петербург соотношение мигрантов и местных беспризорников было одинаковое, в регионах же местные жители среди беспризорных преобладали над мигрантами.

Частота и длительность бродяжничества

В начале 2000-х годов беспризорные дети неоднократно, до 5-6 раз возвращались к бродяжничеству после возвращения их с улицы. К 2009 году частота сократилась до 3–4 раз. Две трети беспризорных были «устойчивыми» бродягами. Третья часть состояла из менее устойчивых, оказавшихся на улице впервые и мало представлявших свое будущее. Именно из этой группы впоследствии рекрутировались те, кто попадал в ряды «устойчивых». Доля неоднократно попадавших в ситуацию бродяжничества среди юношей (мальчиков) и среди девушек примерно одинаковая, соответственно 63,5 % и 61,4 % [3, с. 584].

Высокий средний показатель рецидива бродяжничества у двух третей беспризорных свидетельствует о том, что органам власти в городах приходится иметь дело практически с одним и тем же составом беспризорных на протяжении нескольких лет, что в свою очередь говорит о неэффективности проводимых ими мер и неготовности специалистов разных служб работать с данной категорией по ликвидации бродяжничества среди детей и подростков.

Средняя продолжительность последнего бродяжничества составляет 6,9 месяца. Она увеличивается в периоды либерального отношения властей к этому явлению и активно сокращается во время проведения Всероссийских акций по профилактике беспризорности (2002 г.), когда тысячи детей возвращают домой или в интернатные учреждения.

Состав групп беспризорных

Большинство (85 %) беспризорников предпочитают «стадный», то есть групповой характер бродяжничества. 65% из них бродяжничают вместе с друзьями; 30 % входят в состав групп,

члены которых не были знакомы друг с другом, и 5 % бродяжничают вместе с родственниками (родителями, братьями и сестрами). В последнюю группу входят дети молдавских и среднеазиатских цыган, занимающихся сезонным попрошайничеством (Таблица 2).

Таблица 2 — Состав групп беспризорников разных возрастных групп в процентах

Состав группы	Возраст			
	До 10 лет	11-13 лет	14-15 лет	16-17 лет
Друзья, знакомые	52,4	57,8	60,7	54,9
Ранее незнакомые люди	28,6	29,4	25,4	18,0
С родственниками	3,1	1,4	1,5	0,8
Итого:	84,1	88,6	87,6	73,7

Из таблицы следует, что чаще других бродяжничают в компании друзей и знакомых подростки 14-15 лет, возраст, в котором референтной группой, определяющей поведение и жизненные устремления, становятся ровесники. В группы незнакомых людей чаще включаются более младшие дети и подростки: до 10 лет — 28,6 % и 11-13 лет — 29,4 %. С увеличением возраста включенность в такие группы снижается (в 16-17 лет — уже 18 %). Средний численный состав бродяжничающих групп колеблется в пределах 6 человек, иногда увеличиваясь до 7-8. Возрастной состав большинства групп (65 %) однородный. Иногда включается несколько человек более старшего или, наоборот, более младшего возраста. По полу группы беспризорных спланиваются в мужские (75 %), смешанные (15 %) и женские — 10 % [3, с. 588].

Управление группами в основном осуществляется лидерами. Причины подчинения лидерам — самосохранение и противостояние органам полиции, а также мотивация лидерами к добыче денег через попрошайничество, воровство, проституцию, распространение наркотиков. Лидерство в группах принадлежит взрослым мужчинам. Доля женщин-лидеров невелика и постоянно сокращается. Стоит отметить, что после активной профилактики беспризорности 2002 года число групп с авторитарным лидером сократилось, а возросло количество групп с анархическим стилем управления, или неуправляемых.

Образ жизни беспризорных

В начале 2000-х годов места пребывания беспризорных в дневное и ночное время не совпадали. Днем они проводят на улице: на вокзалах, в вагонах, в железнодорожном депо, в вагонах на запасных путях, на площадях, возле столовых, кафе, шашлычных. Постепенно беспризорные вытеснялись из вагонов и вокзалов на открытые пространства, где можно избежать столкновения с полицией и смешаться с населением и сверстниками: улицы, дворы, кафе, рынки, торговые центры. Больше стало появляться на заправочных станциях и на автомобильных перекрестках, где подростки подрабатывали. Позднее они стали чаще «тусоваться» на квартирах у знакомых, в притонах. Практически исчезли беспризорники из подвалов, подъездов домов, чердаков. С одной стороны, подъезды стали закрываться и жилищно-коммунальные службы активизировали деятельность по охране жилищного фонда (так как были случаи насилия, грабежей жильцов и пожары в подвалах и на чердаках).

Ночью беспризорные преимущественно ютятся в подвалах, подъездах, на чердаках – 31,4 %; на вокзалах, в депо, железно-

дорожных отстойниках вагонов – 25 %; в жилищах знакомых, друзей, притонах — 21,7 %; в выселенных домах, в гаражах, на дачах – 11,7 %. Это ситуация в 2009 году. Позднее стала уменьшаться доля беспризорных, ночующих на вокзалах, в депо, железнодорожных отстойниках для вагонов, в подвалах, подъездах, на чердаках. Зато стала увеличиваться доля беспризорных, ночующих в выселенных домах, гаражах, на дачах; в жилищах знакомых, друзей, притонах; в трубах теплоцентралей, канализационных колодцах, различных подземных коммуникациях, люках; детских садах, больницах, банях, кинотеатрах.

В административных центрах субъектов РФ и районных городах значительно чаще, чем в мегаполисах, беспризорные ночуют в трубах теплоцентралей, канализационных колодцах, различных подземных коммуникациях, люках. В районных городах и в мегаполисах беспризорные часто проводят ночи в детских садах, больницах, банях, кинотеатрах; в административных центрах субъектов РФ и районных городах – в жилищах знакомых, друзей, притонах. Непригодные для ночлега места губительно влияют на здоровье беспризорных детей и подростков. Другим фактором, разрушающим здоровье этих детей является питание. Большинство беспризорных (59,5 %) питаются чем попало, а 18 % – голодают. По мере взросления доля голодающих уменьшается, но незначительно. Голодающих больше среди беспризорных районных центров, чем в мегаполисах и административных центрах РФ. Одежда и обувь у беспризорников та, что захватили из дома или детского приюта (58%), получают от незнакомых людей (40,5 %), или от знакомых и друзей (26,8 %), находят на свалке (26,3 %). Покупают или дарят родственники. Беспризорным детям выдают одежду и

обувь религиозные (12,3 %) и общественные благотворительные организации (10,2 %), что-то покупают сами – 10,2 %, 14,4 % воруют. Сравнение данных за период 2002–2009 годы свидетельствует о возрастании роли религиозных и благотворительных организаций в обеспечении беспризорных одеждой и обувью. Во всяком случае, доля беспризорных, получающих от них помощь в 2009 году, вдвое больше, чем в 2002 году. Более щедрыми стали друзья и знакомые, и стало значительно больше возможностей найти пригодную одежду или обувь на свалках. Однако основную часть одежды и обуви беспризорных составляет тот «запас», который они захватили с собой из дома или из детского приюта, а также помощь, оказанная со стороны незнакомых людей при обращении к ним беспризорных с просьбой. Источники средств существования отражены в таблице 3.

Таблица 3 — Способы добывания средств существования беспризорными

Способ	2002	2004	2009
1	2	3	4
1 Подработка	38,6	38,2	34
2 Помощь благотворительных и общественных организаций	10,1	7,7	7,7
3 Помощь религиозных организаций	4,1	5,9	3,8
4 Помощь родных	12,2	8,7	11,2
5 Помощь знакомых	20,2	14,3	25,3
6 Занимаются продажей наркотиков	3,0	2,7	4,7
7 Воруют, мошенничают	34,4	33,4	40,6

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
8 Попрошайничают	52,1	54,5	57,4
9 Занимаются проституцией	8,6	10,2	15,4
10 Содержит лидер или взрослые члены группы	0,4	9,0	16,0

Как мы видим из таблицы, главная статья доходов беспризорных — попрошайничество, им занимается более половины беспризорных. Наиболее распространено оно в мегаполисах (69 %), также в мегаполисах больше воруют — 47 % и занимаются проституцией — 23 %. Подработкой больше занимается подростков в районных центрах, они также чаще обращаются за помощью к родственникам. За помощью к знакомым чаще обращаются беспризорные из административных субъектов РФ и районных городов [3, с. 604].

Состояние здоровья

Неблагоприятные условия жизни и некачественное питание, отсутствие медицинской помощи ухудшают состояние здоровья беспризорных. 31,4 % из них сообщают, что часто болеют, имеют хронические заболевания — 17,6 %. Основные хронические или затяжные заболевания — это заболевания дыхательных путей, чесотка и лишай, заболевания сосудов, желудочно-кишечного тракта, венерические заболевания, наркомания. За период с 2002 г. по 2009 г. увеличилась как доля часто болеющих, так и имеющих хронические заболевания. С возрастом увеличивается доля беспризорных, имеющих хронические заболевания. Доля длительно (36 %) и часто болеющих больше в

мегаполисах (24%), чем в районных городах, соответственно 25 % и 10 %.

Основные формы лечения беспризорных — это: обращение в больницу, поликлинику, медпункт — 19,4 %; приобретают лекарства и лечатся в своей группе, оказывая помощь друг другу — 23,2%; приезжают лечиться домой или к родственникам — 21,1 %; 39 % лечатся сами; 13,5 % обращаются за медицинской помощью в реабилитационный центр; 9,8 % беспризорных помогают лечиться коллеги по месту подработки.

За период с 2002 по 2009 практически не менялась доля беспризорных, обращавшихся за медицинской помощью в лечебные учреждения (20 % и 19,4 %), но заметно росло количество обращающихся в реабилитационные центры, приюты: 5,9 % в 2002 г. и 13,5 % в 2009 г. Значительно выросла доля тех, кто лечится сам: с 9 % в 2002 г. до 39 % в 2009. Одним из факторов этого роста могло быть повышение среднего возраста беспризорных к 2009 г. [3, с. 607].

Большинство беспризорных (76,8 %) никогда в жизни не проходили диспансеризацию. В то же время они проходили обследование на ВИЧ: юношей — 15,3 % и девушек — 28,9 %. Среди юношей больше тех, кто не проходил медицинского обследования, чем среди девушек: 80,8 % и 68,5 %. Доля проходивших медицинское обследование выше в старшей возрастной группе — 16-17 лет. Медицинское обследование беспризорные чаще проходят в больших городах, чем в районных центрах. Медицинское обследование, как правило, проходили беспризорные, оказавшие в приюте или задержанные сотрудниками милиции.

Как и сто лет назад, современные беспризорные употребляют психоактивные вещества. В исследовании 2009 г. была вы-

явлена структура их потребления. Оказалось, что с 10 лет курят 90,6 %, в среднем с 11 лет потребляют алкогольные напитки — 81,9 %, в среднем с 12 лет потребляют наркотики — 35,7 %. Имеют опыт половой жизни в среднем с 13 лет — 48,4 %, в среднем с пятью партнерами. Среди пьющих предпочитают пиво — 65,6 %, вино- 23,8 %, водку и другие крепкие напитки — 32,4 %. Пьют ежедневно — 25,7 %, т. е. Каждый четвертый; еженедельно- 34,2 %, относительно редко — 22 %. Потребляют следующие наркотические вещества: препараты конопли — 17,1 %, ингалянты — 13,8 %, психостимуляторы — 3,9 %, лекарственные препараты — 3,8, препараты опийной группы — 2,8 %. 20 % употребляют два и больше видов наркотиков. Пытались лечиться лишь 3,4 % от числа потребляющих наркотики.

48 % беспризорных имеют опыт половой жизни, большинство из них не пользуется презервативами. Доля беспризорных, имеющих пагубные привычки, с возрастом существенно увеличивается, равно как и доля имеющих опыт половой жизни. Что касается вредных для здоровья привычек, то различий в этом среди беспризорных по половому признаку не наблюдается. Выше среди девушек только доля имеющих опыт половой жизни [3, с. 612].

Образование и интеллектуальное развитие беспризорных

Беспризорных 21 века по сравнению с их собратьями начала 20 века можно считать образованными, 94,5 % из них посещали школу; 3,1 % учились в ПТУ. Никакого образования не имеют только 1,5 % беспризорных. Из тех, кто обучался в школе 19,7 % окончили от 1 до 3-х классов; 37,8 % – 4-6 классов, 37,9 % тех, кто успел закончить или учился в 7-9 классах. Многие беспризорные в возрасте 11-15 лет отстают от своих сверст-

ников по уровню образования, а 13 % из группы до 10 лет вообще нигде не учились. При этом многие из них умеют читать и писать, но в образовательные учреждения никогда не зачислялись. Средний балл большинства обучающихся в школе составлял 2,7 балла: лишь 14,6 % учились хорошо, удовлетворительно 43,4 % и 42 % - неудовлетворительно. Более половины из них конфликтовали с одноклассниками.

Определение навыков чтения у беспризорных показало, что хорошо читают 65,6%; слабо читают 31,9 %, не умеют читать — 2,5 %. Большинство не умеющих читать входят в группу беспризорных до 10 лет, среди 11-15 летних также есть подростки, неумеющие читать [3, с. 617].

Мотивы бродяжничества детей и подростков

Исследование, проведенное в 2009 г. показало, что большинство беспризорных (64,5 %) уходят бродяжничать из дома, т.е. от родителей. Из дома, но от других родственников ушли 13,5 % детей и подростков, из детских домов — 17,1 %, от попечителей — 4,9 %. То есть 78 % ушли из дома и 22 % из госучреждений, в том числе из приемных семей. Больше всего уходят из приемной семьи подростки 11-15 лет, а из детского дома — дети до 10 лет и старшие подростки 16-17 лет. Чаще уходят из семьи в районных центрах, а из госучреждений из административных центров субъектов РФ. В ходе интервью беспризорные назвали четыре основных мотива бродяжничанья. Первый (34 %) – желание пожить вольной жизнью и заработать денег. Второй (29,5 %) – невыносимые условия жизни дома, у приемных родителей или в детском доме.

Третий – пьянство родителей (26 %), и четвертый – физическое насилие со стороны родителей, воспитателей (15 %). То

есть 66 % беспризорных сбежали от невыносимых условий жизни, будь то семья или детский дом. Многие дети и подростки попали на улицу из неблагополучной семьи, в неблагополучную среду и ступили на путь девиации. Мотивы бродяжничества юношей (мальчиков) и девушек (девочек) в целом одинаковы: или желание «вольной жизни», или неблагополучная семья. У девушек чаще, чем у юношей, встречается мотив насилия в семье. Из-за пьянства родителей из дома уходят чаще всего дети в возрасте до 13 лет, а из-за физического насилия в семье – в возрасте до 15 лет. Из дома выгоняют чаще всего подростков 14–17 лет, они же в большей степени склонны обрести «вольную жизнь». В таблице 4 отражены мотивы ухода из семьи детей разных возрастных групп.

Таблица 4 — Причины бродяжничества беспризорников разных возрастных групп в процентах

Причина	Возраст			
	До 10 лет	11-13 лет	14-15 лет	16-17 лет
1	2	3	4	5
Физическое насилие в семье, в детском доме со стороны взрослых	20,6	21,8	10,0	9,0
Пьянство родителей	46,0	30,3	24,4	12,0
Нет одного или обоих родителей, родители лишены родительских прав, развод родителей	12,7	11,4	5,5	11,3
Плохое материальное положение семьи, взрослые заставляют воровать	7,9	12,3	10,0	6,0

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
Конфликты в семье из-за проблем обучения, конфликты в детском доме	22,2	28,0	31,3	36,0
Хотели вольной жизни, уехали на заработки	20,6	27,5	35,8	45,1
Изнасилование, сексуальные домогательства	0,0	0,9	2,0	–

Основной мотив ухода детей из семьи в мегаполисах – пьянство родителей, в административных центрах субъектов РФ – конфликты в семье и желание пожить «вольной жизнью», в районных центрах – изнасилование и сексуальные домогательства [3, с. 621].

Вот некоторые истории детей, раскрывающие причины бродяжничества:

– Мать умерла, отец в тюрьме, брат и сестра – наркоманы, «на игле»; всё продано, есть нечего (мальчик, 11 лет, Наро-Фоминск).

– Мать с отцом пьют, дерутся, приводят таких же пьяниц, всю ночь гуляют, спать не дают, бьют, отец с ножом кидается, кричит всё время, что убьет (юноша, 14 лет, Рязань).

– Приемные родители пили, издевались, ломали об меня палки, били сплетенными шнурками; отец, неродной, изнасиловал (девушка, 15 лет, село Седельцы Ивановской обл.).

– Родители умерли, меня взяла к себе тетя, она стала пить и все пропила (и дом) и меня ругала, что я на ее шее (девочка, 10 лет, Рязань, г. Зарайск Московской обл.).

– Отец очень сильно пил и нас с мамой бил тоже сильно, а теперь мама умирает в больнице, а отец убежал; я ехал в Москву, она богатая, хотел там жить в метро (мальчик, 11 лет, Саранск.).

– Нас обманули, выгнали из дома. Обменяли квартиру на собственный дом, продали дом, переехали в совхоз в Калининградскую область, дали там жилье, затем совхоз выгнал нас на улицу (юноша, 17 лет, Санкт-Петербург, на улице 5 лет).

– Из-за отчима. Он изнасиловал меня в 12 лет, мать не поверила, а потом стал предлагать друзьям за деньги (девушка, 14 лет, Тамбов) [3, с. 626].

Убегая на улицу, дети попадают в девиантную среду, уже не семьи, а улицы, все глубже погружаясь в преступный мир. Из обследованных беспризорных 33,4 % состояли на учете в комиссии по делам несовершеннолетних; 54,4 % имели приводы в милицию, 1,5 % отбывали наказание в исправительной колонии. Среднее число приводов на одного беспризорника — 4 раза.

Основные причины приводов беспризорных в милицию: воровство (у 18,6 %), бродяжничество (14 %), хулиганство (11,2 %), распитие спиртных напитков (6,1 %), попрошайничество (5,3 %), драки (5,3 %), проституция (2 %). Фактически все причины привода беспризорных в милицию являются или уголовно, или административно наказуемыми [3, с. 629].

Хотят ли беспризорные вернуться домой?

Результаты исследования показали, что с 2002 г. по 2009 г. неуклонно росла доля беспризорных, которые хотели бы вернуться домой. Так если в 2002 г. 46,6 % опрошенных хотели вернуться домой, в 2004 — 57,3 %, то в 2009 г. таких было уже

74,8 %. В прежнюю семью хотели бы вернуться 34,2 % (это чуть больше половины, ушедших от родителей или других родственников). В детский дом хотели бы вернуться 4,4 % (это только четверть убежавших из детского дома). Интересные данные относительно сбежавших из приемных семей. В приемную семью хотели бы вернуться 8,4 % беспризорных, что в два раза больше числа убежавших из приемной семьи, что может означать, что это другие категории беспризорников хотят, чтобы их определили в приемную семью. 8,6 % не против, чтобы их усыновили/удочерили; 9,2 % (из числа мальчиков) выразили желание стать воспитанниками воинской части. Еще 10 % беспризорных хотели вернуться к нормальной жизни и самостоятельно определять свою судьбу, уехать в другой город и работать, досрочно быть призванными в армию.

Не хотели бы возвращаться в семью, детский дом 29,2 % юношей (мальчиков) и 47,7 % девушек (девочек). Такая позиция более характерна для представителей старшей возрастной группы 16-17-летних. Беспризорные не хотят возвращаться домой из-за неблагоприятной психологической атмосферы, жестокости взрослых (23,6 %), плохих материальных условий и пьянства родителей (12,7 %), плохих отношений в детском доме (10,8 %), из-за желания иметь полную свободу и независимость от взрослых (15,7 %). У детей младшего возраста доминирует мотив «неблагоприятные психологические условия и жестокость родителей». Представители более старших возрастных групп (14 и более лет) хотели бы иметь большую личную свободу. Стоит заметить, что собственно уличная группа удерживает лишь немногих (1,8 %) беспризорников младшего возраста. Это означает, что при определенном социальном воздействии (стимуле)

большинство беспризорных (90 %) оставили бы свои уличные группы.

Планы беспризорных на будущее

Рассмотрим, имеют ли беспризорные планы на будущее, есть ли у них мечты. Это прежде всего касается продолжения образования, его хотели бы возобновить 48 % беспризорных, 17,5 % еще колеблются. Однозначно не видят смысла в образовании 34,5%, если среди юношей (мальчиков) таких 33,3 %, то девушек (девочек) несколько больше. Доля не желающих учиться увеличивается в группах, начиная с 14 лет, многие объясняют свой отказ от учебы трудностями обучения и тем, что все забыли, что изучали.

Основная масса беспризорных свое будущее связывают с трудом, 74 % хотели бы работать. И это позитивный момент, свидетельствующий, что у них еще не деформировались традиционные ценности. В качестве места будущей работы беспризорники выбирают сферу бытовых услуг, торговли, общественного питания (16,4 %). Часть видит себя продавцом, барменом, официантом, парикмахером, специалистом по маникюру, поваром, кондитером, водителем (15,3 %). Инженером, специалистом по компьютерам, специалистом в социальной сфере: учителем, врачом, юристом хотели бы быть 10,4 %. Рабочим в строительстве, слесарем, автослесарем — 9,5 %, работником творческой профессии: артистом, музыкантом, певицей, художником, спортсменом — 6,7 %; военным, пожарным, сотрудником МВД — 6,4 %, предпринимателем — 5,9 %. Выполнять неквалифицированный труд готовы 2,8%. Осознанный выбор профессии присутствует только у беспризорных старших возрастных групп от 14 лет [3, с. 641].

Цели и ценности, на которые ориентируются беспризорные

Большинство беспризорных мечтают вернуться в родную или приемную семью, у других мечта связана с обогащением и безбедным существованием, третьи мечтают самоутвердиться в труде, четвертые — иметь хорошее здоровье. В связи с возрастом, может быть, с негативным опытом пребывания в родительских семьях, многие не думают пока о своей будущей семье.

Вину за свое положение беспризорные возлагают на семью (64 %), на ее девиантное состояние. Для них менее значимо материальное положение семьи и качество питания. Примерно третья часть винит себя, это относится прежде всего к тем, кто захотел вольной жизни. Обвинения в адрес приемной семьи и детских домов минимальны.

Верят, что можно изменить жизнь к лучшему 59,2 % беспризорных, не верят — 13,2 % и не знают, как это сделать — 27,6 %. Чаще верят в возможность позитивных изменений юноши (мальчики) — 62 %, среди девушек процент ниже — 53 %. Среди возрастных групп больше других верят в позитивные изменения дети до 10 лет. Более половины 51,6 % не знают, как изменить жизнь к лучшему. То есть без помощи заинтересованных взрослых самостоятельно им свои проблемы не решить [3, с. 651-653].

Профилактика беспризорности

На оказание помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации направлена созданная в стране система профилактики, основу которой заложил принятый в 1999 г. Федеральный закон «Об основах системы профилактики беспризорности и правонарушений несовершеннолетних». Далее принимались и

реализовывались федеральные целевые программы «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (2001–2002 г. г.), (2003 по 2006 г. г.). В преамбуле «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» подчеркивается, что за последние десять лет принят ряд важнейших законодательных актов, направленных на предупреждение наиболее серьезных угроз осуществлению прав детей. Созданы новые государственные и общественные институты: учреждена должность Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка [4, с. 199]. Однако недостаточное финансирование, отсутствие компетентности у специалистов, их реализующих не привели к запланированным результатам. В программах речь больше шла о детях, проживающих в семьях, работа с беспризорными носила характер эпизодических акций по их отлову. Кроме того, имела место ведомственная разобщенность и слабая координация усилий реализующих программу. Рассогласованность подходов в изучении девиантности негативно сказывается на решении прикладных задач, затрудняя комплексную оценку личности с девиантным поведением, снижая прогностическую ценность такой оценки и эффективность коррекционно-профилактических мер (Е. В. Змановская, 2021). Однако в последнем направлении активизируют свою деятельность и практические работники (СРЦ, приюты, ОУ) разрабатывают и внедряют технологии помощи детям и программы повышения квалификации для педагогов, осуществляющих воспитательную и коррекционно-профилактическую деятельность с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Свой вклад вносят сотрудники профильных кафедр вузов, организуя психолого-педагогические и социологические исследования жизнедеятель-

ности детей и подростков [8, 9], разрабатывая методическое сопровождение отдельных направлений [4, 5, 6, 7], в том числе и подростковой безнадзорности [7].

С открытием реабилитационных центров для несовершеннолетних помощь беспризорным стала оказываться регулярно и более действенно. Но на сегодня остается еще много проблем, касающихся коррекционной и профилактической работы по месту жительства беспризорных, с их семьями по возвращению их нормальному функционированию. Если эту проблему не решать, тысячи детей и подростков будут постоянно пополнять ряды беспризорных ухудшая и без того неблагоприятную демографическую ситуацию в нашей стране.

В связи с пандемией Ковид-19 и на фоне вынужденной самоизоляции миллионов людей активизировалась проблема семейных деструктивных конфликтов и домашнего насилия, что в свою очередь еще больше повышает значимость различных форм работы с семьей на фоне приоритетности профилактики риска девиантного поведения в детско-подростковом возрасте (Куканова, 2016), (Реан, 2016), (Шестаков, 1980). Девиации родителей являются криминальным действием, преследуемым по закону, а предотвращение его – задачей общественной значимости, касающейся всех и каждого. Первым шагом при этом должно явиться принятие Федерального закона «О профилактике девиаций в родительской среде». Проведение в жизнь указанной стратегии потребует соответствующего ресурсного обеспечения, введения целого ряда образовательных, исследовательских, просветительских программ, совершенствования системы услуг, предоставляемых жертвам девиаций родителей [2].

Библиографический список

1. **Змановская, Е. В.** Современная Российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции / Е. В. Змановская. – Текст: электронный // Российский девиантологический журнал. – 2021. – № 1 (1). – С. 12-23. – DOI 10.35750/2713-0622-2021-1-12-23.

2. Девиантология родительства : сборник научных трудов / Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО ; сост. Е. В. Куканова ; отв. ред. Е. В. Куканова. – Москва : Московский государственный областной университет, 2016. – 212 с. – ISBN 978-5-7017-2610-7. – Текст: непосредственный.

3. **Горшков, М. К.** Молодежь России в зеркале социологии: к итогам многолетних исследований / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги. – Москва : Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2020. – 688 с. – ISBN 978-5-89697-325-6. – DOI 10.19181/monogr.978-5-89697-325-6.2020. – Текст: электронный.

4. Конфликтология социальной сферы : учебное пособие / А. К. Бисембаева, В. Ф. Жеребкина, Е. В. Моисеева [и др.] ; под ред. Н. А. Соколовой. – Челябинск : ЮУрГГПУ ; Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 266 с. – ISBN 978-5-907408-43-2. – Текст : непосредственный.

5. Социальная педагогика : учебник и практикум / Н. П. Артемьева, В. Ф. Жеребкина, Е. В. Моисеева [и др.] ; под ред. Н. А. Соколовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 309 с. – (Университеты России). – ISBN 978-5-534-01218-7. – Текст : непосредственный.

6. **Пташко, Т. Г.** Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза /Т. Г. Пташко, Е. Г. Черни-

кова – Текст: электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 95–100. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29345648_91045815.pdf. (дата обращения 22.03.2022).

7. **Пташко, Т. Г.** Профилактика подростковой безнадзорности в условиях образовательного учреждения. / Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова // Современная социальная работа: тенденции и перспективы : коллективная монография. – Ульяновск : Зебра, 2018. – С. 107-117. – ISBN 978-5-6040862-2-3. – Текст : непосредственный.

8. **Рослякова, С. В.** Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика. / С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова – Текст: электронный.// Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 209-212. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0053 (дата обращения 11.03.2022).

9. **Черникова, Е. Г.** Социально-психологические особенности современного подростка / Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова – Текст : электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 267-284. – DOI 10.25588/CSPU.2018.83..5..021.

2 Ребенок в современном мире

2.1 Социальное детство: искусство воспитания

Р. А. Литвак

Усложнение социально-политической обстановки в современном мировом пространстве, переоценка ценностных ориентаций и навязывание нашему обществу чуждых для нас западных идей актуализируют необходимость осмысления эволюции воспитания как сложного многофакторного феномена общественного развития.

В педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова дается трактовка понятия «воспитание» как социально-исторического процесса передачи новым поколениям общественно-исторического опыта, осуществляемого всеми институтами [1]. Далее дается пояснение о направленности этого процесса на развитие личности, взаимодействие, усвоение норм, правил и т. д. Да, все эти векторные этапы проходят процесс воспитания.

По своей сущности воспитание характеризуется не только как процесс, обусловленный культурно-историческим наследием, но и природной направленностью, как существо быстро растущее, стремящееся к восхождению, закодированное природой.

В этой связи значимым выступает диалектическое существо «традиций» и инноваций, основанное на синтезе знаний, опыта в контексте осознания своей роли в жизнедеятельности и смысле

своего существования, которые раскрываются по-разному согласно возрастным особенностям и факторам социума.

Восхождение ребенка и есть процесс воспитания, так как растущий человек входит в культуру, культуру отношений, культуру общения, культуру деятельности и поднимается на новый уровень окружающей действительности.

Культура человеческая, культура планетарная, которой овладевает ребенок, является важным фактором становления его как личности, как ядро возделывания духовного мира.

Положение о значении культуры, как отношения, основанные на доверии раскрыты в философско-педагогическом сочинении В. Д. Семенова. В своем обращении к педагогическому сообществу он представил универсальную формулу-модель. Модель человеческих отношений, где центральное место занимает культура в системе «ребенок – значимый взрослый» и как перспектива духовного роста. Малыш растет. Физическое и умственное развитие в благоприятных условиях семьи и других социальных институтах позволяет ему «восходить» по прямой линии, без осложнений. Однако излом наступает на определенной возрастной ступени. Подросток выбирает: идти ли ему «вверх» к людям культуры, преодолевая трудности или спуститься «вниз» в антикультуру. В этом подростковом возрасте приходится решить столь сложный вопрос. Вертикаль его дальнейшей жизни пересекается изломленной линией. Растущий человек вступает на путь преодоления себя. Может ли он справиться с соблазнами в жизни. Вот в этом возрасте ему и нужен взрослый значимый человек, он может войти в его жизнь. Статусную роль могут выполнять книги, фильмы, откровенный разговор со сверстниками, друзьями-родителями. Они – значи-

мые создают для него музыку, картины. Вместе с ним рассуждают о смысле жизни. И если подросток преодолел трудности антикультуры, антисоциального поведения, то он входит в жизнь культуры, которая признается обществом и обеспечивает красоту ума, труда и творчества, а сам подросток становится центром и знаком культуры.

Тогда невольно возникает вопрос, откуда берутся неудачные судьбы, «трудные дети», что позволяет индивиду овладеть собой, стать человеком. Почему воспитатели не умеют (не хотят) побуждать в человеке стремление к саморазвитию, самореализации, самоанализу, к преодолению трудностей, к умению осознать свой внутренний мир.

Важно закрепить в своем педагогическом сознании, что воспитание есть процесс восхождения растущего человека в культуру социума, культуру мира, развитие лучших качеств личности, способствующих устанавливать отношения, общение, организуя собственную жизнь и делать окружающую жизнь лучше, ориентируясь на общечеловеческие ценности.

Для того, чтобы продвинуться к пониманию поставленных задач, а именно приступить к организации процесса восхождения индивида, очевидно нужна проекция путей, маршрутов, чтобы осуществить этот подъем.

Интеграция маршрутов в их трансформации предполагает антропологический подход, указывает на роль человека, его назначение в жизни, функции развития личности, самосовершенствование. Подход обогащает мировоззренческое представление о человеке как центра вселенной.

Основные принципы антропоцентризма – социологический – преобладание в человеке социального, как объективист-

ской структуры, в которой определяется социальное поведение, социальные действия (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.); субъективистский – оценка индивидуального (Дж. Мид и др.).

Путь метапедагогике социального детства.

Как включить ребёнка в социальную жизнь, в которой бы он самосовершенствовался, саморазвивался и мог стать счастливым человеком в своем восхождении и принёс успех обществу. Этот путь чрезвычайно сложный. Решение поставленных задач вызывает ряд противоречий в обществе.

Обратимся к трудам выдающихся отечественных учёных. Мета педагогика К. Д. Ушинского раскрывает базовые положения антропологических наук в его труде «Человек как предмет воспитания». В нем К. Д. Ушинский объясняет, что, если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, связать его с обществом, она должна понять какое место в системе антропологических наук занимает «Искусство воспитания» и делает основательный вывод относительно педагогики в обширном смысле, воплощающий в себе собрание знаний всех антропологических дисциплин.

Исходя уже из основного положения К. Д. Ушинский подходит к разработке идеи народности воспитания как грандиозной общепедагогической центральной идеи педагогической системы, которая должна отражаться в организации народного просвещения, нравственном, умственном, трудовом и эстетическом воспитании [2].

При анализе трудов К. Д. Ушинского необходимо отметить насколько прогрессивной была его мысль, особенно в такой постановке проблемы, как его утверждение, что детей нужно воспитывать в духе служения народу, воспитывать у них

любовь к Родине, которая проявляется в действенном патриотизме, умении трудиться. Позволим себе заметить, что в трудах К. Д. Ушинского заложена ценностная идея признания народности как социального института, оказавшая влияние на развитие лучших качеств детей, применительно к жизни в обществе, что в современном понятии воспринимается как взаимодействие детей и взрослых через включение в социальную жизнь и обозначена задача бескорыстного служения детей своему народу, Отечеству.

Активная включённость молодёжи в Коммуне под руководством талантливого педагога А. С. Макаренко дала также эффективные результаты социализации детей, которыми до сих пор восхищаются и изучают в своей педагогической практике отечественные и зарубежные педагоги, а учёные развивают положение теории А. С. Макаренко [3].

Социализация в теории и практике А. С. Макаренко нашла свое яркое выражение в том, что педагог умел видеть в растущем человеке не изолированного индивида, а достойного члена общества, гражданина своей страны, в котором стремился развивать его индивидуальные способности. Такая установка осуществлялась в коллективе детей и взрослых, как коллектива единомышленников, которые стремились и создавали условия для счастья, расцвета всех человеческих возможностей.

Исходя из положения, провозглашенного этим учёным «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему», А. С. Макаренко видел в каждом из воспитанников человека с большими творческими силами.

В социализации молодёжи коммуны большое значение имело трудовое воспитание. Оказание помощи местному насе-

лению в уборке урожая и других хозяйственных делах, умение содержать порядок внутри коммуны, участие ребят в различных кружках, где они развивали свои способности и применяли их на общее благо. Эмоциональный настрой и многие другие факторы, а также созданные коллективом условия способствовали успешной социализации молодёжи, критериями которой выступали наличие единой цели и умение проектировать хорошее в человеке.

Социальное детство В. А. Сухомлинский понимал, как вхождение человека во все сферы жизнедеятельности, через достижение общей человеческой культуры вместе с детьми. Он понимал, что культура является ядром очеловечивания. Без обоснования процесса развивающей социализации школьников сложно сформулировать социально значимые ценности, применять нормы поведения, стремление к самоопределению, саморазвитию, самореализации. В социальное детство учеников Павлышской школы прочно вошли социальные отношения с односельчанами, наполненные конкретным содержанием гуманистической направленности (уважение к людям труда и совместный труд с родителями и взрослыми, восхищение совместным трудом, красотой человеческого подвига народа в годы Великой отечественной войны; организованная жизнь детского общества через творчество, которая требует упорного труда, интеллектуальных усилий, доброжелательности и заинтересованности в общих усилиях [4].

Стремление к духовному единению с воспитанниками, нести ответственность за развитие их природных сил и становления человека, патриота, гражданина выстраивалось на культурно исторических традициях. В. А. Сухомлинский стремился

к тому, чтобы возвращать детей на примере близких для них людей, воспитывать любовь ребёнка к матери. Целый мир доброты красок дает мать детям. Таким образом, в школе воцарился культ матери. Ребёнок растёт, взрослеет и разделяет свои мысли, впечатления с близким для него человеком, с матерью.

Социальность детства в педагогике В. А. Сухомлинского представлена коллективом класса. Исследователи педагогического творчества В. А. Сухомлинский, Н. Е. Щуркова, анализируя основные направления в социальном детстве, очень точно определили основополагающие, которые прочно сложились в опыте Павлышской школы и дали свои ростки педагогики нового века [5].

Основополагающим условием здесь является знание детей, знание ребёнка. Знать детей, их социально психологические особенности, условия их жизни в семье, во дворе, на улице и особенности характера, личностного становления. Новое восприятие категории «отношения», «социальные отношения» – становится признанным педагогическим методом воспитания, позволяющий определить связь субъекта с объектом. «Социальное отношение» проявляется в рациональной, эмоционально-чувственной, действенной форме.

Принятый новый метод от В. А. Сухомлинского – «отношение», становится механизмом взаимодействия в детском и взрослом коллективе в контексте высокой культуры социального детства.

Возвращение ребёнка, как достойного человека в педагогической системе В. А. Сухомлинского анализирует его ученица Валентина Григорьевна Рындак. Под её руководством была создана Уральская ассоциация «В. А. Сухомлинский». Были

установлены отношения с учителями Павлышской школы и родными .

Основные идеи социализации ребёнка нашли свое развитие в деятельности таких педагогов, как В. А. Караковского, М. Щетинина, И. П. Иванова и др.

В. А. Караковскому удалось выстроить стратегию социализации школьного коллектива. Это больше совместная деятельность учащихся и учителей, целостная программа по подготовке растущего поколения, как объективная реальность [6].

В одной из своих работ В. А. Караковский пишет, что весь коллектив был озадачен вопросом: с чего начать? Обсуждали активно, искренне с большим желанием сделать жизнь лучше, и что характерно для Владимира Абрамовича вместе с школьниками на всех возрастных ступенях, понимая, что выбор цели приведёт к движению коллектива к идеалу. Значит, школа в своей воспитательной системе будет создавать «островки будущего». Остановились на благородном герое А. П. Гайдара – мальчике Тимуре. На этом образе воспитывались многие поколения. Современники дали высокую оценку этому социальному проекту. Миллионы детей, лишённые в военные годы нормальной жизни, оказывали помощь раненым, помогали больным, старикам.

Учитывая, что в юности возникает дефицит добра и внимания, возникает потребность в общественном признании, в творческой самореализации, решили создать сообщество коммунаров. Это уникальное явление школьной культуры, заботы о людях и действующая модель идеальных отношений между людьми.

На коммунарских сборах выстраивалась программа деятельности на следующий год. В работе сбора традиции коллектива, принадлежащие к духовным потребностям русского человека. Здесь работают единым коллективом дети, учителя, родители, приглашается местное население. Сбор представляет комплекс коллективных творческих дел с выездом загород.

Организаторы сборов меняются каждый год, разработанные законы коммунаров обновляются. Обязательно включаются трудовые дела на пользу людям, встречи с интересными людьми. Там же появилась и идея «Праздник песни», когда по возвращению со сбора в каждом классе коммунары организовывали подготовку выбора любимой песни и представляли её школьному коллективу. А затем появилась акция «вахта памяти». В память о погибших выпускниках школы, участниках Великой отечественной войны был воздвигнут памятник. Дважды в год школьники участвовали в почётном карауле с красным знаменем школы: 1 сентября возле памятника проводилась линейка и первоклассникам рассказывали о выпускниках, которые защищали свою Родину. Вот так дети встраивались в жизнь школы. Второй раз «вахта памяти» проводилась в день Победы. В этот день ребята могли узнать от ветеранов войны как защищали Родину, что такое чувство патриотизма и как нужно дорожить своей жизнью и жизнью других людей.

В таком жизненном пространстве, пространстве социализации ребята познавали объекты окружающей реальности и вовлекались во взаимодействие с миром, природой, обществом. Развивались границы природной и социальной среды. Так школьники познавали мир, красоты которого входили в их внутренний мир, строились планы на будущее. Совершается

восхождение в предметном и духовном окружении. Увеличивается сущность воспитательных факторов и, как важно замечает Н. Е. Щуркова, в таких условиях ребёнок усваивает культуру отношений. Он будет избирательно воспринимать объекты реальности и отражать воспитанные в школе отношения.

Как следует из приведённого анализа, в каждом отрезке времени педагоги, мыслители, гуманисты умело создавали свои «острова» социализации детства. За этот огромный период времени в теории и практике педагогики появились не только новые положения от социализации личности в детском коллективе, но появилась новая отрасль педагогики – социальная педагогика, как наука, учебная дисциплина и практика. Решение поставленной проблемы: как сделать радостным и счастливым детство ребёнка, личность ребёнка успешной, активной, настроенной на саморазвитие, гармонию с природой и обществом; поддержать самобытную индивидуальность, реализовать свои возможности, гуманизировать социальное отношение к людям, миру, ориентируясь на ценности, развивая свою деятельность и позицию патриота, гражданина своего Отечества и планетарного человека.

Педагогическая деятельность, сплочённость педагогической общности и развитие социальной педагогики ведут сегодня последовательную и активную работу по вопросам социального детства. Сложились научные школы, открылись факультеты и кафедры социальной педагогики по решению данной проблемы. Сегодня можно назвать их как ведущие научные сообщества – это Челябинский государственный педагогический университет (открыта одна из первых кафедр социальной педагогики в 1991 г.), руководители: к.п.н, доцент А. В. Иого-

левич, д.п.н., профессор Р. А. Литвак, д.п.н., профессор Н. А. Соколова; Уральский государственный педагогический университет, руководители кафедры: д.п.н., профессор М. А. Галагузова, д.п.н., профессор Ю. Н. Галагузова; Санкт-Петербургский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена – д.п.н., профессор С. А. Расчетина, д.п.н., профессор З. И. Лаврентьева; Новосибирский государственный педагогический университет и др. В 1991-м году опубликовано экспресс учебное пособие по социальной педагогике для студентов педагогических вузов, в 1999 г. опубликован солидный труд М. А. Галагузовой «курс лекций по социальной педагогике», выходит в свет и ряд других учебников, монографий, в которых раскрываются основные положения социального детства с учётом противоречий в сложном противоречивом мире.

Современные дети хотят быть востребованными и принятыми взрослыми и сверстниками. Однако многие дети испытывают дефицит добра и внимания. Дети хотят быть нужными. Необходимо помнить, что неразвитые способности переходят в противоположные. Нестабильность политической обстановки, переходящей порой в военный угрозы со стороны запада, низкий уровень молодёжной культуры и многие другие отрицательные факторы способствуют такому явлению в детской среде, как «жертвы социализации» (А. С. Белкин).

Вместе с тем, дискредитация нравственных ориентиров, рост детской преступности. Накопленные о детстве с нормальными условиями жизнедеятельности приводят к мысли о разработке в современной педагогике концептуальных положений, с учётом сложившейся практики социализации ребёнка в детские годы.

Новые социальные условия усиливают необходимость постановки значимых проблем социализации личности, которые автор рассматривает во многих своих исследованиях.

Социальное детство, как категория социальной педагогики – это не мифическое название, оно обосновано тем, что первый этап развития социализации принадлежит детству, проходит сквозь детские годы, раскрывая горизонты познания мира, включённость почти с рождения в социальный мир взрослых, создавая постепенно свое представление о том, в каком мире проходит его собственная жизнь. В этом мире всё меняется стремительно от модели семейных отношений до отношений в социуме. С рождения дети знакомы с рекламными роликами, компьютерными играми, с достижениями геймификации.

Поток информации обрушивается на ребёнка, и он не может осознать, переработать её, отсюда не глубокое мышление и т. д. В результате возникает ряд патологий, снижается уровень словарного запаса, творческое мышление, воображение, фантазия и т.д. Но эта игровая индустрия не заменяет живое общение с детьми. В общении с предметами игры они не чувствуют теплоту рук друзей, теплоту взглядов друзей и не осваивают правила взаимоотношений. Поэтому современный ребёнок вырастает импульсивным, легко ранимым, одновременно пассивным, рациональным. Эмоционально-чувственная сфера отстает от интеллектуальной, она не питает её. Ребёнок начинает уходить в себя, становится замкнутым, тревожным, с трудом выстраивает межличностные и социальные отношения.

Отношения на сегодня настолько важны, что могут служить одним из критериев социализации личности, так как мир человека - есть мир отношений к предметам и объектам мира.

Здесь очень важно учесть, что как межличностные, так и социальные отношения выстраиваются по принципу обратной связи, они не устойчивы, могут меняться и меняются в связи с возникающими конфликтами, разных точек зрения и т.д.

Исследователи, педагоги, психологи утверждают, чтобы соответствовать партнёрским и другим видам отношений, с окружающими людьми, необходимо включение в систему гуманистического отношения. Формирование гуманистического отношения человека к миру, себе, людям, обществу, природе, культуре и есть механизмы социальных отношений.

В результате активной деятельности выстраиваются отношения, определяется предмет отношений – общение. Как известно, эти три составляющие процесса социализации оказывают влияние на развитие личности.

Деятельность и отношения способствуют формированию разновозрастному социуму как общности детского коллектива с присущими признаками социального детства. Социальное детство может развиваться, как доказали ранее отечественные учёные, если вместе с детьми в этом социуме участвуют взрослые, наделённые определёнными функциями. Учёные И. И. Новикова, К. Д. Разина и другие утверждают, что в коллективе могут быть отношения подчинённости. Главное – это уважительно отношение к человеку.

Ребёнок нуждается в естественной среде обитания в детском коллективе вместе со взрослыми, который вызывает их уважение, доверительные отношения. В таком коллективе растущий человек познаёт способы существования жизни, он встраивается в культуру общества, избирательно относится к явлениям, происходящим в окружающей действительности и

воспроизводит воспитанные в коллективе социальные и межличностные отношения.

Обратимся к теоретическим основам социального детства на основе проведённого исследования. Сошлемся на теорию Л. С. Выготского о социокультурном развитии личности. Учёный раскрыл два направления этого процесса. Природное – как естественное психофизическое развитие с момента его рождения и культурно-историческое, предполагающее взаимодействие с социумом, то есть его переход от индивида на уровень личности. Именно культурное развитие обеспечивает трансформацию натуральных психических функций, влияющих на организованное общение и открывает человека с социумом. Социальные отношения понимаются как нормы, правила поведения, культура, отраженные в знаниях, традициях. Своего рода социальные отношения представляют собой информацию, узаконенную стратегию поведения человека в социуме, как установка, позиция сформированные на основе включённости личности в жизнедеятельность людей [7].

Социально педагогический подход (С. В. Сальцева, Р. А. Литвак), как утверждают исследователи, позволяет выделить основные тенденции по развитию социализирующего пространства. Прежде всего, это гуманизация как принцип феномена детства. Актуализация гуманистических отношений является ключевым элементом в обращенности к внутреннему миру ребёнка, что означает диалогизацию процесса, содержательной основой которой становится познавательная активность участников [9, 10].

Антропоцентричность. Ребёнок является участником творческого процесса. Здесь он утверждает и повышает свою

социальную роль и социальный статус современного детства. Ребёнок активный деятель, полноправный участник жизнедеятельности своего коллектива, утверждающий личную позицию, формирующий свое мышление и собственный взгляд на мир, занимает «социальную ситуацию развития» (Л. С. Выготский) как специфическое для данного возраста отношение к социальной действительности.

Признание детства как современного феномена. Признание новой сущности детства как социального феномена подтверждается оми обстоятельством. Признание в РФ конвенции ООН о правах ребёнка, в которой представлено понятие «компетентный ребёнок», как способный определять собственный жизненный путь своего развития, принимать самостоятельные решения, выбирать стратегии образования, досуга, и другие формы повышения своего социального статуса.

Актуализация способов включения ребёнка в социальные программы, национальные проекты, содержание которых соответствует их возрасту и совершенствует социальную позицию.

Названные тенденции проверены в опыте и рассматриваются как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, социальных качеств, позволяющих успешно адаптироваться в пространстве социального детства.

Библиографический список

1. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2003. – 176 с. – ISBN 5-7695-0445-5. – Текст : непосредственный.

2. **Ушинский, К. Д.** Воспитание человека / К. Д. Ушинский. – Москва : Карапуз, 2000. – 230 с. – ISBN 5-8403-0040-3. – Текст : непосредственный.

3. **Калабалин, А. С.** Педагогические размышления / А. С. Калабалин ; сост. и ред. Л.В. Мардахаев. – Москва : Группа МДВ, 2017. – 256 с. ISBN 978-5-7139-1186-7. – Текст : непосредственный.

4. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-9070790-21-2. – Текст : непосредственный.

5. **Щуркова, Н. Е.** Педагогические парадоксы / Н. Е. Щуркова. – Москва : Литагент ИТР, 2017. – 321 с. – ISBN 978-5-88010-415-4. – Текст : непосредственный.

6. **Караковский, В. А.** Воспитание для всех / В. А. Караковский. – Москва : Народное образование, 2020. – 240 с. – ISBN 978-5-879535-78-5. – Текст : непосредственный.

7. **Выготский, Л. С.** Педология детского возраста / Л. С. Выготский. – Москва : Канон, 2022. – 320 с. – ISBN 978-5-88373-717-5. – Текст : непосредственный.

8. **Рындак, В. Г.** Уроки Сухомлинского / В. Г. Рындак. – Москва : Педагогический вестник, 2003. – 337 с. – ISBN 978-5-88838-125-x. – Текст : непосредственный.

9. **Литвак, Р. А.** Современная парадигма социализации студентов вуза / Р. А. Литвак // Вестник ЮУрГУ. Серия : Образование и педагогические науки. – Челябинск, 2019. – Т.11. - №1. – С. 42-47. – ISSN 1994-2796. – Текст : непосредственный.

10. **Сальцева, С. В.** Социум и школьник: методология педагогического исследования взаимодействия : монография / С. В. Сальцева. – Москва : Флинта, 2021. – 187 с. – ISBN 978-5-9765-2865-9. – Текст : непосредственный.

2.2 Социально-правовой статус ребенка в современной России

Е. В. Моисеева

Впервые в истории России в Конституцию РФ включено положение, закрепляющее принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации частью её правовой системы. Имеются в виду принципы и нормы, установленные и признанные международным сообществом государств, т. е. обязательные для всех его членов. Согласно статье 15 Конституции РФ, которая закрепила данный принцип, любые международно-правовые обязательства России автоматически становятся частью её правовой системы и соответственно могут применяться самыми различными органами власти, в том числе и судами.

К основным международным документам, разработанным ЮНИСЕФ, касающихся прав детей, относятся:

1. Декларация прав ребенка (1959).
2. Декларация о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях (1986)
3. Конвенция ООН о правах ребенка (1989).
4. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990).

В преамбуле к Декларации о правах ребенка, принятой ООН 20 ноября 1959 года отмечено, что ребенок ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения, и что человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет. Декларация прав ребенка является первым международным документом, в котором родители, а также добровольные организации, местные власти и национальные правительства призывают к признанию и соблюдению прав детей путем законодательных и других мер.

Декларация содержит девять принципов, где провозглашаются права детей: на имя, гражданство, любовь, понимание, материальное обеспечение, социальную защиту и предоставление возможности получать образование и развиваться физически, умственно, нравственно и духовно в условиях свободы и достоинства.

Особое внимание в Декларации уделяется защите ребенка. В ней указывается, что ребенок должен своевременно получать помощь и быть защищен от всех форм небрежного отношения, жестокости и эксплуатации.

Так, впервые в Декларации были сформулированы принципы, на которых должна базироваться государственная политика по обеспечению прав ребенка. Принцип 6 Декларации о правах ребенка гласит:

– ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании. Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности; малолетний ребенок не дол-

жен, кроме тех случаев, когда имеются исключительные обстоятельства, быть разлучен со своей матерью. На обществе и на органах публичной власти должна лежать обязанность осуществлять особую заботу о детях, не имеющих семьи, и о детях, не имеющих достаточных средств к существованию. Желательно, чтобы многодетным семьям предоставлялись государственные или иные пособия на содержание детей.

Генеральная Ассамблея ООН со ссылкой на Всеобщую Декларацию прав человека, Декларацию прав ребенка (принцип 6), в декабре 1986 года приняла Декларацию о социальных и правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях. Эта Декларация провозглашает принципы общего благополучия семьи и ребенка, передачи детей на воспитание и усыновление. В данном документе содержатся статьи, применимые к деятельности социальных служб:

– в случае, если родители не проявляют заботы о своем ребенке, то следует рассмотреть вопрос о заботе о нем со стороны родственников родителей ребенка, о передаче на воспитание в другую семью или об усыновлении или, в случае необходимости, о помещении ребенка в специальное учреждение (статья 4)

– правительства должны определять эффективность национальных служб, занимающихся заботой о детях, и рассматривать соответствующие меры (статья 7).

Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей, принятая 30 сентября 1990 года в Нью-Йорке, подписана Россией 31 января 1992 года. Данный документ определяет, что одной из основных задач и первостепен-

ных обязанностей мирового сообщества являются улучшение здоровья и питания детей, проявление заботы и оказание поддержки детям-инвалидам, а также другим детям, находящимся в крайне трудных условиях. Семью, являющуюся основной ячейкой общества и естественной средой роста и благополучия детей, следует обеспечивать всеми видами защиты и помощи.

Наиболее детально вопросы социальной защиты семьи прописаны в Конвенции о правах ребенка (20 ноября 1989 года). Конвенция вступила в силу 15 сентября 1990 года.

Принятие Конвенции стало значительным событием в области защиты прав детей. В Конвенции впервые ребенок рассматривается не только как объект, требующий специальной защиты, но и как субъект права, которому предоставлен весь спектр прав человека.

Конвенция впервые определила понятие «ребенок»:

– ребенком является каждый человек до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее.

Конвенция о правах ребенка состоит из преамбулы и пятидесяти четырех статей, детализирующих индивидуальные права каждого человека в возрасте до восемнадцати лет и возможности в условиях, свободных от голода и нужды, жестокости, эксплуатации и других форм злоупотреблений.

Конвенция признает за каждым ребенком, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического и социального происхождения юридическое право на воспитание, развитие, защиту, активное участие в жизни общества.

Конвенция увязывает права с правами и обязанностями родителей и других лиц, несущих ответственность за жизнь детей, их развитие и защиту, и предоставляет ребенку право на участие в принятии решений, затрагивающих его настоящее и будущее.

Основные, естественные права ребенка в Конвенции, по сути, повторяют основные права взрослого, записанные во Всеобщей декларации прав человека. Так, государства-участники уважают права ребенка на свободу мысли, совести и религии (ст. 13, п. 1); ребенок имеет право свободно выражать свое мнение; это право включает свободу искать, получать и передавать информацию и идеи любого рода, независимо от границ, в устной, письменной или печатной форме (ст. 13, п. 1); государства-участники признают право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития (ст. 27, п. 1); принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного и грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке (ст. 19, п. 1); признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях (ст. 31, п. 1); признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и от выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служить препятствием в получении им образования, либо наносить ущерб его здоровью и физиче-

скому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию (ст. 32, п. 1); ст. 37 требует, чтобы ни один ребенок не был подвергнут «унижающим его достоинство видам обращения или наказания».

В Конвенции отмечается, что родители и другие лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение в пределах своих способностей и финансовых возможностей условия жизни, необходимых для развития ребенка (ст. 27, п. 2).

Особо следует отметить выдвигаемые Конвенцией требования к образовательным процессам. Так, в ст. 29 отмечается, что образование ребенка должно быть направлено:

а) на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме;

б) воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе Организации Объединенных Наций;

в) воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной;

г) подготовку ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия мужчин и женщин и дружбы между всеми народами, этническими, национальными и религиозными группами, а также лицами из числа коренного населения;

д) воспитание уважения к окружающей природе.

Согласно Конвенции, все государственные структуры, в том числе учебно-воспитательные, обязаны широко информировать

ровать, как взрослых, так и детей, о принципах и положениях Конвенции, (ст. 42).

Конвенция о правах ребенка признана во всем мире документом международного права и является образцом высокого социально-нравственного и педагогического значения.

Значение этого международного документа состоит еще в том, что впервые в рамках Конвенции был создан международный механизм контроля — Комитет по правам ребенка. Этот Комитет уполномочен раз в пять лет рассматривать доклады государств о принятых ими мерах по осуществлению положений Конвенции.

Очевидно, что реализация такого контроля возможна только при наличии определенного механизма, позволяющего на уровне семьи ребенка или образовательного учреждения контролировать положение с соблюдением его прав. При этом очевидно, что такой контроль может и должен сопровождаться возможностью воздействия на семью с целью устранения как реальных, так и возможных нарушений прав ребенка.

Конвенция не является документом прямого действия. Она выступает в качестве основы для разработки государственных правовых документов, обязательных к исполнению.

После ратификации Конвенции ООН о правах ребенка в нашей стране были предприняты определенные меры, способствующие претворению в жизнь положений и принципов, которые заложены в международных актах, посвященных защите детей, обеспечению их интересов и прав в приоритетном порядке. В главе 2 конституции РФ, посвященной анализу прав и свобод человека и гражданина, понятия «ребенок» и «дети» употребляются только в трех статьях: в ст. 38, которая закреп-

ляет обязанность государства и родителей заботиться о детях; ст. 39, содержащей нормы о социальной защите детей; ст. 43, устанавливающей право на образование. В остальных конституционных нормах ребенок подразумевается в качестве субъекта правоотношений и включается в термины «гражданин» и «каждый». Более того, ст. 1 и ст. 6 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» прямо указывают, что ребенок, т. е. физическое лицо, не достигшее возраста 18 лет, рассматривается в качестве человека и гражданина.

Гражданство означает устойчивую политико-правовую связь человека с государством, которая проявляется при наличии у них взаимных прав, обязанностей и ответственности. Отношения, связанные с гражданством в Российской Федерации, регулируются Федеральным законом «О гражданстве Российской Федерации». В соответствии со ст. 12 Федерального закона «О гражданстве РФ» ребенок приобретает гражданство РФ по рождению, если на день рождения ребенка:

а) оба его родителя или единственный его родитель имеют гражданство Российской Федерации (независимо от места рождения ребенка);

б) один из его родителей имеет гражданство Российской Федерации, а другой родитель является лицом без гражданства, или признан безвестно отсутствующим, или место его нахождения неизвестно (независимо от места рождения ребенка);

в) один из его родителей имеет гражданство Российской Федерации, а другой родитель является иностранным гражданином, при условии, что ребенок родился на территории Российской Федерации либо если в ином случае он станет лицом без гражданства;

г) оба его родителя или единственный его родитель, проживающие на территории Российской Федерации, являются иностранными гражданами или лицами без гражданства, при условии, что ребенок родился на территории Российской Федерации, а государство, гражданами которого являются его родители или единственный его родитель, не предоставляет ребенку свое гражданство.

Права несовершеннолетних детей. Нормы, посвященные правам несовершеннолетних детей, являются новыми для российского законодательства. В 1990 г. Россия стала участницей Конвенции ООН «О правах ребенка», в связи с чем она приняла на себя обязательство привести действующее семейное законодательство в соответствие с требованиями данной Конвенции. После чего в Конституции и Семейном кодексе РФ появились нормы, посвященные личным и имущественным правам несовершеннолетних детей.

Обязанности детей в правовых нормах не закреплены и определяются нормами морали. Ребенком в соответствии с п.1 ст. 54 СК РФ признается лицо, не достигшее возраста восемнадцати лет (совершеннолетия). Российским гражданским законодательством предусматривается возможность признания ребенка полностью дееспособным до достижения совершеннолетия (например, в случае признания ребенка эмансипированным). Однако, это не означает, что он в дальнейшем не будет рассматриваться в качестве ребенка до достижения восемнадцатилетия. На законодательном уровне закреплено пять личных прав ребенка. К ним относятся:

– право ребенка жить и воспитываться в семье;

- право ребенка на общение с обоими родителями, дедушкой, бабушкой, братьями, сестрами и другими родственниками;
- право ребенка на защиту своих прав и законных интересов;
- право ребенка выражать своё мнение;
- право ребенка на имя, отчество и фамилию.

Соблюдение и защита перечисленных прав ребенка гарантируется государством, которое исходит из интересов и потребностей каждого ребенка. Одним из важнейших прав ребенка является его право жить и воспитываться в семье, закрепленное ст. 54 СК РФ.

Оно заключается в обеспечении ребенку со стороны государства возможности жить и воспитываться в семье, поскольку в ней он прежде всего получает физическое и духовное развитие, находит поддержку и понимание, готовится стать полноценным членом общества. Даже в отношении ребёнка, лишившегося своей семьи, приоритетной формой воспитания является семейная- передача ребенка на усыновление, в приёмную семью, в семью опекуна(попечителя). Только в тех случаях, когда подобное устройство невозможно, он передаётся на воспитание в детские учреждения.

Каждый ребенок, в соответствии со ст. 57 СК РФ, вправе выражать свое мнение при решении любого вопроса, затрагивающего его интересы. Закон не указывает минимальный возраст ребенка, начиная с которого он обладает этим правом. В ст. 12 Конвенции говорится, что «взглядам ребенка уделяется должное внимание в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка».

С учетом положений ст. 12 Конвенции ребенок обладает правом быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего его интересы. Мнению ребенка придаётся различное правовое значение в зависимости от его возраста. Учет мнения ребенка, достигшего 10 лет, обязателен, когда это не противоречит его интересам.

Социальная защита — стратегия государственной политики по поддержке и защите наиболее незащищенных слоев населения — детей, женщин, стариков; система гарантированных государством экономических, организационных, правовых мер, обеспечивающих гражданам условия для преодоления трудной жизненной ситуации.

В широком смысле слова социальная защита — это политика государства по обеспечению конституционных прав и минимальных гарантий человеку независимо от его места жительства, пола, возраста, национальности.

В более узком смысле социальная защита — это соответствующая политика государства по обеспечению прав и гарантий в области уровня жизни, удовлетворения потребностей человека.

Главная цель социальной защиты — оказание необходимой помощи конкретному человеку (ребенку) в сложной жизненной ситуации.

Основные направления современной российской системы социальной защиты детства определяются следующими факторами:

- 1) уровнем материального обеспечения и социальными возможностями детей современной России;

2) обязательствами перед международными организациями, в частности перед ООН, в области социальной защиты детства;

3) опытом социальной защиты детства в истории России.

В настоящее время политика государства в области социальной защиты детства проявилась: в выплате ежемесячных пособий, в создании новых учреждений защиты семьи и детства, в обеспечении государственных гарантий в области образования.

Единая государственная система социальной защиты включает в себя органы управления социальной защиты и подведомственные им предприятия, территориальные органы социальной защиты.

Социальная помощь. Важнейшим направлением по обеспечению права детей на социальную помощь является профилактика их безнадзорности и правонарушений.

В соответствии со ст. 2 Федерального закона «Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» основными задачами деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются:

- предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;

- обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;

- социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении;

- выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий.

Статья 13 данного Федерального закона предусматривает создание специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации:

- социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, осуществляющих профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

- социальных приютов для детей, обеспечивающих временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства;

- центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей или иных законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

Меры социальной поддержки детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей закреплены в Федеральном законе от 21.12.1996 г. № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Указанный закон определяет принципы содержания и меры государственной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа в возрасте до 23 лет.

Право детей на образование. Конституция РФ в статье 43 закрепляет право каждого на образование [11]. Основы международных стандартов в области образования сформулированы в ст. 26 Всеобщей декларации прав человека, ст. 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах и ст. 28 Конвенции о правах ребенка.

Новый Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, вступающий в действие с 1 сентября 2013 г., представил государственные гарантии на образование [6].

1. В Российской Федерации гарантируется право каждого человека на образование.

2. Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

3. В Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые.

4. В Российской Федерации реализация права каждого человека на образование обеспечивается путем создания федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления соответствующих социально-экономических условий для его получения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в получении образования различных уровня и направленности в течение всей жизни.

5. В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами

государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

2) оказывается содействие лицам, которые проявили выдающиеся способности и к которым в соответствии с настоящим Федеральным законом относятся обучающиеся, показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте;

3) осуществляется полностью или частично финансовое обеспечение содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в соответствии с законодательством Российской Федерации, в период получения ими образования.

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ образовательная программа определяется как комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-

педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [6].

Настоящим законом устанавливаются следующие уровни общего образования:

- 1) дошкольное образование;
- 2) начальное общее образование;
- 3) основное общее образование;
- 4) среднее общее образование.

Общее образование включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ:

- начальное общее образование;
- основное общее образование;
- среднее (полное) общее образование.

Согласно ст. 12 данного Федерального закона образовательные программы определяют содержание образования. Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Со-

держание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации.

В Российской Федерации по уровням общего и профессионального образования, по профессиональному обучению реализуются основные образовательные программы, по дополнительному образованию - дополнительные образовательные программы.

К основным образовательным программам относятся:

1) основные общеобразовательные программы - образовательные программы дошкольного образования, образовательные программы начального общего образования, образовательные программы основного общего образования, образовательные программы среднего общего образования;

К дополнительным образовательным программам относятся:

1) дополнительные общеобразовательные программы - дополнительные общеразвивающие программы, дополнительные предпрофессиональные программы.

Также в законе говорится, что образовательные программы самостоятельно разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если настоящим Федеральным законом не установлено иное.

Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и с учетом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования.

Принудительные меры воспитательного воздействия

Возможность достижения исправления несовершеннолетнего путем применения принудительных мер воспитательного воздействия определяется совокупностью объективных и субъективных свойств, характеризующих его личность как не представляющую большой общественной опасности. Среди таких обстоятельств на практике значительное внимание придается положительному поведению несовершеннолетнего до совершения преступления, чистосердечному раскаянию, возмещению причиненного вреда, явке с повинной, способствованию раскрытию преступления, психическим аномалиям, не исключающим вменяемости, общему состоянию здоровья подростка, половым и возрастным особенностям его личности [7-10].

Принудительные меры воспитательного воздействия по своей юридической природе есть меры государственного принуждения, не являющиеся уголовным наказанием и представляющие собой ряд правоограничений, применяемых к несовершеннолетним, совершившим преступление небольшой или средней тяжести.

Данные меры являются воспитательными, так как главное в их содержании в отличие от уголовного наказания то, что это средства убеждения и воспитания. Они не представляют кару за содеянное, не влекут судимости. Правда, по своим целям они близки к уголовному наказанию и призваны оказать на несовершеннолетнего, совершившего преступление, воздействие, которое привело бы его к исправлению, недопущению с его стороны совершения новых преступлений.

Принудительные меры отличаются и от мер чисто педагогического воздействия, так как применяются к особой категории лиц — несовершеннолетним, совершившим преступления,

на основании решения суда. Исполнение их носит принудительный характер, т.е. применяются они независимо от воли и желания несовершеннолетнего или лиц, представляющих его законные интересы; сопряжены с определенными ограничениями и лишениями в отношении подвергнутых им подростков.

Несовершеннолетним могут быть назначены принудительные меры воспитательного воздействия.

Предупреждение заключается в разъяснении несовершеннолетнему, как правило, совершившему преступление небольшой тяжести, смысла вреда, который он причинил своим поступком, а также последствий повторного совершения им преступлений, предусмотренных УК РФ (например, назначения более строгого наказания при совокупности и рецидиве преступлений) (рисунок 1).

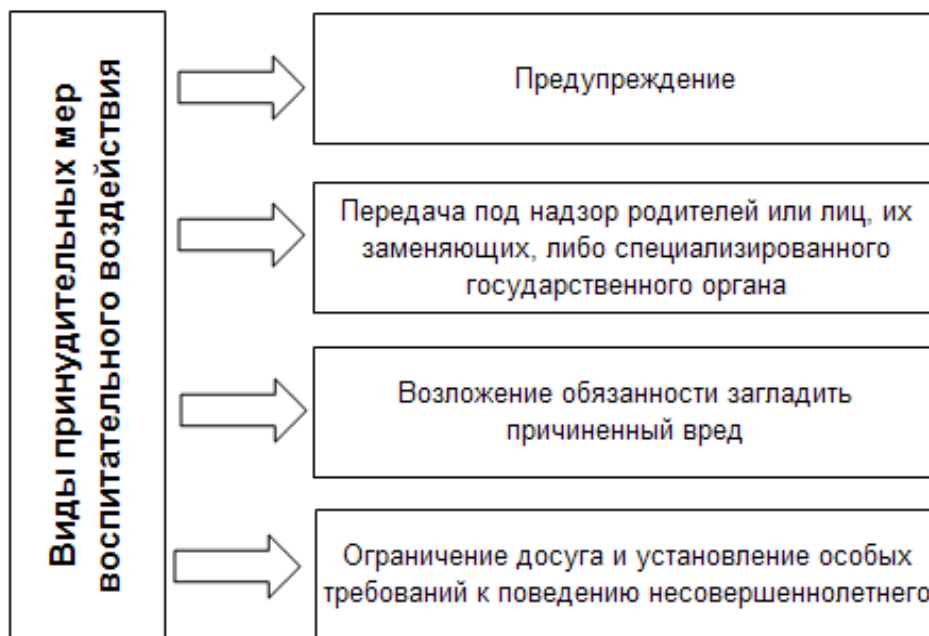


Рисунок 1 — Принудительные меры воспитательного воздействия

Передача под надзор выражается в возложении на родителей (в том числе и приемных) и лиц, их заменяющих (например, усыновителей), либо на специализированный государственный орган (например, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделение по делам несовершеннолетних органов внутренних дел) обязанности оказывать воспитательное воздействие на несовершеннолетнего и контролировать его поведение.

Обязанность загладить причиненный вред возлагается только с учетом имущественного положения несовершеннолетнего и наличия у него соответствующих трудовых навыков. Фактически это означает, что применение данной принудительной меры воспитательного воздействия возможно лишь к категории подростков старшего возраста (шестнадцать-семнадцать лет), обладающих по сравнению с лицами младшего подросткового возраста (четырнадцать-пятнадцать лет) в большей степени трудовыми навыками и шансами иметь самостоятельный заработок, а, следовательно, и определенное имущественное положение. В противном случае обязанность загладить причиненный вред ляжет на плечи родителей или лиц, их заменяющих, других родственников несовершеннолетнего, что сводит на нет смысл этой принудительной меры воспитательного воздействия [7-10].

Ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего заключается в запрещении посещения последним определенных мест (например, дискотеки, ресторана, пивного бара, казино, ипподрома и других мест, пользующихся в том или ином населенном пункте дурной репутацией), использования определенных форм досуга (в частности, заниматься охотой, рыбной ловлей, азартными играми), в

том числе связанных с управлением механическим транспортным средством; ограничении пребывания вне дома после определенного времени суток (например, с 21.00 до 6.00), выезда в другие местности без разрешения специализированного государственного органа (комиссии по делам несовершеннолетних, подразделения по предупреждению правонарушений несовершеннолетних и др.). Несовершеннолетнему может быть также предъявлено требование возвратиться в образовательное учреждение либо трудоустроиться с помощью специализированного государственного органа (последнюю часть этого требования выполнить в настоящее время сложно с учетом возрастных ограничений, связанных с трудоустройством и значительным уровнем безработицы в стране) [7-10].

Важно подчеркнуть, что перечень ограничений досуга и особых требований к поведению несовершеннолетнего не является исчерпывающим и при определенных условиях, связанных со спецификой личности несовершеннолетнего, может быть дополнен (например, запрещением общаться с некоторыми категориями лиц, имеющими криминальное прошлое; требованием являться на регистрацию в подразделение по предупреждению правонарушений несовершеннолетних).

Библиографический список

1. **Конаржевский, Ю. А.** Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук /

Конаржевский Юрий Анатольевич ; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 1981. – 492 с. – Текст : непосредственный.

2. **Коноплянский, Д. А.** Организация образовательного пространства и ее роль в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза / Д. А. Коноплянский. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2015. – С. 51-60.

3. **Орлов, В. И.** О системе средств обучения / В. И. Орлов. – Текст : непосредственный // СПО. – 2010. - № 12. – С. 5 – 10.

Нормативно-правовые материалы

4. **Российская Федерация. Профессиональные стандарты.** Педагог-психолог (психолог в сфере образования): профессиональный стандарт : [утвержден и веден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н : дата введения 2017-01-01. – Доступ из информационно-правового обеспечения «Гарант». – Текст : электронный.

5. **ФГОС ВО.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) : стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457. Доступ с сайта «ФГОС». – Текст : электронный.

6. **Российская Федерация. Законы.** Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2021 года]. – Москва : Омега-Л, 2015. – 141 с. – Текст : непосредственный.

7. **Российская Федерация. Законы.** Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая : принят Государственной Думой 18 декабря 2006 г. № 230-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 52. – Ст. 5496. – Текст : непосредственный.

8. **Российская Федерация. Законы.** Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть третья : принят Государственной Думой 26 ноября 2001 г. № 146-ФЗ // Парламентская газета. – 2001. – № 224. – Текст : непосредственный.

9. **Российская Федерация. Законы.** Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть вторая : принят Государственной Думой 26 января 1996 г. № 14-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 5. – Ст. 410. – Текст : непосредственный.

10. **Российская Федерация. Законы.** Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая : принят Государственной Думой 21 октября 1994 года № 51-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1994. – № 32. – Ст. 3301. – Текст : непосредственный.

11. **Российская Федерация. Законы.** Конституция Российской Федерации : [принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. : изменения и дополнения внесены законом Российской Федерации 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, законом Российской Федерации 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, законом Российской Федерации 30 декабря 2008 г. № 8-ФКЗ, законом Российской Федерации 05 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, законом Российской Федерации 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ]. – Доступ из информационно-правового обеспечения «Гарант». – Текст : электронный.

2.3 Распространенность киберлаффнга среди подростков

Н. В. Сиврикова

Данный параграф будет посвящен рассмотрению новой формы девиации (киберлаффнга), связанной с развитием и внедрением информационно-коммуникационных технологий, приобретающей широкое распространение среди школьников и до сих пор неоднозначно оценивается исследователями.

Большой интерес к влиянию новых коммуникативных технологий на жизнь и развитие детей объясняется: во-первых, интенсивным развитием этих технологий; во-вторых, особой их ролью в жизни современного человека; в-третьих, необходимостью подготовки кадров для профессий будущего поколения. Цифровые технологии существенным образом изменили среду обитания и развития детей, способствовали возникновению когнитивных и поведенческих различий между поколением учителей и поколением, привели к увеличению количества разных моделей детства и их вариаций, а также к размытию декларируемых психологией развития норм «правильного» детства.

В начале XXI в. сложилась ситуация, в которой родители воспитывают детей, сильно отличающихся от них самих в детском возрасте по коммуникативным навыкам, типу мышления, скорости обработки информации и реакции на происходящее на экране (Е. Е. Луцкая, И. В. Халитова, 2018). Эти дети иначе, чем их родители когда-то коммуницируют, занимаются творчеством, играют, социализируются, вовлекаются в деятельность, растут (Г. Ф. Шакирова, 2015). Появляется новый термин для

их обозначения – «digital natives» (С. Т. Hsin, М. С. Li, С. С. Tsai, 2014; Е. Е. Луцкая Е. Е., И. В. Халитова, 2018; Г. Ф. Шакирова, 2018; Н. В. Сиврикова, Е. М. Харланова Harlanova, Е. А. Столбова, А. А. Агеев, 2019). Родители испытывают педагогическую беспомощность так как не знают, как правильно вести себя по отношению к использованию гаджетов детьми. Диапазон установок и правил для детей простирается от полного запрета на использование даже телевизора до разрешения пользоваться личным смартфоном в любое время в течение дня (Y. Hwang, I. Choi, J. Y. Yum, S. H. Jeong, 2019).

Изучение особенностей использования цифровых технологий детьми необходимо: медикам для разработки рекомендаций; педагогам для принятия решения о возможности использования таких устройств в образовательных учреждениях; психологам для оптимизации развития психики и личности детей; разработчикам образовательных приложений для детей.

Запрос со стороны общества стимулирует исследователей по всему миру. Они анализируют изменения в использовании медиа (Y. R. Chassiakos, J. Radesky, D. Christakis, M. A. Moreno, C. Cross, 2016; M. Dinleyici, K. B. Carman, E. Ozturk, F. Sahin-Dagli, 2016; Г. Ф. Шакирова, 2018; A. Cristia, A. Seidl, 2015), риски для здоровья и развития детей, связанные с использованием цифровых технологий (T. Hinkley, V. Verbestel, W. Ahrens, 2014; A. I. Nathanson, F. Aladé, M. L. Sharp, E. E. Rasmussen, K. Christy, 2014; J. H. Moon, S. Y. Cho, S. M. Lim, J. H. Roh, M. S. Koh, Y. J. Kim, 2019), факторы, влияющие на использование детьми гаджетов (С. К. Blackwell, A. R. Lauricella, E. Wartella, 2014), роль информационных технологий в раннем детском образовании (F. N. Ukwueze, E. O. Ajala, 2014;

A. D. Hansen , 2017), посредничество родителей в использовании детьми цифровых устройств (Y. Hwang, I. Choi, J. Y. Yum, S. H. Jeong, 2017; J. S. Radesky, E. Peacock-Chambers, B. Zuckerman, M. Silverstein, 2016; D. Linebarger, R. Barr, M. Lapierre, J. Piotrowski, 2014; N. M. Preradovic, G. Lesin, M. Sagud, 2016).

Считается, что современное поколение школьников ориентировано на использование информационных технологий повсеместно, в том числе и в классе. В последнее время такое поведение становится дискуссионной темой. Исследователи взвешивают положительные и отрицательные результаты диджитализации образования. Например, исследования показали, что использование цифровых технологий в классе приводит к усилению мотивации учащихся (К. Kian-Yeik, 2016; Н. В. Сиврикова, Е. М. Харланова, Е. А. Столбова, А. А. Агеев, 2019; V. Manena, E. Milkova, S. Pekarkova, R. Dostal, 2017 ; G. Durak, 2017), формированию навыков чтения и владения языком (К. Kian-Yeik, 2016). Однако, существуют и отрицательные эффекты использования цифровых устройств, таких как планшеты, смартфоны, ноутбуки, в классе во время урока. Предыдущие исследования показали, что использование гаджетов, представляет серьезную угрозу понимания школьником учебного материала (F. Sana, F. Weston, N. J. Cepeda, 2013), снижает способность воспроизведения пройденного материала (К. Kian-Yeik, 2016). Доминирование в сети развлекательного контента отвлекает школьников от решения учебных задач (M. R. Rodríguez Gallego, A. López Martínez, A. Es Inmaculada, M. Herrera, 2017).

Учителя признают, что ожидать, что школьники будут использовать во время урока цифровые устройства исключительно в учебных целях, будет нереалистично. Исследователи отмеча-

ют, что использование интернета во время урока для личных (не связанных с учебными задачами) целей – Киберлафинг, представляет собой проблему, которая только усиливается в последнее время (К. Kian-Yeik, 2016; А. Taneja, V. Fiore, B. Fischer, 2015). Очевидно, что просмотр видео, прослушивание музыки, он-лайн общение в социальных сетях, игры и отправка сообщений во время урока препятствуют эффективному процессу обучения и воспитания детей. Вместе с тем, обзор литературы по этой теме показал, что: 1) большое внимание уделяется киберлафингу в бизнес-среде, но не в системе образования; 2) зарубежные исследования по киберлафингу в образовательной среде носят в основном пилотажный характер, а в России в настоящее время не проводятся. Отчасти это связано с отсутствием методов измерения киберлафинга на русском языке, а отчасти с низким уровнем осознания масштаба распространения данного явления в современной школе.

Термин киберлафинг появился в научной литературе на западе в начале 2000-х годов. V.K.G. Lim предложил обозначать с его помощью добровольное использование сотрудниками доступа к интернету на рабочем месте для решения не связанных с работой задач в рабочее время (V. K. G.Lim, 2002). С точки зрения работодателей киберлафинг представляет собой такой же способ не работать на работе, как перекур или чаепитие, т.е. является нежелательным видом поведения.

С развитием технологий значение термина расширялось. Помимо использования интернета на рабочих компьютерах к нему добавилось использование любых интернет-технологий и мобильных устройств в личных целях на рабочем месте (J. Vitak, J. Crouse, R. LaRose, 2011). Например, последние эм-

пирические работы в этой области рассматривают дополнительные электронные устройства, используемые для отвлечения от работы в рабочее время (например, планшеты, смартфоны). Ряд исследователей относят к сфере киберлаффнга использование информационных технологий в целом, без привязки к сети интернет. Помимо киберлаффнга есть много терминов для описания этого явления: киберзаказ, не связанное с работой вычисление, киберослабление, киберотлынивание от работы, онлайн бездельничание, интернет-отклонение, проблематичное интернет-использование, личное веб-использование на работе, интернет-зависимость, интернет-злоупотребление, интернет-склонности и склонность к интернет-беспорядку (N. Derin, S. G. Gökçe, 2016).

Несмотря на существующие тонкости в различных подходах к пониманию киберлаффнга, все они сосредотачивают внимание не сотрудниках, использующих технологические устройства, чтобы преследовать личные цели вместо решения рабочих задач. По сути, это особая форма ухода, осуществляемая за счет использования информационных технологий (K. Koay, P. Soh, K. Chew, 2017). Она вызывает серьезные опасения у руководителей организаций, т.к. порождает следующие проблемы: снижение продуктивности работников, ограничение пропускной способности интернет-каналов компании, повышение риска утечки конфиденциальной информации. Организации несут финансовые потери в виде оплаты труда сотрудника, который на самом деле не занят выполнением трудовых функций. Исследования показали и наличие психологических проблем, связанных с киберлаффнгом. Например, было установлено, что трудовые ресурсы работника истощаются, когда они распреде-

ляются между рабочими и нерабочими задачами. В результате, недостаток рабочих ресурсов, возникающий из-за траты их на личные нужды, приводят к стрессу на рабочем месте, за которым следует усиление поведения, связанного с киберлаффингом, как механизмом преодоления трудностей. Это дает основание исследователям рассматривать киберлаффинг как вид контрпродуктивного девиантного поведения на рабочем месте (К. Коау, P. Soh, K. Chew, 2017; E. Lowe-Calverley, R. Grieve, 2017; J. Но, P. L. Gan, T. Ramayah, 2017; J. C. Ugrin, J. M. Pearson, S. M. Nickle, 2018; P. Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2012; P. Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2018; B. Ozdemir, D. Tasci, 2016).

Между тем исследователи отмечают, что киберлаффинг отличается от классических вариантов контрпродуктивного поведения, под которыми специалисты подразумевают воровство на работе, сексуальные домогательства, намеренные опоздание и другие подобные нарушения (Andel et al., 2019)(Pindek S., Krajcevska A., Spector P. E., 2018). Во-первых, он связан со скукой (Andel et al., 2019)(Pindek S., Krajcevska A., Spector P. E., 2018) на рабочем месте, а во-вторых, обладает позитивными эффектами, такими как минимизация стресса и улучшение настроения (Durak G., 2017; Derin N., Gökçe S. G., 2016; Khansa L., Barkhi R., Ray S., Davis Z., 2018), самообразование (Saleh, 2018)(Saleh M., Daqqa I., AbdulRahim M.B., Sakallah N., 2018).

Структура киберлаффинга. Первоначально V.K.G. Lim предложил двухфакторную модель киберлаффинга. Он считал, что в структуре данного явления можно выделить два вида активности: зависание в интернете и использование электронной почты (Lim V.K.G., 2002). В то время как в первом случае речь шла о поведении, связанном с тем, как часто отдельные лица

используют Интернет для посещения сайтов не связанных с их работой (например, для инвестиций, просмотра новостей, покупок), во втором случае речь шла о проверке, отправке или получении личных электронных писем. Эта структура киберлафнга была очень полезна для разработки диагностической шкалы, но не включала в себя использование социальных сетей. Вместе с тем по данным опроса Компании MediaSoft, проводимом в ноябре 2014, 43 % опрошенных признались, что они заходят в социальные сети в рабочее время (Буянова А.В., 2016).

М. Anandarajan, Р. Devine, and С. А. Simmers (Anandarajan et al., 2004) рассматривают пространство использования интернета на рабочем месте в системе координат заданных задачами (организационные или личные) и характером поведения (открывающее возможности или рискованное). Согласно этой концепции Киберлафнг включает в себя деструктивное поведение, стремление развлечь себя, самообразование и неоднозначное использование интернета. Заслугой этого подхода является учет целей киберлафнга. Однако, в ее основе лежит субъективное восприятие человеком полезности и уместности определенного поведения, а не само поведение.

А. L. Blanchard и С. А. Henle (2008) предположили, что киберлафнг может принимать две формы: незначительный киберлафнг (например, отправка и получение личной электронной почты на работе) и серьезный киберлафнг (например, онлайн-азартные игры, просмотр порнографии, участие в чатах и просмотр блогов). Данная классификация полезна при изучении последствий киберлафнга. Но разница между несерьезным и серьезным киберлафнгом должна учитывать не только его форму, но и содержание. Например, исследователи отмечают,

что общение в чатах и чтение блогов может вести к профессиональному развитию сотрудника, а, следовательно, не будет являться контрпродуктивным для организации (Y. Akbulut, Ö. Ö. Dursun, O. Dönmez, Y. L. Şahina, 2016).

E. Kalaycı (Y. Akbulut, Ö. Ö. Dursun, O. Dönmez, Y. L. Şahina, 2016), предложила трехфакторную модель киберлаффинга, включающую личные занятия, социализацию и чтение новостей. M. H. Baturay и S. Toker (Baturay & Toker, 2015) также говорят о трехфакторной структуре киберлаффинга. Они выделяют следующие формы использования интернета на работе для достижения не связанных с работой целей: личные дела, изучение новостей и социализация.

S. Yasar выделял четыре формы киберлаффинга: индивидуальный (покупки, путешествия, поиск работы, онлайн банкинг), социальный (участие в чатах, активность в социальных сетях, обмен мгновенными сообщениями и переписка по электронной почте), поисковый (поиск информации, изображений, видео в различных поисковых системах), новостной (просмотр новостей, спортивных результатов, прогноза погоды и т.д.) (S. Yasar, H. Yurdugul, 2013; H.Y. Durak, M. Saritepeci, 2019).

Пятифакторную модель киберлаффинга описывают исследователи из Турции. Они считают, что в состав данного явления входят такие формы поведения, как взаимообмен, покупки, присутствие в сети в реальном времени, доступ к онлайн контенту и игры (Y. Akbulut, Ö. Ö. Dursun, O. Dönmez, Y. L. Şahina, 2016).

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют разные формы киберлаффинга, которые могут быть выделены исходя из различных оснований. Кроме того, появление новых

технологий ведет к появлению новых форм киберлафинга. Поэтому вопрос о структуре данного явления остается открытым, но его решение крайне важно для разработки методов диагностики, без которых проведение научных исследований невозможно.

Киберлафинг в академической среде. Киберлафинг является распространенным явлением не только на рабочем месте. Он наблюдается и в академической среде. Исследователями отмечается, что сектор образования относится к одной из тех областей, где интернет используется наиболее интенсивно (I. B. Arabacı, 2017; L. Yuwanto, 2018). Распространение мобильных технологий и беспроводных сетей принесло в систему образования не только новые возможности, но и риски. Одной из таких угроз является использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях для решения задач, не связанных с обучением – киберлафинг (Yuwanto L., 2018). Киберлафинг рассматривается как барьер для успешной интеграции информационных и коммуникационных технологий в образовательную среду (F. G. K. Yılmaz, R. Yılmaz, H. T. Öztürk, B. Sezer, T. Karademir, 2015). В сфере образования субъектами киберлафинга могут выступать 2 стороны: преподаватели и учащиеся. При этом эмпирические данные позволяют предположить, что учащиеся как представители поколения цифровых аборигенов более подвержены киберлафингу, чем преподаватели (Y. Akbulut, O. Dönmez, O. O. Dursun, 2017).

Явление киберлафинга среди учителей рассматривается как помеха в выполнении профессиональных обязанностей, связанная с побочными эффектами использования устройств с доступом в интернет. Исследователи предполагают, что кибер-

лаффинг может являться одним из симптомов профессионального выгорания педагога (Н. У. Durak, М. Saritepec, 2019). В целом это явление недостаточно изучено на данный момент.

В исследованиях киберлаффинга больше внимания уделяется учащимся (студентам и школьникам). Прежде всего анализируются причины не связанного с учебной деятельностью использования технологий на уроке. Е. Ergun и А. Altun (Ergün & Altun, 2012) выделяют следующие причины кибербездельничания: мотивация, цели, учитель, окружающая среда и время. Другие авторы добавляют к этому списку содержания курса, личность учащегося и владение информационными технологиями (Н. У. Durak, М. Saritepecі М., 2019; F. Varol, E. Yıldırım E., 2019). При изучении личностных предикторов киберлаффинга учащихся было установлено, что на данный вид поведения на уроке влияют психосоциальные представления, установки и стратегии обучения, но не учебная мотивация (J. Wu, W. Mei, J. C. Ugrin , 2018). Среди факторов окружающей среды связанными с уровнем киберлаффинга студентов оказались: уровень класса, семейный доход и место жительства.

Исследователи приходят к выводу, что киберлаффинг представляет собой вредное отвлечение в классе, но может иметь положительный эффект, при определенных условиях. В частности, признается его возможности в качестве средства восстановления усилий, хотя эта функция может реализовываться и за пределами класса (Wu J., Mei W., Ugrin J. C., 2018).

Адаптированная версия шкалы киберлаффинга. На начальных этапах изучения нового социального явления допустимо использование общих методов исследования: интервью и опроса. Но более глубокое изучение киберлаффинга требует разра-

ботки специальных методов. В настоящее время за рубежом используется широкий спектр шкал киберлафинга (В. К. Mercado, С. Giordano, S. Dilchert, 2017). Среди них наиболее распространенными являются: Шкала киберлафинга V.K.G. Lim (V.K.G. Lim, 2002) и Шкала киберлафинга V.K.G. Lim и T.S.H. Teo (V. K. G.Lim, T. S. H. Teo, 2005). В исследованиях киберлафинга в сфере образования, по данным Т. К. Coskun и S. Goksearslan (Karademir Coskun, 2019), наибольшей популярностью пользуются шкалы, разработанные А.Л. Blanchard и С.А. Henle (Blanchard & Henle, 2008) и Y. Akbulut и др. (2016). Последняя позволяет оценить частоту следующих видов поведения на уроке: взаимообмен (Sa), покупки (So), обновления в реальном времени (Rtu), использование онлайн контента (Aoc) и игровая активность (Gg).

Помимо вышеперечисленных используются: шкала активности S. Yasar (S. Yasar, H. Yurdugul, 2013), шкала киберлафинг поведения E. Orucu и H. Yildiz (E. Orucu, H. Yildiz, 2014), шкала когнитивного поглощения Z. Genc и S. B. Tozkoaran (Genç & Tozkoaran, 2017), анкета «Time Banditry Questionnaire» (E. Lowe-Calverley, R. Grieve, 2017).

Исследователи активно работают над созданием надежных и валидных инструментов для изучения распространенности киберлафинга в бизнесе и в академической среде. Одни исследователи разрабатывают собственные шкалы, другие адаптируют и пересматривают уже существующие, проверяют их надежность и валидность на респондентах из разных стран. Нам не удалось обнаружить методик исследования киберлафинга на русском языке. Этот факт на наш взгляд существенно осложняет исследование киберлафинга в России. Поэтому мы перевели и

адаптировали шкалу, предложенную Y. Akbulut и др., на русскоязычной выборке.

Изучение возможности применения шкалы измерения киберлаффинга, предложенной Y. Akbulut и др. в исследованиях школьников из России проводилось в Уральском регионе России. 30 пунктов шкалы были переведены на русский язык. Предварительный текст анкеты был представлен 2-м экспертам, которые оценили его соответствие исследуемому явлению и понятность для школьников. В результате один пункт был исключен. 29 пунктов в ходе диагностики необходимо было оценить с помощью 5-ти бальной шкалы Лайкерта. Итоговый вариант шкалы был предложен школьникам, которые отдыхали в летнем детском лагере. Всего в ходе апробации было опрошено 150 человек в возрасте 13-15 лет.

Результаты факторного анализа показали, что полученные данные пригодны для данной математической процедуры (КМО = 0,862; значимость для критерия сферичности Бартлетта $p = 0,0001$). Полученная благодаря варимакс-вращению факторная модель включает 5 факторов, которые позволяют объяснить 63,7 % итогового балла по шкале. Критериями отбора факторов стали: Критерий кайзера больше 1; факторная нагрузка пункта более 0,4; фактор должен состоять не менее чем из трех пунктов. Из 29 пунктов шкалы после факторного анализа были исключены 3 пункта, 2 из которых относились к азартным играм и один к посещению спортивных сайтов. Для проверки надежности полученных факторов использовался метод Кронбаха (α). Применение процедуры расщепления теста показала его внутреннюю валидность, т.к. корреляция между четными и нечетными пунктами составила 0,932 ($p = 0,001$).

В целом полученная структура шкалы киберлафинга совпала с представленной в исследованиях Y. Akbulut и др. (2016) и K. Kian-Yeik (2018). Первый фактор объединил 6 пунктов шкалы интернет-покупок (S_o , $\alpha = 0.881$). Второй фактор включал в себя пункты шкалы использования контента (A_{oc} , $\alpha = 0.867$). Третий – обновление информации в реальном времени (R_{tu} , $\alpha = 0.839$). Четвертый объединил большее число пунктов из шкалы обмена информацией (S_a , $\alpha = 0.813$). В пятый фактор вошли три пункта шкалы обмена, посвященные взаимодействию с друзьями ($\alpha = 0.775$).

Полученная в исследовании факторная структура шкалы киберлафинга отличается, от представленной в исследованиях других авторов, отсутствием фактора «онлайн игра». Согласно нашим данным те вопросы, которые представлены в шкале Y. Akbulut и др., не позволяют оценить игровую активность детей на уроке. Три вопроса, которые вошли в русскоязычную версию шкалы показали низкий уровень надежности ($\alpha = 0.645$). Мы предполагаем, что для русскоязычной аудитории необходимо существенно изменить данные вопросы. Например, включить в нее пункт, касающийся игр на электронных устройствах во время урока. Такие пункты как поиск работы и посещение сайтов с азартными играми имеет смысл исключить вообще. В целом, разработанный вариант шкалы обладает достаточно высокой внутренней валидностью и надежностью. Поэтому в дальнейшем он использовался для анализа распространённости киберлафинга среди подростков.

Распространенность киберлафинга среди подростков. На рисунке 2 представлены результаты анализа средних значений по выборке, которые отражают выраженность отдельных фак-

торов киберлафинга у участников исследования. Согласно полученным данным наиболее часто во время уроков школьники используют интернет для поиска информации и общения в сети. Меньше всего во время уроков школьники посвящают покупкам и обмену информацией. Эти особенности наблюдаются как среди мальчиков, так и среди девочек (таблица 5).

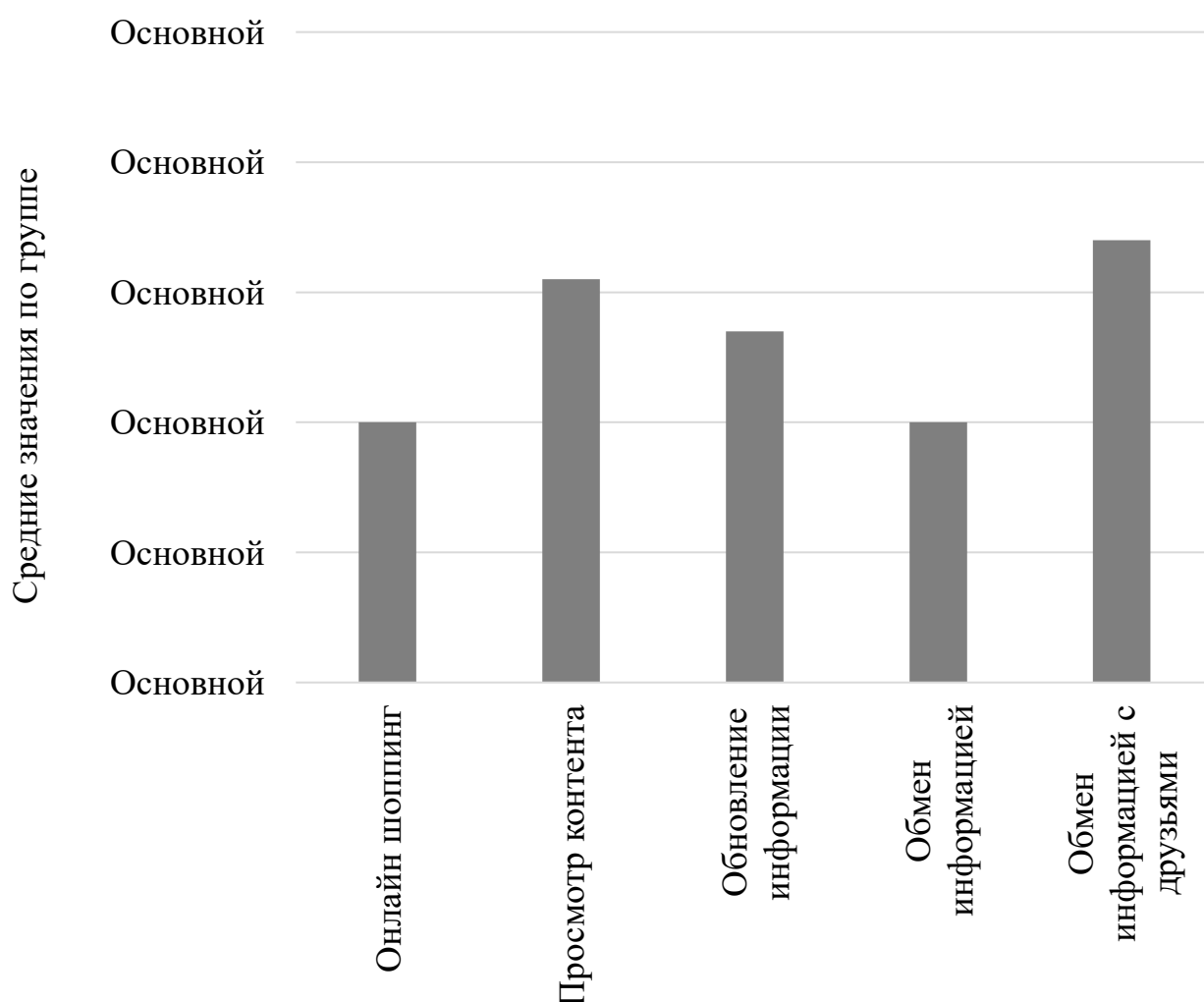


Рисунок 2 — Киберлафинг среди подростков

Для анализа различий между подростками разного пола использовался Т-критерий Стьюдента.

Анализ различий между респондентами разного пола показал, что девочки более склонны к киберлафингу, чем мальчи-

ки. Девочки чаще выходят на уроках в социальные сети для общения с друзьями.

Мальчики, чаще просматривают информацию на сайтах и в социальных сетях. Сравнение полученных данных с результатами других исследований позволили заключить, что среди российских школьников явление киберлафинга менее распространено, чем среди школьников других стран. Это можно объяснить политикой запрета на использование гаджетов в школе и относительно меньшей распространенностью гаджетов и беспроводного интернета в России. Подобная практика свидетельствует о том, что киберлафинг рассматривается как барьер для успешной интеграции информационных и коммуникационных технологий в образовательную среду (Таблица 5).

Таблица 5 — Гендерные различия в уровне киберлафинга

Фактор киберлафинга	пол	Кол- во	М	SD	t	p
Киберлафинг	мужской	64	2,4	0,82	— 0,96	0,337
	женский	86	2,5	0,74		
Онлайн шоппинг	мужской	64	2,0	1,09	— 0,04	0,970
	женский	86	2,0	0,98		
Просмотр контента	мужской	64	3,1	1,16	0,56	0,578
	женский	86	3,0	1,04		
Обновление информации в реальном времени	мужской	64	2,5	1,04	— 2 — 54	0,012
	женский	86	2,9	1,08		
Обмен информации	мужской	64	1,9	0,86	— 1,01	0,314
	женский	86	2,1	0,75		
Обмен информацией с друзьями	мужской	64	3,0	1,12	— 3,53	0,001
	женский	86	3,7	0,99		

В представленном исследовании уровень киберлаффинга у школьников свидетельствует о том, что они используют доступ к сети интернет во время уроков для решения задач, несвязанных с обучением, редко или иногда. Схожие данные о распространенности киберлаффинга были обнаружены на выборках студентов из Турции (Н. Durak, 2019; R. Yılmaz, Н. Yurdugul, 2018; К. Kian-Yeik, 2018) и турецких учащихся 6 – 8 классов (О. Tanrıverdi, F. Karaca, 2018). Сравнивая уровень различных видов киберлаффинга в нашем исследовании выяснилось, что школьники чаще используют доступ к онлайн контенту и решают задачи социализации (самовыражения и поддержание значимых отношений). Согласно данным других исследователей студенты чаще во время занятий общаются через интернет (Y. Akbulut, O. Dönmez, O. Dursun, 2017). Подобные различия могут быть связаны с разницей в возрасте участников исследования.

В исследованиях cyberloafing встречаются противоречивые данные о различиях, связанных с полом. В одних исследованиях не были обнаружены различия в уровне cyberloafing у людей разного пола (Y. Akbulut, O. Dönmez, O. Dursun, Y. L. Şahin, 2016; К. Askew, 2014; О. Tanrıverdi, F. Karaca, 2018). Другие исследования сообщают, что могут быть различия из-за различий использования технологии, интереса, мотивирующих элементов и цели использования интернета не по назначению мужчинами и женщинами (М. Н. Baturay, S. Toker, 2015; Y. Durak, M. Saritepeci, 2019; Y. Akbulut, O. Dönmez, O. Dursun, 2017). Считается, что причина неспособности обнаружить различия связана с особенностями исследуемой группы. Например, в нашем случае это может быть возраст респондентов. С другой

стороны, было обнаружено, что гендерные различия влияют на цель использования средств массовой информации, включая сайты социальных сетей (Н. У. Durak , 2019) и особенности самопредъявления в сетях (U. Oberst, V. Renau, A. Chamarro, X. Carbonell, 2016).

Во многих исследованиях говорится о том, что мужчины демонстрируют поведение, связанное с киберлафингом, чаще, чем женщины, как на рабочих местах, так и в учебных заведениях (У. Akbulut, О. Donmez, О. Dursun, 2017; М. Н. Baturay, S. Toker, 2015; У. Akbulut, О. Dursun, О. Donmez, 2016). Турецкие исследователи объясняют это гендерными различиями использования интернета. Они отмечают, что согласно недавнему общенациональному докладу в Турции, число интернет-пользователей мужского пола превышает число пользователей женского пола (У. Akbulut, О. О. Dursun, О. Donmez, 2017). В России распределение пользователей интернета сдвинуто в сторону мужчин (53,5 % против 46 %) по сравнению с естественным распределением населения (Н. В. Минаева, 2015). Ожидается, что привычку использовать интернет мужчины перенесут и на месте работы или учебы. Однако гендерные различия в использовании Интернета и киберпространства также могут быть спорными. Например, гендерные различия могут варьироваться в зависимости от типа cyberloafing (У. Akbulut, О. О. Dursun, О. Donmez, 2017), что подтвердилось и в нашем исследовании. На гендерные различия cyberloafing в поведении может влиять и характер целевой аудитории (У. Akbulut, О. Dönmez, О. Dursun, У. L. Şahin, 2016) и включения контрольных переменных, таких как социальная желательность (У. Akbulut, О. О. Dursun, О. Donmez, 2017). Фактически анализ гендерных

различий по отдельным факторам cyberloafing показал, что мужчинам свойственны более высокие баллы по шкалам: покупки, доступ к онлайн-контенту и играм. В нашем исследовании было установлено, что девочки чаще во время уроков посещают социальные сети и используют интернет для решения задач социализации. Эти различия можно объяснить тем, что психологические особенности связанные с полом определяют общую активность человека, в том числе и информационную (Е. В. Моисеева, Н. В. Сиврикова, Е. Резникова, 2019).

Представленное исследование имеет ряд ограничений. В исследовании использовались самоотчеты как инструмент сбора данных. Они подвержены фактором социальной желательности. Еще одно ограничение связано с тем, что используемая шкала не учитывает такой вид киберлафинга, как игры он-лайн или оф-лайн во время уроков.

Несмотря на описанные выше ограничения, представленное исследование является первым, проведенным в России. Его результаты представляют интерес для организации и дальнейшего изучения киберлафинга в нашей стране.

Резюмируя вышеизложенное, можно заключить, что информационное поведение нового поколения порождает новые явления вызовы обществу в целом и системе образования в частности. Информационные технологии сопровождают жизнь цифровых аборигенов повсеместно: дома, на работе и в школе. Они открывают большие возможности, стирают границы, но и приводят к появлению новых девиаций. К последним можно отнести киберлафинг. Результаты предварительного исследования показывают, что в настоящее время в школах России данное явление не приобрело глобального характера. Но дети ис-

пользуют гаджеты на уроках для поиска в сети информации и общения с друзьями. Это отвлекает их от решения учебных задач и может иметь негативные последствия. Сравнивая ситуацию в России и других странах, можно прогнозировать, что с внедрением новых технологий в школе распространенность киберлафнга среди школьников будет расти. Принятые в 2020 году в связи с необходимостью предотвращения распространения коронавируса меры, предполагающие переход обучения на дистанционный формат, могли ускорить эти тенденции. Поэтому необходимо дальнейшее исследование распространенности киберлафнга среди поколения цифровых аборигенов.

Библиографический список

1. **Буянова, А. В.** Ответственность работника за использование интернет ресурсов в рабочее время / А. В. Буянова. – Текст : непосредственный // Экономика и бизнес теория и практика. – 2016. – № 9. – С. 13–16.

2. **Луцкая, Е. Е.** Влияние цифровых технологий на социализацию детей доподросткового возраста (4-11лет) / Е. Е. Луцкая, И. В. Халитова. – Текст : непосредственный // Современное образование: векторы развития. цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования / под ред. М. М. Мусарского, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. – Москва: МПГУ, 2018. – С. 444–453. – ISBN: 978-5-4263-0683-7

3. **Минаева, И. В.** Статистический анализ структуры пользователей Интернета / И. В. Минаева. – Текст: непосредственный // Инновационная наука. – 2015. – № 5–1. – С. 198–200.

4. **Шакирова, Г.** Взаимосвязь психологического климата, социального статуса семьи и межличностных отношений дошкольни-

ков, использующих цифровые технологии / Г. Шакирова. – Текст: непосредственный // Филология и культура. – 2017. – Т. 4. – № 50. – С. 249–252.

5. **Шакирова, Г. Ф.** Использование цифровых технологий детьми: полоролевые различия / Г. Ф. Шакирова. – Текст: непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 1 (67). – С. 119–121.

6. Akbulut, Y., Dönmez O., Dursun Ö.Ö. (2016), “In search of a measure to investigate cyberloafing in educational settings”, *Computers in Human Behavior*, vol. 55, pp. 616–625. DOI 10.1016/j.chb.2015.11.002.

7. Akbulut, Y., Dönmez O., Dursun Ö.Ö. (2017), “Cyberloafing and social desirability bias among students and employees”, *Computers in Human Behavior*, vol. 72, pp. 87–95. DOI 10.1016/j.chb.2015.11.002.

8. Andel, S. A., Kessler S. R., Kleinman S. P. G., Spector P. E. (2019) “Is cyberloafing more complex than we originally thought? Cyberloafing as a coping response to workplace aggression exposure”, *Computers in Human Behavior*, vol. 101, pp. 124–130. DOI 10.1016/j.chb.2019.07.013

9. Arabaci, İ. B. (2017), “Investigation faculty of education students’ cyberloafing behaviors in terms of various variables”, *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 16(1). URL: <http://tojet.net/articles/v16i1/1617.pdf> (дата обращения 13.04.2022).

10. Askew K., Buckner J. E., Taing M. U., Ilie A., Bauer J. A., Coover M. D. (2014), “Explaining cyberloafing: The role of the theory of planned behavior”, *Computers in Human Behavior*, vol. 36, pp. 510–519. DOI 10.1016/J.CHB.2014.04.006/

11. Baturay, M. H., Toker S. (2015), “An investigation of the impact of demographics on cyberloafing from an educational setting angle”, *Computers in Human Behavior*, vol. 50, pp. 358–366. DOI 10.1016/j.chb.2015.03.081.

12. Blackwell, C. K., Lauricella A. R., Wartella E. (2014), “Factors influencing digital technology use in early childhood education”, *Computers & Education*, vol. 77, pp. 82–90. DOI 10.1016/j.compedu.2014.04.013.
13. Blanchard, A. L., Henle C. A. (2008), “Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control”, *Computers in Human Behavior*, vol. 24(3), pp. 1067–1084. DOI 10.1016/j.chb.2007.03.008.
14. Bock, G. W., Ho S. L. (2009), “Non-work related computing (NWRC)”, *Communications of the ACM*, vol. 52(4), pp. 124–128. DOI 10.1145/1498765.1498799.
15. Reid Chassiakos, Y.L., Radesky J., Christakis D., Moreno M.A., Cross C. (2016), “Children and Adolescents and Digital Media”, *Pediatrics*, vol. 138(5). DOI 10.1542/peds.2016-2593.
16. Cristia, A., Seidl A. (2015), “Parental Reports on Touch Screen Use in Early Childhood”, *PLoS One*, vol. 10 (6), e0128338. DOI 10.1371 / journal.pone.0128338.
17. Derin, N., & Gökçe S.G. (2016). “Are Cyberloafers also innovators?: A study on the relationship between cyberloafing and innovative work behavior”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 235, pp. 694-700. DOI 10.1016/j.sbspro.2016.11.070
18. Dinleyici, M, Carman KB, Ozturk E, Sahin-Dagli F. (2016) “Media Use by Children, and Parents' Views on Children's Media Usage”, *Interactive Journal of Medical Research*, vol. 5(2), e18. DOI 10.2196/ijmr.5668.
19. Durak, H.Y. (2019) “Cyberloafing in learning environments where online social networking sites are used as learning tools: antecedents and consequences”, *Journal of Educational Computing Research*, vol. 58, pp. 539–569. DOI 10.1177/0735633119867766

20. Ergün, E., & Altun A. (2012), “The student’s perspective of cyberloafing and its causes”, *Educational technology theory and practice*, vol. 2(1), 36–53.
21. Hsin, C.T., Li M.C. & Tsai C.C. (2014), “The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review”, *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 17(4), 85-99.
22. Hwang, Y., Choi I., Yum J.Y., Jeong S.H. (2017), “Parental Mediation Regarding Children's Smartphone Use: Role of Protection Motivation and Parenting Style”, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 20(6), pp. 362-368. DOI 10.1089/cyber.2016.0555.
23. Coşkun, T. K., & Gökçearsan Ş. (2019), “Examination of cyberloafing studies in education: A content analysis”, *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, vol. 11 (1), pp. 94–103. DOI 10.18844/wjet.v11i1.4017
24. Kian-Yeik, K. (2018), “Assessing cyberloafing behaviour among university students: A validation of the cyberloafing scale”, *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, vol. 26(1), 409–424.
25. Koay, K.Y., Soh, P.C.-H., Chew, K.W. (2017), “Do employees’ private demands lead to cyberloafing? The mediating role of job stress”, *Management Research Review*, Vol. 40(9), pp. 1025-1038. DOI 10.1108/MRR-11-2016-0252
26. Lim, V.K. (2002), “The IT way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 23, 675-694.
27. Lowe-Calverley, E., Grieve R. (2017), “Web of deceit: Relationships between the Dark Triad, perceived ability to deceive and cyberloafing”. *Cyberpsychology*, vol. 11(2), article 5. doi:10.5817/CP2017-2-5
28. Mercado, B. K., Giordano C., Dilchert S. (2017), “A meta-analytic investigation of cyberloafing”, *Career Development International*, vol. 22 (5), pp. 546–564. DOI 10.1108/CDI-08-2017-0142/

29. Moiseeva, E., Sivrikova, N.V., Ekzhanova, E.A., & Reznikova, E. (2019) "Gender and Age Features of Media Consumption: Results of the Survey of People Aged 12-20", *ACM International Conference Proceeding Series (Proceedings of the XI International Scientific Conference Communicative Strategies of the Information Society)*, pp. 1–5. DOI10.1145/3373722.3373787
30. Oberst, U., Renau V., Chamarro A., & Carbonell X. (2016), "Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online?", *Computers in Human Behavior*, vol. 60, pp 559-564. DOI 10.1016/j.chb.2016.02.085.
31. Rodríguez-Gallego, M. R.; López Martínez A., Martín Herrera I. (2017), "Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica", *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, vol. 50, 77–93.
32. Saleh M., Daqqa I., AbdulRahim M.B., Sakallah N. (2018), "The effect of cyberloafing on employee productivity", *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, vol. 5, pp. 87-92. DOI 10.21833/ijaas.2018.04.011.
33. Sana, F., Weston T., & Cepeda N. (2013), "Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers", *Computers & Education*, vol. 62, pp. 24-31. DOI 10.1016/j.compedu.2012.10.003.
34. Sivrikova, N. V., Harlanova E. M., Stolbova E. A., Ageev A. A. (2019), "Interacting with participants of youth organizations through social networks: Commitment and digital readiness of educators", *Dilemas Contemporaneos-Educacion Politica y Valores*, viol. 6 (Special Issue), 1–19.
35. Tanrıverdi, Ö., & Karaca, F. (2018), "Investigating the Relationships between Adolescents' Levels of Cognitive Absorption and Cyberloafing Activities according to Demographic Characteristics", *Ad-*

dicta: The Turkish Journal on Addictions, vol. 5.(2). pp. 285-315. DOI 10.15805/addicta.2018.5.2.0052.

36. Toker S., Baturay M. H. (2016) “Antecedents and consequences of game addiction”, *Computers in Human Behavior*, vol. 55, pp. 668–679. DOI 10.1016/j.chb.2015.10.002.

37. Varol, F., Yildirim, E. (2019) “Cyberloafing in Higher Education: Reasons and Suggestions from Students’ Perspectives”, *Tech Know Learn*, vol. 24, pp. 129–142. DOI 10.1007/s10758-017-9340-1.

38. Vitak J., Crouse J., Larose R. (2011), “Personal Internet use at work: Understanding cyberslacking”, *Computers in Human Behavior*, vol. 27(5), pp. 1751–1759. DOI 10.1016/j.chb.2011.03.002.

39. Wu, J. & Mei, W., Liu, L., Ugrin, J. C. (2020), “The bright and dark sides of social cyberloafing: Effects on employee mental health in China”, *Journal of Business Research, Elsevier*, vol. 112(C), pp 56-64. DOI 10.1016/j.jbusres.2020.02.043.

40. Yasar, S., & Yurdugül, H. (2013) “The Investigation of Relation Between Cyberloafing Activities and Cyberloafing Behaviors in Higher Education”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 83, pp. 600–604. DOI 10.1016/J.SBSPRO.2013.06.114.

41. Yildiz Durak, H., & Saritepeci, M. (2019), “Occupational burnout and cyberloafing among teachers: Analysis of personality traits, individual and occupational status variables as predictors”, *The Social Science Journal*, vol. 56, pp. 69–87. DOI 10.1016/j.soscij.2018.10.01.

42. Yuwanto, L. (2018) “Academic Flow and Cyberloafing”, *Journal of Psychology Research*, vol. 8(4), pp. 173–177. DOI 10.17265/2159-5542/2018.04.006.

2.4 Особенности участия современных бабушек в воспитании внуков

Н. В. Сиврикова

Процессы глобализации и цифровизации вносят коррективы в различные сферы жизни современных детей и подростков. Меняется структура социализации и роль в этом процессе различных социальных институтов. В частности многие исследователи отмечают изменения в структуре внутрисемейных отношений. Меняются формы брака [1, 14, 27, 31 и др.], семейные ценности и установки [2, 13, 17, 18 и др.], родительские роли [3, 6, 12, 17, 19, 23, и др.], ментальность поколений [18], что неизбежно приводит к изменениям функций прародителей в семейной системе.

В настоящее время можно встретить разные данные, указывающие на противоречивый статус бабушек в семье. Одни исследователи отмечают, что в России появились «семьи с пропущенным поколением». Этот тип семьи, в которой по разным причинам дети остаются жить с бабушками и дедушками, фактически возлагающими на себя роль и функции родителей [16].

Другие исследователи говорят о нарастании тенденции к изолированию прародителей от процесса воспитания внуков. Н. В. Сиврикова [25] обнаружила, что студенты ожидают от родителей материальной поддержки собственной семьи, но не желают допускать их к воспитанию детей. Т. А. Мищенко и Ю. А. Шевцова показали, что современные родители (особенно

городские жители) признают, что для детей обучение в детском саду является более полезным, чем воспитание бабушкой [15].

В психологических исследованиях анализируется роль и влияния, которое оказывают бабушки на внуков. В частности, трудно отрицать, что даже при раздельном проживании родителей и пра-родителей, последние продолжают принимать участие в жизни внуков. При этом до сих пор наблюдаются диспропорции в изучении проблем родительства и прародительства [8, 9, 26].

В некоторых работах американских авторов предпринимались попытки изучить роли «прародителей» – «бабушек» и «дедушек». В 60-е годы была предложена классификация, в которой присутствуют следующие типы семейных ролей: «формальный», «суррогатные родители», «источник семейной мудрости», «заряд шуток», «далекий» [7]. Отечественными исследователями выделяются три основных типа бабушек: «формальная» или «обычная»; «активная» или «увлеченная»; «далекая» или «отстраненная», «символическая» [9]. А. С. Спиваковская и Н. Я. Варга выделили другие роли бабушек в семье: «бабушка – жертва» и «бабушка – соперница» [30].

Г. Г. Сорокин отмечает, что характерный для России образ бабушки-мамы породил в социологии понятие «русская бабушка». В отечественных источниках этот термин используется для характеристики пожилых женщин, самоотверженно служащих своим внукам. Русские бабушки не только проводят значительную часть свободного времени с внуками, но также очень много разговаривают с ними [29]. Именно последнее обстоятельство оказывает на детей огромное воспитательное воздействие [24]. Для западных бабушек тесное общение с внуками является скорее исключением, чем правилом.

Г. Г. Сорокин выражает опасение, что феномен русской бабушки может исчезнуть из-за увеличения числа нуклеарных семей. Подобные тенденции он считает негативными, т.к. в проведенном автором исследовании обнаружилось, что зачастую пожилые женщины оказываются стержнем, на котором держится вся их семья [29, с. 79]. Е. В. Куфтяк обнаружила сходные тенденции при изучении компонентов жизнестойкости у разных поколений в семье [11].

Изучению влияния бабушек на остальных членов семьи посвящены семейно-поколенческие исследования, наиболее представленные в зарубежной науке в рамках социальной и семейной психологии. Л. Эрон и Л. Хьюсман получили данные об устойчивой связи между уровнем агрессивности в трех поколениях семей. Известны исследования, посвященные передаче паттерна привязанности в трех поколениях семей – от бабушки к матери и к внукам [26].

В последнее время в нашей стране появляется все больше исследований, посвященных анализу роли прародителей в воспитании детей. Т. Н. Тихомирова обнаружила, что дети, воспитываемые прародителями, являются более креативными, чем дети, воспитываемые родителями [32]. Н. А. Дорохина установила, что в семье с детьми дошкольного возраста между взрослыми (родителями и прародителями) возникает скрытое или явное соперничество в вопросах воспитания. Подобная ситуация, по мнению автора, расшатывает прочность института семьи как реализатора задач всестороннего интеллектуального и личностного развития дошкольников [4].

М. В. Сапоровская провела исследование положения и роли прародителей в семьях с детьми подросткового возраста.

Автору удалось установить, что конфронтация между партнерами (мать – отец; мать – бабушка) в расширенных семьях прослеживается более четко, чем в нуклеарных. Это негативно отражается на межпоколенном взаимодействии. Вариантами этих негативных последствий являются: отстраненность подростка от жизни семьи; нечувствительность или отвержение личностных и поведенческих изменений, которые происходят с ребенком-подростком; вовлеченность подростка во внутрисемейные коалиции, что обостряет его конфликтные отношения с другими членами семьи и способствует формированию чувства вины перед ними [22].

Таким образом, в работах психологов отмечается особая роль бабушек в воспитании внуков в нашей стране, в основе которой лежит убеждение, что личное счастье неотделимо от счастья и благополучия близких. Указывается что бабушки могут оказывать позитивное и негативное воздействие на развитие внуков. Многие авторы признают, что отстранение бабушек от воспитания внуков может негативно сказываться как на внуках, так и на пожилых женщинах.

Поэтому целью проводимого нами исследования стало выявление особенностей участия бабушек в жизни внуков. Выборку исследования составили 32 женщины в возрасте от 43 до 65 лет, являющиеся бабушками. Средний возраст участниц исследования составил 55 лет. Из них 56 % имеют высшее образование, 33 % – среднее профессиональное, 10 % – два высших образования. 61 % являются выходцами из рабочих семей, 36 % – из семей служащих, 3 % – из крестьянской семьи. В исследовании принимали участие женщины с разным семейным статусом: 41 % состоят в браке, 38 % – разведены и 19 % – яв-

ляются вдовами. 57 респонденток – продолжают работать, 43 % – находятся на пенсии или являются домохозяйками, 68 % являются верующими. У 53 % имеется только один ребенок, у 31 % – два ребенка, у 6 % – три ребенка, у 3 % – семь детей. Количество внуков варьируется от 1-го до 3-х в возрасте от 0 до 23 лет.

Для сбора эмпирических данных использовался метод интервью. В качестве критериев позиции бабушек в структуре семейных отношений использовались следующие показатели: частота контактов (проживание с детьми и внуками, частота общения с внуками), родственное отношение к внукам, характер участия в жизни внуков, удовлетворенность от общения с внуками. Математическая обработка данных проводилась с помощью χ^2 - критерия Пирсона.

При анализе родственного отношения к семье внуков, анализировалось с чьей стороны бабушка входит в семью. Оказалось, что среди исследуемых бабушек 52 % входят в семью внуков со стороны отца (являются свекровьями), а 48 % – со стороны матери (являются тещами). Только одна из бабушек входит в семью одних внуков со стороны отца, а в семью других внуков со стороны матери.

Анализ частоты контактов бабушек с внуками показал, что только 22 % из опрошенных проживают совместно с детьми и внуками. Оказалось, что со своими дочками проживает 40 % участниц исследования, а вот совместно с сыновьями проживают только 12,5 % из них. Однако эти различия не являются достоверными ($p > 0,05$).

Только 26 % бабушек видятся со своими внуками ежедневно. 16 % – навещают их раз в неделю. 29 % – имеют воз-

возможность общаться с внуками только 2 раза в неделю. 10 % встречаются с внуками 3-4 раза в неделю. 19 % – имеют возможность общаться с внуками несколько раз в год.

В ходе исследования обнаружилось значимые различия в распределении бабушек с разной частотой контактов с внуками в группах респонденток, являющихся бабушками по материнской или по отцовской линии. В частности, оказалось, что бабушки по материнской линии в 46,7 % случаев видятся с внуками каждый день. В то время, как только 6,3 % бабушек по отцовской линии, контактируют с внуками также часто. 3 раза в неделю и чаще встречаются с внуками 13,3 % бабушек по материнской и 6,3 % бабушек по отцовской линии. 37,5 % бабушек по отцовской линии и 20 % бабушек по материнской линии имеют возможность общаться с внуками только 2 раза в неделю. 31,3 % бабушек по отцовской линии видятся с внуками 1 раз в неделю. Раз в год навещают внуков 18,8 % бабушек по отцовской линии и 20 % бабушек по материнской линии.

Таким образом, можно сделать вывод, что частота контактов с внуками связана с тем, являются ли они детьми дочерей или сыновей бабушек. Чаще видятся с внуками бабушки по материнской линии.

В рамках исследования анализировался характер участия бабушек в жизни внуков. Оказалось, что большинство (75 %) бабушек, принимавших участие в исследовании, играют с детьми и водят их на прогулки. 6 % – не принимают никакого участия в жизни внуков. 19 % – принимают любое участие, которое от них потребуется.

В качестве еще одного показателя социально-психологической позиции бабушки рассматривалась удовле-

творенность от общения с внуками. В ходе исследования обнаружилось, что 58 % бабушек считают, что достаточно часто общаются со своими внуками. 42 % – хотели бы общаться чаще. Также удалось установить, что стремление к более частым встречам с внуками зависит от частоты контактов с ними. Желание чаще видеть внуков более характерно для бабушек, которые видятся с ними 1 раз в неделю, а не характерно для бабушек, контактирующих с внуками ежедневно. Из тех бабушек, которые видятся с внуками 2 раза в неделю 50 % – хотят более частых встреч, а 50 % – не хотят встречаться чаще.

В ходе исследования выяснилось, что 63 % бабушек удовлетворены общением с внуками, а 37 % – не удовлетворены. Были выявлены значимые различия в распределении бабушек удовлетворенных и неудовлетворенных общением с внуком, в группах с разной частотой контактов с внуками ($\chi^2 = 11,48$; $p \leq 0,01$). 80 % бабушек, встречающихся с внуками 1 раз в неделю, не удовлетворены общением с ними. 100 % бабушек, которые общаются с внуками ежедневно или 3-4 раза в неделю, удовлетворены общением с ними.

Таким образом, результаты исследования позволили сделать вывод, что особенности участия бабушек в жизни внуков определяются типом родства и частотой контактов с ними. При этом нужно учитывать, что данные параметры взаимосвязаны. Чаще видятся с внуками бабушки по материнской линии. От частоты контактов с внуками зависит желание общаться с ними чаще и удовлетворенность от общения.

Библиографический список

1. **Алешина, О. В.** Форма брака: сущность правового регулирования / О. В. Алешина. – Текст: непосредственный // Российский юридический журнал. – 2011. – № 4. – С. 179-187.

2. **Ананченкова, П. И.** Трансформация семейных ценностей в современном российском обществе / П. И. Ананченкова – Текст: непосредственный // Труд и социальные отношения. – 2011. – № 6. – С. 45-53.

3. **Барсукова, С. В.** Трансформация гендерных семейных ролей в оценках современной студенческой молодежи / С. В. Барсукова, В. А. Чуланов. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2014. – № 4. – С. 75-82.

4. **Дорохина, Н. А.** Особенности воспитательного взаимодействия между родителями и старшим поколением в семьях дошкольников / Н. А. Дорохина – Текст: непосредственный // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 60-62.

5. **Елисеева, А. А.** Влияние современности на изменение семейных ценностей / А. А. Елисеева. – Текст: непосредственный // Система ценностей современного общества. – 2012. – № 23. – С. 196–201.

6. **Каменева, Т. Н.** Институциональные функции семейных ролей: современное состояние и перспективы трансформации / Т. Н. Каменева. – Текст: непосредственный // Auditorium. – 2014. – № 3 (3). – С. 82-86.

7. **Крайг, Г.** Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 987 с. – ISBN 5-94723-187-5. – Текст: непосредственный

8. **Краснова, О. В.** История старости как история формирования аттитюдов к пожилым и старикам в обществе / О. В. Краснова. – Текст: непосредственный // Психология зрелости и старения. 2001. – № 1 (13). – С. 28–41.

9. **Краснова, О. В.** Бабушки в семье / О. В. Краснова. – Текст: непосредственный // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 108.

10. **Кулькова, Е. Я.** Изучение ролевых позиций в межпоколенной семье / Е. Я. Кулькова. – Текст: непосредственный // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2007. – Т. 8. – № 2. – С. 71–74

11. **Куфтяк, Е. В.** Семейно-поколенческое исследование: теория и практика / Е. В. Куфтяк. – Текст: непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 64–68.

12. **Левенских, И. А.** Ролевые позиции отца в современной семье / И. А. Левенских. – Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. – 2012. – № 1 (63). – С. 349-353.

13. **Легенина, Т. Б.** Трансформация семейных ценностей современной молодежи / Т. Б. Легенина. – Текст: непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2013. – № 4 (37). – С. 104–109.

14. **Миронова, Ю.Г.** Сожительство как альтернативная форма семейно-брачных отношений в современном российском обществе / Ю. Г. Миронова, Н. А. Тырнова. – Текст: непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2014. – № 3. – С. 54-60.

15. **Мищенко, Т. А.** «К бабушке или в детский сад?» - стратегия воспитания как социально-исторический маркер трансформации семьи / Т. А. Мищенко, Ю. А. Шевцова. – Текст: непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – С. 268-273.

16. **Николаева, Л. С.** Российская семья первого десятилетия XXI века / Л. С. Николаева, О. Л. Логвиненко. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2014. – № 1. – С. 162-166.

17. **Новоселова, Е. Н.** Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма / Е. Н. Новоселова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2013. – № 2. – С. 106-123.

18. **Пищик, В. И.** «Потеря» традиционной субъектности поколений как феномен трансформации ментальности / В.И. Пищик. – Текст: непосредственный // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 2. – С. 20-27.

19. **Порохнюк, Е. В.** Роль семейных и фамильных традиций в процессе социокультурной трансформации традиционной модели семьи в России и странах востока / Е. В. Порохнюк. – Текст: непосредственный // Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2013. – № 4 (102). – С. 153-155.

20. **Рыбакова, Н. А.** Проблема старости в европейской философии: от античности до современности / Н. А. Рыбакова. – Текст: непосредственный. – Санкт-Петербург: АЛЕТЕЙЯ, 2016. – 288 с. – ISBN 5-89329-842-0

21. **Саляева, Н. Р.** Геронтофобия как социальная проблема современного российского общества / Н. Р. Саляева. – Текст: непосредственный // Бюллетень медицинских интернет-конференций. –

2013. – Т. 3. – № 2. – С. 163. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18820542_91644570.pdf (дата обращения 13.04.2022). – Текст: электронный.

22. **Сапоровская, М. В.** Характеристики межпоколенных отношений и взаимодействия в семьях с разной структурной организацией / М. В. Сапоровская. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 86-91.

23. **Саралиева, З. Х.** Субинститут родительства в современных семейных системах / З. Х. Саралиева. – Текст: непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 2 (34). С. 118-123.

24. **Семенова, В. В.** Бабушки: семейные и социальные функции прародительского поколения / В. В. Семенова. – Текст: непосредственный // Судьбы людей: Россия, XX век: биография семей как объект социологического исследования. – Москва: Ин-т социологии РАН, 1996. – С. 326—354.

25. **Сиврикова, Н. В.** Семейные ценности и установки поколения Y / Н. В. Сиврикова. – Текст : непосредственный // The person in conditions of the interpersonal relationships intensification», «Technologies of globalization of the XXI century: evolution or setback?». Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the XLVII and the XLVIII International Research and Practice Conferences. – Лондон : Международная академия наук и высшего образования, 2013. – С. 106–108. – ISBN 978-1-909137-22-6

26. **Сиврикова, Н. В.** Взаимосвязь особенностей взаимодействия с внуками и мотивации аффилиации бабушек / Н. В. Сиврикова . – Текст: непосредственный // Pressing problems of interpersonal communications in the educational process and the social practice. Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CX International Research and Practice Conference and

III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences. Chief editor V.V. Pavlov. – Лондон : Международная академия наук и высшего образования IASHE, 2015. С. 111–113. – ISBN: 978-1-909137-80-6

27. **Слюсар, Л. И.** Плюрализация форм брака и ее влияние на детородные ориентации / Л. И. Слюсар. – Текст: непосредственный // Демографія та соціальна економіка. 2010. № 1 (13). С. 81-89.

28. **Смолькин, А. А.** Парадоксы отношения к пожилым людям в современной России / А. А. Смолькин. – Текст : непосредственный // Социологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 106–121.

29. **Сорокин, Г. Г.** Бабушки современной России / Г. Г. Сорокин. – Текст: непосредственный // Женщина в российском обществе. – 2014. – № 1. – С. 78–80.

30. **Спиваковская А. С.** Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Текст : непосредственный. – Москва: ЭСИ-МО – Пресс, 2000.– 304 с. – ISBN 5-04-003916-6

31. **Терелецкова, Е. В.** Отношение к формам брака и ориентация на тип семьи современной студенческой молодежи / Е. В. Терелецкова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 10. – С. 95-105.

32. **Тихомирова, Т. Н.** Воспитательное воздействие в современной российской семье и показатели креативности ребенка: роль поколений / Т. Н. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 72–82.

2.5 Особенности общения подростков в современном информационном обществе

С. В. Рослякова

Великим открытием человечества стал Интернет — Всемирная паутина, сеть, позволяющая решать вопросы, связанные с поиском, передачей, обработкой, хранением информации, проблемы учения, профессионального и личностного характера. Как новое орудие жизнедеятельности, Интернет изменил жизнь человека, расширил его возможности, повлиял на процессы его развития. Особенно заметно изменились прежние формы культурной жизни человека, виды общения, способы культурной коммуникации.

Общение современным человеком все чаще осуществляется с помощью различных устройств — телефона, компьютера, планшета, подключенных к сети Интернет. Для коммуникации используются skype, zoom, электронная почта, чат и др. Их использование влияет на способы, формы, характер общения человека. Коммуникативная деятельность людей все больше переходит в пространство Интернета, непосредственное общение соседствует с опосредованным, уступая ему в популярности.

Следует сказать, что непосредственное общение рассматривается как вид общения, которое осуществляется с помощью естественных органов, данных живому существу природой (руки, голова, туловище, голосовые связки и т. п.). Опосредованное же общение связано с использованием специальных

средств и орудий для организации общения и обмена информацией (палка, брошенный камень, след на земле и т.д. или знаковые системы, записи символов на различных носителях, печать, радио, телевидение, интернет и т. п.) [3].

Рассмотрим теоретические аспекты проблемы общения, опосредованного интернетом, определим сущность, особенности, положительные характеристики и отрицательное влияние на человека.

Следует сказать, что в последние годы изучение данного феномена стало популярной научной проблемой. В отечественной науке к настоящему времени представлены исследования различной направленности. Рассмотрена сущность опосредованного интернетом общения (Н. А. Лукина) [8], его особенности (Ю. М. Баранова) [2]; факторы повышенного интереса детей и молодежи к опосредованному интернетом межличностному общению (А. Е. Жичкина) [5].

В современных публикациях раскрыты позитивные стороны коммуникации в социальных сетях (Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смыслова) [1], отмечены характеристики таких видов коммуникации, как чаты и форумы (Ю. И. Саксонова и др.) [11], рассмотрены проблемные моменты общения, опосредованного интернетом (С. М. Мустафаев) [9].

Изучение научной литературы позволило сделать общий вывод: количество и качество общения в информационном обществе, безусловно, изменилось, потому что представлено уже двумя формами общения – непосредственным и опосредованным интернетом, причем второе активно расширяет границы, оно масштабно и практически непрерывно, ведь у современных людей огромное количество контактов, широкий круг общения.

Но вместе с тем, как отмечают ученые, изменилось и качество общения, его характеристики, что и объясняет интерес исследователей к нему.

Рассмотрим сущность общения, опосредованного интернетом, или интернет-общения.

Обращаясь к определениям понятия «общение», данным А. А. Бодалевым, М. И. Лисиной, Б. Ф. Ломовым и др. учеными, мы заключили, что опосредованное интернетом общение по своей сути (назначению) не имеет отличий от общения непосредственного. Это взаимодействие людей, направленное на обмен информацией, налаживание отношений, объединение усилий. Оно выполняет те же функции, помогая человеку развиваться, приобщаться к культуре, самосовершенствоваться, социализироваться.

Но все же общение, опосредованное интернетом, – это другая форма общения, которая имеет свои особенности и характеристики:

- это общение на расстоянии, с использованием технических средств, подключенных к интернету;

- это в большинстве своем вербальное общение, чаще всего исключаящее невербальные средства коммуникации и перцептивную сторону общения;

- часто общение осуществляется в коллективном диалоге и носит спонтанный характер;

- в зависимости от количества участников делится на виды: межличностное (чаты (имеется в виду IRC – Internet Relay Chat) и MUDs (on-line общение)) и личностно-групповое (e-mail, телеконференции, где общение происходит в режиме off-line) [10].

Конечно, следует отметить такую особенность интернет-общения, транслируемого в последние 5-10 лет – это появление скайпа, зума, вайбера, ватсапа и других «площадок», на которых люди общаются с использованием видеоизображения. Это говорит о том, что опосредованное интернетом общение все более сближается с непосредственным, включая в коммуникацию невербальные средства, без которых, как нам кажется, человеку очень сложно общаться.

У общения, опосредованного интернетом, ученые выделяют как положительные, так и отрицательные черты. Поскольку оно популярно, следовательно, люди находят в нем много плюсов. С точки зрения исследователей эти плюсы заключаются в следующем: прежде всего опосредованное общение не имеет границ, предлагает пространственно-временную неограниченность коммуникации. С помощью интернета можно общаться сразу с несколькими людьми, вступать в диалог, не выходя из дома. Все это позволяет преодолевать коммуникативный дефицит, расширять круг общения, интенсифицировать общение [2, с. 106]. Все это работает на социализацию личности.

В то же время интернет-общение притягательно и по другим причинам: оно позволяет не представлять информацию о себе, скрывать недостатки внешности или создать предпочитаемый (идеальный) образ себя («творение персоны», создание виртуальной личности) [11, с. 95] и др. Оно используется людьми для получения социальной поддержки, самоутверждения, улучшения психического состояния, самореализации.

Опосредованное общение у детей расширяет психологический опыт, развивает социальную компетентность, позволяет реализовать такие существенные потребности, как желание, с

одной стороны, выделиться из толпы, быть замеченным и узнаваемым, а с другой стороны, присоединиться к референтной группе, спрятаться и раствориться в ней, разделив групповые ценности и почувствовав себя защищенным. Интернет-общение предоставляет неограниченные возможности для: самопрезентации и экспериментирования с собственной идентичностью и проигрывания разных ролей, что может рассматриваться как своеобразный психологический тренинг; перспективы преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения, повышения информированности в обсуждаемых вопросах; обмена ситуативными эмоциональными состояниями и настроениями [1].

Интернет и в целом информационное пространство, являясь продолжением, усилением личностного и группового социального пространства, предоставляют возможность для бесконечного расширения процессов общения и налаживания контактов, именно поэтому общение, опосредованное интернетом так популярно.

С. Б. Цымбаленко приводит данные, что дети, пользующиеся интернетом, значительно больше общаются со сверстниками, родителями, ходят в кружки и на свидания. Подростки, которые не пользуются интернетом, уделяют больше времени книгам, играм и увлекаются спортом. Для подростков, которые пользуются интернетом, более важна информация о жизни друзей и близких, т. е. они более ориентированы на другого, нежели противоположная группа исследуемых [цит. по 13].

Интернет-общение оказывает в то же время отрицательное воздействие на личность: ограничивает реальные социальные контакты, приводит к упрощению системы отношений «чело-

век–человек», что влечет за собой низкое развитие свойств субъекта социальных взаимоотношений. Как утверждают ученые, общение, опосредованное интернетом, формирует нечеткое осознание компонентов эмоционально-чувственной сферы при восприятии другого, способствует дисгармонии функционирования эмоциональной сферы, проявляющейся в неспособности к осознанию своих чувств, невозможности спонтанно выразить их в коммуникативных ситуациях [5]. Кроме того, при таком общении крайне редко могут возникнуть дружеские отношения, эмоциональная привязанность к собеседнику.

Как считает С. М. Мустафаев, опосредованное общение ведет к снижению уровня способности к адекватной интерпретации невербального поведения, сензитивности к экспрессии другого; развития собственного невербального экспрессивного репертуара, его разнообразия, гармоничности и дифференцированности; способности к самоуправлению невербальным экспрессивным поведением [9, с. 241].

В результате научных обобщений нами было сформулировано определение понятия «общение, опосредованное интернетом». Данное общение рассматривается нами как специфический, осуществляемый с помощью сети интернет способ обмена информацией, позволяющий без временных и пространственных границ вступать в обмен информацией, с легкостью связываться с собеседником и максимально быстро удовлетворить личные, профессиональные, социальные потребности.

В заключении хочется сказать, что опосредованное интернетом общение прочно вплетается в нашу жизнь, становясь неотъемлемым ее элементом и, соответственно, объектом научного исследования. Оно, безусловно, является порождением

информационного общества и характеризует современного человека, а также влияет на его развитие. С ним не нужно бороться, рассматривать в качестве проблемного явления, его необходимо исследовать и использовать положительные характеристики во благо человека, а отрицательные влияния выявлять и предупреждать.

Какие характеристики приобрело общение современного человека? Каково общение современных подростков, для которых оно является ведущей деятельностью? Эти и другие вопросы задают современные исследователи.

В данном разделе мы рассмотрим два аспекта: 1) характеристики общения в подростковом возрасте; 2) отношение подростков к непосредственному и опосредованному интернетом общению, предпочтения подростков в выборе его форм.

Для решения первой задачи мы познакомились с достижениями отечественной и зарубежной науки в изучении феномена общения и межличностного общения. Было отмечено, что вопросами сущности и особенностей общения активно занимались отечественные ученые Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. А. Кан-Калик, И. С. Кон, В. Н. Куница, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др. Вопросам общения посвящены труды зарубежных исследователей Дж. Мид, К. Лоренц, Т. Парсонс, Э. Уилсон, З. Фрейд, Д. Хоуманс, К. Чери, Т. Шибутани А. Эспинас, К. Ясперс и др.

Теоретический анализ научной литературы позволил нам понять, что общение является сложнейшим психическим феноменом, представляющим системное образование, имеющее

многоуровневую структуру и только ему присущие характеристики. Существуют разные виды, функции, уровни, структурные характеристики общения. Общение имеет три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Существует множество классификаций общения по различным основаниям: по целям, содержанию, средствам и т. д. Для нашего исследования интерес представляют формы общения, классифицируемые по средствам. По средствам общение может быть непосредственным и опосредствованным.

Среди видов общения ученые выделяют межличностное. Его изучали отечественные ученые А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов, В. Н. Мясищев, В. Н. Куницына и др. Основной структурной единицей анализа межличностного общения, по мнению исследователей, является не отдельный человек, а взаимосвязь, взаимодействие вступивших в общение людей. Это означает, что каждый из участников общения существенным образом влияет на поведение другого, между их высказываниями и поступками возникают причинные зависимости. Обмениваясь сообщениями, собеседники приспособливают их к конкретной ситуации общения; содержание полученной информации в значительной мере перерабатывается, реструктурируется в зависимости от неизбежно возникающей оценки самих себя, друг друга, окружающей обстановки [2].

К характеристикам межличностного общения относят: преследование вполне конкретных, более или менее значимых для каждого участника общения целей; взаимодействие человека с человеком, удовлетворение своей потребности в обмене информацией и пр.; межличностное общение – это всегда диалогическое общение.

Анализ проблемы межличностного общения современных подростков в информационном обществе показал, к настоящему времени в связи с появлением параллельного нашей реальной жизни пространства – Интернета – подростки включены в две формы межличностного общения – непосредственное и опосредованное (интернет-общение).

В нашей стране и за рубежом в последние десятилетие появилось большое количество исследований, посвященных опосредованной форме общения, прежде всего опосредованной Интернетом. Ее изучением занимались в странах Америки и Европы такие ученые, как: J. P. Barlow, K. M. Douglas, C. McGarty, H. Rheingold и др., в нашей стране: О. Н. Арестова, Ю. Д. Бабаева, Е. П. Белинская, А. Е. Войскунский, А. Е. Жичкина, Г. Н. Искандарова, Н. А. Лукина и др.

Например, Г. Н. Иксанова считает, что интернет-коммуникации в действительности увеличивают количество коммуникативных партнеров [6]. В зарубежных исследованиях, учеными говорится о позитивном влиянии интернет-коммуникаций в самораскрытии, самореализации личности человека, благодаря анонимности, отсутствию прямого зрительного контакта (C. L. Jiang, N. N. Vazarova, J. T. Hancock). Это тот же опыт, получаемый в киберпространстве, способствующий самоактуализации личности человека (D. Suler). К отрицательным факторам влияния общения посредством Интернет-коммуникаций, как отечественные, так и зарубежные исследователи относят возникновение интернет-аддикции (Г. У. Солдатова и др.). По мнению Г. Н. Иксановой, подмена реального общения виртуальным происходит на фоне внутреннего дискомфорта и напряженности взаимоотношений с окружающими [6].

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу, что в науке хорошо проработаны вопросы, касающиеся сущности общения, его функций, видов, форм. Изучены содержание и особенности межличностного общения подростков. Но в то же время вопросам общения, опосредованного интернетом, в отличие от исследований о вреде интернета, девиациях, формируемых в нем, не уделено должного внимания.

К настоящему времени раскрыты позитивные стороны коммуникации в социальных сетях, проведены исследования по вопросам таких видов коммуникации, как чаты и форумы; рассмотрены сущность опосредованного интернетом общения и проблемы интернет-социализации; изучено общение подростков в социальных сетях как особый вид коммуникации, исследованы особенности интерактивной стороны общения подростков, психологическим особенностям интернет-общения подростков. Но все это представлено в единичном экземпляре и качество исследований вызывает сомнения (представлены очень маленькие выборки в исследованиях).

Интернет и в целом информационное пространство, являясь продолжением, усилением личностного и группового социального пространства, предоставляют возможность для бесконечного расширения процессов общения и налаживания контактов подростков. Информационное общество влияет на подростков: они не просто пользуются, как старшее поколение, интернетом, они живут посредством него. Отмечается большая привязанность подростков к компьютеру. Это позволяет быстро решать свои проблемы и формирует проблемы в непосредственном общении (обеднение и ограничение общения детей),

провоцирует рост явлений одиночества, отвержения; формирует низкую коммуникативную компетентность (Д. Фельдштейн).

В результате теоретического осмысления проблемы мы пришли к заключению, что вопросы межличностного общения современных подростков как представителей информационного общества раскрыты в науке недостаточно. Решение проблемы как правило идет в направлении подросток и компьютер, подросток и интернет-зависимость. Проблеме же особенностей коммуникации современных подростков, несмотря на наличие в научной литературе единичных публикаций, разрозненных исследований, не уделено должного внимания: не выявлены особенности общения современных подростков, их интерес к разным формам общения, приоритетность этих форм для подростков, различные зависимости, отражающие выбор той или иной формы общения.

Для ответов на эти вопросы в 2015 году было проведено методом анкетирования исследование, в котором принимало участие 156 учащихся подросткового возраста (ученики 7 – 8 классов МБОУ СОШ №116 г. Челябинска).

В исследовании решалось несколько задач:

1. Выявить интерес подростков к общению вообще и различным его видам по опосредованности (непосредственному и опосредованному техническими устройствами); выявить приоритетный для подростков вид общения и сравнить степень его значимости для подростков.

2. Определить, есть ли у подростков проблемы в общении.

3. Выявить наличие и количество друзей у современных подростков, понимание сущности дружеских отношений [10].

На изучение интереса подростков к общению было направлено несколько вопросов анкеты. Результаты анализа ответов на первый вопрос показали, что 96,8 % подростков любят общаться. Прежде всего их привлекает общение в компании друзей (83,3 %), но при этом подростки также предпочитают общаться дома с родителями, в школе (по 33 %). Последняя цифра, по нашему мнению, говорит о том, что современные подростки все же не так часто бывают в компании, как их сверстники предыдущих поколений, и много общаются с родителями дома и одноклассниками в стенах школы. В социальных сетях нравится общаться только 30% опрошенных, по телефону еще меньше – 11,5 % респондентов, что скорее всего связано с теми «неудобствами», которые доставляют технические средства при общении: невозможность восприятия собеседника, отсутствие непосредственного контакта, затруднения в реализации собственного невербального экспрессивного репертуара. Малая часть опрошенных подростков 9 % готовы общаться опосредованно потому, что нет визуального контакта или можно обмануть собеседника.

Представленные выше результаты были подтверждены ответами респондентов на вопрос: «Что больше всего интересует подростков в интернете?» Больше половины (61 %) опрошенных выбрали ответ «Общение». При этом игровая деятельность в интернете была выбрана 33 % респондентов, что почти в половину меньше предыдущего показателя и опровергает мнение о повальном интересе подростков к играм в интернете и указывает на приоритетность общения. Даже ответ «Поиск информации» значительно чаще встречается, чем «Игра», его выбрали 56% подростков. Интересно, что «Поиск информации» близок

по количеству выборов подростками к ответу «Общение». Это, с нашей точки зрения, не удивительно, поскольку учебная деятельность предполагает использование подростками интернета как современного и необходимого источника информации.

Кроме того, в исследовании подросткам было предложено ранжировать различные виды общения по степени значимости для них. Респонденты поставили на 1-е место непосредственное общение со сверстниками, а второе и третье заняли общение в сети и по телефону. При этом непосредственное общение в качестве преимущественного выбрали 63% подростков, общение в сети 19 %, по телефону 18 %. Из результатов видно, насколько «живое» общение актуальнее для детей подросткового возраста.

Подводя итог данной части исследования, отметим: подростки, как и раньше, любят общаться вживую. Несмотря на растущую популярность опосредованного общения, «живое» выбирают значительно больше количество подростков (почти в два раза). Опосредованное общение не только не является приоритетным, но и значительно уступает в выборе современными подростками живому диалогу с родителями и одноклассниками. Подростки предпочитают общение любому другому виду деятельности: игре и учебе. При этом поиск учебной информации в интернете ближе по количеству выборов к общению, чем игра.

С проблемой общения тесно связано понятие «дружба». Изучая представления современных подростков о дружбе и общении с друзьями, прежде всего было выявлено, сколько у них друзей в реальной жизни. Оказалось, что около 10 % опрошенных имеют 1-2 друга, 90 % указали на большее их количество, которое в некоторых случаях доходило до 100 и более человек.

В своем варианте ответа больше половины респондентов указали, что у них очень много друзей, больше 10 человек. Данный факт подтверждает, что подростки имеют друзей. Но в то же время большое количество друзей говорит о не совсем верном представлении о дружбе, которая предполагает тесное доверительное общение, основанное на глубоком взаимопонимании, поддержке и помощи. Можно предположить, что только 10 % опрошенных подростков понимают, что такое дружба и дружеское общение, остальные 90 % либо не понимают этого, либо не имеют настоящих друзей. Хотя 94 % подростков указали на то, что у них таковые имеются.

В социальных сетях есть друзья у 98 % опрошенных подростков. При этом около 8% имеют друзей в количестве до 10 и от 10 до 20 человек, остальные 90 % респондентов указали на количество более 20 человек. В своем варианте ответа число варьировалось от 57 и до 678 человек.

Результаты анализа ответов на вопросы, касающиеся наличия друзей, прежде всего подтверждают тот факт, что подростки активно общаются, взаимодействуют. То, что респонденты указали на такое большое количество друзей, свидетельствует о их не совсем верном представлении о дружбе, смешении понятий «друг», «приятель», «знакомый» «товарищ». На данные представления, как нам кажется, влияние оказывают сайты, на которых все знакомые называются «друзьями». Поэтому современные подростки любое общение, взаимодействие, любые контакты расценивать как дружбу.

С активным включением подростков в интернет-общение можно предположить о возникновении у них проблем в общении непосредственном. Данное предположение подтвердилось

ответами опрашиваемых. 9 % подростков откровенно признались о наличии у них проблем в общении, 23 % опрошенных отметили, что скорее есть проблемы, чем нет. Следовательно, почти у трети опрошенных, по их мнению, есть проблемы в общении. При этом 28 % говорят о том, что проблемы «скорее нет, чем есть». 40 % подростков считают, что у них нет проблем в общении. Большинство подростков не отмечают наличие коммуникативных проблем, поэтому в ситуации общения 68 % подростков готовы вступить в диалог. Остальные (21 %) по разным причинам затруднятся заговорить в компании незнакомых людей или вообще не станут начинать общения.

Проведенное исследование позволило дать ответ на общий вопрос, меняется ли количество и качество общения современных подростков в информационном обществе, и несколько частных вопросов: Остаётся ли межличностное общение приоритетным для подростков? Какое общение приоритетно для подростков: непосредственное или опосредованное интернетом? Есть ли у современных подростков трудности в общении, какие и с чем связаны? Наблюдается ли зависимость проблем в общении от приоритетной для подростков формы общения.

Результаты анкетирования 2015 года показали, что современные подростки любят общаться, много общаются, что подтверждает сохранение в качестве ведущей деятельности межличностного общения. Несмотря на то, что высок интерес к опосредованному интернетом общению, подростки все-таки предпочитают непосредственное общение.

В связи с распространением опосредованного общения, увеличения количества контактов для подростков понятие

«друзья» стало более емким и размытым по смыслу: друзьями считаются знакомые, нередко плохо знакомые (случайные) люди, зачисленные в разряд друзей. В социальных сетях друзей у подростков намного больше, чем в реальной жизни.

Общение подростки предпочитают учебной и игровой деятельности в интернете. Главное преимущество – возможность поговорить, не выходя из дома. Малая часть (одна десятая) подростков готовы общаться опосредованно потому, что нет визуального контакта или можно оказаться быть обманутым собеседником.

Более половины опрошенных подростков считают, что у них есть проблемы в общении. Несмотря на то, что в большинстве своем придерживаются активной позиции в диалоге, все же отмечают затруднения в общении с незнакомыми людьми и прежде всего из-за стеснения и боязни быть непонятым. Предпочтения в опосредованном интернетом общении связаны с его характеристиками: анонимности, возможности пространственно-временной оптимизации, а неприятие за счет невозможности видеть собеседника и оказаться обманутым.

Проблемы в межличностном общении связаны с предпочитаемой формой общения. Опосредованное общение чаще выбирают подростки, которые в реальной жизни скромны, не могут реализовать себя из-за стеснения, неуверенности в себе.

Подростки, предпочитающие общение в интернете, не всегда готовы выступать там от своего лица, им нравится скрывать свою внешность, данные о себе, импровизировать с имиджем, что подтверждается различием в частоте ответов на вопрос «Можно оставаться неизвестным» при выборе форм непосредственного и опосредованного общения.

В результате были сделаны следующие выводы:

1. Для подростков наиболее значимо непосредственное общение. В сети Интернет подростки предпочитают общение в игре и поиску информации. Из-за увеличения контактов в интернете у подростков трансформировалось представление о дружеских отношениях.

2. Существует связь между предпочитаемой подростками формой общения и проблемами в нем. Подростки, которые выбирают опосредованное общение, чаще застенчивы, стеснительны. Также существует связь между выбираемой формой общения и причиной ее выбора: подростки, стремящиеся к непосредственному общению, реже выбирают анонимность как причину обращения к общению.

Сравним полученные нами данные в 2015 году с результатами более поздних исследований. Интересно, что в 2017 году в исследовании, проведенном Е. А. Сорокоумовой, Н. Ю. Молостовой, Д. Н. Арютиной (2017 г.) [13], были получены похожие результаты. Авторами указали на то, что интернетом пользуется подростки одинаково часто как для развлечения (88 %), так и для общения – с друзьями и родственниками (54 %), с интернет-друзьями и для общения на форумах (31,6 %).

Интернет, согласно данным исследования, занимает в жизни подростков значительное место: 99,3 % из них ответили, что пользуются интернетом каждый день. При этом 23,9 % опрошиваемых указали на то, что «интернет – это такой же способ общения, как и все остальные», 29,1 % ответили: «комбинирую интернет и прямое общение»), только 5,2 % сказали «предпочитаю телефон и прямое общение», 3,2 % – «предпочитаю не пользоваться/пользуюсь редко».

Авторам было интересно узнать, ощущают ли подростки, что общаться с людьми в социальных сетях легче, нежели в реальной жизни. Мнения разделились практически поровну: вариант «Да, немного легче» выбрали 29,8 %, «да, гораздо легче» – 24,2 % опрошиваемых. «Не чувствую разницы» – 29,1 %; «нет, общаться в реальной жизни легче, чем в социальных сетях» – ответили 16,8 % респондентов.

Кроме того, авторы исследования указали, что опрошенные подростки не считают продолжительное время нахождения в интернете (в среднем 5-6 часов в день) показателем интернет-зависимости. Они считают, что это обыденность для современного человека постоянно находится в интернете, без этого сейчас не обойтись [13].

В то же время на площадках интернета, по мнению Е. А. Сорокоумовой, Н. Ю. Молостовой, Д. Н. Арютиной, подростки подвергаются некорректному поведению со стороны других пользователей интернета, при этом не стесняются и сами они проявлять некорректное поведение по отношению к другим.

Исследователями отмечено, что подростки активны в социальных сетях, причем виртуальный круг общения значительно шире реального. У каждого из опрошенных имеется не менее 140 друзей, причем более 25 % виртуальных друзей респондент лично не знает, в то время, как близких друзей из общего количества всего чуть более 5 % [13].

В 2020 году Т. В. Куклиной был проведен опрос подростков, в котором изучалась дружба как форма их межличностных отношений. Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что подростки не пренебрегают общением, не исключают суще-

ствование дружбы по интернету. Автор пришла к выводу, что несмотря на то что дружба сегодня приобрела новую форму выражения и строится нередко в социальной сети Интернет, она все же имеет для современного подростка большое значение [7].

Оценивая положительные и отрицательные стороны общения, опосредованного интернетом, Л. В. Варганова отмечает, что виртуальное общение, с одной стороны, способствует адаптации человека к социальной среде, с другой же стороны, приводит к индивидуализации (обособлению) подростка в социуме [4, с. 58].

И. М. Снемикопенко отмечено, каждый пятый подросток предпочитает виртуальное общение реальному. Однако, как считает автор, в процессе взросления предпочтения меняются: пристрастие к виртуальному общению у подростков снижается.

По мнению автора Г. Н. Иксановой, подросток, лишенный возможности использовать интернет-общение, чувствует дискомфорт в кругу своих сверстников (одноклассников, товарищей по спортивной секции, клубу, кружку по интересам и др.), испытывает внутреннее напряжение, так как лишен возможности обсуждать актуальные для сверстников проблемы в реальном общении. И. М. Снемикопенко диагностирована прямая зависимость между низким уровнем социализированности подростков и их предпочтением виртуального общения. Это обусловлено тем, что из-за преимущественного общения в социальных сетях подросток не имеет возможности получать адекватный социально-культурный опыт.

Учеными отмечено, что к концу подросткового возраста (к 17 годам) качество общения меняется: улучшается взаимодействие со сверстниками, реальное общение становится более

предпочтительным (97 %), чем виртуальное (3 %). У подростков расширяется виртуальное пространство посредством увеличения интернет-коммуникаций в программах и мобильных приложениях Instagram, Twitter, WhatsApp. Но в то же время у подростков возникают трудности в общении со взрослыми, особенно с педагогами (87,12 %) [6].

Подводя итоги всему выше сказанному, отметим:

1. Общение, опосредованное интернетом, – это специфический способ передачи информации, обеспечивающий межличностное взаимодействие, обладающий своеобразием в протекании процесса межличностного восприятия: добровольностью и желательностью контактов, возможностью преодоления коммуникативного дефицита за счет расширения круга общения при сохранении, с одной стороны, своей анонимности, автономности и приватности, а с другой стороны, публичности.

2. Общение, опосредованное интернетом, – это новая форма общения, осуществляемая в разных видах, с помощью разных устройств, имеющее свои позитивные характеристики (пространственно-временную неограниченность коммуникации, легкость визуализации и постасей личности в интернете, возможность общаться сразу с несколькими людьми, расширение круга общения и его интенсификация на личностном уровне) и негативно влияющее на личность (ограничение реальных социальных контактов, возникновение трудностей в установлении и поддержании межличностных отношений из-за особенностей мировосприятия и познавательных процессов, упрощение системы отношений «человек–человек», низкое развитие свойств субъекта социальных взаимоотношений, дисгармония функционирования эмоциональной сферы, проявляющаяся в неспособности к осознанию своих чувств и др.).

3. Современные подростки, как и прежде, любят общаться непосредственно, вживую; они предпочитают общение с друзьями в компании, хотя многим нравится общаться дома и в школе. Общение в интернете подростки предпочитают игре и поиску информации, хотя выбор последних показателей также частотен среди подростков, что говорит о популярности интернета как источника учебной информации и обращения к играм как к способу снятия напряжения, ощущения общности и др.

4. Опосредованное общение в сети Интернет масштабно: у современных подростков огромное количество контактов, широкий круг общения. Можно отметить факт интенсификации общения. Но данный факт повлиял на представления современных подростков о понятии «друг», оно приобрело широкое значение и благодаря интернет-сайтам стало тождественным понятию «знакомый», хотя подростки указывают и на наличие настоящих друзей.

5. Подростки имеют проблемы в общении, но при этом не проявляют чрезмерный интерес к опосредованному общению в интернете или по телефону; малая часть (одна десятая) подростков готовы общаться опосредованно потому, что нет визуального контакта или можно обмануть собеседника.

Библиографический список

1. **Баранова, Ю. М.** Общение подростков в социальных интернет-сетях как особый вид коммуникации / Ю. М. Баранова. – Текст : непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 5. – С. 104–109.

2. **Бодалев, А. А.** Психология общения: Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с. – ISBN 5-87224-121-6. – Текст : непосредственный.

3. **Варганова, Л. В.** Психологические проблемы общения у подростков в сети интернет / Л. В. Варганова. – Текст : непосредственный // The scientific heritage. – 2021. – № 61-4 (61). – С. 56–58.

4. **Жичкина, А. Е.** Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская. – Текст : непосредственный // Труды по социологии образования. – 2000. – Т. 5. – Вып. 7. – С. 431–460.

5. **Иксанова, Г. Н.** Трудности в общении подростков – виртуальный аспект / Г. Н. Иксанова. – Текст непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – Т. 5. – Вып. 1. – С. 86–93.

6. Интернет : воздействие на личность / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский, О. В. Смылова. – Текст : непосредственный // Психология зависимости / сост. К.В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2007. – С. 175–204.

7. **Куклина, Т. В.** Дружба как форма межличностных отношений у современных подростков / Т. В. Куклина. – Текст непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 60–63.

8. **Лукина, Н. А.** Специфика межличностных отношений в процессе общения в Интернет-среде / Н. А. Лукина. – Текст : непосредственный // Психология человека в современном мире (к 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна). – Т. 5. – Ч. 3. – Москва : Институт психологии РАН. – 2009. – С. 35–41.

9. **Мустафаев, С. М.** Особенности невербальной экспрессии подростков с интернет-зависимым поведением / С. М. Мустафаев. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2014. – №1(7). – С. 237–242.

10. **Рослякова, С. В.** Непосредственное и опосредованное общение современных подростков / С. В. Рослякова, Л. Б. Гельт. – Текст непосредственный // Психология в России и за рубежом : материалы III Международной конференции. – Санкт-Петербург, 2016. – С. 25–27.

11. **Саксонова, Ю. И.** Психологические особенности интернет-общения подростков (чаты и форумы) / Ю. И. Саксонова. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 3. – С. 95–96.

12. **Семикопенко, И. М.** Исследование влияния вида общения подростков на успешность их социализации / И. М. Семикопенко. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогики. – 2020. – № 4 (49). – С. 10–12.

13. **Сорокоумова, Е. А.** Социализация подростка в процессе интернет-общения / Е. А. Сорокоумова, Н. Ю. Молостова, Д. Н. Арютина. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 2. – С. 138–143.

2.6 Познавательная деятельность современных подростков

С. В. Рослякова

В последние десятилетия приоритетное, а часто и основное место в жизни школьников заняла учебно-познавательная деятельность: дети учатся в школе, после школы у репетиторов, дома, выполняя домашние задания. Процесс обучения занял практически все жизненное пространство большинства учеников. В связи с этим возникает ряд вопросов: Что из себя представляет учебно-познавательная деятельность современных школьников? Каковы ее характеристики и особенности на современном этапе развития образования? Какие факторы влияют на ее становление? Есть ли проблемы в организации этой деятельности в школе и с чем они связаны? Что необходимо учесть и предпринять для ее оптимизации в пользу будущего нынешних школьников?

Поиск ответов на эти вопросы является целью данной части монографии. Анализируя и обобщая результаты научных исследований последнего десятилетия, мы попытаемся охарактеризовать основные черты, особенности, проблемы учебно-познавательной деятельности и предложить направление ее совершенствования.

Прежде всего отметим то, что учеными (А. Г. Асмолов [3] и др.) сущность и структура учебно-познавательной деятельности рассматриваются в соответствии с идеями основоположни-

ков теории учебной деятельности В. В. Давыдова [9], Д. Б. Эль-коница [23] и др. Но на современном этапе развития образования ее понимание связано с проблемами социализации личности, за счет чего представление об учебно-познавательной деятельности расширяется и переходит с представления о ней как узконаправленном процессе получения знаний и освоения целостной нормативной структуры учебной деятельности к пониманию как пространства социального позиционирования школьников [3].

Рассмотрим основные характеристики учебно-познавательной деятельности, которые мы отметили в результате анализа психолого-педагогической литературы [3; 4; 6; 9; 10; 12; 13; 14; 23 и др.]:

1) является одной из сторон процесса обучения, наряду с преподаванием – деятельностью учителя – и представляет собой деятельность обучающегося;

2) сущность заключается в восприятии и овладении учеником научными знаниями, в обобщении воспринятых фактов, в закреплении и применении полученных знаний в практической деятельности по заданиям учителя или на основе собственных познавательных потребностей;

3) результат – формирование новых форм поведения и деятельности, изменение ранее приобретенных на основе познания, упражнения и приобретенного опыта;

4) специфика в том, что познавательная деятельность осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений, однако только в процессе обучения она приобретает четкое оформление: это

процесс познания, управляемый педагогом, где ученик – субъект специально организованной деятельности;

5) успех в деятельности зависит от осознания и овладения ее структуры в целостности компонентов, а также активности (учебно-познавательной мотивации) обучающегося.

До сих пор в науке не определились с названием деятельности школьника. Она именуется «учебной», «учебно-познавательной», «познавательной». Чаще всего в педагогических исследованиях встречается понятие «учебно-познавательная» деятельность. Как считает Ш. А. Амонашвили, деятельность ученика в школе следует характеризовать именно как учебно-познавательную, так как она направлена на решение двух видов задач – учебных и познавательных. Причем специфика учебной деятельности, в отличие от познавательной, заключается в постижении учеником субъективно новых, уже открытых фактов и закономерностей действительности при помощи учителя, она всегда направляема и несамостоятельна, что обуславливает необходимость «усиления» познавательных задач, которые ребенок будет решать самостоятельно [2, с. 173–174].

Учебную и познавательную деятельность предлагают рассматривать как два взаимообусловленных вида деятельности: учебная деятельность «служит репродуктивной основой для собственно познавательных действий, а учебные цели, возникающие в процессе решения познавательной проблемы, носят служебный характер и призваны способствовать ее более эффективному решению» (С. Г. Воровщиков) [7, с. 387].

По мнению разработчиков новых школьных стандартов, учебная деятельность по сути шире познавательной: первая, являясь для школьников сферой жизнедеятельности, простран-

ством не только познавательного, но и социального взаимодействия, включает в себя познание [3].

Обобщая сказанное об учебно-познавательной деятельности, мы составили собственную точку зрения относительно понимания ключевой деятельности учеников: в широком смысле она является для современных школьников самостоятельной сферой жизнедеятельности, в которой они позиционируют себя не только как субъекты данного вида деятельности, но и личностного становления и межличностного взаимодействия; в узком смысле она представляет собой деятельность школьника в процессе обучения, где ученик решает разные классы задач (учебные и познавательные), демонстрируя различную степень самостоятельности. Учебно-познавательная деятельность школьника особенно тем, что осуществляется под руководством учителя, объем помощи которого зависит от степени активности, самостоятельности и компетентности в ней школьников. От этого зависит и успешность учеников в познавательной деятельности.

На современном этапе развития общества в связи с изменениями, происходящими как в социуме, так и с человеком, исследователей волнуют проблемы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Изучение работ А. Г. Асмолова [3], С. Г. Вершловского [5], О. Б. Даутовой [10], Д. И. Фельдшейна [22] и других авторов, позволило сделать несколько заключений, касающихся особенностей реализации данного вида деятельности. Во-первых, характер её организации в настоящее время обусловлен прежде всего социокультурным и личностным факторами. Во-вторых, специфика подхода к учебно-познавательной деятельности в современных условиях связана с ориентацией в образовании на идею учить школьни-

ков учиться, освоением метапознавательных умений и навыков, которые обусловят готовность личности к «маневрированию» и успешному функционированию в информационном обществе и тем самым обеспечат реализацию ее потребностей.

Остановимся на характеристике факторов, влияющих на организацию учебно-познавательной деятельности. Первый заключается в том, что социокультурное пространство, в котором функционирует современный школьник, существенно изменилось и влияет на его развитие и жизнедеятельность. Сегодня отмечается появление качественно нового мира, в котором информация определяет скорость технических, технологических, культурных достижений. В научной литературе его характеризуют как постнеклассическую рациональность, постиндустриальное, информационное общество. Отмечается появление нового типа культуры, отличающейся ориентацией на настоящее, на человека, на диалог; мозаичностью – отсутствием строгих границ между одним содержанием и другим; приоритетом рациональности мышления над ассоциативностью, метафоричностью; приоритетностью случая, прецедента над стабильностью (В. Гам) [8].

Фактор личностного развития выражается в том, что школьник под воздействием среды проявляет новые черты и характеристики. Названные социокультурные факторы стали причиной произошедших изменений в современном ребенке. Ссылаясь на работы Т. П. Авдуловой [1], С. Г. Вершловского [5], И. С. Илюшина [11], С. А. Лысиченковой [14], В. С. Собкина [17], С.В. Тарсова [19], Е. М. Торшиловой [20], Д. И. Фельдштейна [21; 22] и других авторов, можно выделить ряд характеристик современных школьников, к которым относят:

– более свободное и независимое поведение и отношение к авторитетам, стремление высвободиться из-под чрезмерной опеки со стороны взрослых; стремление к реальной самостоятельности, которая представляется как свобода в самопознании, к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я»; желание занять благоприятное положение в школьном коллективе, закрепить свои позиции в детской субкультуре;

– демонстрируемая инфантильность, что отличает современных детей от предшествующих поколений;

– возросшие амбиции и самооценка, при этом способностью понять свои слабости, недостатки, сравнить себя с другими, самих себя в настоящем и прошлом, т.е. способность к самоанализу, рефлексии;

– ярко выраженный скептицизм (происходит падение доверия к авторитетам учителя, родителей, традиционным источникам знаний);

– эрудированность; обширная, но бессистемная информированность практически по любым вопросам; хорошая ориентация в постоянно меняющемся информационном пространстве и в новых технологиях;

– ориентация на успех, часто любой ценой; признание одними из важных умений – умения добиваться успеха, не вешать голову, не унывать в любых обстоятельствах и др.

Анализ работ последних двух десятилетий [1; 5; 18; 21; 22 и др.] позволил сделать вывод о том, что современная ситуация развития детей способствует формированию, с одной стороны, самости, но в то же время и инфантильности; наличию широкой информированности при низкой способности к анализу, пере-

работке и фильтрации информации, становлению у современных детей ориентации на достижение успеха в деятельности, на результат без интереса к содержанию самой деятельности.

Мы отметили, что наибольшую обеспокоенность исследователей вызывают трансформации в ценностных ориентациях современных школьников: наблюдается актуализация потребительства, рост безразличия к базовым ценностям [21]; негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций [22]; социально-культурные потребности отступают на задний план и становятся менее престижными, проявляется неверие в традиционные ценности, которые воспринимаются как относительные и необязательные для соблюдения, при абсолютизации индивидуальных ценностей [11].

Анализ исследований последних лет показал, что существенные изменения произошли в отношении школьников к учебно-познавательной деятельности [14; 18]. К числу основных проблем мы отнесли:

1. Проблему отчуждения от учебно-познавательной деятельности: отчуждение нарастает у учащихся по мере продвижения к старшим классам, причем наблюдается снижение мотивации учения у учащихся младших классов и даже при поступлении в школу (от 8 до 20% будущих первоклассников не проявляют желания учиться) [14].

2. Проблему прагматической ориентации в учебно-познавательной деятельности: учебно-познавательная деятельность весьма значима для будущего, но мало значима для настоящего реального микросоциального контекста отношений [18]. Прагматическая мотивация, связанная со снижением желания получить новые знания на фоне заметно повышающейся мотивации

получения в будущем престижной работы, возрастает к 9 классу и в связи с этим учеба становится не целью, а средством для реализации будущих планов. Кроме того, последовательно от 7-го к 11-му классу снижается значимость целей «прочные знания» и «хорошая предпрофессиональная подготовка»: с возрастом увеличивается число школьников, указывающих на важность подготовки к обучению в вузе и приобретения опыта социального общения и взаимодействия (В. С. Собкин) [17].

3. Проблему прагматизации отношения к образованию в целом – высокая оценка школьниками роли образования как условия жизненного успеха. Проблема в том, что само получение образования рассматривается школьниками как «лифт», обеспечивающий возможность социального продвижения. Школьники в качестве синонимов понятию «успешность» рассматриваются «везучесть» и «удачливость» (каждый пятый выпускник), и только каждый третий выпускник считает, что жизненный успех зависит от качества образовательной подготовки, целеустремленности и наличия определенных личностных качеств (С. Г. Вершловский) [5].

Из сказанного можно заключить, что отношение к учебно-познавательной деятельности качественно меняется: от начальной школы к среднему звену отношение трансформируется с желания получить новые, прочные знания к представлению о школе и учебно-познавательной деятельности как ступеньке в успешное будущее, подготовительному этому для получения «настоящего» образования. Отношение меняется с годами: чем взрослее становится ребенок, тем значимость содержания деятельности уступает место значимости ее результата. В этой ситуации школа и учебно-познавательная деятельность не рассматриваются как са-

модостаточная сфера жизнедеятельности школьника, как пространство самоопределения и самореализации ученика, как «важное для человека настоящее», которое ценно каждым днем и каждым приращением в этой деятельности.

Кроме того, в результате анализа современной научной литературы мы выделили проблемы, связанные с пониманием и реализацией сущности и структуры самой учебно-познавательной деятельности [10]:

– проблема интеллектуализации процесса учения: ориентация на получение знаний, при этом в организации учебной деятельности не учитываются ее возможности как пространства для социального становления, взаимодействия, сотрудничества и общения. Школьники слабо владеют умениями планирования собственных действий, выстраивания коммуникации, работы в группе. Они не получают опыта применения собственных знаний;

– проблема несоответствия существующего в реальности учебного процесса произошедшим социокультурным и личностным трансформациям: чаще всего учебно-познавательной деятельностью управляет только педагог, он же ставит задачи и цели; между учениками и учителем выстраиваются отношения подчиненности (взрослый – ребенок); содержанием учебного процесса выступает предметное знание и соответственно основным результатом являются знания, умения, навыки; субъектами взаимодействия являются «педагог – класс»; культура урока – монологическая при доминантной роли учителя; использование в основном фронтальных формы обучения [10].

Вышеназванные проблемы имеют свои последствия: учебно-познавательная деятельность не является лично значимой, ценной для современного школьника, а он, как следствие, –

субъектом учебно-познавательной деятельности. Соглашаясь с мнением О. Б. Даутовой, а также разработчиков нового образовательного стандарта школьного образования, причиной тому – традиционная система обучения, которая не отвечает запросам изменившегося общества и человека, его целям и потребностям.

В связи со сказанным следует заключить: изменения, произошедшие в социокультурном пространстве, современном школьнике повлияли на его отношение к учебно-познавательной деятельности, и это нельзя не учитывать. Причем в расчет следует брать как положительные, так и отрицательные трансформации, создавая оптимальные условия для развития первых и коррекции вторых.

Считаем, что в современных условиях развития школьников учебно-познавательная деятельность должна и признаваться как важная сфера их жизнедеятельности, в пределах которой они проводят значительную часть времени, и моделироваться педагогами не как узконаправленный процесс получения знаний, а как пространство, предоставляющее возможность для личностного становления, формирования ценностных ориентаций, личностных смыслов. Считаем особенно важным в настоящее время актуализировать воспитательный аспект в процессе становления учебно-познавательной деятельности.

В качестве предложений по изменению отношения школьников к учебно-познавательной деятельности и организации его в интересах ребенка, считаем важным поддержать идею об интеграции общего и дополнительного образования в рамках образовательного процесса школы, чтобы объединить сильные стороны, возможности каждого из них и создать для учеников познавательно-развивающую среду, стимулирующую инициа-

тивую и активность самого школьника. Такая среда позволит на основе выбора содержания и форм познавательной деятельности, удовлетворять познавательными потребности и возможности на основе создания индивидуального образовательного маршрута для каждого ученика.

Создание пространства на основе единения общего и дополнительного образования потребует согласования программы, интегративных образовательных технологий, системы единой диагностики достижений школьников в учебно-познавательной деятельности, новых форм работы с детьми и форм демонстрации ими своих достижений в деятельности, а также форм сопровождения школьника в интегрированном образовательном пространстве. Но в то же время это путь решения проблем учебно-познавательной деятельности позволит, с одной стороны, актуализировать работу школы в соответствии с потребностями времени и современной личности, а с другой – получить ученикам возможность стать реальными субъектами познавательной деятельности, понять, что эта деятельность не только бесконечная учеба, но и возможность для саморазвития, самореализации в межличностном пространстве, получения опыта практической деятельности.

Ссылаясь на все выводы, сделанные в предложенном материале, попытаемся отметить новое, что удалось нам выявить и обозначить: 1) отметить ориентацию на уровне науки и практики в сторону необходимости признания учебной деятельности как сферы полноценной жизнедеятельности школьника, в которой он проходит процесс становления в качестве субъекта познавательной деятельности и личностного позиционирования; 2) на основе выделенных двух взаимообусловленных фак-

торов – социокультурного и личностного – определить круг современных проблем, существующих в отношении к учебно-познавательной деятельности и понимании ее сущности; 3) определиться с ориентацией в решении проблемы организации учебно-познавательной деятельности, которая заключается создания единого познавательно-развивающего пространства в школе за счет интеграции возможностей общего и дополнительного образования, которое позволит предоставить возможность школьнику развиваться в качестве субъекта учебной деятельности и социального взаимодействия.

Мотивация учебной деятельности современных подростков. Одной из актуальных проблем современного школьного образования остается проблема формирования мотивации учения. Особенно остро она стоит в основной школе, когда ученики становятся подростками и их интересы с учебной деятельности смещаются в сферу общения со сверстниками.

Проблема изучения и формирования мотивации учения постоянно находится в центре внимания ученых. К ней обращались и предлагали пути изучения и формирования такие исследователи, как А. К. Маркова, Т. А. Матис, М. В. Матюхина и др. Сегодня данная проблема вызывает активный интерес исследователей: Д. Б. Белетовой [4], В. И. Ветошевой [6], Ю. В. Клепач, Т.В. Рубцовой [12], В. М. Кузьминой [13], М. С. Михайловой [15], Е. В. Романовой [16] и др.

Рассуждая в настоящее время над проблемой формирования познавательной деятельности и познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, важно обратиться к вопросам, связанным с мотивацией учения. Данное решение связано, во-первых, со значимостью для подростков в школе

наличия мотивов учения и познания; во-вторых, с пониманием необходимости повышения уровня мотивации в учении на общем фоне ее снижения в подростковом возрасте и важности создания мер по предупреждению данного явления.

В этой связи следует выявить особенности мотивации современных подростков. Анализ научной литературы за последние пятнадцать [4; 6; 12; 13; 15; 16 и др.] лет позволил отметить изменения в ней и обусловленность этих изменений трансформациями в современном обществе, которое влияет на ситуацию развития школьников.

Укажем, что, по мнению ученых, изменилось. Во-первых, изменился тип общества, в котором работа с информацией (ее быстрый поиск, верное использование) является решающим фактором успешной жизнедеятельности. Во-вторых, в жизнь активно внедряются новые «орудия труда», которые меняют наше поведение, образ жизни, влияют на тип общения, привносят новые характеристики в процессы обучения и воспитания детей. Современные дети, рожденные в информационном обществе, отличны от нас, они не представляют себе жизни без гаджетов, постоянного доступа в интернет, общедоступности информации. Мы сегодня воспринимаем все это как явления отрицательные. Но жить этим детям придется в информационном обществе и исключать «эти орудия» из их жизнедеятельности нельзя, нужно научить использовать их с пользой для себя и своей жизнедеятельности.

Что интересно детям эпохи информации, что может послужить мотивом в учении?

Начнем с того, что на формирование мотивации учения в современных условиях влияет множество факторов.

Во-первых, социальный фактор, который характеризуется обилием и доступностью различных источников информации. Данный фактор имеет положительную сторону: подростки становятся более информированными и эрудированными. Но, с другой стороны, печально, что учитель утратил свою роль ключевого источника информации, ему труднее удивить, заинтересовать современных школьников учебным материалом. В то же время ему отводится роль сопровождающего в учении, в том числе и стимулирующего эту деятельность

В этой связи необходимо изменить роль учителя и связать ее более с проектированием форм и методов работы с различными источниками информации, учитывающими формирование умений отбирать необходимую информацию, систематизировать и классифицировать ее, «инъецировать» в собственную деятельность, презентовать окружающим потерял свое преимущественное значение. Отрицательное значение данного фактора заключается в том, что ребенок теряется в обилии информации и не всегда может найти нужную, применить ее для решения учебных и жизненных проблем. Данный фактор требует, с нашей точки зрения, работы по формированию умений подростков действовать с информацией.

Во-вторых, сильное влияние на формирование мотивации учения оказывает личностный фактор. Он связан с изменениями, происходящими в ценностно-потребностной сфере школьников. Если младший школьник в большинстве своем имеет учебную мотивацию, то в подростковом возрасте по причине смены ведущей деятельности наблюдается тенденция к отчуждению детей от школы, происходит смена учебных интересов на социальные (стремление к общению со сверстниками), меня-

ется отношения к учению как к средству получения в будущем перспективной профессии, будущей успешности. При этом учение как самодостаточная деятельность, ценная своим потенциалом, школьниками-подростками и далее старшеклассниками практически не осознается и не воспринимается как жизненно важная деятельность (Собкин, 2007; Вершловский, 2007 и др.). Представления об учении как промежуточном, временном виде деятельности, которая нужна только в школе – это один из аспектов проблемы формирования мотивации учения, на который необходимо обратить внимание.

С нашей точки зрения, для решения проблемы формирования мотивации у современных подростков, растущих в информационном обществе, следует обратить внимание на целенаправленное формирование умений работать с информацией, именно оно им, во-первых, облегчит процесс учения, а во-вторых, согласуется с потребностями человека, растущего в информационном обществе.

Также мы видим решение проблемы становления мотивации учения в целенаправленном формировании учебно-познавательной компетентности. Данная компетентность как способность и готовность к самостоятельной учебной и познавательной деятельности, выражающаяся в сформированных универсальных познавательных учебных действиях, или умении учиться, позволит школьникам осваивать любое знание, реализовать деятельность по познанию мира и самого себя.

В-третьих, на современном этапе развития общества и образования формирование мотивации учения мы связываем с развитием ценностно-потребностной сферы подростков. Учитывая тенденцию к потребительству со стороны подрастающего

поколения следует на основе формирования мотивации учения воспитывать истинный интерес к знанию и деятельности, выполнение которой приносит радость и удовлетворение не только результатом, но и процессом. Для подростков в этом процессе ценно общение, взаимодействие. Кроме того, формируются такие качества, как инициативность, самостоятельность, ответственность.

В качестве путей формирования мотивации у современных подростков прежде всего следует назвать создание ситуаций развития учебно-проектного типа» (А. Г. Асмолов), участвуя в которых школьники вовлекаются в инициативную учебно-познавательную деятельность, общаются, взаимодействуют. Ситуации данного типа позволят подросткам проявить свое стремление к самостоятельности и проявить деловитость в планировании, моделировании, управлении деятельностью членов команды или своей собственной. Безусловно, в этом направлении ведущими формами работы является организация проектной деятельности.

Динамизм как характеристика современных подростков и вектор трансформации организации их учебной деятельности. К основным показателям новой по качеству ситуации развития современного ребенка исследователи относят становление и активное развитие информационного общества, ключевыми требованиями которого являются готовность к личностным и профессиональным трансформациям в быстро меняющемся мире, способность к переобучению и действию в ситуации неопределенности. Появление новой техники и технологий, быстрая их смена ускоряют темп жизни, влияют на динамику вкусов и интересов, на представление о ритме жизни и те-

чении времени. Все наше жизненное пространство напоминает быстро меняющиеся кадры современных мультфильмов, которые так нравятся нынешним детям.

Живущие в таком «скоростном» мире подростки, усваивают его динамику и составляют представление о жизни как о быстромеменяющемся пространстве, требующем движения, действия, активности. В то же время возрастные особенности подростков говорят об их склонности к динамике, движению, что связано с ведущим видом деятельности – общением и ориентацией на межличностное пространство.

Следует отметить, что современные подростки все реже смотрят фильмы для детей, снятые отечественным кинематографом в прошлом веке. Они считают их скучными и медленными. Причем многие из детей так и не досмотрели эти фильмы до конца.

Однако с появлением виртуальной реальности, которую предоставляет Интернет, игровые технологии, желание жить динамично не всегда находит выход в реальной жизнедеятельности, а заключается в общении в сети и «активном движении» в игре, где ребенок может реализовать самые смелые поступки, почувствовать себя успешным. При этом только незначительная часть детей занимаются общественной деятельностью, общаются после школы напрямую, гуляют, посещают кружки по интересам, реализуя подростковую потребность в общении и межличностном контакте.

Но вместе с тем, наблюдая за современными подростками, мы отметили такой факт, что даже внешне пассивные дети «ориентированы на динамику». Просиживая часами за компьютером, они предпочитают динамичные компьютерные игры, ак-

тивное общение в сети. При этом активность в играх сопровождается ощущением физической силы, смелости и других качеств, которых так не хватает детям в жизни.

Стремление к динамике и интенсивности в деятельности идет вразрез с общей динамикой учебного процесса, современного урока. Конечно, учение не игра, не забава. Но динамизм – это требование времени и потребность современных детей.

Об этом свидетельствует такой феномен, как клиповое мышление. О нем заговорили не так давно, но данный факт очевиден и его не замечать нельзя. «Клиповое мышление» характеризуется тем, что в эпоху Интернета у детей снижается способность к анализу. При клиповом мышлении окружающий мир превращается в мозаику разрозненных, мало связанных между собой фактов. Школьники с таким мышлением требуют динамичной и дозированной подачи материала в форме гипертекста (Р. Н. Бунеев), настроены на восприятие материала «с большим количеством коротких фраз, отражающих эмоциональное состояние человека; текста, состоящего из фрагментов, слабо связанных между собой; разбитого на перемежающиеся смысловые блоки небольшого (два-три абзаца) объема, образующие своего рода мозаичное изображение с частично утраченными элементами; построенного по принципу «описание действия».

Наличие у современных подростков клипового мышления, мозаичного представления о движении жизни на подобие динамики, присутствующей в мультфильмах, заставляет их скучать в современной школе, поскольку динамика урока идет вразрез с их представлениями об идеальной динамике жизни, где должно одно быстро сменять другое.

С нашей точки зрения, говоря об организации современного учебного процесса, отвечающего потребностям времени и растущих детей, следует задуматься не только о содержании предлагаемого детям знания, но и о темпах и способах работы с ними, особенно с подростками, у которых мотивация учения отступает на второй план, уступая место мотивации достижения успеха.

Наверное, следует изменить динамику урока. Это не значит, что нужно «гнать на уроке во все пары». Но следует понимать, что детям на уроке становится скучно, они засыпают. В школе они живут в другом измерении, нежели им хотелось бы.

Вообще под динамикой, динамизмом, динамичностью (это слова-синонимы) понимают подвижность, стремительность развития действия. В психологии динамизм – это особое энергетическое образование в психике личности, которое обеспечивает удовлетворение потребностей и проявляется в межличностных отношениях, относится к механизмам мышления и памяти (Г. Салливан).

Как нам кажется, нужно изменить скорость и динамику урока и подумать, как это сделать. Под динамикой урока мы понимаем его информационную насыщенность и характер деятельности (ее стиль, скорость, смену видов) и т. п., причем деятельности, актуальной для подростка, связанной не только с книгой, но и с экраном, отсутствие которого на уроке делает его отсталым от времени. Конечно, урок будет идти быстро, если ты работаешь, включен в процесс познания.

Во-вторых, игра спасает ситуацию, но только «умная игра», а не просто включенная в структуру урока ради развлечения или разнообразия форм работы.

Безусловно, не будет подросткам интересен процесс обучения, пока он не связан с их главным «другом» – компьютером. То, что мы чаще всего воспринимаем как зло, лучше направить во благо развития ребенка на уроке. При этом нужно научить искать информацию, стимулировать к ее поиску, дать понять подросткам, что Интернет – это источник информации, которым нужно уметь пользоваться, он полезен, а не только интересен наличием игр. Кроме того, работа с Интернетом (компьютером, планшетом) является хорошим подспорьем в реализации на уроке проектных форм организации учебной деятельности, быстрого поиска информации, отработки актуальных для современности информационных умений.

Размышляя о динамизме как категории, позволяющей изменить и оптимизировать движение учебного процесса, его качество, считаем актуальным разговор о таких параметрах, как качество деятельности учителя и ученика, расширение рамок учебного процесса за счет подключения возможностей дополнительного образования, что позволит деятельность направлять в практико-ориентированное русло, развивать и отрабатывать важные умения, дать возможность ученикам по собственной инициативе включиться в процесс познания.

Динамизм жизни влияет на потребность в динамизме нашего поведения, а для учеников-подростков – учения. Важно понять и принять этот факт и изменить урок, учебный процесс, учение, преподавание и вообще работу школы в соответствии с динамичным течением жизни.

Библиографический список

1. **Авдулова, Т. П.** Подростки в информационном пространстве / Т. П. Авдулова. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 28–38.

2. **Амонашвили, Ш. А.** Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 296 с. – Текст : непосредственный.

3. **Асмолов, А. Г.** Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и др. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.

4. **Белетова, Д. Б.** Формы проявления социальной активности подростков в учебной и внеучебной деятельности / Д. Б. Белетова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5 (90). – С. 85–87.

5. **Вершловский, С. Г.** Выпускник – 2007. Результаты исследования. – Загл. с титул. экрана. – URL: [http://www. myshared.ru/slide/188536](http://www.myshared.ru/slide/188536) (дата обращения: 27.02.2022). – Текст : электронный.

6. **Ветошева, В. И.** Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и в общеобразовательной школе / В. И. Ветошева, О. Д. Артемова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 151–164.

7. **Воровщиков, С. Г.** Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: опыт проектирования внутришкольной системы учебно-методического и управленческого сопровождения / С. Г. Воровщиков, Т. И. Шамова, М. М. Новожилова, Е. В. Орлова, Д. В. Татьянченко и др. – Текст : непосредственный. – Москва: 5 за знания, 2010. – 402 с.

8. **Гам, В. И.** Стратегическое мышление как основа успеха / В. И. Гам. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2007. – № 7 (1370). – С. 101–106.

9. **Давыдов, В. В.** Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004 (ГУП Сарат. полигр. комб.). – 282, [1] с.; 22 см. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга : Classicum). – ISBN 5-7695-1598-8. – Текст : непосредственный.

10. **Даутова, О. Б.** Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. – Даутова Ольга Борисовна. – Санкт-Петербург, 2011. – 43 с.

11. **Илюшин, Л. С.** Образовательная мотивация: теория и методология исследования / Л. С. Илюшин; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Б-ка Акад. наук. – Санкт-Петербург : Изд-во БАН, 2002. – 216 с. : ил. ; 20 см. – Библиогр.: с. 210–214. – ISBN 5-336-00017-5. – Текст : непосредственный.

12. **Клепач, Ю. В.** Особенности мотивации учебной деятельности подростков / Ю. В. Клепач, Т. В. Рубцова. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 6 (28). – С. 63–72.

13. **Кузьмина, В. М.** Влияние семейных ценностей и родительских установок на учебную деятельность подростков / В. М. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – №4 (17). – С. 80–87.

14. **Лысиченкова, С. А.** Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С. А. Лысиченкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 428–431.

15. **Михайлова, М. С.** Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте / М. С. Михайлова, Т. В. Шамовская. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5. – № 1. – С. 11–20.

16. **Романова, Е. В.** Особенности развития познавательной мотивации младших подростков / Е. В. Романова, Н. А. Пронина. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1 (35). – С. 49–56.

17. **Собкин, В. С.** Трансформирование целей и мотивации учебы школьников / В. С. Собкин. – Текст : непосредственный // СоцИс: Социол. Исслед. – Москва, 2006. – № 8 (268). – 106 с.

18. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: итоги социол. исслед. / авт. коллектив: С. В. Дармодехин, В. Н. Архангельский, Г. М. Иващенко, Ю. И. Муратов. – Москва : Гос. НИИ семьи и воспитания, 1999. – 79 с. – Текст : непосредственный.

19. **Тарасов, С. В.** Школьник в современной образовательной среде : [Монография] / С. В. Тарасов; Ком. по образованию Санкт-Петербурга. С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. – Санкт-Петербург : Образование-культура, 2000. – 144 с. : ил., табл.; 20 см. – ISBN 5-88857-036-2. – Текст : непосредственный.

20. **Торшилова, Е. М.** Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: результаты социально-психологического исследования / Е. М. Торшилова. – Текст : непосредственный // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 86–95.

21. **Фельдштейн, Д. И.** Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Педагогика, 2012. – № 6. – С. 3–16.

22. **Фельдштейн, Д. И.** Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и

ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 14. – С. 11–20.

23. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; [авт. вступ. ст. и коммент. В. В. Давыдов] ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 554. – ISBN 5-7155-0035-4. – Текст : непосредственный.

2.7 Особенности социализации современных подростков

С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова

Воспитание как целенаправленный процесс социализации в новых социально-экономических, культурных условиях подразумевает новые подходы к его реализации. Но прежде чем говорить о воспитании подрастающего поколения, важно понимать, не только с каким ребенком мы имеем дело, каковы его интересы, ценности, мечты, потребности, но и специфику времени, социальной среды, факторов, приоритетных механизмов, которые влияют на его формирование, личностное развитие.

В последнее десятилетие появление новых документов в области образования (закон «Об образовании в РФ» (2012г.), ФГОС начального, основного и среднего образования, «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года» свидетельствует о том, что изменения в нашей жизни требуют и новых подходов к обучению, воспитанию и развитию современных детей. Но в то же время потребность в понимании этих изменений, осознании их сущности, особенностей влияния на развитие ребенка остается, безусловно, очень актуальным. Все сказанное говорит о важности и необходимости изучения процесса социализации современных подростков.

Научное осмысление проблемы влияния новых информационных технологий на процессы социального развития личности осуществляется с начала XXI века. Одними из первых ее начали

разрабатывать отечественные авторы: Е. П. Белинская [1], А. Е. Войскунский [2], А. Е. Жичкина [3], В. С. Собкин [4] и др., а также зарубежные исследователи: М. Гриффитс, Т. Келер, Дж. Сулер [Цит. по 1, 3] и др. В последние годы интерес к данной проблеме колоссальный. Исследователи выделили характеристики, особенности постиндустриального общества (В. Гам) [5], отметили особенности информационного общества как новой социальной среды развития современного ребенка Д. Белл [6], Д. И. Фельдштейн [7]).

В научной литературе уделено внимание непосредственно проблеме социализации в цифровую эпоху. Авторами рассматривались различные аспекты данного процесса: социализация в семье, в общественной организации, в среде сверстников [8, 9]. Прежде всего отмечаются изменения на уровне воздействия факторов социализации. Л. Е. Сикорская считает, что в настоящее время наблюдается кризис социальных институтов (прежде всего государственных) как трансляторов социального опыта подрастающим поколениям, что приводит к деформации процесса социализации [9].

Практически всеми исследователями говорится о роли средств массовой коммуникации в жизни современных детей, подростков, юношества [3, 10, 11, 12, 13 и др.]. Е. Н. Трухманова считает, что интернет-коммуникации оказывают значительное влияние на формирование самосознания, системы ценностей, потребностей и интересов современных подростков. В то же время, автор указывает на неоднозначность этого влияния и считает, что проблема требует дальнейшего системного изучения и определения, наряду с традиционными, новых форм семейного и коллективного воспитания [13]. Е. П. Белинская от-

мечает, что информационные технологии являются одновременно и средством, и средой социального развития личности в подростковом и юношеском возрасте, влияют на специфику формирования коммуникативного опыта подростков, в то же время она указывает на недостаток данных об особенностях их социализации [1].

Изучая специфику и степень вхождения подростка в информационное пространство, давая оценку «авторского действия» в нем, А. Ю. Авдеев отмечает: социализация подростка в информационной среде отражает не пассивное приспособление, а активное построение образа себя в реальном и виртуальном мирах [10]. Изучая факторы социализации, Р. А. Захаркин приходит к выводу, что средства массовой коммуникации по своей значимости в процессе социализации находятся в одном ряду с таким социальным институтом, как семья. Говоря об изменении механизмов социализации, автор отмечает, что, получая информацию из средства массовой коммуникации, люди воспринимают символические репрезентации поведения как основу для построения своего собственного поведения, при этом не нуждаются ни в подкреплении, ни в поощрении, чтобы вести себя по предложенной поведенческой модели, которую они эффективно перенимают [11].

Влияние средств массовой коммуникации сказывается на представлениях современных подростков о герое, кумире. Результаты исследований С. В. Чернобровкиной, показывают: представления о герое у современных подростков не сформированы, образ героя формируется исключительно в экранной плоскости взаимодействия с миром, имеет упрощенный характер. По мнению автора, ориентация на персонажи, часто ино-

культурного происхождения, не способствует формированию идеалов и нравственных ориентиров личности [14].

Учеными проведены исследования социально-психологических черт современных подростков, их ценностей, целей, потребностей, интересов, отношения к здоровью, образованию, семье и т. п. (М. И. Гореликов [15], Д. А. Подольский [16], С. В. Рослякова [17], Е. Г. Черникова [18] и др.). К основным характеристикам нынешних подростков, ссылаясь на работы названных авторов, следует отнести ценности общества потребления, снижение гражданской и патриотической направленности, владение разными формами коммуникации и др.

Как правило, многочисленные исследования различных характеристик подростков, отдельных аспектов их жизнедеятельности имеют целью либо получение эмпирических данных о наличии и количественном проявлении изучаемых параметров, либо описание особенностей их жизнедеятельности в информационном обществе. Лишь малая часть работ посвящена анализу данных явлений, процессов, фактов с позиции социализации. По нашему мнению, для развития и воспитания подрастающего поколения важно иметь обобщенную информацию об особенностях социальной среды, факторах, агентах социализации современных подростков, чтобы обновить и оптимизировать, сделать неконфликтным образовательный процесс.

В связи со сказанным цель нашей работы заключалась в проведении междисциплинарного исследования, позволяющего на основе анализа научных публикаций последних десятилетий и проведенного эмпирического исследования обобщить теоретические данные по процессу социализации, выявить его особенности и определить тенденции процесса образования подростков в современной школе.

Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2018 г. в муниципальных общеобразовательных школах г. Челябинска и г. Пласта Челябинской области. В исследовании приняли участие 192 подростка обоего пола (101 мальчик и 91 девочка) 8 и 9 классов. Из них 67 проживают в г. Пласте и 125 – в Челябинске. Возраст респондентов: 14-15 лет.

Для сбора эмпирических данных использовалась специально разработанная анкета (автор Е. Г. Черникова), включающая 27 вопросов (открытых и закрытых, прямых и косвенных, о фактах, мнениях, оценках). Расчеты проводились с помощью пакета статистических программ IBMSPSSStatistics 22.

Социализация изучается на стыке нескольких наук: психологии, социологии, педагогики, имеет «междисциплинарный статус» (В. А. Сластенин). В широком смысле это вхождение в социальную среду, приспособление к ее культурным и другим факторам (Т. Парсонс, Р. Мертон), и в тоже время, это процесс преодоления негативных влияний среды, реализации своих потенций и способностей (А. Маслоу, К. Роджерс). В этом процессе субъект овладевает социальным опытом посредством коммуникации, индивидуальной деятельности, усваивая культурные ценности, образцы поведения, что позволяет успешно функционировать в обществе. Но в то же время в процессе деятельности, общения личность самореализуется, самоактуализируется (А. И. Ковалева, А. В. Мудрик, Т. Парсонс).

Анализ научной литературы последних десятилетий [4, 10, 12, 13, 14 и др.] показал, что социализация современных подростков имеет ряд особенностей. Они определяются изменениями в среде, новыми факторами, агентами социализации, фор-

мами взаимодействия со средой, реализацией механизмов социализации.

Рассмотрим особенности социальной среды. Специфика ее заключается в совокупности двух пространств, в которых функционирует человек, – реальном и виртуальном (информационная среда сети Интернет). Причем, тенденция такова, что они уже не рассматриваются как противопоставленные друг другу или параллельные, а составляют одну единую среду существования, становления и развития современного человека. Данный факт определяет сложность процесса социализации подростков: они функционируют, удовлетворяют свои потребности, проходят возрастное и личностное становление сразу в двух средах, испытывая влияние обеих.

Особенности социализации исходят из особенностей каждой среды и их совокупного воздействия. Анализ исследований, в которых дается оценка современного российского общества как социальной среды развития детей и подростков [9], показал, что к основным ее характеристикам следует отнести: затяжной процесс преобразований, обуславливающий переоценку и поиск норм, ценностей складывающегося российского общества, сопровождающийся критическим осмыслением опыта предшествующих поколений, новыми представлениями о будущем общества. В то же время происходит ослабление, в сравнении с советским периодом, идеологического давления, насаждения строгих, регламентирующих жизнь норм и ценностей, что безусловно, отражается на подрастающем поколении и процессе его воспитания. Можно сказать, что социализации современных подростков происходит в нестабильном социуме, формирую-

щейся среде с новыми социально-экономическими, культурными, политическими характеристиками.

Вторая составляющая социальной среды, в которой развивается современный подросток, – следствие становления информационного общества. Для нынешних подростков информационная среда – это реальность, она вплетена в образ жизни, мировоззрение, миропонимание. По мнению Дж. Пэлфри и К. Гассер, представители этого поколения (цифровые аборигены) не делают различия между реальной жизнью и виртуальной, «не воспринимают свою идентичность в цифровом и реальном пространстве как нечто обособленное; они считают, что их идентичность представлена сразу в нескольких пространствах» [19, с. 11]. То есть, социальная среда, в которой растет современный подросток, двупланова, но не представляет собой конфликтные половины, они объединены в одно пространство (реально-виртуальное), создающее специфические условия для развития ребенка, его социализации.

Что дает новая социальная среда подростку? Чем для него привлекательна? Притягательность информационной среды в том, что она не имеет временных и пространственных границ, благодаря чему позволяет подростку решать множество задач и удовлетворять большое количество социокультурных, личных возрастных потребностей. Она выступает эффективной средой для решения возрастных задач: как система неформального образования открывает широкие возможности для развития и удовлетворения познавательной потребности; позволяет формировать новый коммуникативный опыт, осваивать компьютерный язык, экспериментировать с социальными ролями, овладевать

социо-ролевым опытом, иметь широкие возможности для самопрезентации [1, 12, 19].

В такой среде подросток ощущает воздействие прежде всего макро- и мезофакторов. Следует сказать, что к макрофакторам на современном этапе развития человеческой цивилизации добавился Интернет, который является своеобразной вселенной, объединяющей людей во всем мире и одновременно влияющей на все человечество. Мезофакторы – на уровне государства и российского общества – определяют уровень нравственности, духовности, образованности, культуры подрастающего поколения. Причем, нужно сказать, что другой мезофактор – средства массовой информации – в этом играет не последнюю роль. Как считает Е. О. Кубякина, процесс социализации, носивший раньше «классический» характер с основополагающей ролью семьи и школы, «выдвинул на ведущие роли СМИ» [20, с. 59]. При этом, если ранее СМИ выступали значимым средством трансляции конструктивной общественной морали, национальной культуры, смыслов, образов, то сейчас их роль – развлечения, пропаганда «красивой жизни», приоритета потребления.

Появление качественно новой по содержанию социальной среды обуславливает новые характеристики социальной ситуации развития для подростка и, как следствие, изменения в самом подростке. По мнению А. Ю. Авдеева, появились изменения в ведущей деятельности. «Новизна» проявления ведущей деятельности в том, что «вечные» проблемы подростки решают в новых условиях: в новом пространстве взаимодействия и изменившем свои содержательные характеристики «старом»; при изменении степени влияния взрослых, их позиции во взаимодействии, средств

взаимодействия [10]. Как отмечает А. Е. Войкунский, сегодня зона ближайшего развития для ребенка – это не диалог с прошлым взрослого, а диалог с собственным будущим [2].

Переходя от вышесказанного к микрофакторам социальной среды, в которой функционирует современный подросток, следует отметить прежде всего изменение роли традиционных институтов в процессе его социализации. Как отмечают ученые [11], в настоящее время, на фоне снижения роли школы, семьи, наблюдается тенденция подмены их социализирующего воздействия сетевым (или цифровым). Роль семьи в процессе социализации ослабляется. Как считает Р. А. Захаркин, старшие поколения не могут представить подросткам жизнеспособные (в рамках капиталистического общества) социально приемлемые модели поведения, так как сами вынуждены приспосабливаться к новой социальной ситуации. Будучи сами в ценностном вакууме, родители не могут выступать в роли трансляторов ценностей, они не в состоянии адекватно определить тот коридор социализации, в рамках которого следует развиваться ребенку [11].

Семья как микрофактор проходит процесс трансформации, оказывая свое влияние на формирование подростков. Малодетность влияет на неполноценность в воспитании: дети находятся в основном в окружении взрослых и учатся строить свои отношения только со взрослыми; увеличение числа неполных семей, сказывается на формировании социальных ролей, таких как супружество и родительство; увеличение количества разводов отражается негативно на психическом развитии ребенка; низкое материальное положение обуславливает высокую трудовую занятость родителей, и поэтому они не могут уделять достаточно времени воспитанию детей. Все сказанное говорит о том, что

увеличивается автономия детей от родителей, а подрастающего поколения в целом от взрослых вообще. Это определяет возникновение риска отставания жизненного старта, нереализованных возможностей молодых людей. Данные тенденции свидетельствуют о деформации воспроизводственного процесса [15] и, как следствие, процесса воспитания.

Что происходит с подростком под воздействием таких факторов? Учеными и общественными деятелями отмечается появление «новой морали», трансформация ценностных ориентаций и базовых потребностей, появление иных механизмов социализации. Для того, чтобы подтвердить теоретические выводы, полученные в процессе анализа научной литературы, мы провели анкетирование, изучив пять аспектов в качестве показателей социализации современных подростков. В исследовании выявлялись общие тенденции в их социальном становлении, гендерные различия, также изучалось социализационное влияние такого мезофактора, как тип поселения (малый и большой город).

Прежде всего было выявлено, что современные подростки ощущают влияние макрофакторов. Их волнуют мировые проблемы, например, беспокоит возможность войны. Более половины опрошенных подростков (64,2%) высказали такое беспокойство. Необходимостью сохранения и защиты природы от уничтожения обеспокоены 54,7 % респондентов, поисками способов борьбы с болезнями XXI века (СПИД, рак, сердечно-сосудистые) – 49,7 %, мирным сосуществованием и сотрудничеством с другими государствами (29,6 %), развитием науки и техники во имя мира и созидания (29,5 %). В общем, макрофакторы осознаются подростками, они не ограничены в своем

представлении о мире, политических и человеческих проблемах. При этом значимых различий во взглядах подростков из малого и большого города нет.

Исследование показало, что обследуемые подростки – информационные аборигены, находящиеся под сильным влиянием такого макрофактора, как Всемирная сеть Интернет. В структуре их свободного времени интернет занимает приоритетное место. Значительная часть респондентов (40,3 %) ответили, что там находятся «почти все свободное время», «все свободное время и даже на уроках». В большом городе таких подростков в пять раз больше, чем в малом ($F = 6,786, p \leq 0,01$). При этом количество девочек, проводящих почти все свободное время в социальных сетях, больше, чем мальчиков ($F = 4,556, p \leq 0,03$).

Подростки ощущают изменения в своей жизни, в поведении в информационной среде: 69,0 % девочек и 38,8 % мальчиков считают, что у них стало больше друзей; каждый четвертый (25,2 %) стал смелее высказывать свое мнение, стал более терпимым 15,4 % подросток. Также подростки отмечают и негативные изменения. Так, 6,8 % подростков стали более нервными и 3,7 % – более агрессивными. Подростки из большого города в два раза чаще считают, что интернет не оказал никакого влияния на их жизнь ($F = 3,708, p \leq 0,01$).

Информационная социализация сказалась на досуге подростков. Свое свободное время более половины подростков (54,1 %) посвящают общению в социальных сетях, немного меньше (51,3 %) предпочитают реальное общение с друзьями и подругами, на третьем месте стоят занятия спортом (31,0 %), около четверти в свободное время читают книги (23,4 %) и смотрят телевизор (22,3 %). Только каждый седьмой посещает

кружки по интересам (15,0 %). Отдельные подростки указали, что в свободное время любят общаться с родственниками, слушать музыку в тишине. В данных наблюдается преимущественно развлекательно-рекреативная направленность досуга [21].

Несмотря на утверждение о том, что усиливаются ценности общества потребления в среде подростков и молодежи [15], изучение ценностных ориентаций подростков показало, что в их структуре на первом месте все же находятся традиционные духовно-нравственные ценности: семья (77,6 %), здоровье (76,0 %), любовь (63,4 %), дружба (52,1 %). Для 45,6 % подростков являются значимыми образование и карьера. Но при этом, в пятерку важнейших ценностей включена подростками материальная обеспеченность (53,6 %), хотя и не первична. Отметим, что для подростков, проживающих в малом городе, материальная обеспеченность оказалась достоверно менее значима, чем для подростков из большого города (45,3 % против 64,0 %, $F = 6,023$, $p \leq 0,01$).

Влияние общества потребления отразилось на ценностных ориентациях подростков. Наряду с вышеназванными ценностями, более половины (62,1 %) подростков в качестве наиболее важных жизненных ценностей выбирают жизнь в свое удовольствие, 44,3 % – жизнь без всяких обязательств перед кем-либо, 22,6 % – развлечение и отдых. К непопулярным среди подростков ценностям относятся саморазвитие и самосовершенствование (14,2 %), нравственность (13,0 %), власть (6,8 %).

Жизненные цели подростков традиционны: это благополучная и счастливая семья (69,3%), любимая профессия (68,2 %), верные, надежные друзья (61,3 %). В то же время в будущем подростки хотели бы иметь высокое материальное по-

ложение (57,4 %), мечтают жить за границей, путешествовать по миру (28,4 %), иметь престижный автомобиль (24,1 %), дачу и загородный дом (21,4 %), животных в доме (19,5 %). Следует отметить, что жизненные цели у подростков малого и большого города основном совпадают.

В исследовании было выявлено, что современные подростки дезориентированы в образцах для подражания, образ героя подростков формируется чаще всего в экранной плоскости отношений с миром, при этом акцентируется внимание на поведенческих характеристиках героя. Выявлено, что у более половины подростков нет кумиров, образцов для подражания: 58,9 % опрошенных не хотели бы походить ни на кого, а точнее, на самих себя. В соответствии с гендерной идентичностью 25,3 % девочек хотят быть похожими на мать ($F = 8,130, p \leq 0,05$), а 24,3% мальчиков на отца ($F = 6,438, p \leq 0,01$). Примерно каждый девятый хотел бы быть похожим на героя фильма, чаще всего зарубежного: Гарри Поттера, Арогорна из «Властелина колец», Вин Дизеля, Брэда Робинсона, Гризли, Белла («Сумерки»). Среди политических деятелей подростки называют В. Путина, А. Навального, Р. Кадырова. Некоторые подростки стремятся подражать блогерам, таким как Василий Гальперов, Marmok, Fantom, Денис Усманов, Александр Гюсков, Соболев и др.; среди бизнесменов – Майкла Айснера и Илона Маска.

Данные факты говорят об образцах идентификации для молодого поколения, о кризисе идентичности, который обусловлен тем, массовая культура вытесняет собственно культуру, на место настоящего героя приходят кумиры-однодневки для слепого подражания [14, 22].

1. Процесс социализации современных подростков следует характеризовать как информационная социализация, что обусловлено ее протеканием в условиях информационного общества и доминирующим влиянием интернета на социализационную траекторию подростка.

2. Происходит трансформация социализационных процессов, появляются новые характеристики: а) стихийность, что связано со снижением воспитательного влияния таких социальных институтов, как семья и школа, и увеличение значимости средств массовой информации, в частности интернета; б) общение носит непосредственно-опосредованный характер; в) выделяются новые агенты социализации (интернет-сообщества); г) появляются новые средства удовлетворения потребности в общении и самопрезентации.

3. Социализационные особенности малого и большого города и доступность интернета определяют разницу в характеристиках современных подростков, растущих в этих социальных средах. Социальная среда малого города обуславливает формирование личности с более выраженной духовной направленностью, стремлением к здоровому образу жизни. Подростки малого города проводят больше времени в реальном пространстве, занимаясь спортом, просмотром телепередач. Подростки большого города – это цифровые подростки, которые не мыслят жизни без интернета, они менее активны в реальной жизни. В целом же характеристики подростков малого и большого города в отношении их ценностных ориентаций и целей совпадают (семейные ценности, ценности дружбы), но в то же время эти они отражают особенности поколения, растущего в информационной среде (жизнь в интернете), в обществе потребления

(жизнь в свое удовольствие, без обязательств), обществе без идеалов.

4. Особенности и направления воспитания современного подростка должны определяться в первую очередь с учётом протекающего процесса обесценивания в обществе и среде подростков исконных духовных ценностей. Современная система образования, кроме традиционных ценностей, должна сориентироваться на целевые установки, связанные с формированием медиакультуры современных подростков, гармоничного стиля медиапотребления. Современное молодое поколение социализируется в качественно иных условиях по сравнению с предыдущими и необходимо, наряду с традиционными, искать новые формы семейного и школьного воспитания, новые подходы в формировании личностных качеств представителей цифровой эпохи.

Библиографический список

1. **Авдеев, А. Ю.** Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект / А. Ю. Авдеев. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 67-72. – <https://elibrary.ru/pyntjj> (дата обращения 6.04.2022).

2. **Войскунский, А. Е.** Интернет – новая область исследований в психологической науке / А. Е. Войскунский. – Текст : электронный // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ.

Выпуск. <http://www.relarn.ru/human/vae03.html>. (дата обращения: 15.03.2022).

3. **Гореликов, М. И.** Особенности духовно-нравственного воспитания подростка в современных условиях социализации / М. И. Гореликов. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного областного ун-та. Серия: Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 27-34. DOI: [10.18384/2310-7219-2017-3-27-34](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2017-3-27-34) (дата обращения 6.04.2022).

4. **Жичкина, А. Е.** Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А. Е. Жичкина. – Текст : электронный. – <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf> (дата обращения: 02.08.2018).

5. **Кубякин, Е. О.** Социализация российской молодежи в условиях глобализации информационного пространства / Е. О. Кубякин. – Текст: непосредственный // Власть. – 2011. – № 3. – С. 59-63. – ISSN: 2071-5358.

6. **Рослякова, С. В.** Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика / С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 209-212. – DOI [10.26140/anip-2021-1001-0053](https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0053) (дата обращения 11.03.2022).

7. **Сушко, В. А.** Социализация подростков в современном российском обществе: социологический анализ / В. А. Сушко. – Текст : электронный. – 2014. – С. 63-7. <http://docplayer.ru/67255580-Socializaciya-podrostkov-v-sovremennom-rossiyskom-obshchestve-sociologicheskiy-analiz.html> (дата обращения 10.08.2018).

8. **Трухманова, Е. Н.** Интернет-коммуникации как фактор социализации современных подростков и юношей / Е. Н. Трухманова. – Текст : непосредственный // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 11-2(39) – С. 186-188

9. **Чернобровкина, С. В.** Образ героя современных подростков / С.В. Чернобровкина. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Сер. Психология. – 2013. – № 2. – С. 23-32.

10. **Черникова, Е. Г.** К вопросу о формировании здорового жизненного стиля у подростков / Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4(333). – С. 169-172.

11. **Черникова, Е. Г.** Социально-психологические особенности современного подростка / Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова. – Текст: электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 267-284. – DOI 10.25588/CSPU.2018.83.5.021. (дата обращения 16.03.2022). – Текст: электронный.

2.8 Социально-психологические особенности современного подростка

Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, Н. А. Соколова

Интерес к изучению ценностных ориентаций, потребностей, установок подростков сохраняется в социологии и психологии на протяжении многих лет, поскольку это будущее любого общества, и знание особенностей каждого поколения подростков позволяет прогнозировать тенденции развития общества.

В 90-е гг. XX в. коллективом авторов под руководством С. Щегловой изучались мировоззренческие проблемы глазами подростков, готовность подростков реформировать общество, отношение к правам, ценности, вопросы досуга, отношение к СМИ. Позднее П. С. Макеев осуществил поколенческий анализ современных детей и пришел к заключению о том, что современные технологии позволяют уже в юном возрасте самоопределяться и развиваться личности, достигать высших точек в деятельности.

Вместе с тем в научной литературе представлены противоречивые данные об отношении подростков к учебной деятельности. А. С. Буреломова отмечает, что в подростковом возрасте возрастает значимость успешной профессиональной деятельности, однако, ценность повышения уровня образования и расширения кругозора оказываются менее значимыми. Е. Я. Варшавская, изучая феномен NEET-молодежи, к которой относятся молодые люди в возрасте 15–24 лет, являющиеся

безработными или экономически неактивными и не стремящиеся получить образование, отмечает рост количества молодежи, относящихся к данной категории.

Другие исследователи находят доказательства тому, что глубокие знания и успешная деятельность важны для подростков. Это подтверждают и зарубежные исследователи, подчеркивая, что успеваемость и академическое благополучие играют определенную роль в образовании учащихся подростков и при выходе из школы.

О. В. Унру считает, что показательной характеристикой подростка является его восприятие мира, которое идет через субъективную оценку других людей, отношение к которым основано на системе ценных для него качеств. Поэтому исследователи большое внимание уделяют выявлению качеств личности, значимых для подростка. Данные характеристики связаны с адаптивностью личности и умением договариваться. По мнению ряда исследователей, приоритетными для подростка являются нравственные качества: доброта, терпение, ответственность, дружелюбие. Также подростки ценят в людях умение преодолевать препятствия, уверенность в себе, творческое начало. Зарубежные авторы исследуют такие важные для подростка качества как толерантность и идентичность.

Ученые отмечают, что на формирование определенных социокультурных образцов и норм поведения у подростков оказывают влияние средства массовой коммуникации и, прежде всего, интернет. Однако разные авторы по-разному оценивают это влияние.

Интернет, по данным отечественных исследований, рассматривается подростками как форма досуга, занимающая в

жизни подростков значительное время. Подростки из западных стран считают, что коммуникационные действия являются основной причиной онлайн-общения.

Зарубежные исследователи неоднократно писали о том, что Интернет оказывает негативное влияние на общее психологическое благополучие подростков и отношения с другими. Даже высокая самоэффективность подростков не уменьшает негативное влияние интернет-зависимости на психологическое благополучие подростков. Д. А. Скотт показал, что последствия привязанности к технологии включают снижение социальных навыков, самомотивации, эмоциональности и усиление конфликта с другими. Л. Корол и С. Максиметс обнаружили, что интернет-зависимость связана с низкими показателями эмпатии, развития коммуникативных навыков и нравственности. Исследования подтвердили, что существует негативное влияние социальных сетей на успеваемость школьников и на их самоощущение.

Вместе с тем, отмечено и положительное влияние общения в Интернете на жизнь подростков. Так, было установлено, что число друзей Facebook оказало позитивное воздействие на самоконтроль, а начало онлайн-отношений способствовало началу автономных отношений с течением времени. Исследователи рассматривают социальные сети, как основу для новых педагогических технологий. Кроме этого, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во время уроков в школе, для отдыха, а также удовольствие от этого использования значительно и положительно влияет на формирование социальной коммуникации.

Изучение социально-психологических особенностей подростка окажется неполным без определения его отношения к действительности через демонстрацию активной гражданской позиции. От молодежи ожидают развитого сознания, ответственности, понимания того, какие условия предъявляет современное общество и где необходимо себя реализовать. Социальная активность подростков включает желание участвовать в деятельности общественных объединений, отношении к политике, реформированию, правовую грамотность. Исследователи отмечают интерес к политической ситуации в нашей стране со стороны подростков. На это указывает тот факт, что 50 % подростков в России считают важным принимать участие в выборах, 75 % – негативно относятся к нарушениям статей Конституции. В зарубежных исследованиях было выявлено, что политические ценности подростков зависят от степени их участия в организованной деятельности.

Таким образом, многие исследователи считают важным изучение особенностей современных подростков, т. к. с одной стороны, изменения общества отражаются в изменениях мировоззрения подрастающего поколения; а с другой стороны, накопленных данных недостаточно для составления полного портрета подростка. Больше всего вопросов вызывают жизненные цели и ценностные ориентации подростков, представление подростков о своих правах и их наличии, отношении к учебе и образованию, проведение досуга и особенности медиапотребления.

Цель нашей работы состояла в изучении и описании социально-психологических особенностей современного подростка, включающих жизненные цели, ценности и идеалы; представления подростка о проблемах общества и своих правах; отноше-

ние к знаниям и образованию, здоровью и его сбережению, досуговые практики подростков и место в них для Интернета.

Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2018 г. в муниципальных общеобразовательных школах г. Челябинска и г. Пласта Челябинской области. В исследовании приняли участие 192 подростка обоего пола (101 мальчик и 91 девочка) 8 и 9 классов. Возраст респондентов: 14-15 лет. Большинство из них (73,5 %) проживают в полных семьях, с мамой или с мамой и бабушкой – 14,2 %, с бабушкой – 2,1 % с отцом – 0,5 %. Остальные подростки не указали состав семьи.

Данная возрастная группа была выбрана в связи с тем, что в последние годы больше половины учащихся после окончания девятого класса уходят из школы и продолжают обучение в средне-профессиональных учебных заведениях. Результаты, полученные в ходе исследования, могут помочь общеобразовательной школе в работе с данной категорией выделить проблемные зоны и скорректировать содержание учебно-воспитательной работы.

Для сбора эмпирических данных использовалась анкета, состоящая из пяти блоков: жизненные цели и ценностные ориентации подростков; представление подростков о своих правах и их реализации в реальной жизни; отношение подростков к своему здоровью и здоровому образу жизни, к учебе и образованию; досуг и досуговые практики подростков (в том числе медиапотребление); риски в достижении жизненных целей подростками.

Всего анкета содержала 27 вопросов (открытых и закрытых, прямых и косвенных, о фактах, мнениях, оценках).

В связи с тем, что гендерная стратификация, существующая в обществе, оказывает влияние на формирование ценностей, целей жизни, форм проявления активности, был осуществлен гендерный анализ данных характеристик. Для выявления значимых гендерных различий использовался точный критерий Фишера. Расчеты проводились с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 22.

Изучение социально-психологических особенностей современного подростка мы начали с выявления восприятия подростками окружающей действительности и выделения ими самых важных для человечества проблем. Более половины подростков обеспокоены возможностью новой мировой войны (64,2 %). В исследовании П. С. Макеева (2013 – 2014 гг.) таких подростков было меньше – 46,5 %. Ухудшение международной обстановки в 2017 г. повлияло на рост числа подростков, обеспокоенных сохранением мира на планете. Необходимостью сохранения и защиты природы от уничтожения обеспокоены 54,7 % респондентов, поисками способов борьбы с болезнями XXI века (СПИД, рак, сердечно-сосудистые) – 49,7 %, мирным сосуществованием и сотрудничеством с другими государствами (29,6 %), развитием науки и техники во имя мира и созидания (29,5 %). То есть подростки демонстрируют знание и понимание современных проблем, касающихся как граждан нашей страны, так и людей во всем мире, обеспокоенность их решением.

Большинство подростков считают, что пользуются правом на жизнь (82,3 %) правом на образование (74,1 %). Больше половины (54,4 %) подростков пользуются правом на жилище, правом на охрану здоровья (51,9 %). В исследовании 90-х годов примерно столько же подростков считали, что пользуются пра-

вом на жизнь (83,7 %), правом на образование (75,6 %), правом на охрану здоровья (54,3 %), правом на жилище (52,6 %). То есть в основных правах подростков значимых различий не наблюдается. По сравнению с 90-ми годами на 10% увеличилось число подростков, считающих, что имеют право на труд и его достойную оплату (51,3 % в 2018 против 40,3 % в 1993 г.), и почти вдвое (39 % против 68,4 %) сократилось число подростков, считающих, что имеют право на отдых [23, с. 24]. Можно предположить, что у значительной части современных подростков право на отдых по каким либо причинам не реализуется.

Изучение ценностных ориентаций подростков показало, что в структуре ценностей на первом месте находятся традиционные духовно-нравственные ценности: семья, любовь, дружба. Первое место в иерархии ценностей занимает семья – 77,6 %. Приоритет семьи как важнейшей ценности подтверждают исследования Ю. П. Лежниной, А. В. Петрова, З. К. Селивановой, В. Е. Семенова, П. С. Макеева и др. Так Ю. П. Лежнина отмечает, что семья в ряду других ценностей стоит выше не только в России, но и в европейских странах. На втором месте в рейтинге ценностей подростков находится здоровье (76,0 %), на третьем – любовь (63,4 %). Замыкают пятерку важнейших ценностей материальная обеспеченность (53,6 %) и дружба (52,1 %). Образование и карьера являются значимыми для 45,6 % подростков. В то же время выбор наиболее значимых жизненных ценностей отражает противоречивость нравственных норм и ценностей подрастающего поколения. Так, наряду с вышеназванными ценностями, 62,1 % подростков в качестве наиболее важных жизненных ценностей выбирают жизнь в свое удовольствие, 44,3 % – жизнь без всяких обязательств перед кем-либо, 22,6 % – развлечение и отдых. К

непопулярным среди подростков ценностям относятся саморазвитие и самосовершенствование (14,2 %), нравственность (13,0 %), власть (6,8 %).

Анализ результатов исследования с применением точного критерия Фишера позволил установить гендерные различия в ценностях подростков. Так, для девочек достоверно чаще ценностями являются саморазвитие и духовное просвещение ($F = 3,720, p \leq 0,06$), жизнь без всяких обязательств перед кем-либо ($F = 7,309, p \leq 0,01$); для мальчиков – материальная обеспеченность ($F = 3,900, p \leq 0,05$), власть ($F = 5,170, p \leq 0,04$), нравственность ($F = 4,758, p \leq 0,03$).

Жизненные цели подростков достаточны традиционны. Это благополучная и счастливая семья (69,3 %), любимая профессия (68,2 %), верные, надежные друзья (61,3 %). В будущем подростки хотели бы иметь высокое материальное положение (57,4 %). При этом более четверти респондентов мечтают жить за границей, путешествовать по миру (28,4 %) и иметь престижный автомобиль (24,1 %), дачу и загородный дом (21,4 %), и животных в доме (19,5 %).

Следует отметить, что жизненные цели в гендерных группах в основном совпадают. Различия проявляются в желании девочек иметь верных друзей ($p \leq 0,02$), животных в доме ($p \leq 0,03$), значимым для них является и мир на планете ($p \leq 0,05$). Для мальчиков важным является наличие современной дорогой оргтехники и теле-, радиоаппаратуры ($p \leq 0,002$). Девочки, в большей степени, чем мальчики, склонны потратить деньги на плату за обучение ($F = 5,569, p \leq 0,02$), на отдых за рубежом ($F = 4,782, p \leq 0,02$), на помощь родителям ($F = 12,447, p \leq 0,01$).

Желание продолжить обучение после школы выражено больше у девочек. Так 78,2 % девочек и только 56,3 % мальчиков считают, что для реализации своих целей им необходимо продолжение обучения ($F = 10,027$, $p \leq 0,002$). Для девочек знания являются более значимыми для получения престижной профессии ($F = 10,027$, $p \leq 0,03$) и для организации собственного дела ($F = 5,338$, $p \leq 0,02$). Также для обеих гендерных групп продолжение обучения является ступенью для получения престижной профессии (66,1 %), профессионального роста (31,5 %), материального благополучия (41,2 %), воспитания будущих детей (21,3 %). Хотят быть культурными и образованными людьми только 15,6 % подростков (и столько же планируют организовать свое дело).

Почти треть подростков (27,3 %) считают, что помешать достижению цели могут невысокое материальное положение семьи и нестабильность экономики в стране, а также плохое образование, полученное в школе (23,1 %) и незнание иностранных языков (30,4 %). Но самыми важными факторами подростки считают свои личные качества, такие как отсутствие целеустремленности (25,8 %) и свою лень (61,6 %). Каждый шестой подросток (15,3 %) таким препятствием считает плохое окружение (в школе, семье или во дворе). Девочки считают, что препятствием для достижения целей является неуверенность в себе ($F = 4,855$, $p \leq 0,03$), а мальчики – нестабильность экономики ($F = 6,473$, $p \leq 0,01$) и высокий уровень преступности в стране ($F = 7,599$, $p \leq 0,01$).

Самыми значимыми для подростков качествами в других людях являются: честность (72,4 %), доброта (64,1 %), чувство юмора (63,2 %), надежность (45,4 %) и искренность (44,0 %). То

есть наряду с нравственными качествами (честность, доброта), они отмечают важные для общения в подростковом возрасте искренность и надежность, а также чувство юмора, позволяющее легче справляться с негативными моментами их жизни и общения.

Для мальчиков более значимыми качествами стали чувство юмора ($p \leq 0,05$) и спокойствие ($p \leq 0,05$). Девочки же, больше чем мальчики, ценят в людях искренность ($p \leq 0,05$). Данные качества соответствуют гендерно-ролевым стереотипам, отражающим традиционные представления о маскулинных и фемининных качествах.

Представления подростков о себе и других людях могут формироваться под влиянием родителей, сверстников, информационной среды. Проведенное нами исследование показало, что большинство подростков не имеют образцов для подражания. Более половины (58,9 %) не хотели бы походять ни на кого, а точнее, на самих себя. В соответствии с гендерной идентичностью 25,3 % девочек хотят быть похожими на мать ($F = 8,130, p \leq 0,05$), а 24,3 % мальчиков на отца ($F = 6,438, p \leq 0,01$).

В исследовании П. К. Макеева на мать хотели быть похожими 43 % подростков, на отца – 25 %, 15 % – на бабушку или дедушку. Мы видим, что в данной выборке подростки более ориентированы на своих родителей и прародителей, чем в нашем исследовании. Если автор исследования утверждал, что идеалы подростков формируют детско-родительские отношения, а не общество, то сегодня эта тенденция изменилась под влиянием в первую очередь средств массовой информации.

Примерно каждый девятый хотел бы быть похожим на героя фильма.

Свои идеалы в кинематографе подростки находят в зарубежном кино, а в политической сфере называют российских политиков, в том числе президента страны В.В. Путина. Значительное место в жизни подростков стали иметь блогеры, в более ранних исследованиях они не играли такой роли в жизни подростков. Каждый десятый выбирал в качестве образца для подражания бизнесмена или предпринимателя (12,5 %), и сегодня они не теряют привлекательности для подростков (10 %).

Свое свободное время более половины подростков (54,1 %) посвящают общению в социальных сетях. Немного меньше (51,3 %) предпочитают реальное общение с друзьями и подругами. На третьем месте стоят занятия спортом (31,0 %). Около четверти респондентов в свободное время читают книги (23,4 %) и смотрят телевизор (22,3 %). Только каждый седьмой посещает кружки по интересам (15,0 %). Отдельные подростки указали, что в свободное время любят общаться с родственниками, слушать музыку в тишине, играть в компьютерные игры.

Результаты сравнительного гендерного анализа досуговых занятий подростков, показывают, что девочки читают книги больше, чем мальчики ($p \leq 0,01$), и они чаще проводят свободное время в общении с друзьями ($p \leq 0,02$).

Более половины подростков (51,5 %) ведут здоровый и активный образ жизни, однако спортом занимаются почти вдвое меньше (31,3 %). Каждый пятый (21,0 %) ведет здоровый, но малоактивный образ жизни. Относятся положительно, но не придерживаются здорового образа жизни 17,3 % респондентов. Еще 11,4 % не считают нужным вести здоровый образ жизни

(5,1%) или им все равно, что будет с их здоровьем (6,2 %). Таким образом, только третья часть подростков, участвовавших в исследовании, имеют представление о пользе и необходимости здорового образа жизни и прикладывают усилия для его сохранения.

На вопрос «Вы читаете книги кроме учебников?» утвердительно ответили 38,6 %. Однако 49,1 % читают только иногда, а 10,1 % (каждый десятый) не читают никогда. То есть больше половины подростков либо вообще книг не читают, либо занимаются этим крайне редко.

Подростки предпочитают литературу таких жанров, как «ужасы», постапокалиптическая антиутопия, фэнтези, детективы. Данные жанры созвучны с амбивалентными сложными переживаниями в подростковом возрасте.

Мы не обнаружили исследований, где был бы представлен анализ предпочтений подростков в сфере художественной литературы.

В структуре свободного времени современных подростков общение в Интернете занимает приоритетное место. Значительная часть респондентов (40,3 %) ответили, что «почти все свободное время», «все свободное время и даже на уроках» находится в Интернете. При этом количество девочек, проводящих почти все свободное время в социальных сетях, больше чем мальчиков ($F = 4,556$, $p \leq 0,03$). Практически каждый третий (30 %) ответил, что общение в интернете занимает у него 2-3 часа ежедневно. То есть более половины респондентов все свое свободное время посвящают интернету.

Отвечая на вопрос «Что изменилось в жизни подростков под влиянием Интернета?», 69,0 % девочек и 38,8 % мальчиков

считают, что под влиянием общения в социальных сетях у них стало больше друзей. Каждый четвертый (25,2 %) стал смелее высказывать свое мнение, стали более терпимыми 15,4 % подростков. Также подростки отмечают и негативные изменения под влиянием Интернета. Так 6,8 % подростков стали более нервными и 3,7 % более агрессивными.

Таким образом, виртуальное общение дает возможность подросткам встретить интересного для них собеседника, способствует формированию коммуникативных качеств, приобретению новых друзей и расширению кругозора.

Вторым по значимости источником медийного потребления для подростков является телевидение. Значительная часть респондентов (39,4 %) предпочитает смотреть зарубежные кинофильмы. Отечественные кинофильмы смотрят вдвое меньше подростков (15,1 %), столько же (15,1 %) – познавательные передачи. Учебные передачи интересуют лишь небольшое число школьников (3,7 %). Молодежным программам отдают предпочтение 16,2 % респондентов. Каждый третий смотрит телесериалы и мультфильмы (по 31,3 %). При этом просмотры телесериалов ($F = 14,148$, $p \leq 0,01$) и мультфильмов ($F = 8,866$, $p \leq 0,03$) предпочтительны для девочек. Выделилась группа подростков, которая целенаправленно смотрит рекламу (4,2 %). Таким образом, подростки на TV предпочитают зарубежные художественные фильмы, телесериалы и мультфильмы.

В настоящее время формируется поколение, для которого компьютерные технологии и Интернет становятся определяющими их социальное развитие и жизненное самоопределение.

Проведенное нами исследование, позволило выделить следующие социально-психологические особенности современных подростков.

1. В ходе исследования было установлено, что у подростков сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Подростки ценят и стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем они достаточно прагматичны и индивидуалистичны, поскольку ориентированы, прежде всего, на личный успех, удовольствия, отдых и развлечения, однако плохо представляют себе как этого можно достичь. Кроме этого стоит отметить дефицит увлечений и интересов, приоритетную нацеленность на общение в Интернете, влекущую за собой неумение взаимодействовать вне виртуального пространства.

2. В ходе исследования выявлены гендерные особенности подростков. Среди девочек чаще встречаются респонденты, желающие иметь верных друзей и домашних животных, считающие важным мир на планете, ориентированные на саморазвитие и духовное просвещение. Среди мальчиков преобладает направленность на материальную обеспеченность и власть.

Подобный портрет современных городских подростков ставит перед исследователями задачу выявления причин таких нежелательных для будущего российского общества трансформаций в мировоззрении современных подростков и выявления и конструирования новой социальной реальности, в которой подрастающему поколению будет более привлекательно и комфортно жить, учиться и работать в своей стране.

Библиографический список

1. **Бордовская, Н. В.** Возможности электронной социальной сети в решении профессиональных задач вузовского преподавателя / Н. В. Бордовская, Т. В. Тулупьева, А. Л. Тулупьев, А. А. Азаров. – Текст : непосредственный. // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 32–39. DOI: 10.17759/pse.2016210403.

2. **Варшавская, Е. Я.** Российская НЕЕТ-молодежь: характеристики и типология / Е. Я. Варшавская. – Текст : непосредственный. // Социологические исследования. – 2016. – № 9. – С. 31–39.

3. **Вартанова, И. И.** Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола / И. И. Вартанова. – Текст : непосредственный. // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 63–70.

4. **Гребенникова, О. В.** Особенности социальных представлений современных российских подростков / О. В. Гребенникова // Психологические исследования. – 2010. – № 2(10). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2%E2%80%93310/308> [дата обращения: 09.07.2018] – Текст : электронный.

5. **Журавлева, Н. А.** Динамика ориентаций молодежи на морально-этические ценности – актуальная проблема современного российского общества / Н. А. Журавлева. – Текст : непосредственный. // Психологический журнал. – 2013. – Том 34. – № 5. – С. 46–57.

6. **Королева, Д. О.** Использование социальных сетей для целей образования и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) / Д. О. Королева. – Текст : непосредственный. // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 28–37. – DOI: 10.17759/pse.2015200104.

7. **Макеев, П. С.** Поколенческий анализ современных детей и подростков: количественный анализ характеристик / П. С. Макеев. –

Текст : непосредственный. // Социальная политика и социология. – 2015. – Т.14. – № 3. – Часть 1. – С. 52–62.

8. **Селиванова, З. К.** Динамика и взаимосвязь ценностных ориентаций и жизненных целей городских подростков / З. К. Селиванова. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2013. – № 8. – С. 80–86.

9. **Собкин, В. С.** Современный подросток в социальных сетях / В. С. Собкин. – Текст : непосредственный. // Педагогика. – 2016. – №8. – С. 61–73.

10. **Пташко, Т. Г.** Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза / Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 95–100

11. **Титкова, В. В.** Кто популярен в школе: умные, красивые или независимые? / В. В. Титкова, В. В. Иванюшина, Д. А. Александров. – Текст : непосредственный. // Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 171–198. (11)

12. **Унру, О. В.** Экспериментальное исследование системы ценностей подростков в детской общественной организации / О.В. Унру. – Текст : непосредственный // Системная психология и социология. – 2015. – № 1 (13). – С. 73–82.

13. **Цымбаленко, С.** Кто они, подростки девяностых? (социологический портрет современного детства) / С. Цымбаленко – Текст : непосредственный. // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 48-53.

3 Социологические и психолого-педагогические исследования детства

3.1 Исследование социально-психологических характеристик подростков большого и малого города

*С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова,
А. Е. Перебейнос*

На развитие личности, особенно в подростковом возрасте, огромное влияние оказывает среда, являясь значимым социализационным фактором (А. В. Мудрик) [1]. От ее качества, безопасности, комфортности зависит успешность процесса социализации. По-разному влияет на становление личности среда большого и малого города. Особую среду социального развития представляет малый город. Особенности его месторасположения, специфические архитектурные, психологические, культурные, образовательные характеристики, особый социальный климат создают условия для специфичности протекания процесса социализации. Однако большие города предоставляют подростку потенциально широкие возможности выбора кругов общения, системы ценностей, стиля жизни, а также возможности для самореализации и самоутверждения. Эти факты говорят о том, что специфическая среда малого и большого города (мегаполиса) по-разному влияет на формирование личности подростка, а также дают основание полагать, что подростки разных по численности городов имеют особенные характеристики.

Проблема среды как социализирующего фактора привлекает внимание исследователей нечасто. Среди ученых, посвятивших работы данной проблеме, можно назвать С. Б. Абрамову [2], О. А. Гордееву [3], А. В. Мудрика [1], М. В. Никитского [4], Н. А. Соколову [5]. А. В. Мудрик предлагает в условиях трансформации общества использовать новый подход к поселению как фактору социализации [1]. Следует отметить, что в основном исследования по проблеме осуществлялись в первом десятилетии XXI века. М. Ю. Сибирева в 2008-2009 гг. изучала особенности восприятия детьми среды мегаполиса [6], М. В. Никитский исследовал социальный климат малых городов России, их социализирующие возможности [7]. Учеными указано на отсутствие принципиальных отличий в притязаниях молодых людей, живущих в разных типах поселений, поскольку они пребывают в одном информационном и товарном пространстве. В то же время отмечено наличие «запаздывания» изменений в малых городах, что сказывается на процессе социализации молодежи [1]. В 2019 году проведено исследование социализационных возможностей крупного города и сделан вывод: город – фактор интенсификации мобильности личности, привлекательная среда для реализации жизненных планов [2].

Исследователями [8-11] изучены ценности и цели подростков, особенности их социализации [12] и отмечено, что существуют отличия в ценностных ориентациях детей разного рода поселений. О. А. Гордеевой выявлено, что для подростков мегаполиса характерны такие ценности, как согласие с самим собой и разнообразная жизнь, ориентация на личностное развитие. Дети же малого города ценят уважение к старшему поколению, уважение и одобрение другими, т.е. уважение традиций

социума [3]. В то же время З. К. Селиванова указывает на то, что изменений базовых цивилизационных ценностей среди подростков малого, среднего и большого города практически не происходит, но резко изменилась степень социальной востребованности этих ценностей, например, альтруизма, познания, творчества, высокой духовности [10].

Г. Ф. Шафрановой-Куцевой и Г. З. Ефимовой выявлено, что подростков большого города отличает больший оптимизм, более прагматичный подход к профессиональному самоопределению и более активная социальная позиция [13]. Это находит подтверждение в работах А. М. Скотниковой и А. Г. Дерябиной. Для подростков большого города, по их мнению, жизненным ориентиром является активная жизненная позиция, а также стремление к достижению личного успеха, желание самостоятельно принимать решения, быть независимыми в поступках, успешными, квалифицированными, влиятельными, вести интересную, насыщенную, деятельную жизнь. Такие ценностные ориентации создают внутренние условия для самореализации, активного самоутверждения. Для подростков малого города ценным является наличие семьи и способность обеспечивать ее материально, а также стабильность общества [14].

Анализ работ позволил сделать два вывода: 1) у обследуемых в первые десятилетия XXI века подростков большого и малого города есть различия в ценностных, жизненных ориентациях, но при этом отношение к базовым ценностям у них одинаково; отличия заключаются в том, что подростки мегаполиса более позитивно настроены, прагматичны, социально активны, нацелены на активное самоутверждение, нежели их сверстники, проживающие в малом городе; 2) работы исследователей в ос-

новном направлены на изучение ценностных ориентаций и жизненных перспектив подростков разного типа поселений; содержат данные прошлого десятилетия и не дают полного и адекватного представления об их социально-психологических характеристиках и об особенностях социализации, обусловленных влиянием факторов большого и малого города.

Формирование целей статьи (постановка задания). В этой связи цель нашей работы состояла в изучении, описании и сравнении социально-психологических характеристик современных подростков, проживающих в малом и большом городе, выявить отличительные их характеристики. Для сбора эмпирических данных использовалась специально разработанная анкета, состоящая из четырех блоков вопросов, позволяющих выявить характеристики современных подростков: 1) жизненные цели и ценностные ориентации; риски в достижении жизненных целей; 2) досуговые практики; 3) отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни; 4) представление о своих правах и их реализации в жизни.

Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных 2018 г. в общеобразовательных учреждениях г. Челябинска (областной центр) и г. Пласта Челябинской области (районный центр). Выборка исследования: 192 подростка 8 и 9 классов (возраст 14 –15 лет).

Изучение социально-психологических характеристик современного подростка (в рамках первого блока вопросов) мы начали с выявления восприятия подростками окружающей действительности и самых важных, по их мнению, проблем человечества. Более половины подростков всей выборки обеспокоены возможностью новой мировой войны (64,2 %). Важность сохра-

нения и защиты природы от уничтожения волнует 54,7 % респондентов, поиски способов борьбы с болезнями XXI века (СПИД, рак и др.) – 49,7 %, мирное сосуществование и сотрудничество с другими государствами – 29,6 % подростков, развитие науки и техники во имя мира и созидания – 29,5 % [12]. Результаты показали, что нынешние подростки знают о существующих мировых проблемах, осознают важность их решения. Анализ результатов исследования с применением точного критерия Фишера позволил установить различия по двум критериям: у подростков малого города достоверно чаще проявляется потребность жить по законам справедливости ($F = 6,714, p \leq 0,01$), «свободно ездить в любые страны» ($F = 3,475, p \leq 0,06$).

Исследование ценностных ориентаций подростков показало, что первое место в иерархии ценностей занимает семья – 77,6 %. На втором месте в рейтинге ценностей находится здоровье (76,0 %), на третьем – любовь (63,4 %). Интересно, что замыкают пятерку важнейших ценностей материальная обеспеченность (53,6 %) и дружба (52,1 %). При этом для подростков малого города материальная обеспеченность оказалась достоверно менее значима, чем для подростков большого города (45,3 % против 64,0 %, $F = 6,023, p \leq 0,01$).

Образование и карьера являются значимыми для 45,6 % подростков. В то же время выбор наиболее значимых жизненных ценностей отражает противоречивость нравственных норм и ценностей подрастающего поколения. Так, наряду с вышеназванными ценностями, 62,1 % подростков в качестве наиболее важных в жизни считают жизнь в свое удовольствие, 44,3 % – жизнь без всяких обязательств перед кем-либо, 22,6 % – развлечение и отдых. К непопулярным среди подростков ценностям

относятся саморазвитие и самосовершенствование (14,2 %), нравственность (13,0 %), власть (6,8 %).

Жизненные цели у подростков малого и большого города совпадают. Это благополучная и счастливая семья (69,3 %), любимая профессия (68,2 %), верные, надежные друзья (61,3 %). В будущем подростки хотели бы иметь высокое материальное положение (57,4 %), более четверти респондентов мечтают жить за границей, путешествовать по миру (28,4 %) и иметь престижный автомобиль (24,1 %), дачу и загородный дом (21,4 %), животных в доме (19,5 %). Продолжение обучения для подростков является способом получения престижной профессии (66,1 %), достижения статуса хорошего специалиста (31,5 %), материального благополучия (41,2 %), основой в воспитании своих детей (21,3 %). Хотят быть по-настоящему культурными и образованными людьми только 15,6 % подростков. Данные подтверждают мнение о том, что современные школьники рассматривают образование не как самоцель и ценность, а как лифт в успешное будущее [15].

Почти треть подростков (27,3 %) считают, что помешать достижению цели могут невысокое материальное положение семьи и нестабильность экономики в стране, а также плохое образование, полученное в школе (23,1 %) и незнание иностранных языков (30,4 %). Они самокритичны, наиболее значимыми помехами в достижении цели называют свои личные качества, такие как лень (61,6 %) и отсутствие целеустремленности (25,8 %). Каждый шестой опрошиваемый (15,3 %) таким препятствием считает плохое окружение (в школе, семье или во дворе). Подростки из малого города считают наиболее важными препятствиями в достижении поставленных целей невысокое матери-

альное положение семьи ($F = 3,916$, $p \leq 0,01$) и нестабильность экономики в стране ($F=4,731$, $p \leq 0,01$), а также отсутствие правовых знаний ($F = 4,439$, $p \leq 0,01$).

Самыми значимыми качествами для подростков являются: честность (72,4 %), доброта (64,1 %), чувство юмора (63,2 %), надежность (45,4 %) и искренность (44,0 %). Наряду с нравственными качествами (честность, доброта), они отмечают важные для общения в подростковом возрасте искренность и надежность, а также чувство юмора, позволяющее облегчить коммуникацию и справиться с негативными моментами в жизни. Достоверных различий в выборе значимых качеств подростками малого и большого города не обнаружено.

Проведенное нами исследование показало, что более половины подростков не имеют кумиров, образцов для подражания, и это характерно для подростков разных типов поселений (значимые различия отсутствуют). 58,9 % опрошенных не хотели бы походить ни на кого, а только на самих себя. 25,3% девочек хотят быть похожими на мать ($F = 8,130$, $p \leq 0,05$), а 24,3 % мальчиков на отца ($F = 6,438$, $p \leq 0,01$). Следует отметить, что наши результаты отличаются от данных, полученных ранее П. К. Макеевым, по данным исследования которого подростки ориентированы на своих родителей и прародителей: на мать хотели быть похожими 43 % подростков, на отца – 25 %, 15 % – на бабушку или дедушку [16]. Если автор исследования утверждал, что идеалы подростков формируют детско-родительские отношения, а не общество, то сегодня можно сказать, что эта тенденция изменилась в сторону подросткового нигилизма.

Примерно каждый девятый подросток хотел бы быть похожим на героя фильма, причем зарубежного. Кроме того, ку-

мирами являются для небольшого числа опрошенных российские политики, в том числе президент. Появились новые кумиры, являющиеся порождением информационного общества – блогеры. Привлекают внимание подростков известные бизнесмены и предприниматели (10 %), но реже, чем в предшествующие годы (12,5 %) [17].

Второй блок вопросов позволил изучить особенности досуга современных подростков. Свое свободное время более половины подростков (54,1 %) посвящают общению в социальных сетях. Немного меньше (51,3 %) предпочитают реальное общение с друзьями и подругами. На третьем месте стоят занятия спортом (31,0 %). Около четверти респондентов в свободное время читают книги (23,4 %) и смотрят телевизор (22,3 %). Только каждый седьмой посещает кружки по интересам (15,0 %). Отдельные подростки любят в свободное время общаться с родственниками, слушать музыку в тишине, играть в компьютерные игры.

В исследовании было подтверждено бытующее мнение о том, что современные дети мало читают художественную литературу. Значимых различий в отношении к чтению между подростками малого и большого города не обнаружено. 49,1 % опрошенных подростков читают иногда, а каждый десятый (10,1 %) не читает. Больше половины подростков либо вообще не читают книг, либо занимаются этим крайне редко.

В структуре свободного времени современных подростков приоритетное место занимает общение в Интернете. Практически каждый третий (30 %) общается в Интернете ежедневно 2 – 3 часа. 40,3 % опрошиваемых ответили, что «почти все свободное время», «все свободное время и даже на уроках» находятся в Интернете. В большом городе подростков, проводящих

все свободное время в Интернете, в пять раз больше, чем в малом ($F = 6,786, p \leq 0,01$). При этом количество девочек, больше, чем мальчиков ($F = 4,556, p \leq 0,03$).

Подростки большого города в два раза чаще считают, что Интернет не оказал никакого влияния на их жизнь ($F = 3,708, p \leq 0,01$). К преимуществам пользования социальной сетью 69,0% девочек и 38,8% мальчиков отнесли, увеличение количества друзей. Каждый четвертый (25,2 %) стал смелее высказывать свое мнение, 15,4 % подростков считают, что стали более терпимыми. Также подростки указали на негативное влияние Интернета. Так, 6,8 % подростков указали на то, что стали более нервными и 3,7 % – более агрессивными. Таким образом, виртуальное пространство дает подросткам возможность для личностной идентификации, позволяет встретить интересного собеседника, способствует формированию коммуникативных качеств, навыков взаимодействия. Однако оно и негативно влияет на подростков, провоцируя агрессию, неуравновешенность.

Вторым по значимости источником медийного потребления для подростков является телевидение. Значительная часть респондентов предпочитает зарубежные кинофильмы (39,4 %) отечественным (15,1 %). Учебные передачи интересуют лишь небольшое число школьников (3,7 %), подростки из малого города в десять раз чаще, чем из большого (7,7 % и 0,8 %, ($F = 6,736, p \leq 0,01$) смотрят их. Молодежным программам отдают предпочтение 16,2 % респондентов, причем в малом городе таких подростков в два раза больше, чем в большом (25 % и 12 %, ($F = 5,189, p \leq 0,01$). Каждый третий подросток смотрит телесериалы и мультфильмы (по 31,3 %), чаще это делают девочки. Результаты сравнительного анализа досуговых занятий

подростков показывают, что почти в два раза больше подростков из малого города занимаются спортом по сравнению с подростками из большого города ($F = 6,612, p \leq 0,01$).

Четвертый блок вопросов был посвящен изучению отношения подростков к своему здоровью и здоровому образу жизни. Анализ ответов на них показал, что более половины подростков (51,5 %) ведут здоровый и активный образ жизни, однако спортом занимаются почти вдвое меньше (31,3 %). Каждый пятый (21,0 %) ведет здоровый, но малоактивный образ жизни. Таких подростков оказалось в два раза больше в большом городе (24,8 %) по сравнению с малым (12,5 %), $F = 3,890, p \leq 0,01$. Относятся положительно, но не придерживаются здорового образа жизни 17,3 % респондентов; 11,4 % не считают нужным вести здоровый образ жизни; 6,2 % указали, что им все равно, что будет с их здоровьем. Таким образом, только третья часть подростков, участвовавших в исследовании, имеет представление о пользе и необходимости здорового образа жизни и прикладывает усилия для его сохранения, что говорит о важности работы в этом направлении [17].

Пятый блок вопросов, направленный на исследование представлений подростков о своих правах и их реализации в жизни, позволил выявить, что большинство опрошенных как из малого, так и из большого города считают, что пользуются правом на жизнь (82,3 %), правом на образование (74,1 %). Больше половины (54,4 %) опрошенных пользуются правом на жилище, правом на охрану здоровья (51,9 %). При этом четвертая часть подростков убеждены, что их право на образование не реализуется в полном объеме. Современные подростки (10,6 %), в отличие от подростков 90-х, отметили, что пользуются правом иметь свою

культуру. Скорее всего это связано с распространением и достаточно толерантным отношением общества к подростковым и молодежным субкультурам. Причем подростки большого города достоверно чаще указывают, что пользуются данным правом (13,7 % против 4,6 %, $F = 3,535$ $p \leq 0,01$).

Проведенное нами исследование, позволило выделить общие и отличительные черты в социально-психологических характеристиках современных подростков малого и большого города.

1. У подростков как большого, так и малого города сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Они ценят семейное счастье, успех в профессии, материальный достаток, общение с друзьями. В большинстве своем подростки не имеют жизненных идеалов и образцов для подражания, мало читают, много времени проводят в интернете, предпочитают смотреть зарубежные кинофильмы. Современные подростки недостаточно внимания уделяют своему здоровью, не осознают до конца ценности здорового образа жизни.

2. Различия в социально-психологических характеристиках подростков малого и большого города заключаются в следующем: для подростков из малого города материальный достаток оказался менее значимым, чем для подростков из большого города. При этом, первые считают наиболее важными препятствиями к достижению поставленных целей невысокое материальное положение семьи, нестабильность экономики в стране, отсутствие правовых знаний. Почти в два раза больше подростков из малого города занимаются спортом по сравнению с подростками из большого города, что, скорее всего, говорит о низкой доступности учреждений для занятий. В то же

время среди них почти в пять раз меньше тех, кто свое свободное время проводит в Интернете, что говорит о наличии других занятий, возможно, более частом реальном общении. Подростки из малого города достоверно чаще подростков из большого города смотрят молодежные и учебные программы, что свидетельствует об ограниченном доступе к другим источникам информации.

3. Социализационные особенности малого и большого города определяют разницу в характеристиках современных подростках, растущих в этих социальных средах. Социальная среда малого города обуславливает формирование личности с более выраженной духовной направленностью, стремлением к здоровому образу жизни. Подростки малого города проводят больше времени в реальном пространстве, занимаясь спортом, просмотром телепередач. При этом, они осознают свою правовую безграмотность, зависимость будущего от ситуации в стране и материального положения семьи. Подростки же большого города – это цифровые подростки [18], которые не мыслят жизни без интернета, они менее активны в реальной жизни, чаще являются представителями субкультурных сообществ, что отражает менее тесные социальные связи и зависимости в большом городе. Подростки мегаполиса более уверены в достижении цели, поскольку они имеют в рамках социальной среды больше возможностей в удовлетворении социокультурных потребностей.

В целом же характеристики подростков малого и большого города в отношении их ценностных ориентаций и целей совпадают: семейные ценности, ценности дружбы. Но в то же время эти характеристики отражают особенности поколения, растущего в информационной среде (жизнь в интернете), в обще-

стве потребления (жизнь в свое удовольствие, без обязательств), обществе без идеалов.

Библиографический список

1. **Мудрик, А. В.** Исследование трансформации механизмов социализации: проект и первые результаты / А. В. Мудрик. – Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ: IV Педагогика. Психология. 2014. – Вып. 4 (35). – С. 44–51.

2. **Абрамова, С. Б.** Привлекательность города как фактор территориальной мобильности в оценках студентов (на примере города Екатеринбурга) / С. Б. Абрамова, Н. Л. Платонова, О. И. Пименова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 1. – С. 97–123.

3. **Гордеева, О. А.** Ценностные ориентации подростков из малого и большого городов О. А. Гордеева. – Текст : непосредственный // Система ценностей современного общества. – 2010. – № 12. – С. 272–277.

4. **Никитский, М. В.** Малый город как фактор социализации учащихся : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никитский Максим Викторович ; Московский педагогический государственный университет. – Текст : непосредственный. – Москва, 2002. – 212 с.

5. **Соколова, Н. А.** Исследование влияния микрофакторов социализации как условие социально-педагогической поддержки личности современного подростка / Н.А. Соколова, Е. Ю. Дмитриева. – Текст : непосредственный // Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. – 2004. – № 25. – С. 40–45.

6. **Сибирева, М. Ю.** Влияние мегаполиса на социализацию ребенка // Образование и общество / М. Ю. Сибирева. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2010. – № 7 (315). С. 147–150.

7. **Никитский, М. В.** Социальный климат малых городов России (штрихи к социально-педагогическому портрету российской глубинки / М. В. Никитский. – Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ: IV Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 2 (17). – С. 57-67.

8. **Гребенникова, О. В.** Особенности социальных представлений современных российских подростков / О. В. Гребенникова. – Текст : непосредственный. – 2017. – Т. 10. – № 56.

9. **Лежнина, Ю. П.** Семья в ценностных ориентациях / Ю. П. Лежнина. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2009. – № 12. – С. 69–77.

10. **Селиванова, З. К.** Динамика и взаимосвязь ценностных ориентаций и жизненных целей городских подростков / З. К. Селиванова. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2013. – С. 80–86.

11. **Семенов, В. Е.** Ценностные ориентации и проблемы воспитания современной молодежи / В. Е. Семенов. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.

12. **Рослякова, С. В.** Особенности социализации современных подростков / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т 7. – № 4 (25). – С. 292–296.

13. **Шафранова-Куцева, Г. Ф.** Социологический портрет старшеклассника университетской (элитной) гимназии в региональном интерьере / Г. Ф. Шафранова-Куцева, Г. З. Ефимова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2014. – № 10 (119). – С. 76-92.

14. **Скотникова, А. М.** Особенности ценностно-смысловой сферы личности подростков, проживающих в больших и малых городах / А. М. Скотникова, А. Г. Дерябина. – Текст : непосредственный // Личность в современном мире: сб. науч. статей Всерос. науч.-практ. конференции. УрГПУ; Институт психологии. – 2014. – С. 253—263.

15. **Рослякова, С. В.** К вопросу об учебно-познавательной деятельности современных школьников / С. В. Рослякова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 3 (25). – С. 125–131.

16. **Макеев, П. К.** Поколенческий анализ современных детей и подростков: количественный анализ характеристик / П. К. Макеев. – Текст : непосредственный // Социальная политика и социология. – 2015. – Т. 14. – № 3. – Ч. 1. – С. 52–62.

17. **Черникова Е. Г.** К вопросу о формировании здорового жизненного стиля у подростков / Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный. // Вестник ЧГПУ. – 2014. – № 4 (333). – С. 169–172.

18. **Димухаметов Р. С.** Цифровые аборигены... Какие они? / Р. С. Димухаметов. – Текст : непосредственный // Здоровоохранение, образование и безопасность. – 2016. – № 1 (5). – С. 88–96.

3.2 Ценностные ориентации современных городских подростков

Е. Г. Черникова, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова

Процесс взросления современных подростков происходит в условиях разрушения традиционных норм и ценностей, снижения общей культуры, усиления влияния медийного пространства. Трансформация духовной сферы общества оказывает влияние на формирование ценностных ориентаций подростков и их жизненные цели. В результате в молодежной среде наблюдается их деформация, что вызывает развитие различных форм асоциального поведения, внедрение криминальной субкультуры. С другой стороны, приходится признать, что требования, предъявляемые к подрастающему поколению, постоянно растут. От молодежи ожидают развитого сознания, ответственности, понимания того, какие условия предъявляет современное общество и где необходимо себя реализовать [2]. В этой связи важным становится вопрос изучения ценностных ориентаций подростков и оценки их качественного состояния.

Интерес к ценностной сфере подростков сохраняется в науке на протяжении многих лет. В 90-е гг. XX в. коллективом авторов под руководством С. Щегловой изучались мировоззренческие проблемы глазами подростков, готовность подростков реформировать общество, отношение к правам, ценности, особенности досуга, отношение к СМИ [4, с. 48]. Позднее П. С. Макеев, осуществив поколенческий анализ детей и подростков, и пришел

к заключению о том, что современные технологии позволяют уже в юном возрасте самоопределяться и развиваться личности, достигать высших точек в деятельности [1].

В последние десятилетия в разных странах мира были проведены сравнительные исследования, которые подтвердили факт трансформации ценностей в современном обществе. Р. Инглехарт и В.Е. Байкер в 1990 году провели обзор ценностей и установили, что люди во всем мире отказываются от традиционных ценностей в пользу светских (рациональных). Аналогичные результаты были получены и в более поздних исследованиях, проводимых в Китае [6] и России [9, 10].

Таким образом, многие ученые считают важным изучение ценностных ориентаций современных людей (представителей разных поколений), в том числе и подростков, т.к. с одной стороны, изменения в социуме отражаются в трансформациях мировоззрения подрастающего поколения, и, с другой стороны, накопленных данных недостаточно для понимания современных тенденций социализации подростков.

Цель исследования – выявление особенностей ценностных ориентаций современных городских подростков. Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2018 г. в общеобразовательных школах г. Челябинска и г. Пласта Челябинской области. В исследовании приняли участие 192 подростка 14-15 лет обоего пола (101 мальчик и 91 девочка) 8 и 9 классов. Для сбора эмпирических данных использовалась анкета, направленная на изучение ценностных ориентаций и жизненных целей подростков, а также рисков в достижении жизненных целей подростками (автор Е. Г. Черникова). С целью выявления гендерных различий использовался точный критерий

Фишера. Расчеты проводились с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 22.

Изучение ценностных ориентаций показало, что в структуре ценностей подростков на первом месте находятся традиционные духовно-нравственные ценности. Чаще всего подростки приоритет отдают категории «семья» (77,6 %). На второе место подростки ставят «здоровье» (76,0 %), на третье – «любовь» (63,4 %). Замыкает пятерку значимых ценностей «дружба» (52,1 %). При этом в эту пятерку входит «материальная обеспеченность» (53,6 %), что характеризует не только ценностную сферу подростков, но и их потребностную сферу. Не менее значимы для подростков «образование и карьера» (45,6 %).

В то же время выбор наиболее значимых жизненных ценностей отражает противоречивость нравственных норм подрастающего поколения. Так, более половины опрошенных (62,1 % подростков) в качестве наиболее важных жизненных ценностей выбирают «жизнь в свое удовольствие», а чуть менее половины 44,3 % – «жизнь без всяких обязательств перед кем-либо», 22,6 % – «развлечение и отдых». К непопулярным среди подростков ценностям относятся «саморазвитие и самосовершенствование» (14,2 %).

Анализ результатов исследования с применением точного критерия Фишера позволил установить гендерные различия в ценностях подростков. Так, девочки чаще к значимым ценностям относят категории «саморазвитие» и «духовное просвещение» ($F = 3,720, p \leq 0,06$), «жизнь без всяких обязательств перед кем-либо» ($F = 7,309, p \leq 0,01$); а мальчики – «материальная обеспеченность» ($F = 3,900, p \leq 0,05$), «власть» ($F = 5,170, p \leq$

0,04), «нравственность» ($F = 4,758, p \leq 0,03$). Жизненные цели подростков совпадают с их ценностями (см. табл. 6).

Таблица 6 — Жизненные цели подростков

Цель	Кол-во выборов, %	Ранг
1 Высокое материальное положение	57,4	4
2 Любимая профессия	68,2	2
3 Благополучная счастливая семья	69,3	1
4 Современная дорогая оргтехника и теле-радиоаппаратура	9,5	13,
5 Престижный автомобиль	24,1	7
6 Любое средство передвижения	14	11
7 Дача, загородный дом	21	8
8 Верные, надежные друзья	61,3	3
9 Хорошие состоятельные родители (родственники)	9,5	13,5
10 Добрые, талантливые учителя	6,3	15
11 Животные в доме	19,5	9
12 Мир на планете	25,8	6
13 Стабильное экономическое и политическое положение в стране	13,7	12
14 Жить за границей, путешествовать по миру	28,4	5
15 Спортивная (творческая) карьера	14,2	10
16 Другое	1	16

Оценивая жизненные цели подростков, можно отметить, что их стремления связаны с благополучием в семье (69,3 %), желанием найти любимую профессию (68,2 %) и верных,

надежных друзей (61,3 %). В будущем подростки хотели бы иметь высокое материальное положение (57,4 %). Более четверти респондентов мечтают жить за границей, путешествовать по миру (28,4 %) и иметь престижный автомобиль (24,1 %), дачу и/или загородный дом (21,4 %).

Следует отметить, что жизненные цели в гендерных группах в основном совпадают. Различия проявляются в желании девочек иметь верных друзей ($F = 4,759$, $p \leq 0,02$), животных в доме ($F = 4,747$, $p \leq 0,03$). Чаще значимым для них является и мир на планете ($F = 4,297$, $p \leq 0,05$). Мальчики же хотят иметь современную дорогую оргтехнику и теле-, радиоаппаратуру ($F = 9,582$, $p \leq 0,002$). Девочки, чаще, чем мальчики, готовы потратить деньги на обучение ($F = 5,569$, $p \leq 0,02$), на отдых за рубежом ($F = 4,782$, $p \leq 0,02$), на помощь родителям ($F = 12,447$, $p \leq 0,01$).

Желание продолжить обучение после школы также чаще возникает у девочек, чем у мальчиков. Так 78,2 % девочек и только 56,3 % мальчиков считают, что для реализации своих целей им необходимо продолжение обучения ($F = 10,027$, $p \leq 0,002$). Девочки чаще указывают на то, что знания являются более значимыми для получения престижной профессии ($F = 10,027$, $p \leq 0,03$) и для организации собственного дела ($F = 5,338$, $p \leq 0,02$).

Также для обеих гендерных групп продолжение обучения является ступенью для получения престижной профессии (66,1 %), чтобы стать хорошим специалистом (31,5 %), добиться материального благополучия (41,2 %), хорошо воспитать своих детей (21,3 %). Культурными и образованными людьми хотят

быть только 15,6 % подростков (и столько же планируют организовать свое дело).

Оценивая риски в достижении жизненных целей, подростки отметили в числе первостепенных лень (61,6 %), незнание иностранных языков (30,4 %), невысокое материальное положение семьи (27,3 %), плохое образование, полученное в школе (23,1 %) и незнание иностранных языков (30,4 %), отсутствие целеустремленности (25,8 %) плохое окружение (в школе, семье или во дворе) (15,3 %). При этом девочки чаще отмечают в качестве препятствия неуверенность в себе ($F = 4,855, p \leq 0,03$), а мальчики – нестабильность экономики ($F = 6,473, p \leq 0,01$) и высокий уровень преступности в стране ($F = 7,599, p \leq 0,01$).

Проведенное нами исследование, позволило выделить следующие особенности ценностных ориентаций современных городских подростков:

1. У подростков сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Подростки ценят и стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем они прагматичны и эгоистичны, поскольку считают важным жить в свое удовольствие, отдыхать и развлекаться.

2. Девочки чаще желают иметь верных друзей, домашних животных; считают важным мир на планете; ориентированы на продолжение обучения, саморазвитие и духовное совершенствование. Среди мальчиков чаще встречаются те, для кого важны материальная обеспеченность и власть.

Обнаруженные в ходе исследования особенности ценностей современных городских подростков ставит перед исследователями задачу выявления причин таких нежелательных для

будущего российского общества трансформаций в мировоззрении современных подростков, выявления и конструирования социально-культурных условий для успешной социализации подрастающего поколения.

Библиографический список

1. **Макеев, П. С.** Поколенческий анализ современных детей и подростков: количественный анализ характеристик / П. С. Макеев. – Текст : непосредственный // Социальная политика и социология. – 2015. – Т. 14. – № 3. – Ч. 1. – С. 52–62.

2. **Пташко, Т. Г.** Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза / Т. Г. Пташко, Е. Г. Черникова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 95–100.

3. **Рослякова, С. В.** Концепция формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования: монография / С. В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 341 с. – ISBN 978-5-906777-73-7. – Текст : непосредственный.

4. **Тан, Ф.** Психологические особенности взаимодействия между поколениями в Китае на примере семейных отношений / Ф.Тан. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 249–251.

5. **Цымбаленко, С.** Кто они, подростки девяностых? (социологический портрет современного детства) / С. Цымбаленко, С. Щеглова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 48.

3.3 Связь социальной активности и ответственности

Е. М. Харланова, Н. В. Сиврикова

В условиях пандемии, роста неопределенности, снижения экономического роста, усиливается роль факторов, обеспечивающих устойчивое развитие общества, в частности – социальной ответственности граждан и социальных институтов.

Проведенные в 2020 году исследования показали, что число погибших в период пандемии связано с низкой социальной ответственностью и высокой индивидуализацией личности [12].

Актуальной темой исследований в области образования становится поиск подходов, методов обеспечения развития ответственности учащихся в образовательном процессе и их апробация.

Анализируя предпринимаемые исследователями усилия можно выделить ряд направлений:

- направление связано с изучением потенциала действующих методов и технологий обучения на развитие социальной ответственности учащихся, например смешанного обучения [5];
- направление рассматривает модификацию методик развития социальной ответственности, например, модели личной и социальной ответственности (TPSR) Д. Хеллисона. Данная модель была разработана и успешно реализуется в физическом воспитании. Исследователи расширяют ее применение на другие предметы и курсы [11];

– предлагают ее гибридизацию со стратегией геймификации [16];

– направление изучает потенциал и влияние социального образования и социального взаимодействия в процессе обучения на развитие ответственности учащихся, например: совместного обучения во взаимодействии с общественными организациями [3]; участия обучающихся в волонтерской деятельности [4]; социального образования, реализующегося как служение [14]; социальных проб [9] и др.

Результаты исследований выявляют связь между реализуемыми методиками и повышением уровня ответственности учащихся, но дают неоднозначный ответ о связи между активностью учащихся и их ответственностью: с одной стороны, установлена связь между просоциальным поведением, оказанием помощи и более высоким уровнем ответственности [6]; с другой стороны, доказано влияние ответственности на активность и поведение учащихся, например, при высокой ответственности уменьшается насилие в школе [15, 13].

Возникает вопрос как связаны активность в разных видах социально-значимой деятельности и ответственность? Поиск ответа на этот вопрос и стал предметом представленного исследования.

Содержание понятия «ответственность» вызывает научную дискуссию и неоднозначно рассматривается исследователями.

Ответственность как элемент социального действия.

Согласно данному подходу анализ функций социальной ответственности (нормирования социального поведения, саморегуляции, саморазвития, преобразования себя и мира) позволяет

представить ее структуру как совокупность компонентов: поведенческого (должное поведение); когнитивного (понимание должного); ценностного (принятие должного); эмоционального (чувство ответственности).

Ответственность как принцип

Во-вторых, ответственность рассматривается как принцип социального действия. Это связано с появлением концепции Ханса Йонаса, развернувшегося философского диспута который она вызвала и который до настоящего времени остается актуальным [7].

Согласно Йонасу страх за будущее побуждает людей к прогнозированию последствий своих действий и отказ от действий носящих угрозу. Ответственность рассматривается как выбор и реализация действий с учетом прогнозов и ориентацией на конструктивный результат.

Не случайно, что интерес современных исследователей вызывает проактивная ответственность [10] или превентивная гражданская ответственность [8] включающая предвидение и предотвращение ущерба от действий.

В рамках данного аспекта изучения ответственности изменяется характер связи между ответственностью и поступком (проявлением активности). Если как элемент социального действия ответственность следует за поступком, то как принцип, ответственность претворяет поступок, обуславливая и регулируя действие.

С этой позиции структура ответственности включает прогностический компонент, а ее характеристиками выступают: добровольное принятие обязанностей и обязательств; направленность на конструктивные изменения; саморегуляция прак-

тической деятельности на основе прогнозов их последствий и действующих норм; оценка результата с позиций достижения продуктивности нравственно приемлемым способом.

Ответственность как личностное качество

В-третьих, ответственность рассматривается и как личностное качество. Отечественные исследователи подчеркивают сложный интегративный характер ответственности как единства операциональной (природно-заданной) и содержательной (прижизненно-приобретенных) сфер. На этой основе В. П. Прядеиным [1] разработана многомерно-функциональная модель ответственности и методика ее диагностики, позволяющая исследовать актуальное состояние ответственности учащихся.

При этом в каком бы аспекте не рассматривалась ответственность исследователи сходятся в том, что само содержание ответственности раскрывается только в деятельности, непосредственно проявляемой субъектом активности.

Ответственность и социальная активность

Согласно проведенному исследованию социальной активности [2], ее сущностными характеристиками выступают: самодетерминация (осознанная самопричинность); включенность (реализация во взаимодействии с социальной средой и ее субъектами); просоциальность (направленность на благо личности и общества). Следовательно, социальная активность школьников может быть реализована в разных видах социально значимой деятельности при осознании ими ценности и целей этой деятельности для себя и окружающих.

Подчеркнем, что не любое участие в деятельности можно отнести к проявлению социальной активности. Если это участие осуществлено по принуждению, регулируется на основе внеш-

него давления, не имеет ценности и значения для школьника, то проявляется «псевдоактивность», которая не обеспечивает проявление ответственности.

Поэтому, для исследования связи социальной активности и ответственности учащихся, важно установить виды деятельности в которых учащиеся осознанно и добровольно самореализуются и осуществляют вклад в социальные изменения (т. е. проявляют социальную активность), что позволяет реализовать анкетный опрос.

Исследование проводилось в форме онлайн-опроса на базе интернет ресурса Google form в 2020 году среди 84 учащихся 5–11 классов общеобразовательной школы г. Челябинска (Россия) приняли участие в исследовании. Из них 39 девочек и 45 мальчиков. Возраст участников варьировался от 11 до 17 лет. Использовалась методика «Ответственность-110» (ОТВ-110 В. П. Прядеин и О. В. Мухлынина [1]) использовалась для сбора эмпирических данных об уровне и структуре ответственности у участников исследования. Методика имеет удовлетворительные показатели надежности и валидности (Прядеин). В основе опросника лежит многомерно-функциональная модель ответственности как качества личности (рисунок 3).



Рисунок 3 — Многомерно-функциональная модель ответственности

Согласно этой модели ответственность, как качество, имеет сложный интегративный характер. Она рассматривается с позиции единства операциональной (природно-заданной) и содержательной (прижизненно-приобретенных) сфер. В операциональный блок ответственности входят следующие компоненты: динамический (раскрывается с помощью полярных параметров: эргичность-аэргичность); эмоциональный (стеничность-астеничность) и регуляторный (интерна лояльность-экстернальность). В содержательный блок входят следующие компоненты: мотивационный (социоцентричность-эгоцентричность); когнитивный (осмысленность-осведомленность) и продуктивный (предметность-субъектность).

Из множества частных, парциальных характеристик ответственности можно подсчитать интегральные переменные: активность, направленность и саморегуляцию.

Помимо вошедших в модель компонентов ответственности авторы методики ОТВ-110 включили в опросник ряд специфических характеристик ответственности: стремление, эмпатия, прогностические возможности личности, принятие ответственности, трудности.

Для изучения особенностей социальной активности использовалась анкета, в которой школьников просили указать в каком виде деятельности они принимают участие: спортивной, творческой, научной, добровольческой, экологической, проектной, школьное самоуправление, медиа. При обработке результа-

тов учитывалась число разных видов деятельности, в которых принимали участие школьники и их содержание.

Корреляционный анализ по Спирмену и U-критерий Манна-Уитни использовались для математической обработки результатов исследования с целью подтверждения гипотезы о существовании связи между отдельными компонентами ответственности и социальной активностью школьников.

В исследовании изучались особенности вовлечения школьников в различные виды социальной активности. Как следует из данных, более половины участников исследования занимаются спортом, посещая различные спортивные секции. Около 30 % школьников, принимавших участие в исследовании, занимаются творческой деятельностью. Они посещают дополнительные занятия по пению, рисованию или прикладному творчеству (Таблицы 7, 8). Остальные виды активности (научная, добровольческая, проектная, экологическая и школьное самоуправление) пользуются популярностью у гораздо меньшей доли школьников (около 10 % опрошенных задействованы в каждой из них). Участие в работе школьного пресс-центра, как вид деятельности, которым они занимаются, отметили только 3,6 % участников исследования.

Таблица 7 — Частота участия школьников в различных видах социальной активности, n = 84

Вид деятельности	Частота	
	Количество	50
Спортивная	%	59,5
Творческая	Количество	25
	%	29,8
Научная	Количество	7
	%	8,3

Добровольческая	Количество	11
	%	13,1
Школьное самоуправление	Количество	11
	%	13,1
Проектная	Количество	9
	%	10,7
Экологическая	Количество	8
	%	9,5
Медиа	Количество	3
	%	3,6

Таким образом, можно отметить, что наиболее массовыми видами социальной активности среди школьников, принимавших участие в исследовании, являются спорт и творчество.

Интересно, что участники исследования не отличаются большой широтой участия в различных видах социальной активности (таблица 8).

Таблица 8 — Широта участия школьников в социальных видах деятельности, n = 84

Количество различных видов социальной активности, в которых участвует ребенок	Частота	
	1	Количество
%		67,9
2	Количество	18
	%	21,4
3	Количество	5
	%	6,0
4	Количество	4
	%	4,8

Большинство из них (около 68 %) вовлечены только в один из исследуемых видов деятельности. Около 20 % - принимают участие в двух разных формах социальной активности. В 3 или 4 вида деятельности вовлечены около 5 % участников исследования.

Согласно средним тенденциям по выборке, у школьников отмечается баланс между гармоничными и дисгармоничными характеристиками ответственности (рисунок 4). При этом максимальные значения наблюдаются в уровне осмысленности, как понимании стержневой основы, сути ответственности. Минимальные значения наблюдаются в уровне осведомленности как недостаточном понимании ответственности, т. е. можно говорить об относительно более высоком уровне когнитивного компонента ответственности на фоне остальных компонентов.

В ходе исследования анализировались взаимосвязи между структурными элементами ответственности и широтой участия школьников с социальной деятельности (рисунок 4).



Рисунок 4 — Профиль ответственности (средние значения по группе)

Результаты исследования позволили установить корреляции между широтой участия школьников в социальной деятельности и такими характеристиками ответственности, как предметность результата ($r_s = 0.222$; $p \leq 0.05$), стремлением к выполнению ответственных дел ($r_s = 0.301$; $p \leq 0.01$), интуиция ($r_s = 0.328$; $p \leq 0.01$), эмпатия к близким ($r_s = 0.242$; $p \leq 0.05$), принятие ответственности ($r_s = 0.253$; $p \leq 0.05$).

В ходе исследования были обнаружены различия в группах школьников, которые занимаются спортом и теми, кто не вовлечен в данный вид активности. При этом оказалось, что школьники не вовлеченные в спорт более склонны испытывать негативные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации или при неуспехе в ответственном деле ($U_{эмп} = 615.5$; $p \leq 0,05$).

Особенности в структуре ответственности были обнаружены у школьников, занимающихся творчеством. В частности было установлено, что эти дети отличаются от сверстников бо-

лее высоким уровнем эргичности ($U_{\text{эмп}} = 505$; $p \leq 0.05$), социоцентризма ($U_{\text{эмп}} = 502.5$; $p \leq 0.05$), понимания стержневой основы ответственности ($U_{\text{эмп}} = 515.5$; $p \leq 0.05$), экстраполяции ($U_{\text{эмп}} = 519.5$; $p \leq 0.05$), эмпатии к близким ($U_{\text{эмп}} = 296$; $p \leq 0.001$) и к окружающим ($U_{\text{эмп}} = 535.5$; $p \leq 0.05$).

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что как широта, так и содержание социальной деятельности школьников связаны со структурой их ответственности.

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что социальная активность связана с разными видами социально-значимой деятельности. В частности, согласно полученным данным, отдельные элементы ответственности связаны с количеством социально-значимых видов деятельности, в которые вовлечен школьник. Результаты исследования согласуют с ранее установленными фактами о том, что ответственность коррелирует с возможностью учащихся проявить инициативу и совместной деятельностью [3].

В ходе исследования впервые было обнаружено, что участие в творческих видах деятельности связано с выраженностью гармоничного полюса динамического, мотивационного и когнитивного компонентов ответственности. Этот вид деятельности также обнаруживает положительную связь со способностью школьников к эмпатии.

Новизна представленного исследования заключается в определении связи структуры ответственности школьников и широтой и содержанием их социально-значимой деятельности. Они позволяют говорить о том, что для развития социальной ответственности необходимо вовлекать детей в разные виды социальной активности.

Представленное исследование обладает рядом ограничений. Во-первых, выводы опираются на ограниченной выборке школьников, что затрудняет их применение в более широком контексте. Кроме того, малый объем выборки не позволил рассмотреть зависимость ответственности от включенности детей в такие виды деятельности как научная, проектная, медиа. Более глубокое изучение этих связей может стать предметом дальнейших исследований. Во-вторых, в рамках исследования рассматривались только те виды деятельности, которые реализуются в форме дополнительных занятий, секций или кружков. Они не учитывают независимую активность школьников, например, в социальных сетях.

Несмотря на описанные ограничения, результаты исследования опираются на адекватные выборке, поставленным задачам и инструментам исследования методы математического анализа данных. Они позволяют расширить существующие представления о связи социально-значимой деятельности со структурой ответственности школьников.

Библиографический список

1. **Прядеин, В. П.** Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты : избранные психологические методики и тесты / В. П. Прядеин. – Сургут : СурГПУ, 2013. – 245 с. – ISBN 978-5-93190-313-2 – Текст : непосредственный.

2. **Харланова, Е. М.** Концепция развития социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования: монография / Е. М. Харланова. – Челябинск : ЧГПУ, 2014. – 377 с. – ISBN 978-5-906777-42-3. – Текст : непосредственный.

3. Águila M. A. F. (2020), “Empatía y respeto entre otros valores: análisis de experiencias docentes de colaboración con organizaciones sociales”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol 14. DOI 10.19083/ridu.2020.1195.

4. Bere E. B. (2020), “The Social Responsibility among Higher Education Students”, *Education Sciences*, vol 10, no 3 pp. 66. DOI 10.3390/educsci10030066.

5. Bursa S. and Cengelci Kose T. (2020), “The effect of flipped classroom practices on students’ academic achievement and responsibility levels in social studies course”, *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol 21, pp. 143–159. DOI 10.17718/tojde.803390.

6. Chaikovska O., Holovach T., Melnyk L., and Kuzo L. (2020), “Prosocial Behaviour of Teenagers and Adolescents: Concepts and Tendencies”, *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, vol 12, pp. 226–243.

7. De Carvalho H. B. A. (2020), “Hans Jonas and the empirical turn of the philosophy of technology: Notes on a dialogue with post-phenomenology”, *Filosofia Unisinos*, vol 21, pp. 56–71. DOI 10.4013/FSU.2020.211.06.

8. Ghaisary S. Ata, Yousefzadeh M., and Habib M. (2020), “Preventive civil liability and its educational principles in the high school social studies textbook”, *Revista Conrado*, vol 16, pp. 68–78.

9. Harlanova E., Shirochenkova N., Yalakaeva O., and Ulyanova L. (2019), “The Development of Social Responsibility among Students in School: the Social Test Method”, *SHS WEB OF CONFERENCES*, vol 70. DOI 10.1051/shsconf/20197001008.

10. Kokkoris M. D. and Kamleitner B. (2020), “Would You Sacrifice Your Privacy to Protect Public Health? Prosocial Responsibility in a Pandemic Paves the Way for Digital Surveillance”, *Frontiers in Psychology*, vol 11, pp. 2362. DOI 10.3389/fpsyg.2020.578618.

11. Manzano-Sánchez D., Conte-Marín L., Gómez-López M., and A. Valero-Valenzuela (2020), “Applying the Personal and Social Responsibility Model as a School-Wide Project in All Participants: Teachers’ Views”, *Frontiers in Psychology*, vol 11 pp. 579. DOI 10.3389/fpsyg.2020.00579.
12. Marginson S. (2020), “The relentless price of high individualism in the pandemic”, *Higher Education Research and Development*, vol 39. DOI 10.1080/07294360.2020.1822297.
13. Martín-Antón L. J., Carbonero M. A., Valdivieso J. A., and Monsalvo E. (2020), “Influence of Some Personal and Family Variables on Social Responsibility Among Primary”, *Education Students. Frontiers in Psychology*, vol 11, pp. 1124. DOI 10.3389/fpsyg.2020.01124.
14. Plaza-de-la-Hoz J. (2019), “La educación social del alumnado con sobredotación y una propuesta para mejorarla: la tutoría entre iguales”, *Revista Educación*, vol 43, pp. 23. DOI 10.15517/revedu.v43i2.30792.
15. Sanchez-Alcaraz B. J., Ocana-Salas B., Gomez-Marmol A. and Valero-Valenzuela A. (2020), “Relationship between School Violence, Sportspersonship and Personal and Social Responsibility in Students”, *Apunts educacion fisica y deportes*, vol 139, pp. 65–72.
16. Valero-Valenzuela A., García D. G., Camerino O. and Manzano D. (2020), “Hybridisation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model and Gamification in Physical Education”, *Apunts*, vol 141, pp. 63–74. DOI 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.08.

3.4 Исследование восприятия старшеклассниками буллинга как феномена группового действия

Е. М. Харланова, Н. В. Сиврикова, И. С. Попова

Исследования буллинга в последнее десятилетие расширяют свою географию. Так помимо традиционно североамериканского (США [31], Канады [29] и Европейского пространства (Италия [37], Испания [10], Швеция [34], Португалия [22] и др.) они распространяются на Азию [11; 15; 32], Арабские государства [14], Южную Африку [23], Южную Америку [28] и раскрывают как распространенность данного явления, так и особенности его проявления в разных странах. Активизировались исследования буллинга и в России [1-6].

Результаты исследований показывают увеличение наблюдаемых издевательств [30], несмотря на установленное негативное влияние буллинга на всех его участников (агрессоров, жертв и отчасти наблюдателей), а именно: понижение эмоционального интеллекта [8], академическую успеваемость и благополучие [20], проявление антисоциального поведения и агрессивных стратегий решения конфликтов [16], [1] повышение уровня стресса, различных эмоциональных и поведенческих проблем [17]. Исследования показывают незначительность отличий в негативном влиянии буллинга и кибербуллинга на интернализирующие проблемы личности [18], при этом последствия виктимизации сохраняются вплоть до середины жизни и

вливают на психическое здоровье, физические и социально-экономические результаты [9].

Разделяя мнение ряда авторов о перспективности исследований буллинга с позиций контекстуального подхода (изучает среду, микроклимат группы, системные процессы в сообществе) [2], изучении контекста в ключе социокультурного подхода [24], обращении к индивидуально-контекстному подходу (изучает влияние социальных контекстов на ослабление или усугубление индивидуальных характеристик участников буллинга) [26], сосредоточим внимание на восприятии подростками буллинга как феномена группового действия [3], поддержания и защиты своего социального положения [34], статуса среди сверстников [4].

С этой позиции важно учитывать действия разных факторов, влияющих на буллинг [10], [19] как факторов риска, так и защитных факторов [12]. Исследователи рассматривают две группы факторов 1) внутриличностные: подростковое одиночество [35], механизмы морального размежевания [12], самооценку [35], эмпатию, самоэффективность [13], значение которое учащиеся предадут издевательствам [27] и др. 2) контекстуальные: школьный климат [20], дружба, социальная среда (групповые и социальные нормы) [13] и др.

Подростки могут выбирать позицию агрессоров, поскольку она имеет преимущества в получении и поддержании своего статуса в классе, жертвы более отвергаются и исключаются, а хулиганы имеют лучшую эмоциональную и социальную позиции [10], по сравнению с агрессией виктимизация оказывает большее влияние на появление стресса, интернализации и экстернализации эмоциональных и поведенческих проблем [17], но

при этом, агрессивное поведение будет иметь и негативные последствия, оно связано со школьными неудачами [22].

От развития взаимоотношений между членами группы, между учащимися и учителями, учителями и администрацией зависит формирование школьного климата, в котором учащиеся действуют агрессивно или нет, ощущают себя безопасно или нет [20], от групповой динамики зависит использование морального размежевания, смещения и распространения ответственности за буллинг [12].

Поэтому важно понимать, не только насколько подвержены буллингу и его формам подростки, но и как понимают его причины, готовы ли взаимодействовать с окружающими для противодействия ему, как воспринимают отношения внутри класса и какую роль придают группе (школьному классу) в этом процессе.

Цель исследования выявить какое место в представлениях российских подростков о буллинге занимает группа (школьный класс).

Исследовательские вопросы: 1) какова распространенность буллинга и его форм ; 2) каково представление подростков о буллинге (его причинах, кто может остановить травлю, к кому готовы обратиться за помощью) ; 3) существует ли отличие в восприятии буллинга с учетом пола и опыта притеснений ; 4) связаны ли опыт буллинга и оценка субъектом отношений в классе, а также насильственных действий других субъектов.

В рамках исследования проведенного в двух регионах России (Красноярского края и Челябинской области) были опрошены 458 школьников с 7 по 10 класс (от 13 до 16 лет). Из них учащиеся 7 класса – 188 человек, 8 класса – 79 человек, 9 класса – 165

человек, 10 класса – 26 человек. Девушки – 238 человек (52 %), юноши – 220 человек (48 %).

Для математической обработки данных мы использовали V-критерий Крамера.

Данные о подверженности подростков буллингу, показали, что в течение учебного года (2018–2019 гг.) 52,4 % подростков не испытывали притеснений, испытали – 47,6 % опрошенных, из них с физическим буллингом столкнулись 12,7%, вербальным – 22,9%, социальным – 6,9%, в сети Интернет – 4,1 %. Трое учащихся отвечая на вопрос «другое» отметили, что они испытывают притеснения от учителей.

Причинами притеснений школьники назвали: «внешность» – 27,7 %, «оценки» – 25,1 % «занятия и увлечения, потому что они не такие как у большинства» – 20 %, «гендер» – 3,7 %, «материальный уровень семьи» – 3,3 %, «ограниченные возможности здоровья» – 3,2 %, «религия» – 2 %, «культура» – 1,7 %. Было установлено, что между полом и представлениями о причинах буллинга существуют значимые связи. Девочки чаще отмечают: внешность ($V = 0,195$; $p = 0,001$), гендер ($V = 0,096$; $p = 0,039$). Мальчики чаще указывают: культуру ($V = 0,072$; $p = 0,039$), материальный уровень семьи ($V = 0,093$; $p = 0,046$).

Используя вариант «другое», отдельные учащиеся отметили, что причины притеснений были не в них, а в окружающих людях. Ответы были такими: «из-за того, что в школе есть плохие люди», «есть одноклассники, которые доводят меня», «из-за окружающего коллектива», «отношения учащихся», «есть девочка, которая меня высмеивает», «давят учителя», а также связанные с позицией в школе «потому что новенький».

Подростки указали в качестве субъектов, способных остановить буллинг: учителей – 32,5 %, школьного психолога или социального педагога – 30,0 %, директора – 29,3 %, органы власти (комиссия по делам несовершеннолетних, управление по делам образования и др.) – 27,7 %, себя самого – 24, 2 %, класс – 21,2 %, родителей – 19, 0 %, детского омбудсмена – 16,6 %, друга – 7,6 %, никто не может – 4,5 %. Девушки чаще чем юноши упоминают учителей – 38,2 % (26,4 % юноши) ($V = 0,127$; $p = 0,007$), чаще используют вариант другое ($V = 0,138$; $p = 0,003$).

Готовы говорить со взрослыми о буллинге 37,6 % респондентов, сомневаются, что могут это сделать – 37,6 %, не будут обращаться к взрослым – 24,9 % опрошенных. Более расположены к общению со взрослыми девушки, из них ответили «да» 45,4 % и только 29, 1 % юношей ($V = 0,175$; $p = 0,001$). Между имеющими опыт притеснения и не имеющими его респондентами значимых отличий по данному вопросу не выявлено.

При возникновении ситуации буллинга учащиеся обратятся к: родителям – 26,6 %, учителям и классному руководителю – 24,2 %, полиции – 10,3 %, друзьям – 8,7 %, администрации школы (директор и его заместители) – 7,6 %, психологу – 4,4 %, самому себе – 4,4 %, телефону доверия – 2 %, органам власти – 1,3 %, детскому омбудсмену – 1,3 %, социальному педагогу – 0,7 %. Ответили, что не знают к кому обратится 8,5 % школьников, не обратятся ни к кому 6,3 % подростков. Девушки чаще чем юноши готовы обращаться: к родителям 34,5 % (18,2 % юношей) ($V = 0,184$; $p = 0,0001$); учителям 23,9 % (9,1 % юношей) ($V = 0,199$; $p = 0,0001$), классному руководителю 10,5 % (4,5 % юноши) ($V = 0,112$; $p = 0,016$), настроены использовать телефон доверия 3,4 % (0,5 юноши) ($V = 0,105$; $p = 0,025$), детскому

омбудсмену 2,1 % (0% юноши) ($V = 0,101$; $p = 0,031$). Юноши чаще чем девушки ориентированы на самих себя 6,8 % (2,1 % девушки) ($V = 0,115$; $p = 0,014$). При этом, вновь не выявлено значимых отличий между ответами подростков, имеющими опыт притеснения и такой опыт не имеющими.

Школьники, имеющие опыт притеснения в два раза реже называют класс дружным ($V = 0,151$; $p = 0,033$), почти в три раза реже отмечают что «класс проводит много времени вместе вне школы» ($V = 0,151$; $p = 0,033$), чаще чувствуют себя неуютно в школе 87,2 % по сравнению с теми, кто не испытывал притеснений в текущем 2018-2019 учебном году 49,6 % ($p = 0,0001$).

Было установлено, что между опытом притеснений и отношением к субъекту насилия существуют значимые связи. На вопрос «Когда ты видишь новости, что в какой-то школе ученик применил насилие с оружием против одноклассников и учителей, что ты думаешь?» наиболее распространенным стал ответ «он так сделал, потому что у него проблемы с психическим здоровьем» его выбрали 69,0 % учащихся; «он так сделал, потому что был жертвой травли» – 40,1 %; «попал в безвыходную ситуацию и рядом не было человека, к кому он мог обратиться за помощью» – 21,4 %; «видел насилие по телевизору или в компьютерных играх» - 19,6 %.

Школьники, испытывающие притеснения, чаще других школьников отмечают что «он поступил так потому, что его травлили в школе» 48,2и% (36,7 % другие школьники) ($V = 0,116$; $p = 0,013$) и он «видел сцены насилия по СМИ» 26,1 % (13,8 % другие респонденты) ($V = 0,156$; $p = 0,001$) и реже «потому, что у него психологические отклонения» 64,7 % (75,4 % другие респонденты) ($V = 0,117$; $p = ,012$). При этом девушки чаще юно-

шей выбирают ответ «он так сделал, потому что ему не к кому было обратиться за помощью» 26,5 % девушек (16,4 % юношей) ($V = 0,123$; $p = 0,009$).

Согласно нашим данным, охвачены буллингом 46,8 % опрошенных, это меньше чем в исследовании [6], где охват около 57 %, но соответствует данным полученным в США 41 % [31] и Испании 46 % [25].

Не выявлено значимых различий в охвате буллингом и его формами между девушками и юношами, как и в исследовании [10]. Среди форм буллинга кибербуллинг менее распространен [37].

Преимущественно причины буллинга подростки относят к характеристикам жертвы, что сопоставимо с исследованиями, подчеркивающими, что основным механизмом морального размежевания при буллинге выступает дегуманизация жертвы и обвинения жертвы, т. е. подростки склонны приписывать вину подобного поведения самим жертвам [12]. Подростки, пережившие опыт притеснения, чаще, чем остальные участники, используют при объяснении поведения субъектов массового насилия обстоятельную атрибуцию. Большинство подростков не настроены говорить о буллинге со взрослыми (62,8 %), что сопоставимо с представленными данными по России [5] и Греции [33] где не более 28 % учащихся средних школ сообщат о травле учителям и родителям.

При этом российские подростки наиболее часто называют учителей, классных руководителей, школьного психолога и администрацию школы как субъектов, которые могут остановить буллинг, но реже упоминают их как субъектов, к которым они сами готовы обратиться в ситуации буллинга. Полагаем, что это

результат сложившихся отношений и традиций. В частности, объяснить обнаруженные установки может разрыв между поколениями школьников и учителей, отмечаемый рядом авторов [21].

Соглашаясь с позицией Б. Куцюруба, Д. А. Клингер, А. Хуссейн [20] случаи издевательств в школах являются следствием нездоровых отношений, влияние на которые может оказать администрация совместно с сотрудниками развивая доверительные отношения в школах, обеспечивая полномочия учителям и совместными действиями улучшая отношение школьников со сверстниками и взрослыми.

Подростки реже отмечают, что родители могут повлиять на решение проблемы буллинга, но чаще готовы обращаться к ним в ситуации буллинга. Это требует готовности родителей оказать помощь во взаимодействии с сотрудниками школы и актуализирует родительские программы обучения.

Российские подростки (за небольшим исключением) не настроены обращаться к психологу из-за ситуации буллинга, в отличии от зарубежных подростков [17].

Школьный класс, был отмечен подростками как коллективный субъект преодоления травли, но участники опроса не упоминают его среди тех, к кому они обратятся при ситуации буллинга. Вероятно у подростков отсутствуют доступные формы такого влияния, что является следствием сложившихся практик восприятия и решения конфликтов. Наше исследование не выявило связи между полом и возможностью обращения к поддержке группы, как в исследовании [12].

Отношение к классу у учащихся, имеющих опыт притеснений отличается от остальных респондентов, меньшей позитивной оценкой. По-видимому само позитивное восприятие от-

ношений в группе, как показало исследование Н. Мояно, Э. Аллон, Х. Л. Антананзас, Я. Кано [25], не позволяет предсказать буллинг в отличие от восприятия негативных отношений. Авторы подчеркнули, что защитными факторами выступают социальная интеграция, осознание конфликтов, количество друзей.

Следовательно, необходимо не только развивать позитивные отношения в классе, но опираясь на них, формировать опыт конструктивного решения возникающих конфликтов (исключая дискриминацию, силовое решение, расширяющих практику сотрудничества), что осуществимо при непосредственном участии сотрудников образовательных организаций.

Анализ распространенности буллинга среди подростков, показал, что притеснениям подвергаются около половины школьников, принимавших участие в исследовании. Причины этого явления подростки связывают с характеристиками жертвы. Существует противоречие между представлениями о том, кто может остановить травлю и тем, к кому подростки готовы обратиться за помощью: 21,2% подростка указали, что класс может помочь в решении данной проблемы, но сами они в такой ситуации обратятся к взрослым.

Представления подростков о буллинге связаны с полом и опытом притеснений. Юноши в ситуации притеснения чаще рассчитывают на себя, а девушки – на взрослых. Те, кто испытывал притеснения на себе реже сверстников дают положительные оценки школьному классу, и чаще используют обстоятельную атрибуцию для оправдания действий агрессора.

Результаты исследования представляют интерес для специалистов, занимающихся профилактикой буллинга в школе. В частности, они указывают, что для профилактики буллинга

необходимо педагогическое руководство развитием групповых отношений в классе.

Библиографический список

1. **Аптикиева, Л. Р.** Буллинг как преморбид асоциальной направленности личности подростка / Л. Р. Аптикиева. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 39–46.

2. **Бочавер, А. А.** Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 10(3). – С. 149–159.

3. **Гудзовская, А. А.** Школьный буллинг как отражение развития группового субъекта деятельности / А. А. Гудзовская, А. М. Манухина, А. А. Проскурина. – Текст : непосредственный // Социальные явления. – 2017. – № 1(7). – С. 41–49.

4. **Иванюшина, В. А.** Подростковая агрессия: групповые нормы и социальный статус среди сверстников / В. А. Иванюшина, В. В. Титкова, Д. А. Александров. // Социологический журнал. – 2016. – Т.22, №1. – С. 54–71.

5. **Петунова, С. А.** Исследование фактов буллинга среди подростков / С. А. Петунова, Н. В. Григорьева, А. Н. Захарова, Г. С. Дулина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55 (11). – С. 280–291.

6. **Собкин, В. С.** Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) / В. С. Собкин, М. М. Смыслова. – Текст : непосредственный // Социальная психология и общество. – 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 71–86.

7. Acquah, E. O., Topalli P. Z. and Wilson et al. M. L. (2016), “Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation”, vol. 21, no 3, pp. 320–331. DOI 10.1080/02673843.2015.1083449.
8. Angel, N. G. (2019), “Repercusiones Emocionales de la Violencia Escolar: Influencia en la Inteligencia Emocional [Emotional Repercussions of School Violence: Influence on Emotional intelligence]”. *Accion Psicologica*, vol. 16, no 1, pp. 143–156. DOI 10.5944/ap.16.1.22555.
9. Arseneault, L. (2018), “Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 59 no 4, pp. 405–421, DOI 10.1111/jcpp.12841.
10. Cerezo, F., Ruiz-Esteban C. and Lacasa et al C. S. (2018), “Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education”, *Psicothema*, vol. 30, no 1, pp. 59–65. DOI 10.7334/psicothema2016.360.
11. Chan, H. C. (O.) and Wong, D. S. W. (2015), “Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 98–108 DOI 10.1016/j.avb.2015.05.010.
12. De Oliveira, W. A., Caravita S. C. S. and Colombo et al B. (2019), “Self-Justification Processes Related to Bullying Among Brazilian Adolescents: A Mixed Methods Study”, *Frontiers in Psychology*, vol. 10, DOI 10.3389/fpsyg.2019.01086
13. Dominguez-Hernandez, F., Bonel L. and Martinez-Gonzalez A. (2018), “A systematic literature review of factors that moderate bystanders’ actions in cyberbullying”, *Cyberpsychology-Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 12, no 4. DOI 10.5817/CP2018-4-1.
14. Elghossain, T., Bott S. and Akik et al. C. (2019), “Prevalence of intimate partner violence against women in the Arab world: a systematic review”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 64 no 1, pp. 8–19. DOI 10.1186/s12914-019-0215-5.

15. Fung, ALC. (2019), “Adolescent Reactive and Proactive Aggression, and Bullying in Hong Kong: Prevalence, Psychosocial Correlates, and Prevention”, *J Adolesc Health*, vol. 64 no 6, pp. 65–72. DOI 10.1016/j.jadohealth.2018.09.018.
16. Garaigordobil, M. (2017), “Conducta antisocial: Conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos [Antisocial behavior: Connection with bullying/cyberbullying and conflict resolution]”, *Psychosocial Intervention-Intervencion Psicosocial*, vol. 26, no 1, pp. 47–54, DOI 10.1016/j.psi.2015.12.002.
17. Garaigordobil, M. and Machimbarrena J. M. (2019), “Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress”, *Psychosocial Intervention*, vol. 28 no 2, pp. 67–73, DOI 10.5093/pi2019a3.
18. Gini, G., Card N. A. and Pozzoli T. (2017), “A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems”, *Aggressive Behavior*, vol. 44 no 2, pp. 185–198, DOI 10.1002/ab.21742.
19. Kretschmer, T. (2016), “What explains correlates of peer victimization? a systematic review of mediating factors”, *Adolescent Research Review*, vol. 4, pp. 341–356 DOI 10.1007/s40894-016-0035-y.
20. Kutsyuruba, B., Klinger D. A. and Hussain A. (2015), “Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature”, *Review of Education*, vol. 3, vol. 2, pp. 103–135. DOI 10.1002/rev3.3043.
21. Lozano-Rodriguez, I. and Valero-Aguayo L., (2017), “Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres”, *Revista De Psicología Clinica Con Ninos Y Adolescentes*, vol 4, no 2, pp. 85–101. E-ISSN: 2340-8340
22. Martins, M.J.D. Proença, A.J. (2019), “El papel de la agresión y victimización entre iguales en el fracaso escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, no 2, pp. 47–60. DOI 10.35362/rie8023202.

23. Masilo, D. T. (2018), “Social work intervention to address the phenomenon of bullying amongst learners in the school setting: A literature review”, *South African Journal of Education*, vol. 38, pp. 1–9. DOI 10.15700/saje.v38ns1a1594.
24. Maunder, R. E. and Crafter S. (2018), “School bullying from a sociocultural perspective”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 38 pp. 13–20, DOI 10.1016/j.avb.2017.10.010.
25. Mavroudis, N. and Bournelli P. (2016), “The role of drama in education in counteracting bullying in schools”, *Cogent Education*, vol 3. DOI 10.1080/2331186X.2016.1233843.
26. Menesini, E. (2019), “Translating knowledge into interventions: An ‘individual by context’ approach to bullying”, *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 16, vol. 3, pp. 245–267, DOI 10.1080/17405629.2018.1564273.
27. Moyano, N., Ayllon E. and Antonanzas et al J. L. (2019), “Children’s Social Integration and Low Perception of Negative Relationships as Protectors Against Bullying and Cyberbullying”, *Frontiers in Psychology*, vol 10. DOI 0.3389/fpsyg.2019.00643.
28. Nieto, D. and Bickmore K. (2016), “Educación ciudadana y convivencia en contextos de violencia: desafíos transnacionales a la construcción de paz en escuelas de México”, *Revista Espanola De Educacion Comparada*, vol. 28, pp. 109–134. DOI 10.5944/reec.28.2016.17087.
29. Salmon, S., Turner S., Taillieu T., Fortier J. and Afifi TO. (2018), “Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization”, *Journal of Adolescence*, vol. 63, pp. 29–40. – DOI 10.1016/j.adolescence.2017.12.005.
30. Sánchez-Queija, I., Garcia-Moya, I., & Moreno, C. (2017), “Trend Analysis of Bullying Victimization Prevalence in Spanish Adolescent Youth at School”, *Journal of School Health*, vol. 87, no (6), pp. 457–464. DOI 10.1111/josh.12513.

31. Selkie, E. M., Fales J. L. and Moreno M. A. (2016), “Cyberbullying Prevalence among US Middle and High School-Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment”, *Journal of Adolescent Health*, vol. 58, pp. 125-133. DOI 10.1016/j.jadohealth.2015.09.026.
32. Sittichai, R. and Smith P. K. (2015), “Bullying in South-East Asian Countries: A review”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 22–35. DOI 10.1016/j.avb.2015.06.002.
33. Sivrikova, N.V., Harlanova E. M., Stolbova E. A. and Ageev A.A. (2019), “Readiness of teachers for interaction with participants of the children's organization through social networks”, *Dilemas Contemporaneous- Education Politica y Valores*, vol 108.
34. Strindberg, J., Horton P. and R. Thornberg (2020), “The fear of being singled out: pupils' perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations”, *Research Papers in Education*, vol. 41. DOI 10.1080/01425692.2020.1789846.
35. Tsaousis, I. (2016) «The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review», *Aggression and Violent Behavior*, vol. 31, pp. 186–199. DOI 10.1016/j.avb.2016.09.005.
36. Zych, I., Ortega-Ruiz, R., and Del Rey, R. (2015), “Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 24, pp. 188–198. DOI 10.1016/j.avb.2015.05.015.
37. Zych, I.B., Baldry A.C., Farrington D.P. and Llorent V. J. (2019), “Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles”, *Aggression and Violent Behavior*, vol. 45, pp. 83–97. DOI 10.1016/j.avb.2018.03.004.

4 Технологии работы с детьми

4.1 Диагностический инструментарий изучения основных линий развития дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения

Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова

Современное образование призвано решать вопросы обеспечения качества психолого-педагогического сопровождения детей на всех этапах обучения, что является гарантией их успешной социализации.

Нормативные документы, регламентирующие деятельность дошкольных образовательных организаций, направляют наше внимание на решение вопросов обеспечения права каждого человека на образование в соответствии с потребностями личности и особенностями развития, в том числе и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), акцентируют приоритетность обеспечения самореализации в доступных для них сферах жизнедеятельности и сбережения здоровья, что находит свое подтверждение в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с ним, образование носит гуманистический характер, а лицам, имеющим особые образовательные потребности при освоении основных общеоб-

разовательных программ, организуется адекватная психологическая, педагогическая, медицинская и социальная помощь. В соответствии с законом, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет необходимость обеспечения вариативности и разнообразия содержания обучения, организационных форм, технологий и средств дошкольного образования, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

Основополагающим условием при этом является углубленное индивидуализированное изучение особенностей психофизического детей с ОВЗ.

Логично, что перед педагогической наукой и практикой встает задача создания научно-методического инструментария, позволяющего совершенствовать процесс индивидуализации психолого-педагогического сопровождения обучающихся. В свете этого, авторы Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья 2020 – 2030 г. г. (Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, И. А. Коробейников, О. С. Никольская, О. А. Карабанова, В. З. Кантор) указывают на необходимость осуществления индивидуального обучения и воспитания, а также разработки условий и технологических средств, способствующих обеспечению их успешной социальной адаптации и реабилитации.

Весьма актуально это и в отношении детей с *тяжелыми нарушениями зрения*. Это особая типологическая группа обучающихся, имеющих значительную тяжесть первичных нарушений, и, как правило, не получивших психолого-

педагогическую помощь до поступления в дошкольную организацию. Они имеют выраженные индивидуальные особенности психофизического развития, затрудняющие их взаимодействие с окружающим миром, создающие препятствия в усвоении культурно-исторического и социального опыта. Изолированность или ограниченность детей данной категории от взаимодействия с социальным и предметным миром, отсутствие адекватного комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения являются причинами несформированности коррекционно-компенсаторных навыков социально-адаптивного поведения, и затрудняют их. Таким образом возникает противоречие между требованием включения данной категории детей в образовательный процесс и отсутствием научно обоснованного и экспериментально апробированного научно-методического обеспечения индивидуализации их комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения, включая диагностический инструментарий.

Разрешение данного противоречия, на наш взгляд, возможно в условиях детализированного диагностического изучения ребенка в единстве с комплексом психолого-педагогических мероприятий.

Важно отметить, что контингент обучающихся со зрительной патологией весьма неоднороден по степени выраженности, характеру зрительных нарушений, и поэтому необходимо дифференцированное определение содержания, условий, методов и средств их образования, способствующих снижению рисков социальной дезадаптированности обучающихся с нарушениями зрения, связанных с трудностями в сфере профессиональной самореализации.

Выделяют различные группы лиц с нарушениями зрения, имеющих особые образовательные потребности и нуждающихся в специальных условиях обучения.

Согласно классификации М. И. Земцовой, различают следующие группы лиц со зрительной патологией:

Слепые (острота зрения составляет от нуля до 0,04 на лучше видящем глазу с коррекцией очками). Среди них есть тотально слепые (не имеют никаких зрительных ощущений, острота зрения равна нулю), слепые со светоощущением (различают только свет и тьму, острота зрения равна нулю) и слепые с остаточным зрением (форменное зрение, зрительный образ не формируется, острота зрения не выше 0,04).

Слабовидящие. К этой категории относят детей с остротой зрения на лучше видящем глазу с коррекцией очками от 0,05 до 0,2 (в некоторых случаях до 0,3).

Дети с косоглазием и амблиопией – одной из самых распространенных глазных патологий.

Данная классификация сложилась в ходе развития системы специального образования лиц с нарушениями зрения в России.

Позднее В. З. Денискина вносит некоторые дополнения в данную классификацию с учетом современного состояния образования лиц данной категории и на основе анализа контингента образовательных организаций, осуществляющих реализацию обучения лиц с нарушениями зрения [4]. Критерием составления данной классификации является степень нарушения зрения и зрительные возможности детей и подростков. В соответствии с этим В.З. Денискина выделяет следующие подкатегории:

I. Слепые – с остротой зрения от 0 (0 %) до 0,04 (4 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками. К этой подкатегории

относят лиц и с более высокой остротой зрения (вплоть до 1, т.е. 100 %), если у них границы поля зрения сужены до 10 – 15 градусов или до точки фиксации. Они являются практически слепыми, так как в познавательной и ориентировочной деятельности они весьма ограниченно могут использовать зрение.

С педагогических позиций слепых по степени нарушения остроты зрения дифференцируют в 5 подгрупп:

1. *Тотально* (абсолютно) слепые. При абсолютной слепоте на оба глаза, полностью отсутствуют зрительные ощущения.

2. Слепые *со светоощущением* – ощущают свет и тьму. При этом, часть из них может правильно определить и показать направление света, а другие – не могут этого сделать.

3. Слепые, у которых *имеется светоощущение и цветоощущение*, то есть они отличают не только свет от тьмы, но и различают цвета.

4. Слепые, у которых имеются *тысячные доли от нормальной остроты зрения* (примерно от 0,005 до 0,009). При таком зрении в комфортных условиях человек видит движения руки перед лицом, на очень близком расстоянии может различать цвета, контуры, силуэты предметов. В медицинских картах такая острота зрения фиксируется как 0,005 или движения руки перед лицом.

5. Слепые с форменным (предметным) *остаточным* зрением – острота зрения которых варьируется в пределах 0,01 – 0,04.

II. Слабовидящие – с остротой зрения от 0,05 (5 %) до 0,4 (40 %) на лучше видящем глазу с коррекцией очками.

В педагогическом процессе слепых по степени нарушения остроты зрения дифференцируют в 3 подгруппы:

1. Слабовидящие дети с остротой зрения в пределах от 0,05 до 0,09 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

2. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,1 до 0,2 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

3. Слабовидящие дети с остротой зрения от 0,3 до 0,4 с коррекцией очками на лучше видящем глазу.

III. Лица с пониженным зрением или лица с пограничным зрением между слабовидением и нормой – с остротой зрения от 0,5 (50 %) до 0,8 (80 %) на лучше видящем глазу с коррекцией.

По утверждению В. З. Денискиной, лица с остротой зрения 0,9 – 1,0 (90 % – 100 %) относятся к категории «нормально видящие».

Лица, относящиеся к подкатегориям «слепые» и «слабовидящие» имеют только органические или органические и функциональные нарушения зрительного анализатора. Их зрение, как правило, можно улучшить незначительно либо вовсе невозможно.

Лица, относящиеся к подкатегории «с пониженным зрением», имеют, как правило, только функциональные нарушения зрения, и, чаще всего, зрительные функции глаз (прежде всего остроту зрения) можно, по мнению В. З. Денискиной, восстановить с помощью специального ортопто-диплоптического лечения. Большую часть детей с ослабленным зрением (функциональными нарушениями) составляют дети с амблиопией и косоглазием.

Мы согласны с мнением автора и считаем такую классификацию как наиболее удобную для практики обучения и (ре)абилитации детей с нарушениями зрения, так как достаточ-

но четко отражает степень поражения органа зрения лиц каждой группы, что важно для реализации индивидуального и дифференцированного подходов в образовательном и реабилитационном процессах.

Остановимся на описании **особенностей развития** детей с тяжелыми нарушениями зрения (слепота, слабовидение). Эти дети характеризуются ярко выраженными индивидуальными особенностями психофизического и личностного развития. Чаще всего это выражается в следующем.

У детей недостаточно развита мелкая моторика, отмечается мышечная слабость мускулатуры пальцев рук, двигательная неловкость. Общая моторика слабо развита, движения расслабленные, координация и равновесие нарушены. Культурно-гигиенические навыки не сформированы.

Дети не вступают в контакт с окружающими. Обращенную речь оставляют без ответа. Однако при выполнении некоторых бытовых действий отзываются на просьбы взрослого, с которым хорошо знакомы. Если заинтересованы в контакте, вместо речевого высказывания используют предметные действия. В исследованиях Г. В. Никулиной отмечается несформированность коммуникативной культуры детей с тяжелыми нарушениями зрения [11].

Не проявляют интереса к большинству игрушек. Действия с игрушкой однотипные, с преобладанием орудийных и предметных действий (постукивание игрушкой по столу, перекалывание с одного места на другое или же после поверхностного мануального обследования отбрасывание ее в сторону). В совместную со сверстниками практическую деятельность не вступает.

Наблюдается снижение мотивации к познавательной деятельности. Дети с тяжелыми нарушениями зрения не владеют соотношением эталона формы с формой предметного изображения, измерительными навыками, способами выделения предметов по величине. Словесную инструкцию с первого раза не понимают. Слабо развиты все виды памяти.

Внешне эмоции слабо выражены, часто наблюдается смена настроения. Дети бывают раздражительны. Работоспособность снижена, могут отказаться от выполнения задания, движением рук отодвинуть все, что их окружает, даже полностью прекратить контакт со сверстниками и взрослыми. Часто проявляются навязчивые движения: покачивание из стороны в сторону, потряхивание руками. Все это сопровождается выраженным желанием остаться в состоянии покоя.

От любого вида деятельности дети быстро утомляются, отмечается недостаточность внимания и снижение работоспособности. Постоянно нуждаются в дозировании нагрузок и смене видов деятельности.

Ученые отмечают необходимость компенсаторного развития слепых и слабовидящих детей [3; 5; 7; 9; 13 – 15]. В работах А. М. Витковской, В. З. Денискиной, М. И. Земцовой, А. Г. Литвак, И. Г. Корниловой, Ю. А. Кулагина, В. А. Кручинина, Л. И. Солнцевой. В работах Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, В. А. Феоктистовой описан механизм процесса компенсаторного развития детей данной категории и формирования у них адаптивных способов поведения и познания окружающего мира. Авторами рассматриваются общие и специфические особенности психофизического развития и структура дефекта при нарушениях зрения. В ряде исследований отражены теории о специфике

компенсации слепоты и слабовидения в процессе различных видов деятельности, характерных детям дошкольного возраста (М. И. Земцова, Л. Б. Осипова, Л. И. Солнцева). Формирование компенсаторных навыков у слепых детей, отягощенных сопутствующими заболеваниями, описано в трудах А. М. Витковской, Л. А. Дружининой, М. И. Земцовой, Л. И. Плаксиной.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов широко обсуждаются вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения, специфики его организации и содержания. J. Hayton, K. Wall, D. Dimitriou говорят о необходимости усиления руководящей роли взрослого в обучении детей необходимым жизненным навыкам, в том числе навыкам передвижения в пространстве. Ученые подчеркивают важность создания специальных условий и роль психосоциальных факторов в развитии слепого ребенка (M. Lupon, M. Armayones, G. Cardona). Роль игровых ситуаций и значимость многофункциональных и полисенсорных игрушек, оптимального определения их дидактического потенциала и количества в зависимости от индивидуальных возможностей в обучении незрячих дошкольников раскрыта в трудах S. Verver, M. Vervloed, N. Yuill, V. Steenbergen. Особую актуальность и многозначность в тифлологической теории и практике приобретает вопрос о сущности индивидуализации, роли и значения принципа индивидуализации коррекционного обучения, воспитания и развития детей с нарушениями зрения (Л. А. Дружинина, Л. И. Плаксина, Б. К. Тупоногов) [6; 17; 18]. Обсуждение важности индивидуального подхода к развитию слепых и слабовидящих детей представлено в работах Л. А. Дружининой, Д. М. Маллаева, Л. Б. Осиповой, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, Л. С. Секо-

вещ, Э. М. Стерниной, В. А. Феоктистовой, Л. М. Шипицыной и др. В. З. Кантор аргументированно доказывает необходимость создания индивидуально-педагогических условий развития инвалидов по зрению [7].

Конечной целью психолого-педагогического сопровождения детей, в том числе и с тяжелыми нарушениями зрения, является формирование способности усвоения принятых в обществе норм и правил поведения [8].

Для описания индивидуальных особенностей детей с тяжелыми нарушениями зрения, определения содержания адекватного их психолого-педагогического сопровождения следует глубже понять их проблемы. Это возможно при углубленном изучении их психофизического развития.

Большое внимание в научных работах уделяется вопросам диагностики и коррекции нарушений зрения у детей раннего возраста (Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей) [19]; изучению психофизического развития детей с нарушениями зрения (Л. А. Дружинина, М. И. Земцова, Л. Б. Осипова, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина) [1; 12; 15; 16].

Коллеги за рубежом (М. Brambring) имеют опыт ведения наблюдений за ходом развития слепого ребенка в семье и консультирования в домашних условиях [3].

Л. А. Дружинина предлагает осуществлять пролонгированные наблюдения за отдельными слепыми детьми, описывать результаты наблюдений и контактов с ребенком как основу для разработки рекомендаций по составлению индивидуальной характеристики актуального развития и определения оптимального содержания психолого-педагогического сопровождения [16].

При этом, как подчеркивают отечественные и зарубежные ученые, педагоги должны быть компетентны в вопросах не только изучения, но и адекватной оценке наблюдаемых проявлений поведения, деятельности, активности ребенка (и др.) [2]. Необходимо учитывать то, что особенности детей с тяжелыми нарушениями развития могут быть весьма разнообразными, что затрудняет разработку стандартизированного диагностического инструментария и требует комплексного изучения ребенка в процессе наблюдения за ним [20].

Н. Н. Малофеев справедливо указывает на необходимость учета типологических, индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития [10], что, безусловно, важно и при составлении и проведении диагностики их развития.

Тот факт, что органические дефекты зрения различной степени тяжести вызывают самые разнообразные отклонения в различных сферах психики, требует тщательного исследования всего ансамбля психических функций аномального ребенка и раскрытия их физиологических механизмов. Плодотворность такого подхода доказана А. Г. Литвак. Автор утверждает, что «только при комплексном исследовании психических особенностей тотально и парциально слепых и слабовидящих можно будет дать надежное обоснование и установить принципы более тонкой и более соответствующей действительным особенностям развития и проявлений их психики дифференциации, а также теоретически обосновать принципы фронтальной и индивидуальной работы, в результате чего интеграция аномальных детей будет осуществляться наиболее полно» [9].

Проведенный анализ состояния теории и практики психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями зрения позволяет определить актуальность и социальную востребованность разработки диагностического инструментария для их изучения, предполагающего:

- осуществление психолого-педагогической диагностики по ведущим линиям психофизического развития детей для обоснования уровня актуального развития ребенка как основы для прогнозирования зоны его ближайшего развития;

- использование типологического подхода к анализу уровней психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения;

- применение метода диагностики психофизического и личностного развития ребенка с тяжелыми нарушениями зрения в условиях естественного наблюдения активного и пассивного характера в привычной для него среде или в среде, приближенной к привычной (знакомые игрушки и другие объекты, понятные и используемые в его жизни дома). Это позволит фиксировать характер и уровни его компетентности в различных видах деятельности (играх, общении с окружающим миром и людьми) как основания для дифференцирования уровня его «актуального развития» и определения прогноза для ближайшего развития.

Стандартизированного инструментария индивидуальной диагностики слепых детей дошкольного возраста до настоящего времени не разработано, что осложняет решение практических задач индивидуализации процессов воспитания и обучения в семье и в образовательных учреждениях.

Разрабатывая технологии диагностики специфических индивидуальных особенностей детей с разной степенью выражен-

ности зрительной патологии, мы понимали, что дети, подлежащие индивидуальному обучению – это неоднородная группа, их развитие носят сугубо индивидуальный характер.

Именно поэтому наше внимание было обращено на разработку адекватного диагностического инструментария, позволяющего изучить своеобразие индивидуального развития детей с тяжелыми нарушениями зрения, не получивших ранее коррекционную помощь. Нами была разработана диагностическая программа психологического исследования детей данной категории. Изучение психофизического и личностного развития детей должно осуществляться в процессе наблюдения.

Теоретико-методологической основой составления программы наблюдения за ребенком явились труды Л. А. Венгера, А. М. Витковской, Т. П. Головиной, М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Л. Б. Осиповой, Л. И. Плаксиной, Е. Н. Подколзиной, О. Г. Приходько, Л. В. Рудаковой, Л. А. Солнцевой, Г. А. Урунтаевой, В. А. Феоктистовой, Л. М. Шипицыной.

В нашем исследовании мы выделяем значение естественного наблюдения за ребенком как основного метода изучения его проблем и трудностей социализации. При этом диагностическая направленность мышления экспериментатора опирается на общие принципы диалектического познания действительности и педагогических явлений: объективность; систематичность и последовательность; всесторонность и комплектность; изучение в деятельности; изучение в коллективе; воспитывающий характер изучения.

Перед организацией целенаправленного наблюдения за ребенком необходимо изучить анамнестические данные, состояние

зрения и здоровья, статус семьи, что позволит экспериментатору ориентироваться в социальной ситуации развития ребенка.

Исходя из теоретических положений вышеназванных исследователей, а также из понятия «ведущая тенденция», введенного Л. Н. Собчик как определяющего направления изменения личности на разных периодах жизни и разных уровнях самосознания, необходимости компенсаторного развития детей с глубокими нарушениями зрения, нами обозначены основные линии его индивидуального развития, которые и явились основными составляющими программы наблюдения за ребенком: 1) сенсомоторная и познавательная сферы, 2) компенсаторное развитие, 3) психосоциальное развитие. Это в дальнейшем явилось одной из главных составляющих характеристики психофизического развития слепого ребенка.

В структуру каждой линии индивидуального развития ребенка был включен ряд компонентов.

Линия «Сенсомоторная и познавательная сферы» включает следующие компоненты: моторное развитие (общая и мелкая моторика); зрительное восприятие; познавательное развитие.

Линия «Компенсаторное развитие» включает следующие компоненты: использование сохранных анализаторов (осязания, слуха); мышление, речь, память; социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве).

Линия «Психосоциальное развитие» включает следующие компоненты: эмоционально-волевая сфера; общение.

В свою очередь, для каждого компонента были определены и детализированы параметры наблюдения. Для более детального изучения психофизического и личностного развития

ребенка каждый из обозначенных параметров наблюдения был конкретизирован. Детализация параметров наблюдения для каждого компонента, описание их качественной составляющей (основные действия в рамках изучаемого параметра) позволяет более достоверно зафиксировать и осуществить анализ результатов пролонгированных наблюдений за ребенком, которые являются основой для определения направлений пропедевтической вариативной индивидуальной коррекционной программы (Таблица 9).

Таблица 9 — Линии развития, компоненты и параметры наблюдения

Линия развития	Компоненты	Параметры наблюдения
1	2	3
Сенсомоторная и познавательная сферы	Моторное развитие (общая и мелкая моторика)	<p>Выполнение ручных и пальцевых проб.</p> <p>Основные виды движений: сидит, ползает, передвигается на четвереньках, ходьба, стояние на одной ноге, умение вставать на носочки, пятки, приседание, прыжки, бег, умение повторять определенный набор действий за педагогом.</p> <p>Специфические движения с мячом.</p> <p>Действия с предметами</p>
	Зрительное восприятие	<p>Фиксация взора на объекте.</p> <p>Прослеживание взором за объектом.</p> <p>Локализация заданного предмета из других.</p> <p>Узнавание объектов.</p> <p>Ориентировочные и обследовательские реакции.</p> <p>Сформированность эталонов.</p> <p>Установление сходства и различия предметов (красный мяч-синий мяч, большой кубик, маленький кубик)</p>

Продолжение таблицы 9

1	2	3
	<p>Познавательное развитие</p>	<p>Активность при восприятии объектов окружающей действительности.</p> <p>Ориентировка в свойствах и качествах объектов.</p> <p>Узнавание и называние объектов окружающего мира.</p> <p>Использование речи в познавательной деятельности.</p> <p>Мыслительные операции.</p> <p>Общая осведомленность</p>
<p>Компенсаторное развитие</p>	<p>Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха)</p>	<p>Использование сохранных анализаторов при восприятии окружающего и ориентировки в нем.</p> <p>Узнавание объектов окружающего мира.</p> <p>Определение свойств предметов с помощью сохранных анализаторов (форма, величина, качество поверхности, плотность, вес, температурные характеристики).</p> <p>Способы группировки однородных предметов по сенсорным характеристикам (величине, форме, цвету, качеству поверхности, плотности, весу, температурным характеристикам).</p> <p>Использование сохранных анализаторов в деятельности</p>

Продолжение таблицы 9

1	2	3
	Мышление, речь, память	<p>Наличие согласованности между чувственными признаками объекта и их словесными обозначениями.</p> <p>Наличие согласованности между предметом, явлением (природным, социальным), объектами, действиями с их словесным обозначением.</p> <p>Умение выполнять и корректировать практические действия с помощью словесной инструкции взрослого.</p> <p>Установление простейших взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами.</p> <p>Умение передвигаться в пространстве по памяти.</p> <p>Выполнять действия по памяти.</p> <p>Уметь осуществлять анализ разнообразной сенсорной информации (зрительной, слуховой, осязательной) с целью получения адекватной информации об окружающем</p>

Продолжение таблицы 9

1	2	3
	<p>Социально-адаптивное поведение (самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве)</p>	<p>Моет руки, лицо. Прием пищи. Пользуется салфеткой и носовым платком. Навыки самообслуживания. Выполнение посильных трудовых (бытовых) действий. Действия с игрушкой, предметом. Продуктивная деятельность. Ориентировка на собственном теле (верх, низ, разные стороны, впереди, сзади). Ориентировка относительно себя. Ориентировка относительно предмета. Уверенность при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве. Уверенность при самостоятельном передвижении в незнакомом пространстве. Сформированность представления о предметах, находящихся в помещении.</p>

Продолжение таблицы 9

1	2	3
		<p>Умение самостоятельно определять местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом.</p> <p>Ориентировка в рабочем пространстве</p>
<p>Психосоциальное развитие</p>	<p>Эмоционально-волевая сфера</p>	<p>Наличие эмоциональной отзывчивости.</p> <p>Эмоциональные реакции.</p> <p>Эмоциональные чувства.</p> <p>Эмоциональные реакции, чувства к окружающим людям.</p> <p>Способы выражения эмоционального состояния, чувств.</p> <p>Умение контролировать эмоции.</p> <p>Понимание настроения близких людей.</p> <p>Преобладающее настроение</p>
	<p>Общение</p>	<p>Проявляет желание вступать в общение.</p> <p>Способы установления коммуникации.</p> <p>Создает ли свою систему получения информации и коммуникации.</p> <p>Формы общения.</p> <p>Наличие элементарных навыков культуры общения</p>

Наблюдение за деятельностью ребенка ведется в специально созданных условиях, максимально приближенных к условиям жизнедеятельности ребенка в семье. В этом случае, а позже в процессе обучающих занятий, одновременно решающих коррекционно-развивающие и диагностические задачи, важно фиксировать и анализировать следующее:

- особенности сенсорного развития (зрительное восприятие, использование сохранных анализаторов в процессе различных видов деятельности);

- состояние общей моторики (мобильность, походка, сформированность основных видов движений и др.);

- состояние развития мелкой моторики и предметно-практической деятельности;

- особенности познавательной деятельности (осведомленность о себе и окружающем мире, особенности мышления, памяти, речи, познавательный интерес и познавательная активность);

- сформированность навыков самообслуживания, самостоятельность;

- сформированность навыков ориентировки в пространстве (на себе, относительно себя, в знакомом и не знакомом пространстве);

- особенности личностного развития (эмоционально-волевая сфера, навыки общения, особенности поведения).

Следует отметить, что процедура диагностического изучения слепого ребенка весьма специфична. Ее организация и содержание зависят от индивидуальных особенностей его развития, уровня овладения ребенком различными видами деятель-

ности. В связи с этим, на наш взгляд, дать количественную оценку действиям ребенка является затруднительным. В данной ситуации целесообразно использовать качественную характеристику выполнения действий ребенком. Нами представлено развернутое описание возможных проявлений психофизического развития детей трех подуровней по 3-м основным линиям развития по всем компонентам (таблицы 10, 11, 12).

Таблица 10 – Возможные проявления психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения: сенсомоторная и познавательная сферы

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения
1	2	3
I.1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)		
1. Выполнение ручных и пальцевых проб		Мышечный тонус (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), согласованность движений, координация движений, наличие переключаемости, содружественность движений, диффузный характер движения, синкинезии, двигательная расторможенность, плавность движений, умение дозировать, мышечные усилия, невозможность выполнения движений.
Правой рукой Левой рукой Обеими руками	Покажи ладонки	
	Сожми руки в кулачок и разожми	
	Соедини большой и указательный пальцы (сделай колечко)	
	Покажи указательный и средний пальчики (ушки зайчика)	
	Соедини мизинчики одной и другой руки	
Соедини большие пальчики обеих рук		

Продолжение таблицы 10

1	2	3
2. Основные виды движений		<p>Дифференцированность или недифференцированность движений.</p> <p>Нарушение позы, координация рук, ног.</p> <p>Согласованность движений, пластичность, выносливость, умение удерживать равновесие.</p> <p>Нарушение способов передвижения: «гусиный шаг»,</p> <p>Походка «страуса», длина шага (нормальный, семенящий),</p> <p>Положение стопы при ходьбе: приставным шагом,</p> <p>На носках, на всей стопе.</p> <p>Неустойчивость походки.</p> <p>Невозможность выполнения движений, неуверенность при их выполнении</p>
Сидит	По плоской поверхности	
Ползает		
Передвигается на четвереньках		
Ходьба	По плоской поверхности	
	По наклонной поверхности	
	По лестнице	
	На носках	
	Пятках	
	Внешней стороне стопы	
	Внутренней стороне стопы	
Стояние	Перешагивание через препятствия	
	На двух ногах	
Умение вставать	На одной ноге	
	На носочки	

Продолжение таблицы 10

1	2	3
	На пятки	
Приседание	На двух ногах	
Прыжки	На двух ногах	
	На одной ноге	
Бег	По плоской поверхности	
Умение повторять определенный набор действий за педагогом	1 действие	
	2 действия	
	3 действия	
Специфические движения с мячом	Прокатывание	
	Отталкивание	
	Бросание вверх	
	Отбивание о твердую поверхность	
3. Действия с предметами		Захват предмета: пальцевый, пинцетный, ладонный. Невозможность захвата предмета. Наличие специфических предметно-практических действий
действия с мелкими предметами	Схватывание предметов	
	Попеременное схватывание, отпускание	
действия с предметами	Удержание предмета	

Продолжение таблицы 10

1	2	3
	Размахивание	
	Постукивание	
	Перекладывание из одной руки в другую	
	Бросание	
	Комкание	
	Качание	
	Складывание	
	Вкладывание	
	Нанизывание	
	Открывание	
I.2 Зрительное восприятие		
Фиксация взора на объекте	Крупные игрушки и предметы Мелкие игрушки и предметы	Отсутствует интерес к объектам окружающего мира. Не удерживает взор на объекте.

Продолжение таблицы 10

1	2	3
Прослеживание взором за объектом		<p>Близко подносит предмет к глазам.</p> <p>Отсутствуют (недостаточно развиты) прослеживающие движения глаз.</p>
Локализация заданного предмета из других		<p>Нарушение свойств восприятия: целостность, константность (не узнает предметы в другом цветовом исполнении) избирательность, целенаправленность, обобщенность.</p>
Узнавание объектов	Знакомых предметов и игрушек	<p>Восприятие фрагментарное, неполное, нецеленаправленное искаженное.</p> <p>Ориентируется только на яркие игрушки и объекты, ориентировочные реакции только на определенный цвет, на крупные объекты.</p>
	Изображений (цветных, силуэтных, контурных)	
	Объекта по части	
	Движущихся объектов	
Ориентировочные и обследовательские реакции	На цвет	
	На форму	
	На величину	
Сформированность эталонов	Цвета	<p>Узнавание производит хаотично, с опорой на один второстепенный признак,</p>
	Формы	

Продолжение таблицы 10

1		
	Величины	
Установление сходства и различия предметов (красный мяч-синий мяч, большой кубик, маленький кубик)	По цвету	<p>При решении зрительных задач использует предметно-практические действия (примеривание, прикладывание).</p> <p>Увеличение времени идентификации предметов.</p> <p>Узнает, называет, находит парные по цвету (форме, величине) объекты, локализует заданный цвет (форму, величину) из других предъявленных цветов (форм, объектов двух величин), группирует по цвету (форме, величине)</p>
	По форме	
	По величине	
I.3 Познавательное развитие		
Активность при восприятии объектов окружающей действительности	Название, функция, назначение, свойства, качества предмета.	<p>Проявляет познавательный интерес к окружающему.</p> <p>Восприятие замедлено, с трудом переключается с одного объекта на другой.</p>

Продолжение таблицы 10

1	2	3
<p>Ориентировка в свойствах и качествах объектов</p>	<p>Умение выбирать круглые и квадратные крышки к коробочкам</p> <p>Определение свойств предметов (прочность, твердость, мягкость)</p> <p>Умение определять вес предмета</p>	<p>Восприятие отличается бедностью, слабой избирательностью, недостаточно полно отражает окружающую действительность. Снижены такие свойства восприятия как дифференцированность, осмысленность, целенаправленность. Характер восприятия односторонний, поверхностный.</p>
<p>Узнавание и называние объектов окружающего мира</p>	<p>Различение плоскостных и объемных предметов</p> <p>Узнает предметы, их модели и изображения</p> <p>Называет соответствующим словом предметы, явления (природные, социальные) окружающего мира, действия</p> <p>Использование обобщающих понятий</p>	<p>Представления о предмете: схематичные, неточные, фрагментарные, отсутствует целостность.</p> <p>Отсутствуют (недостаточно сформированы) ориентировочные реакции на цвет, форму, величину объектов окружающего мира. Снижена возможность дифференцировки объектов по сенсорным характеристикам.</p>

Продолжение таблицы 10

1	2	3
Использование речи в познавательной деятельности	Может рассказать о некоторых предметах, явлениях	Отсутствует целенаправленность мнемонической деятельности. Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения. В познавательной деятельности преобладает либо слуховая, либо зрительная память. Ведущими в познавательной деятельности является механическое запоминание, осмысленное запоминание крайне ограничено в связи с резким снижением чувственного и практического опыта. Обобщающие понятия не сформированы (недостаточно сформированы), отсутствует (затруднена) соотнесенность слова с предметом, явлением, действием. Не осуществляет словесного описания предмета по его изображению в связи с недоступностью анализа зрительно воспринимаемого объекта. Не употребляет развернутые высказывания
	Рассказать из собственного опыта о событиях, любимых игрушках и др.	
	Умение рассказать стихотворение, спеть песню	
Мыслительные операции	Уметь сравнивать предметы, картинки,	
	Делать элементарные обобщения	
Общая осведомленность	Знания о себе и своей семье (знает имя, фамилию, свой пол, имя родителей, домашний адрес)	

Таблица 11 – Возможные проявления психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения: компенсаторное развитие

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения
1	2	3
II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния)		
Использование сохранных анализаторов при восприятии окружающего и ориентировки в нем	Осязание	Использует или не использует сохранные анализаторы при восприятии окружающего и ориентировки в нем. Преобладание одного (нескольких) из сохранных анализаторов при узнавании объектов окружающего мира. Не стремятся к осязательному обследованию предметов. Качество идентификации объектов окружающего мира с помощью слуха, осязания, обоняния.
	Слух	
	Обоняние	
Узнавание объектов окружающего мира	Узнавание объекта с помощью осязания	
	Узнавание объекта с помощью слуха	
	Узнавание объекта с обоняния	

Продолжение таблицы 11

1	2	3
<p>Определение свойств предметов с помощью сохранных анализаторов (форма, величина, качество поверхности, плотность, вес, температурные характеристики)</p>	<p>Последовательность, целенаправленность восприятия</p>	<p>Сформированность способов осязательного, слухового, обонятельного восприятия, рациональных способов использования сохранных зрения в жизнедеятельности.</p> <p>Затруднения в определении свойств и качеств предметов, не используют способ зрительно-осязательного соотнесения объектов. Характерна непродолжительность и хаотичность обследования предметов, осмысливание предмета по одной, иногда несущественной его части. Визуально не всегда замечают различия между предъявляемыми объектами, а осязание при идентификации определенного качества в процессе деятельности не подключают</p>
	<p>Анализ общей формы объекта</p>	
	<p>Анализ деталей исследуемого объекта</p>	
	<p>Умение рационально использовать разные способы осязания (мануальное, бимануальное, инструментальное) при обследовании объектов</p>	
<p>Способы группировки однородных предметов по сенсорным характеристикам</p>	<p>По величине</p>	
	<p>По форме</p>	
	<p>По цвету</p>	
	<p>По качеству поверхности</p>	
	<p>По плотности</p>	
	<p>По весу</p>	

Продолжение таблицы 11

1	2	3
Использование сохранных анализаторов в деятельности	По температурным характеристикам Осязание Слух Обоняние Вкусовая рецепция	
II.2 Мышление, речь, память		
Наличие согласованности между чувственными признаками объекта и их словесными обозначениями	Смысл и значение слов	Наличие связи речевой системы с системой сохранных анализаторов – связь слова с определенным названием качества (чувственного признака) предмета, связь между словом, предметом и действием.
Наличие согласованности между предметом, явлением (природным, социальным), объектами, действиями с их словесным обозначением	Смысл и значение слов	Понимает смысл и значение слов, обозначающих часто используемые в жизнедеятельности предметов, может употреблять слова, усвоенные на чисто вербальной ос-

Продолжение таблицы 11

1	2	3
Умение выполнять и корректировать практические действия с помощью словесной инструкции взрослого	Смысл и значение слов	<p>основе. В суждениях доминируют непосредственные представления о предметах и явлениях.</p> <p>Может самостоятельно обозначать словами некоторые значимые для ребенка качества предметов окружающего мира, сами предметы, явления, действия. При стимулирующей помощи взрослого использует эти слова в речи, речевом общении и в процессе выполнения практических действий.</p> <p>Понимает речевую ситуацию, словесную инструкцию, просьбы и др., связанные с его чувственным и практическим опытом (знакомые ребенку).</p> <p>Степень активности и адекватности вступления в речевое общение.</p>
Установление простейших взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами	Смысл и значение слов	
Умение передвигаться в пространстве по памяти	В знакомом и незнакомом помещении	
Умение выполнять действия по памяти	Одно действие	
	Два действия	
	Три действия	
	Более трех действий	
Умение осуществлять анализ разнообразной сен-	В помещении	
	На улице	

Продолжение таблицы 11

1	2	3
сорной информации (зрительной, слуховой, осязательной) с целью получения адекватной информации об окружающем		<p>Степень понимания словесной инструкции взрослого (пояснения, указания и др.), умение выполнять практические действия и корректировать их выполнение при ориентировке в пространстве, при узнавании социальных явлений, общественных мест, транспорта. Необходимо ли уточнение в наглядно-действенной форме.</p> <p>Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.</p> <p>Лучше запоминает предметы и их признаки, наиболее часто встречающиеся в их жизнедеятельности и вызывающие яркие эмоции (как положительные, так и отрицательные)</p>

Продолжение таблицы 11

1	2	3
<p>II.3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве</p>		
Самообслуживание		<p>Необходимо перечислить все действия, которыми владеет ребенок.</p> <p>Констатировать степень и специфику овладения ими:</p> <ul style="list-style-type: none"> – боязнь новых предметов; – диффузный характер движений при осуществлении деятельности, сложности выполнения системы элементарных действий в процессе практической деятельности; – снижены техника движений, скоординированные действия глаза и руки в процессе выполнения различных действий; – трудности как в ориентировочной, так
Моет руки, лицо	<p>Открывает кран, закрывает кран, находит мыло, намыливает руки, тщательно споласкивает их, берет полотенце, насухо вытирает руки, вешает полотенце на место.</p>	
Прием пищи	<p>Узнавание предметов посуды, умение находить их на столе во время приема пищи</p>	
	<p>Самостоятельно ест (жидкую, густую пищу)</p> <p>Умеет определять консистенцию пищи с помощью руки или ложки</p>	

Продолжение таблицы 11

1	2	3
	<p>Самостоятельно пьет из кружки</p> <p>Пользуется столовой ложкой, чайной ложкой, вилкой</p> <p>Удерживает ложку, может размешать пищу, умеет захватить густую или жидкую пищу и поднести ко рту</p> <p>Аккуратность во время приема пищи</p> <p>Осанка во время приема пищи</p>	<p>– и в исполнительской составляющих предметного действия;</p> <p>– отмечаются грубые нарушения координации, траектории движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук; не сформировано умение менять амплитуду движения при работе;</p> <p>– хаотичные действия, нецелесообразные действия, процессуальные действия, манипуляции неспецифические;</p>
<p>Пользуется салфеткой и носовым платком</p>	<p>В организованной деятельности</p> <p>В самостоятельной деятельности</p>	<p>– дети испытывают значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности;</p>
<p>Навыки самообслуживания</p>	<p>Пользуется расческой</p> <p>Умеет снимать одежду</p> <p>Умение одевать одежду</p>	<p>– действия с игрушкой, предметом стереотипны, функционально не развернуты;</p>

Продолжение таблицы 11

1	2	3
	<p>Расстегивать пуговицы, кнопки, липучки</p> <p>Развязывание, завязывание (шарф, шапка, шнурки)</p> <p>Самостоятельно складывает одежду в шкафчик</p> <p>Самостоятельно убирает постель после дневного сна</p>	<p>– схематичное отображение предметом, правдоподобное отображение предметов в продуктивной деятельности;</p> <p>– недостаточная сформированность двигательных компонентов, схемы предметных действий, отсутствие четких представлений о способе выполнения действий с предметами;</p> <p>– склонность к стереотипным, шаблонным способам действий.</p>
<p>Предметно-практическая деятельность</p>		
<p>Выполнение посильных трудовых (бытовых) действий</p>	<p>Качество выполнения</p>	<p>Отметить, использует ли сохранные анализаторы в процессе деятельности наличие сформированности компенсаторных способов деятельности (какие именно и на каком уровне).</p>
	<p>Самоконтроль за выполнением действий</p>	
	<p>Критическое отношение к результатам своей деятельности</p>	
<p>Действия с игрушкой, предметом</p>	<p>Интерес к игрушкам, новым предметам</p>	<p>Отметить участие взрослого в процессе</p>

Продолжение таблицы 11

1	2	3
	Нанизывание колец пирамидки на стержень	самообслуживания, предметно-практической деятельности и ориентировке в пространстве, необходимую помощь (постоянная, периодическая, эпизодическая; организующая, направляющая, ответственная; словесная, наглядно-действенная)
	Преобладающие действия с игрушкой	
	Выполнение операциональных действий с предметами	
Продуктивная деятельность	Наличие элементарных навыков рисования	
	Наличие элементарных навыков конструирования	
	Наличие элементарных навыков лепки	
	Самоконтроль за выполнение действий с предметами	

Продолжение таблицы 11

1	2	3
Ориентировка в пространстве		<p>Техника выполнения элементарных движений (в статичном положении и в процессе передвижения).</p> <p>Навыки использования остаточного или нарушенного зрения в пространственной ориентировке;</p> <p>Использование сохранных анализаторов при нахождении и определении предметов пространства, анализе пространственных отношений и практической ориентировке в нем, восприятие местоположения объектов, направления;</p> <p>Восприятие глубины пространства, удаленности воспринимаемых объектов, расстояния между ними.</p> <p>Боязнь пространства и практической ориентировки в нем. Затруднения при ориентации в пространстве.</p>
Ориентировка на собственном теле	Верх, низ, разные стороны, впереди, сзади	
Ориентировка относительно себя	Верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	
Ориентировка относительно предмета	Верх, низ, разные стороны, впереди, сзади, рядом, далеко, близко	
Уверенность при самостоятельном передвижении в знакомом пространстве	Способы передвижения	
Уверенность при самостоятельном передвижении в незнакомом пространстве	Способы передвижения	
Сформированность	Предметы ближайшего окружения	

Продолжение таблицы 11

1	2	3
представления о предметах, находящихся в помещении		Неуверенно ориентируется (не ориентируется) в частях и сторонах своего тела. Плохо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.
Умение самостоятельно определять местоположения шкафчика для раздевания, игрушек, своего места за столом.	Способы определения местоположения объектов	
Ориентировка в рабочем пространстве	Стол, фланелеграф, лист бумаги и т.д.	

Таблица 12 – Возможные проявления психофизического развития детей с тяжелыми нарушениями зрения: психосоциальное развитие

Параметры	Конкретизация параметра (действий)	Качество выполнения движений, имеющиеся трудности, специфические особенности выполнения
1	2	3
III.1 Эмоционально-волевая сфера		
Наличие эмоциональной отзывчивости	Подражательные переживания	Эмоции кратковременны, неустойчивы, бурно выражаются. Свойственны беспричинные колебания настроения, немотивированный плач, резкие голосовые реакции, стереотипные раскачивания, эмоциональная истощаемость, напряженность, нервозность, тревожность, фобии, беспокойность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов,
	Проявление собственных чувств к окружающему	
	«эмоциональное заражение»	
Эмоциональные реакции	На объект, с которым предстоит взаимодействовать	
	На возникшую ситуацию	
	На полученный самостоятельно результат деятельности	
	На удовлетворение двигательной потребности	

Продолжение таблицы 12

1	2	3	
	На игровые моменты с участием взрослых	<p>Присущи агрессивные вспышки, импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения.</p> <p>Отмечается гипомимичность, слабая дифференцированность и однообразие эмоций. Не отражают своих переживаний в позе, мимике, жестах. Могут отражать свое эмоциональное состояние с помощью слов, мимики, действий (адекватно, неадекватно). Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, её громкости.</p> <p>Преобладают амбивалентные эмоции.</p> <p>Эмоциональные связи со сверстниками ослаблены.</p>	
	На похвалу		
	На замечания, порицания		
Эмоциональные чувства	Проявление собственных чувств к музыке (веселой, плавной, грустной, бодрой)		
	Отличие красивого от некрасивого (одежда, растения, украшения ит.д.)		
Эмоциональные реакции, чувства к окружающим людям	К знакомым сверстникам		
	К незнакомым сверстникам		
	К знакомым взрослым		
	К незнакомым взрослым		
Способы выражения эмоционального состояния, чувств	С помощью речи		
	С помощью интонации		

Продолжение таблицы 12

1	2	3
	С помощью мимики	<p>Не способен к волевому усилию, напряжению. Неумение действовать с предметом вызывает гнев, раздражение.</p> <p>Отсутствуют внешние эмоциональные реакции на собственные успехи и неудачи.</p> <p>Неадекватно реагирует на замечания и положительную оценку взрослого.</p> <p>Не управляет поведением, снижен или отсутствует контроль.</p> <p>Ввиду снижения способности правильно понимать и оценивать происходящее (из-за снижения или отсутствия зрения, отсутствие социального опыта), эмоциональная оценка ситуации и реакция на нее не всегда адекватны</p>
	С помощью пантомимики	
	Согласованность использования различных средств выражения эмоций	
Умение контролировать эмоции	В организованной деятельности	
	В самостоятельной деятельности	
Понимание настроения близких людей	Базовые эмоции и настроение	
Преобладающее настроение	В течение дня в различных видах деятельности, коммуникативных и социальных ситуациях	

Продолжение таблицы 12

1	2	3
III.2 Общение		
Проявляет желание вступить в общение	Со взрослыми	<p>Степень желания вступать в общение со взрослыми и сверстниками. Избирательное или ограниченное общение. При общении испытывает страх, замыкается, проявляет навязчивость, отказывается от общения и знакомства с новыми людьми. Степень нарушения общения с микросоциальной средой</p> <p>Способы узнавания знакомых сверстников и взрослых.</p> <p>Способы установления коммуникации: с помощью слова, локомоторных и предметных движений; позы (приближения, удаления, вручения предметов, протягивание взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрос-</p>
	Со сверстниками	
	Возникновение страха при знакомстве с людьми	
	Замыкается в кругу родных и близких	
	Есть ли интерес к людям за пределами семьи	
Способы установления коммуникации	При общении не использует речь	
	Общается при помощи отдельных слов	

Продолжение таблицы 12

1	2	3
		<p>лого; позы, выражающие протест, желание уклониться от контактов с взрослыми или стремление приближаться к нему, быть взятым на руки). Расположение в пространстве при общении: отвергает тактильные контакты со стороны незнакомых людей, речь «лицом к лицу», отдаляется, приближается, отворачивается и т.п.</p> <p>Существует ли собственная система получения информации и коммуникации.</p> <p>Наличие или отсутствие элементарных навыков культуры общения.</p> <p>Преобладающая форма общения.</p> <p>Настроение при общении (спокойное, агрессивное, радостное и др.).</p>

Продолжение таблицы 12

1	2	3
	<p>При общении использует простые предложения</p> <p>Использует при общении сложные предложения и обороты</p> <p>Речь при общении интонационно бедна</p> <p>Речь при общении выразительная</p> <p>Присутствие эхолалии</p> <p>Использование невербальных средств общения: паралингвистические средства общения (интонация, дыхание, темп, громкость, ритмика, тембр)</p> <p>Использование невербальных средств общения: экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т.п.)</p>	<p>Предпочитает играть один или со сверстниками.</p> <p>Наличие и специфика навыков взаимодействовать на уровне диалога, умение формулировать свою просьбу, умение попросить о помощи.</p> <p>Роль взрослого в мотивации ребенка на активность в вербальном или предметном общении</p>

Продолжение таблицы 12

	Использование невербальных средств общения: кинетические средства общения (жест, мимика, пантомимика)	
	Использование невербальных средств общения: проксемические средства общения (позы, движения, дистанция общения)	
	Использование невербальных средств общения: предметно-действенные средства общения	
	Навыки взаимодействовать на уровне диалога	
	Умение формулировать свою просьбу	
	Умение попросить о помощи	

1	2	3
Создает ли свою систему получения информации и коммуникации	Способы получения информации и коммуникации	
Формы общения	Ситуативно-личностная	
	Ситуативно-деловая форма общения	
	Внеситуативно-познавательная	
Наличие элементарных навыков культуры общения	Появление интереса к своему внешнему виду	
	Умение соблюдать элементарные ритуалы общения (приветствовать, прощаться)	

Критериями оценивания действий в контексте наблюдаемых параметров являются активность ребенка, самостоятельность, возможность и желание выполнять деятельность и вступать в контакт со взрослым.

Исходя из этого по всем линиям индивидуального развития ребенка и по каждому изучаемому параметру были определены и описаны 3 подуровня, позволяющие дать качественную оценку деятельности ребенка и определить степень его готовности к взаимодействию со взрослым в процессе психолого-педагогического сопровождения работы. Ниже предлагаем характеристику уровней развития ребенка по параметрам наблюдения.

I. Сенсомоторная и познавательная сферы

I. 1 Моторное развитие (общая и мелкая моторика)

I подуровень

Проявляет интерес к деятельности и взаимодействию со взрослым. Может самостоятельно выполнять наблюдаемое действие, при этом движения не всегда отличаются согласованностью, недостаточно координированы. Недостаточно развито умение дозировать мышечные усилия. Переключение с одного действия на другое затруднено, необходима направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще — в наглядно-действенном плане).

Принятие позы во время действия, способы передвижения — адекватны.

Представления о предметах сформированы недостаточно полно.

Захват предмета не всегда соответствует форме, величине, назначению предмета

Преобладают специфические предметно-практические действия.

2 подуровень

Интерес к деятельности избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым.

При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость. Могут отмечаться негативные реакции.

Наблюдаемое действие может выполнить при условии оказания помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане. Движения не согласованы, недостаточно координированы. Не умеет дозировать мышечные усилия. Переключение с одного действия на другое затруднено, необходима направляющая помощь взрослого в наглядно-действенном плане.

Принятие позы во время действия, способы передвижения – не адекватны.

Быстро утомляются, поэтому не всегда выполняют действия полностью.

Круг представлений о предметах крайне узок, о знакомых ребенку предметах представления сформированы недостаточно полно.

Захват предмета не соответствует форме, величине, назначению предмета

Отмечаются как специфические, так и неспецифические предметно-практические действия.

3 подуровень

Не проявляет интереса к деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами,

надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности.

Невозможность выполнения движений либо крайняя их непродуктивность и неуверенность.

Нежелание взаимодействия с предметом, отмечается оральное обследование предмета.

Чаще всего преобладание одного из способов захвата предметов (ладонный или пальцевой). Невозможность захвата предмета.

Диффузный характер движений, грубые нарушения координации. Сложности выполнения системы элементарных действий.

Принятие позы во время действия, способы передвижения – не адекватны.

Преобладают неспецифические предметно-практические действия. Дети испытывают значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

1. 2 Зрительное восприятие (общая и мелкая моторика)

1 подуровень

Проявляет интерес к окружающему миру и взаимодействию со взрослым. Присутствует зрительная реакция на предметы окружающего мира. Не всегда узнает знакомый предмет, его цветное или монохромное изображение (контур, силуэт). Испытывает трудности при узнавании движущихся объектов.

Снижена способность фиксации взора, локализации заданных объектов из множества других. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле зрения объектом.

Умеет зрительным способом определять некоторые цвета, элементарную форму и глобальную величину с большим разностным порогом.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. Может отказываться взаимодействовать со взрослым.

Отмечается неуверенность при выполнении заданий. Ждет одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Присутствует избирательная зрительная реакция на крупные и яркие предметы окружающего мира.

Как правило, отсутствует фиксация взора. Локализация заданных объектов из множества других крайне затруднена. Отмечается кратковременное слежение за движущимся в поле зрения объектом.

Допускает грубые ошибки при узнавании знакомого предмета, его цветного изображения. Чаще всего не узнает движущиеся объекты.

Затрудняется зрительным способом определять некоторые цвета (особенно редуцированные), элементарную форму и глобальную величину с большим разностным порогом.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Зрительное восприятие отсутствует (слепой тотально, со светоощущением)

Необходимо отметить наличие светоощущения и умение использовать его в жизнедеятельности (слепой со светоощущением).

Способы зрительного восприятия не сформированы (слепой с остаточным зрением, некоторые дети со слабовидением).

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

1. 3 Познавательное развитие

1 подуровень

Проявляет познавательный интерес к окружающему миру. Может обратиться ко взрослому с просьбой показать предмет и рассказать о нем.

Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия, может эпизодически использовать сохранные анализаторы. При слепоте может продуктивно ориентироваться в окружающем мире с помощью сохранных анализаторов на доступном для ребенка уровне. Восприятие недостаточно устойчивое, недостаточно избирательное. Может осуществлять элементарные дифференцировки объектов по сенсорным признакам. Иногда в речи присутствуют обобщающие понятия. Соотносит слово с предметом, но не может самостоятельно обозначить словом качество предмета, действие или явление. Словесные высказывания отмечаются вербализмом, схематизмом, формализмом.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Познавательный интерес к окружающему миру избирательный, кратковременный. С просьбой к взрослому не обращается, может отказываться взаимодействовать с ним. Способ познания окружающего мира – с помощью нарушенного зрительного восприятия, может эпизодически использовать сохранные анализаторы. При этом способы познания неэффективные и не всегда адекватные. Восприятие отличается неустойчивостью, отсутствием избирательности, концентрации. Самостоятельно не осуществляет элементарные дифференцировки объектов по сенсорным признакам. Присутствует хаотичность, не целенаправленность ориентировочных и обследовательских действий. Обобщающие понятия единичные. Затруднено соотнесение слова с предметом, не может самостоятельно обозначить словом качество предмета, действие или явление. Словесные высказывания отмечаются схематизмом, формализмом. Может присутствовать эхολалия. Может не использовать речь в познавательном процессе. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Не проявляет интереса к познавательной деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотип-

ные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности. Интерес ребенка весьма избирателен: неспецифические раздражители (звуки музыки, появление солнечного света в окне, дуновение ветра, вибрации).

Иногда при познании окружающего мира ребенок пользуется неадекватными способами.

Преобладают неспецифические предметно-практические действия. Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

II. Компенсаторное развитие

II.1 Использование сохранных анализаторов (осязания, слуха, обоняния)

1 подуровень

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют. При восприятии объектов или предметов не в полной мере использует сохранные анализаторы. Определяет только некоторые ярко выраженные свойства предметов

(холодный, пушистый). Могут идентифицировать структуру поверхности объектов, допуская при этом ошибки. Не учитывают сенсорные характеристики при группировке предметов. С помощью взрослого могут определить форму предметов простой конфигурации, полярную величину предметов. Последовательность, целенаправленность осязательного восприятия развиты недостаточно.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы присутствуют избирательно. При восприятии объектов или предметов не использует сохраненные анализаторы или используют при напоминании взрослого. Определяет только некоторые ярко выраженные свойства предметов (холодный, пушистый). Не сформированы компенсаторные способы группировки предметов по сенсорным характеристикам. С помощью взрослого могут определить полярную величину предметов, определение формы предметов затруднено даже с помощью взрослого. Последовательность, целенаправленность осязательного восприятия развиты недостаточно.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Ориентировочные реакции на слуховые, осязательные, обонятельные стимулы отсутствуют.

С помощью сохраненных анализаторов осуществляет негативные или позитивные реакции на различные раздражители окружающего мира, вызывающие у ребенка определенные чувства (тревога, страх, радость, наслаждение). При восприятии объектов или предметов не использует сохраненные анализаторы или используют их неспецифически и непродуктивно. Не осуществляет специфическое обследование объектов с помощью осязания.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

II. 2 Мышление, речь, память

1 подуровень

Часто проявляет активность в речевом общении, адекватность при этом может быть снижена.

Затрудняются соотносить слова с воспринимаемым предметом.

Словесное обозначение предметов и явлений затруднено, может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего. Самостоятельно качество предметов определить и назвать могут крайне редко, чаще используют словесные штампы. Понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с его практическим опытом. Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Вместе с тем, иногда на бытовом уровне пытается устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимостей между предметами.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Делает удачные попытки в передвижении в пространстве по памяти.

Ориентируется в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях с помощью сохранных анализаторов.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Эпизодически и кратковременно проявляет активность в речевом общении, адекватность при этом может быть снижена.

Очень редко соотносит слова с воспринимаемым объектом. В словесном обозначении предметов и явлений прослеживается формализм и вербализм.

Может правильно называть знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия.

Самостоятельно качество предметов определить и назвать могут крайне редко, чаще используют словесные штампы. Речевые высказывания бедны, чаще всего заимствованы от окружающих (транслируют высказывания взрослых). Не всегда понимает и выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, связанные с его практическим опытом. Мало задумывается над вопросом, адресованным к нему, не вникает в смысл задания. Возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер.

Отражает в речи лишь случайную сторону явлений, а не существенные отношения между предметами.

Устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимости между предметами может только с помощью взрослого. Вместе с тем, иногда на бытовом уровне пытается устанавливать простейшие взаимосвязи и взаимозависимостей между предметами.

Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Только с мотивацией и помощью взрослого может передвигаться в знакомом пространстве. Запоминание новой информации происходит медленно, после многократного повторения.

Не всегда ориентируется в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях с помощью сохранных анализаторов.

Крайне редко выполняет единичные практические действия с помощью словесной инструкции взрослого, но не корректирует их по указанию взрослого.

Ждут одобрения со стороны взрослого. При возникновении трудностей могут отмечаться негативные реакции.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Не проявляет активность в речевом общении, неадекватно реагирует на взаимодействие со взрослым (особенно незнакомым).

Не соотносит слова с воспринимаемым объектом. Иногда может правильно называть некоторые знакомые, часто используемые предметы окружающего, знакомые явления, действия. Использует для обозначения предметов, явлений, событий и действий какое-либо одно слово, не отражающее главной сути предмета (действия, явления, события), а лишь являющееся для ребенка ассоциируемым (например, ребенок словом «одеть» называет обувь, прогулку, выражает просьбу собрать его на прогулку, надеть обувь). Иногда возникающие ассоциации носят хаотичный случайный характер. Актуализирует случайные ассоциации, оторванные от конкретного опыта.

Самостоятельно качество предметов определить и назвать не могут. Речевые высказывания проявляются в произнесении некоторых слов. Не понимает и не выполняет элементарные словесные инструкции взрослого, даже связанные с его практическим опытом.

Может запомнить некоторую новую информацию практической направленности, но происходит это медленно, после многократного повторения.

Только с мотивацией и помощью взрослого может передвигаться в знакомом пространстве.

С помощью сохранных анализаторов ориентируется лишь в некоторых в часто встречающихся социальных и бытовых ситуациях, связанных с позитивными впечатлениями.

Эпизодически может выполнять единичные практические действия с помощью словесной инструкции взрослого, но не корректирует их по указанию взрослого.

При возникновении трудностей, в новой ситуации, обстановке часто отмечаются негативные реакции.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

II. 3 Самообслуживание, предметно-практическая деятельность, ориентировка в пространстве

I подуровень

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве сформированы не в полной мере.

Страдает техника выполнения действия, движений.

Редко проявляют инициативу к выполнению деятельности, не всегда активны.

Значительные трудности испытывают при выполнении действий, требующих смены напряжения мышц руки и расслабления. Отмечается вялость, суетливость, неточность при совмещении, соединении деталей, расположении предметов.

Представления о предметах и действиях с ними достаточно ограничены. Имеют представления о способе выполнения некоторых действий.

Не всегда выполняют деятельность полностью. Встречаются отказы от выполнения новой деятельности.

При выполнении действий отмечается неуверенность, неловкость.

Снижена функция восприятия, обеспечивающая синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке;

Может отмечаться боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Неуверенно ориентируется в частях и сторонах своего тела.

Плохо ориентируется на плоскости и в реальном пространстве.

Отмечается сформированность элементарных компенсаторных способов выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Сформированы некоторые элементарные навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве (преимущественно связанные с процессом обеспечения жизнедеятельности).

Нарушена техника выполнения действия, движений.

Не проявляют инициативу к выполнению деятельности, не активны.

Преобладают нецеленаправленные действия с предметами.

Представления о предметах ограничены, при действиях с предметами использует уже знакомые и удобные для него спо-

собы оперирования (при этом не всегда учитывается предметная сторона действия). При этом отмечается неуверенность, неловкость.

Иногда встречаются отказы от выполнения деятельности.

Снижена функция восприятия, обеспечивающая синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Не ориентируется в частях и сторонах своего тела, на плоскости и в реальном пространстве.

Отсутствуют компенсаторные способы выполнения некоторых действий.

Необходима эпизодическая организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Навыки самообслуживания, предметно-практической деятельности, ориентировки в пространстве не сформированы.

Не проявляет интереса к деятельности и взаимодействию со взрослым. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх выполнения деятельности, отказ от деятельности.

Невозможность выполнения действий, движений либо крайняя их непродуктивность и неуверенность.

Преобладают нецеленаправленные, хаотичные, неспецифические действия с предметами.

Представления о предметах ограничены, действиях с ними не сформированы. Имеют слабые, нечеткие представления о

способе выполнения некоторых действий, связанных с обеспечением жизнедеятельности. При этом отмечается неуверенность, неловкость.

Часто встречаются отказы от выполнения деятельности.

Не могут осуществлять синтез информации о пространстве. Не сформированы навыки использования остаточного или нарушенного зрения, сохранных анализаторов в пространственной ориентировке.

Отмечается боязнь пространства и практической ориентировки в нем.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

III. Психосоциальное развитие

III. 1 Эмоционально-волевая сфера

1 подуровень

Проявляет своеобразные эмоциональные реакции на объекты окружающей действительности. Не отказывается от взаимодействия со взрослым, иногда проявляет интерес к взаимодействию с ним. Проявляется потребность в тактильном контакте со взрослым с целью получения положительных эмоций.

Положительно эмоционально реагирует на успешные результаты собственной деятельности, поощрения со стороны взрослого. Не всегда проявляется эмоциональная реакция на успешно или неудачно выполненную работу. Может неадекватно реагировать на замечания или положительную оценку взрослого.

У ребенка снижена способность правильно понимать реальность, поэтому эмоциональная оценка ситуации не всегда

адекватна. Пытаются, но испытывают затруднения в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональное состояние отмечается колебаниями настроения. Эмоциональные реакции однообразны, стереотипны.

Могут отмечаться напряженность, неуравновешенность, беспокойность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов. Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, громкости по подражанию (повторяют за значимыми сверстниками, взрослыми, фрагменты аудио и т.п.). Вместе с тем, самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние в речи затрудняются.

Снижена произвольность эмоций.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Эмоциональная реакция на объект окружающей действительности носит избирательный, кратковременный интерес, может быть весьма специфична. Может отказываться взаимодействовать со взрослым. Отсутствует потребность в тактильном контакте со взрослым.

Отсутствует эмоциональная реакция на выполненную работу ввиду неумения адекватно оценивать результаты своей деятельности, избирательно реагирует на замечания или положительную оценку.

Не всегда проявляется эмоциональная реакция на успешно или неудачно выполненную работу. Может неадекватно реагировать на замечания или положительную оценку взрослого.

У ребенка снижена способность правильно понимать реальность, поэтому эмоциональная оценка ситуации часто адекватна. Не испытывают потребности в отражении своих переживаний в позе, мимике, жестах.

Эмоциональные реакции либо монотонны, либо ярко выражены, стереотипны, не всегда адекватны. Свойственны беспричинные колебания настроения, негативные реакции. Присутствуют агрессивные вспышки, импульсивные реакции, навязчивые, стереотипные движения.

Не способен к волевому усилию, напряжению. Неумение действовать с предметом вызывает раздражение.

Отмечаются эмоциональная истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов. Наибольшую эмоциональную выразительность показывают в речи, интонации, темпе речи, громкости по подражанию (повторяют за значимыми сверстниками, взрослыми, фрагменты аудио и т.п.). Вместе с тем, самостоятельно отразить свое настроение, эмоциональное состояние в речи затрудняются.

Испытывают потребность в положительной реакции взрослого на проявление какой-либо однотипной собственной эмоции на различные возникшие ситуации.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Отмечается негативная эмоциональная реакция на объект окружающей действительности или её отсутствие. Избегает

взаимодействия со взрослым. На тактильный контакт со стороны взрослого проявляет негативные реакции, агрессию.

Эмоциональные реакции на коммуникативные контакты, социальные ситуации неадекватны. Индифферентное отношение к сверстникам. Не отражают своих переживаний в речи, позе, мимике, жестах. Проявление эмоций крайне амбивалентно, непредсказуемо. При хорошем настроении у ребенка на лице отмечается «тень» улыбки, моторное спокойствие. При тревожности, неуверенности, неудовлетворении своих потребностей, плохом настроении ребенок моторно расторможен, суетлив, отмечаются агрессивные вспышки, выраженные стереотипные и навязчивые движения.

Часто отмечаются эмоциональная истощаемость, напряженность, тревожность, неуравновешенность, обеспокоенность, неуверенность, пассивность, подавленность, страх неизвестных предметов и ситуаций, страх перед неизвестным пространством, страх живых объектов.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

III. 2 Общение

I подуровень

Проявляет желание вступать во взаимодействия со взрослыми и сверстниками, но преобладает ограниченное общение.

При общении может замыкаться, проявлять навязчивость.

Может узнавать значимых людей по голосу, с помощью сохранных анализаторов (преобладание одного из способов).

Старается устанавливать коммуникацию (отметить способы).

Могут присутствовать собственные способы получения информации и коммуникации.

Эпизодически отмечаются элементарные навыки культуры общения.

Присутствуют все формы общения (ведущая на отмечается).

При общении отмечается спокойное, иногда напряженное и нервное состояние.

Может вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребенка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

2 подуровень

Отмечается избирательное, кратковременное взаимодействие со взрослыми, реже – сверстниками. Общение осуществляется практически с одним человеком.

При общении может испытывать страх, замыкаться, отказываться от общения и знакомства с новыми людьми.

В общении преобладает эгоцентрическая позиция; может узнавать по голосу (с помощью сохранных анализаторов) только близкого взрослого.

Мотивация к установлению коммуникации чаще всего отсутствует. Желание к общению появляется с целью удовлетворения своих потребностей (ситуативно-личностная форма общения; отметить способы). Испытывает затруднения при формулировке своей просьбы. Ситуативно-деловая форма общения проявляется в деятельности по инициативе взрослого.

Часто присутствуют специфические собственные способы получения информации и коммуникации, не всегда адекватные социально-коммуникативной ситуации.

Навыки культуры общения не сформированы. Не проявляет интерес к своему внешнему виду.

При общении отмечается напряженное, тревожное и нервное состояние.

Может вступать в диалог со взрослым, чаще на бытовом уровне.

Необходима организующая и направляющая помощь взрослого в мотивации ребенка на активность в вербальном или предметном общении (иногда словесная, чаще – в наглядно-действенном плане).

3 подуровень

Не проявляет желания к взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Использует в речи отдельные слова. Не формулирует своей просьбы. Отмечается негативизм (плачь, топание ногами, надавливание руками на веки глаз, стереотипные движения и др.), страх общения, отказ от него. Не проявляет интерес к своему внешнему виду.

Преобладает ситуативно-личностная форма общения (ориентировка на взрослого с целью удовлетворения своих потребностей). Часто присутствуют специфические собственные способы получения информации и коммуникации, не адекватные социально-коммуникативной ситуации.

При знакомстве с людьми не проявляет эмоций, равнодушен, может проявлять резко негативные реакции на посторонних людей. В диалог не вступает.

Культура общения не сформирована. Чаще использует невербальные предметно-действенные средства общения с целью удовлетворения своих потребностей.

Нуждается в постоянной помощи со стороны взрослого в наглядно-действенном плане, однако чаще не принимает ее, проявляет неадекватные реакции.

Таким образом, в разработанной диагностической программе наблюдения подробно описана качественная составляющая каждого параметра по трем линиям развития ребенка, что позволяет на должном уровне зафиксировать и осуществить анализ результатов имеющихся пролонгированных наблюдений, констатировать неравномерность и индивидуальность психофизического развития детей. Такой подход к осуществлению изучения особенностей развития ребенка позволит в дальнейшем учитывать слабые и сильные стороны при оказании содействия конкретному ребенку, опираться на положительные стороны индивидуального развития ребенка в работе с ним.

Для того чтобы понять, какое содержание скрыто за внешними проявлениями ребенка, необходимо осуществить анализ причин, детерминировавших появление внешних признаков. Анализ этих диагностических объектов осуществляется на уточняющей стадии диагностики. При этом дефектологу или психологу необходимо определить возможные тенденции развития ребенка.

В процессе практики общения со слепыми детьми дошкольного возраста решается проблема диагностики психофизического развития слепого ребенка, происходит осознание его реальных проблем и трудностей социализации.

Данные наблюдения за ребенком фиксируются в протоколе.

Естественное наблюдение за деятельностью ребенка с глубокими нарушениями зрения, как основной метод изучения проблем и трудностей социализации, становится основным средством диагностики детских неблагополучий. Наблюдение ведется в специально созданных условиях, максимально приближенных к условиям жизнедеятельности ребенка в семье, а позже – в процессе обучающих занятий, одновременно решающих проблемы обучения и диагностики доступности предлагаемых заданий.

В данной работе нами обоснована необходимость разработки диагностического инструментария для проведения углубленного изучения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения. В качестве ведущих тенденций развития ребенка мы определили основные линии его индивидуального развития: сенсомоторная и познавательная сферы, компенсаторное развитие, психосоциальное развитие. Результаты наблюдения за слепым ребенком становятся основой для составления характеристики его психофизического развития, определения основных направлений психолого-педагогического сопровождения и разработки индивидуальных пропедевтических вариативных программ.

Библиографический список

1. **Андрющенко, Е. В.** Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5–7 лет) : методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с. – Текст : непосредственный.

2. **Битова, А. В.** Основные направления реализации междисциплинарного взаимодействия в оказании помощи детям-инвалидам, оставшимися без попечения родителей / А. В. Битова, О. В. Караневская, А. Ю. Новиков, А. К. Фадина. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. Альманах № 41. – URL : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-41/basic-directions-of-realization-of-interdisciplinary-interaction-in-providing-assistance-to-the-disabled-children-left-without-parental-care> (Дата обращения: 13.02.2022).

3. **Брамбринг, М.** Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье / М. Брамбринг. – Москва : Академия, 2003. – 144 с. – Текст : непосредственный.

4. **Денискина, В. З.** К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонениях в их развитии / В. З. Денискина. – Текст : электронный // Всероссийские педагогические чтения: Санкт-Петербург. – Москва : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2007. – 17 с. – URL: <https://specialviewportal.ru/library/advice396> (дата обращения: 28.02.2022).

5. **Дружинина, Л. А.** Взаимосвязь лечебно-воспитательной работы и психолого-педагогического сопровождения дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в условиях детского сада / Л. А. Дружинина. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2012. – № 4 (28). – С. 29–36.

6. **Дружинина, Л. А.** Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – 32–37.

7. **Кантор, В. З.** Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В. З. Кантор. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 240 с. – Текст : непосредственный.

8. **Кхалед А.** Воспитание ценностей подрастающего поколения в процессе социокультурной трансформации общества / А. Кхалед. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2012. – № 1 (7). – С. 79–90. – URL : <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-7-79-90> (дата обращения: 15.01.2022).

9. **Литвак, А. Г.** Психология слепых и слабовидящих : учебное пособие / А. Г. Литвак. – Санкт-Петербург, 2006. – 336 с. – (Серия «Коррекционная педагогика»). – Текст : непосредственный.

10. **Малофеев, Н. Н.** Социо-культурные контексты становления практики помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Н. Н. Малофеев. – Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – Альманах № 41. – URL : <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/socio-cultural-contexts-of-the-formation-of-practices-of-care-for-children-with-severe-and-multiple-disabilities> (Дата обращения: 13.02.2022).

11. **Никулина, Г. В.** Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса : учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 93 с. – Текст : непосредственный.

12. **Осипова, Л. Б.** Коррекция зрительного восприятия: Конспекты занятий с детьми с нарушением зрения (амблиопия и косоглазие) дошкольного возраста от 5 до 7 лет по развитию зрительного восприятия и обогащению представлений о мире : методическое пособие для тифлопедагогов / Л. Б. Осипова, Ю. Ю. Стахеева; под ред. В. Я. Салаховой. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2004. – 188 с. – Текст : непосредственный.

13. **Осипова, Л. Б.** Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников : учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Челяб. обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. – 74 с. – Текст : непосредственный.

14. **Осипова, Л. Б.** Развитие осязания и мелкой моторики : коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л. Б. Осипова. – Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с. – Текст : непосредственный.

15. **Осипова, Л. Б.** Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения : специальность «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Осипова Лариса Борисовна ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – 210 с. – Текст : непосредственный.

16. **Осипова, Л. Б.** Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 57–65.

17. **Плаксина, Л. И.** Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. – Москва : Город, 1998. – 262 с. – Текст : непосредственный.

18. **Тупоногов, Б. К.** Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения / Б. К. Тупоногов. – Москва : АПКиППРО, 2005. – 72 с. – Текст : непосредственный.

19. **Фильчикова, Л. И.** Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция : методическое пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. – М. : Полиграф сервис, 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

20. **Хайдт, К.** Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / Кэти Хайд. – Москва: Теревинф, 2018. – 560 с. – Текст : непосредственный.

4.2 Социально-педагогическая и психологическая поддержка детей группы риска

Н. А Соколова

Современная социальная ситуация увеличивает количество детей, оказывающихся в сложных жизненных ситуациях. Это дети, которые по разным причинам не могут нормально развиваться и оказываются в сфере педагогических, психологических, социальных отклонений. Причем, одно отклонение, например педагогическое, неизбежно влечет за собой и другие виды отклонений, социальное и психологическое. Социальные отклонения в последние годы имеют серьезную тенденцию к росту, поэтому мы считаем необходимым подробнее остановиться на этом вопросе.

Поскольку девиантным признается поведение, не соответствующее социальным нормам и ожиданиям, а нормы и ожидания различны не только в разных обществах и в разное время, но и у различных групп в одном и том же обществе в одно и то же время (правовые нормы и «воровской закон», нормы взрослых и молодежные нормы, правила поведения «истеблишмента» и «богемы» и т. п.), постольку понятие «общепринятая норма» весьма относительно, а, следовательно, относительно и девиантное поведение.

Проблемы, посвященные девиантному поведению, интересуют нас в связи с трудными подростками, а также детьми оказавшимися в сложной жизненной ситуации, которые пред-

ставляют собой группу социального риска. В науке существует несколько понятий, характеризующих эту социальную группу: «трудновоспитуемые», «кризисные», «педагогически запущенные», «дезадаптивные», «асоциальные» и др. Поведение таких подростков отличается рядом особенностей: недостаточностью жизненного опыта, низким уровнем самокритики, отсутствием всесторонней оценки жизненных обстоятельств, повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, двигательной и вербальной активностью, внушаемостью, подражательностью, обостренностью чувства независимости, стремлением к престижу в референтной группе, негативизмом, неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

Девиантное поведение проявляется в девиантных действиях, выражающихся в выборе социально не одобряемых средств достижения значимой цели, в социально не одобряемых способах психологической разрядки, в девиантном поведении как самоцели, удовлетворяющей потребность в самореализации и самоутверждении

При оптимальных условиях воспитания указанные особенности подростков могут быть нейтрализованы соответствующей социально-положительной деятельностью. При неблагоприятных социальных условиях эти особенности превращаются в вредные влияния, приобретают негативную направленность.

Важное значение в работе с такими детьми приобретает психологическая коррекция. Существует следующий алгоритм совместной работы педагогов и психологов по коррекции отклоняющегося поведения подростков:

- развитие способности принимать на себя ответственность за все свои действия и поступки;
- развитие способности анализировать собственные цели, мотивы, способы и средства достижения целей;
- выработка новой стратегии поведения, новых способов действия;
- принятие однозначного и окончательного решения действовать по-новому;
- реализация принятого решения.

Одним из направлений психологической коррекции девиантного поведения может стать проведение тренингов креативности.

Важная особенность тренинговой группы – это возможность каждому участнику лучше понять и принять себя. Тренинг открывает участникам широкое поле для самопознания и саморазвития. Нередко источник проблем личности заключатся в непонимании своих возможностей, истинных потребностей. Тренинг активизирует стремление участников к познанию себя и самосовершенствованию, позволяет каждому из них принять личную ответственность за то, кто он есть, и дает им возможность стать «скульпторами» собственной личности.

Эта программа призвана помочь научиться справляться с ситуациями, опираясь на свои творческие способности.

Отметим ключевые идеи, на которых базируется работа Главных проявлений креативности два: возможность продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации, когда нет заранее известных способов действий, гарантированно ведущих к положительному результа-

ту; возможность создавать что-либо, обладающее новизной и оригинальностью. Поле для проявления креативности – это не только виды деятельности, традиционно относимые к творческим (рисование, игра на сцене и т. п.), но любые жизненные ситуации, в которых присутствуют новизна и неопределенность. Креативность – это не единичная способность, а комплекс особенностей интеллекта и качеств личности, а также общая жизненная позиция человека. Она не сводится ни к какому-то единичному психологическому качеству, ни к специальным творческим способностям (художественным, музыкальным и т. п.). Креативность неспецифична, она не является жестко связанной с конкретными видами деятельности, а может активизироваться в самых разных ситуациях, ее тренировка в каком-то одном виде деятельности ведет к тому, что она начинает ярче проявляться и в других видах.

Креативность в той или иной степени свойственна всем людям, а не является уникальным психологическим качеством, «печатью гения». Конечно, степень ее выраженности может существенно различаться, однако у большинства людей она вполне достаточна для того, чтобы творчески подходить к решению жизненных проблем. Если этого не происходит, то проблема обычно не в отсутствии творческих способностей, а в их недостаточной «настройке», неумении ими пользоваться. Креативность управляема и развиваема – ее можно активизировать и тренировать, в том числе и посредством специально смоделированных игровых ситуаций.

Предлагаемая программа тренинговых занятий направлена на создание особой эмоциональной атмосферы одобрения, принятия, психологической расслабленности, доверия, а также на

снятие психических и мышечных напряжений (зажимов), расширение сферы осознания ощущений, исследование чувств, снятие энергетических блокировок, которые притупляют восприятие, реактивность организма, на обучение тела механизму обратной связи во взаимодействии психического и физического. Это все порождает состояние комфортности, открытости, отсутствия страха и, как следствие, вызывает чувство уверенности, что является первым шагом к любознательности и волевым действиям.

Цель программы: социальная адаптация подростков через активизацию внутренних ресурсов.

Задачи:

- помощь подростку в изучении и раскрытии своих внутренних ресурсов;
- совершенствование творческого мышления;
- привитие навыков высказывания своих мыслей, устранение энергетических блокировок, снятие мышечных зажимов, обозначение своих страхов и преодоление их.

Требования к педагогическому составу:

- владение технологиями групповой работы;
- знание основ возрастной психологии, конфликтологии, психологии страха и психодиагностики;
- владение различными методами исследования личности.

Формы и методы работы:

- групповая работа: дискуссии, биографическая ориентация, ролевые и деловые игры, психогимнастика, упражнения для разогрева, диагностические процедуры, лекции, видеотренинг, домашняя работа.

– индивидуальная работа: наблюдение, интервью, консультации, диагностические процедуры.

Условия реализации программы:

1. Программа рассчитана на один год обучения – 24 часа.
2. Место проведения – клуб по месту жительства.
3. Материально-техническое обеспечение: канцелярские принадлежности, аудио и видео аппаратура и кассеты, наглядные пособия, компьютер и принтер.

Учебно-тематический план программы представлен в таблице 13.

Таблица 13 – Учебно-тематический план

Название темы	Час
1 Вводное занятие. Тренинг на знакомство.	2
2 Как я себя определяю.	2
3 Что такое страх?	2
4 Как побороть страх!	2
5 Я снимаю «кандалы».	2
6 Что такое релаксация?	2
7 Я рисую настроение.	2
8 Контроль над эмоциями.	2
9 Познание себя через познание других.	2
10 Быть креативным – увидеть то, что скрыто от других.	2
11 От мысли к действию.	2
12 Подводим итоги.	2
Всего:	24

Приведенный учебно-тематический план тренинга, направлен на развитие творческого потенциала, преодоление

неудач, ориентацию на стремление к достижениям, может быть одним из вариантов работы психолога над проблемами подростка с отклоняющимся поведением.

Основными направлениями работы в рамках социально-педагогической поддержки с детьми отклоняющегося поведения могут быть:

1. оказание консультативной юридической, психологической, медицинской, педагогической помощи подросткам и семьям «группы риска»;
2. профориентационная работа и работа молодежной биржи труда;
3. работа по формированию культуры досуга и организация досуга;
4. организация работы по охране здоровья, пропаганде здорового образа жизни;
5. формирование культуры межличностных отношений.

Эти направления работы могут быть реализованы с помощью деятельности разнопрофильных детских коллективов, организации досуговых мероприятия различной направленности. В том числе и посредством реализации комплексной программы деятельности подросткового милицейского клуба, включающей следующие учебно-образовательные программы:

- этические беседы для воспитанников детских объединений военно-патриотической направленности «Честь имею»;
- учебно-тренировочные полевые сборы;
- курс по изучению истории русской армии.
- школа выживания;

- учебно-образовательная программа по изучению правил дорожного движения;
- учебно-образовательная программа по подготовке спортсменов-парашютистов;
- клуб боевых единоборств;
- стрельба из пневматической винтовки;
- плавание.

Программа «Честь имею» призвана помочь подростку в осознании высших ценностей, идеалов, ориентиров, социально-значимых процессов и явлений реальной жизни, правил поведения, социальных норм, способности руководствоваться ими в качестве определяющих позиций и принципов в практической деятельности и поведении.

Программа «Школа выживания» предполагает обучение основам безопасности жизни в экстремальных условиях и как результат, участие команды в военно-спортивных сборах. Большое внимание в этом курсе уделяется допрофессиональной подготовке подростков, ориентированных на работу в органах МВД или службу в армии: военно-прикладным видам спорта, физической подготовке, а также расширению общего кругозора.

Программа по изучению правил дорожного движения направлена на воспитание ответственности за свое поведение на улицах и дорогах города; вовлечение друзей, знакомых, подростков в профилактику детского дорожно-транспортного травматизма; участие в городском смотре отрядов юных инспекторов движения и соревнованиях велосипедистов «Безопасное колесо»; участие в городском смотре-конкурсе по безопасности дорожного движения «Зеленая волна».

Содержанием воспитания является формирование социально необходимых знаний и навыков, профессиональных интересов, гражданской позиции подростков. Этому способствует использование в деятельности подросткового милицейского клуба приемов социального проектирования, при которых решаются две важнейшие задачи: помощь в личностном самоопределении воспитанников и формирование гражданской позиции. Подобные проекты являются первым знакомством с элементами гражданского общества, позволяющим реализовать патриотический потенциал по улучшению жизни на своей малой и большой Родине. Социальный проект помогает подросткам понять, что в их возрасте можно что-либо изменить, если не в мире вообще, то в своем дворе, коллективе, микрорайоне и т. д. Реализация проектов выводит подростков на решение насущных социальных проблем, дает представление о механизмах принятия административных решений, позволяет познакомиться со спецификой взаимодействия с средствами массовой информации, экспертами. Все это оказывает серьезное влияние на повышение уровня гражданской зрелости и ответственности.

Таким образом, социально-образовательные проекты концентрируют энергию подростков на общественно-полезное дело, реализуют созидательные потребности детей, развивают их творческую активность и являются прекрасным опытом постижения социальной жизни.

Каждому участнику сборов предоставляется возможность выбора работать в 4-х программах, а также целевой программе сбора. Целевая программа включает работу следующих спортивных секций: юных парашютистов, стрельбы из мелкокалиберной винтовки, греко-римской борьбы, интеллектуальные игры.

Для достижения поставленных задач в содержание сборов входят спортивно-оздоровительные и культурно-досуговые мероприятия: утренняя зарядка, спортивные часы (волейбол, регби, футбол), марш-броски, соревнования по плаванию, личное первенство по стрельбе из мелкокалиберной винтовки, мини-поход, военизированная эстафета, конкурсно-игровые программы. Составной частью программы является «Робинзонада» - своеобразная игра, требующая от детей полного включения интеллектуальных способностей, физических возможностей для решения экстремальных задач, например, таких как сложить печь и испечь хлеб в полевых условиях, преодолеть полосу препятствий и т. п.

Все это позволяет подросткам изменить отношения к себе, собственной жизни, к окружающей действительности, повысить стрессоустойчивость и уровень готовности к бесконфликтным отношениям в различных жизненных ситуациях, повысить уровень контактности и мотивацию на успех.

Библиографический список

1. **Гилинский, Я. И.** Социология девиантности (новеллы и перспективы) / Я. И. Гилинский // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 70-73. – Текст : непосредственный. – ISSN 0132-1625.

2. **Голованова, Н. Ф.** Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие / Н. Ф. Голованова. – Москва ; Вологда : Инфра-Инженерия, 2020. – 252 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-9729-0652-9.

3. **Змановская, Е. В.** Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учебное пособие / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2006. – 288 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 5-7695-2542-8.

4. **Клейнберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения : учеб. пособие / Ю. А. Клейнберг. – Москва : Юрайт, 2017. – 291 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-9916-9989-1.

5. Российское движение школьников в образовательной организации : учебное пособие / Е. М. Харланова, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова и др. ; под ред. Е. М. Харлановой. – Челябинск : изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 281 с. – Текст: непосредственный. – ISBN 978-5-907210-41-7.

6. Социальная педагогика : теоретико-методологические основы и перспективы развития : коллективная монография / под ред. Л. М. Мардахаева. – Москва : Перспектива, 2019. – 304 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-88045-384-9.

7. **Пташко, Т. Г.** Особенности социализации современных подростков / Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т.7. – № 4 (25). – С. 292-296. – Текст : непосредственный. – ISSN 2311-0066

8. **Рослякова, С. В.** Социальная профилактика как технология социальной защиты и обслуживания семей и детей / С. В. Рослякова // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 1 (93). – С. 101-113. – Текст : непосредственный. – ISSN 1998-0078.

9. Теория и технологии социальной защиты и обслуживания семей и детей : учебное пособие для академического бакалавриата / под ред. Н. А. Соколовой. – Челябинск : ЮУрГГПУ ; Южно-Уральский научный центр РАО. – 511с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-907284-75-3.

4.3 Социальная профилактика современных форм девиантного поведения подростков

С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова

Наша жизнь протекает в двух мирах – реальном и виртуальном. Современный человек остро осознает, как зависит от информации, скорости ее получения, постоянного пребывания в сети Интернет. Вместе с множеством плюсов информатизации наблюдаются и отрицательные моменты, сопутствующие этому процессу или являющиеся его следствием. К их числу можно отнести новые формы поведения человека, в том числе и девиантного, отклоняющегося от общепринятых норм. Современное поколение «цифровых аборигенов» осваивает средства массовой коммуникации как орудие не только достижения целей, самореализации, но и демонстрации своего превосходства, давления на другого человека. Эти устремления породили такие современные формы девиантного поведения, как кибербуллинг и шоплифтинг. Группой риска прежде всего являются подростки. В силу своих возрастных особенностей они нередко становятся как его демонстрирующими, так и жертвами реализации его другими. В этой связи современному обществу важно задуматься над вопросом, как предотвратить развитие этих девиаций и оградить подрастающее поколение от влияния и опасности их формирования.

Следует отметить, что природа девиантного поведения, его сущность, причины, виды в науке достаточно хорошо разрабо-

таны (Я. И. Гишинский [1], Е. В. Змановская [2], Ю. А. Клейберг [3] и др.). Девиантное поведение рассматривают как отклоняющееся от норм и правил, принятых в социуме; имеющее множество форм и видов проявления (девиантное, аддиктивное, деструктивное и др.) [1-4 и др.]; негативно влияющее на социализацию личности [1; 2; 3; 5 и др.]. Современные исследователи все чаще обращают внимание на новые формы девиантного поведения [4-8 и др.], например, кибербуллинг и шоплифтинг [7-11; 13-16 и др.]. Проведены эмпирические исследования, в результате которых получены данные о специфических характеристиках, гендерных особенностях проявления новых форм девиантного поведения (К. Д. Хломов) [12].

Несмотря на множественный интерес исследователей к проблеме отклоняющегося поведения в информационном обществе, появления и развития новых его форм, исследований, связанных с социальной работой в этом направлении, реализацией на практике первичной и вторичной профилактики кибербуллинга и шоплифтинга, явно недостаточно. В этой связи в данной статье была поставлена цель – на основе теоретического анализа проблемы и результатов проведенного эмпирического исследования разработать технологию социальной профилактики новых форм девиантного поведения подростков. Для этого решался ряд задач: 1) определить специфические характеристики и социальные риски кибербуллинга и шоплифтинга в подростковом возрасте; 2) на основе эмпирического исследования выявить уровень осведомленности подростков о данных формах девиантного поведения, степень подверженности им и степень охвата профилактическими мероприятиями школьников старшего подросткового возраста; 3) предложить технологию

социальной профилактики новых форм девиантного поведения в общеобразовательном учреждении как способ содействия успешной социализации современных подростков.

Для достижения поставленных целей были выбраны теоретические методы исследования: анализ научной литературы по проблеме, обобщение, моделирование технологии социальной профилактики современных форм девиантного поведения. В качестве эмпирического метода было использовано анкетирование (выборка исследования: 124 подростка МАОУ СОШ № 51 г. Челябинска); наблюдение и анализ практической деятельности социального педагога школы.

Рассуждая над проблемой влияния интернет-пространства на поведение детей, М. Wright отмечает, что кибервиктимизация порождает киберагрессию как форму девиантного поведения [13]. Формой киберагрессии является кибербуллинг (cyberbullying), получивший свое название от английского слова bull – бык. Сущность его можно передать с помощью понятий: «агрессивно нападать», «бередить», «задирать», «придираться», «провоцировать», «донимать», «терроризировать», «травить» (Л. Найденова) [10].

Впервые определение кибербуллинга дал Vil Belsey, определив его как использование информационных и коммуникационных технологий, например, электронной почты, мобильного телефона, личных интернет-сайтов, для намеренного, неоднократного и враждебного поведения лица или группы, направленного на оскорбление других людей [14]. Отечественные ученые Л. И. Кемалова и Е. А. Лановская трактуют кибербуллинг как «травлю человека по интернету через сообщения, содержащие оскорбления, запугивания» [9]. Исследователи отме-

чают, что в этом процессе могут быть как подверженные травле (пассивные жертвы), так и участвующие в ней (провоцирующие жертвы), которых называют «булли» или «мобберы». Но жертвами являются и те, и другие. По мнению J. Palfrey, кибербуллинг – это один из трех видов угроз психологической безопасности детей и подростков в интернете [6].

По мнению ученых, причиной деструктивного поведения «провоцирующей жертвы» является анонимность, которая порождает феномен социального растормаживания (отсутствие боязни за наказание). Причины интереса разные: от неблагополучия в семье до желания подростка самоутвердиться за счет своих негативных действий [9]. «Пассивной жертвой» может быть как взрослый человек, так и подросток. Как правило, жертвами становятся те, кто уже подвергался травле и нападкам в реальной жизни. Чаще всего нападают за внешний вид (красивый – не красивый, модный – не модный, стильный – не стильный).

Социолог M. Wright, обращаясь к общей теории напряжения, объясняет состояние жертв: в результате психологического давления или различных стрессовых факторов усиливаются негативные эмоции (гнев и фрустрация), стресс и желание с ним справиться нередко становятся причиной агрессивного поведения. То есть, по мнению M. Wright, подростки, ставшие жертвами травли, пережив неудачный опыт кибервиктимизации, могут в дальнейшем сами продемонстрировать агрессивное поведение в интернет-пространстве [13].

Ученые считают, что новые формы девиантного поведения опасны тем, что они могут не только нанести вред здоровью, но даже повлечь уголовную ответственность [7]. Провокации,

агрессивные нападки, оскорбления могут привести подростка к психическим расстройствам и даже к суициду, когда он не выдерживает эмоциональных нагрузок и не может справиться со сложившейся ситуацией. Согласно исследованиям, в среднем по России 24 % молодых людей – пользователей интернета – являются жертвами кибербуллинга [9]. При этом подростки, подвергавшиеся кибербуллингу в два раза чаще совершали суицидальные попытки, чем ровесники, которые не подвергались травле в интернете [15].

В отличие от обычной травли, кибер-травля опасна тем, что она охватывает огромную аудиторию интернет-пользователей; информация, запущенная в интернет с целью дискредитации человека, травли, крайне сложно удаляется, что порождает у жертвы ощущение беспомощности, безысходности. Примером кибер-травли является игра «Синий кит» (кит – сильное животное, способное выброситься на берег, отверженное океаном, то есть совершить суицид). Л. И. Кемалова и Е. А. Лановская дают описание этой игры: ребенок постепенно подстрекается для совершения суицида через задания, которые он получает от своих кураторов [9]. Эти задания могут быть как безобидными, так и склоняющими к суициду.

Другим социально опасным феноменом является «шоплифтинг». С точки зрения права, шоплифтинг – это обыкновенная кража из магазина, которая является уголовно наказуемой [16]. Сторонники шоплифтинга рассматривают его как особую философию, субкультуру, суть которой заключается в следующем: шоплифтер – это освободитель товара от десятикратной наценки продавца. Шоплифтинг называют «аморальной модой» для школьников [17].

Сущность его заключается в демонстрации в социальных сетях похищенных из магазинов товаров. При этом важна стоимость похищенного: подросток, который продемонстрирует в соответствующей группе в социальной сети фотографию похищенного на большую сумму, повышает свой статус в этой группе, получает «уважение» и симпатию среди участников, выражающуюся в комментариях и «лайках». Участниками групп даже проводятся соревнования по шоплифтингу, критерием определения победителя является стоимость похищенного [4]. У шоплифтеров есть свои инструменты, которые позволяют осуществить кражу: броник (сумка с подкладкой, обшитой в несколько слоев медной фольгой), радиоткань с латунной никой, защищающей от радиоизлучения; съемник (магнит, с помощью которого снимают пластиковые бляшки с товаров) [17].

К причинам занятия шоплифтингом относят: получение адреналина, сильных эмоций; получение дохода; желание получить то, что хочешь, бесплатно. Есть также мнение, что склонность к шоплифтингу сродни kleптомании [4]. По данным исследователей, шоплифтингом занимаются отнюдь не бедные люди, дети из благополучных семей.

Оценивая социальную опасность шоплифтинга для подростков, следует указать на специфичность этой формы девиантного поведения, интерес к которой может возникнуть у школьников, склонных к авантюрам либо оказавшихся втянутыми в это действие посредством давления, провокации, либо в правовом плане безграмотных и безответственных. Данная форма девиантного поведения не так частотна, нежели кибербуллинг, поскольку подростки уже понимают, что кража – это уголовно наказуемое действие. Но все же некоторые втягива-

ются в эту деятельность, подстрекаются к ней, боясь показаться несовременными или желая «прославиться» в сети; не всегда готовы противостоять давлению, соблазну, азарту, сопровождающим эти действия (кражу).

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что кибербуллинг и шоплифтинг – формы девиантного поведения, демонстрируемые в интернет-пространстве. Опасность их для подростков заключается в том, что дети еще психологически не готовы противостоять натиску мобберов, склонность к агрессии в интернете говорит о проблемах личностного становления, желание похвастаться украденным – о психологических отклонениях или правовой безграмотности, авантюризме.

Важно на ранней стадии увидеть признаки такого поведения и предпринять превентивные меры [16; 18; 19]. Для этого в работе с подростками выбирается технология социальной профилактики как комплекс мер, предупреждающих возникновение социальных проблем, позволяющих устранить причины или условия их появления [18]. Эта технология включает постановку социального диагноза (выявления социальной проблемы), целеполагание (выдвижение цели и конкретизация ее сопровождающими целями-задачами), планирование (разработка плана или программы профилактических действий), реализацию (проведение социально-профилактических мероприятий на основе комплекса методов, форм и средств), контроль и оценку (подведение итогов на основе выработанных критериев оценки результативности осуществленных процедур) [18]. В соответствии с данным определением была разработана технология социальной профилактики современных форм девиантного поведения подростков для реализации в общеобразовательном учре-

ждении. Она имеет этапную структуру, реализуется социальным педагогом образовательного учреждения. Представим разработанную технологию.

Диагностический этап. Предполагает составление социального диагноза на основе исследование информированности и причастности школьников к этим социально опасным явлениям. Согласно этой цели в МБОУ СОШ № 51 г. Челябинска было проведено анкетирование среди подростков 13-14 лет (выборка 124 человека), в результате которого мы выявили, что 89 % опрошенных слышали о кибербллингe и шоплифтингe, проинформированы об игре «Синий кит» и даже в ней участвовали (7 %). Знакомы с кибербуллингeм 36 % опрошенных (слышали и знают о нем), но при этом ни разу не слышали об этом явлении почти одна треть опрошенных (29 %), что определяют их в группу риска. Выявлено, что подростки подвергались кибербуллингe: 11 % – сами оказывались под давлением мобберов, 21 % респондентов ответили, что ему подвергались друзья и 11 % – одноклассники. С шоплифтингeм сталкивались («интересовались», «занимаются знакомые», «пробовали сами») всего 14 % опрошенных. Это говорит о том, что эта форма девиантного поведения не так распространена среди подростков. Выявлено, что имеют представление о шоплифтингe как о противоправном поведении 58% опрошенных подростков, не слышали о нем 10 % (12 человек).

В исследовании также использовалось наблюдение и анализ практической деятельности социального педагога школы для оценки реализации профилактических мероприятий. Было выявлено, что с детьми мероприятия по профилактике девиантного поведения проводится, в рамках ее подростки информирова-

лись об игре «Синий кит», поэтому часть детей знакома с кибербуллингом. В то же время было отмечено, что о поведении в сети интернет, безопасности детей. речь заходит очень редко.

На основе результатов исследования сделан следующий вывод: новые формы девиантного поведения известны подросткам, но при этом почти 30% из них оказались не информированы о существовании кибербуллинга и шоплифтинга. Работа социального педагога по профилактике интернет-девиаций говорит о положительном эффекте реализации данной технологии и важности проведения первичной профилактики среди подростков.

Ориентировочно-целевой этап. Результаты анкетирования позволили сформулировать цель технологии – предупреждение проявления подростками новых форм девиантного поведения. Задачи, позволяющие достигнуть цели, таковы: 1) просветить подростков о последствиях девиантного поведения и о его новых формах, об ответственности за противоправное поведение (формирование правосознания); 2) сформировать защитные механизмы поведения, позволяющие противостоять давлению в сети интернет со стороны других людей; 3) привлекать подростков к социально значимым мероприятиям для формирования правопослушного и социально ответственного поведения.

Третий этап технологии – содержательно-организационный. В рамках его реализуется программа, включающая 3 направления.

Информационно-правовое направление поможет подросткам узнать о новых формах девиантного поведения и последствиях при их реализации, о своих правах, о том, какую ответственность может повлечь отклоняющееся поведения. Реализовать данное направление можно в форме лекций на правовые

темы, встреч с юристом-консультантом, с инспектором ПДН, просмотра кино- и видео-роликов с последующим их обсуждением, работы Школьного клуба знатоков права и др.

Данное направление программы включает курс занятий с подростками по знакомству их с правами, обязанностями, ответственностью в различных сферах жизнедеятельности. Проверка правовых знаний осуществляется в форме правовых игр и кейсов. Правовая игра направлена на формирование и закрепление правовых знаний, умений и навыков, она служит дидактическим средством развития творческого (теоретического и практического) правового мышления обучающихся, которое проявляется в способности к анализу различных ситуаций, в четкости и обоснованности решений. Работа с кейсами позволит подросткам обсудить реальные ситуации, возникающие в сети интернет. Подростки должны проанализировать их, предложить возможные варианты решений и выбрать лучшее из них.

Психологическое направление будет способствовать формированию механизмов защиты в ситуации давления со стороны, избавиться от лишней тревожности и раздражительности, снизить уровень агрессии. В основе направления лежит профилактическая программа по формированию копинг-стратегий преодоления жизненных проблем. Реализуется через индивидуальные консультации школьного психолога, методы и приемы театрализации, методы имаготерапии/театротерапии, моритатерапии; психогимнастику «Чувствуй»; метод МАК (метафорические ассоциативные карты); создание коллажа на тему «Мои мечты» и др. В рамках психологического направления идет работа с чувствами подростков, их умениями защитить себя, избавиться от напряжения, агрессии.

Педагогическое направление связано с привитием подросткам социально приемлемых форм поведения, реализацией ответственного, правопослушного и социально активного поведения. Оно включает реализацию следующих форм работы: круглый стол «Формы девиантного поведения. Как преодолеть?»; классные часы, акции, подготовленные детьми на темы, связанные с девиантным поведением, например «Стоп, буллинг!»; работу клуба волонтеров «Мы вместе – мы сила!». В рамках данного направления предусмотрена работа правовой консультации: одни подростки выступают в роли консультантов, другие – в роли клиентов, которые готовят вопросы по определенным правовым ситуациям и обращаются за правовой помощью. Назначенные консультанты должны дать компетентный ответ, заранее подготовившись к приходу «клиента».

Четвертый этап технологии социальной профилактики – результативный. По завершении реализации всех мероприятий предполагается получить следующие результаты: повышение уровня правовой компетентности подростков, развитие навыков противостояния новым формам девиантного поведения, формирование установок на социально ответственный и активный образ жизни, культуру общения и поведения в интернет-пространстве.

Следует отметить, что условиями успешной реализации данной технологии являются: 1) социальное партнерство на уровне внутриведомственного и межведомственного взаимодействия: привлечение психологов, медицинских работников, инспекторов ПДН, которые помогут разобраться подросткам в сущности кибербуллинга, шоплифтинга и других форм девиантного поведения и опасности, которую они таят; в последствии-

ях реализации такого поведения; 2) совместная работа школы и семьи: совместные мероприятия, акции позволят показать детям, что есть социальные нормы поведения, общения, которые поддерживают мир, спокойствие, благополучие; 3) повышение уровня культуры поведения и общения как в реальном, так и в виртуальном пространстве.

1. Кибербллинг и шоплифтинг – это две формы отклоняющегося от общественной нормы (девиантного) поведения, реализуемого в интернет-пространстве и популярного среди подростков потому, что дают возможность проявить себя, самоутвердиться. Это формы деструктивного поведения, поскольку кибербуллинг связан с нанесением вреда другому человеку, а шоплифтинг основан на пренебрежении нормами права. Их демонстрация может привести к дезадаптации.

2. Кибербуллинг как форма девиантного поведения имеет следующие характеристики: во-первых, это асоциальное, агрессивное поведение, представляющее угрозу психологической безопасности других людей; во-вторых, причинами такого поведения являются условия, созданные интернет-пространством – анонимность (возможность остаться неузнанным), ненаказуемость; в-третьих, следствием демонстрации поведения является социальная расторможенность из-за отсутствия боязни за наказание; в-четвертых, опасность для общества заключается в том, что агрессия может распространяться на большую аудиторию и создавать у жертвы ощущение беспомощности, постоянного страха.

3. Шоплифтинг – это форма девиантного поведения, граничащая с поведением противоправным, делинквентным. Он интересен для подростков-авантюристов, готовых перейти границы закона ради славы, реализации потребности в получении сильных впечатлений, признании группы.

4. Расширение пространства социализации современных подростков требует не только изучения новых форм их поведения, но и способов профилактики отклонений от принятых и угрожающих обществу и здоровью личности форм жизнедеятельности. Социальная профилактика девиантного поведения подростков действительна только тогда, когда в основе ее лежит продуманная, целенаправленная система действий, когда она комплексна, когда к ней привлечены все заинтересованные социальные институты.

Библиографический список

1. **Бенгина, Е. А.** Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью личности подростка / Е. А. Бенгина, С. А. Гришаева. – Текст : электронный. // Вестник университета. – 2018. – № 2. – С. 153-157. <https://elibrary.ru/yurpcd> (дата обращения 6.04.2022).

2. **Кемалова, Л. И.** Кибербуллинг как форма девиантного поведения подростков / Л. И. Кемалова, Е. А. Лановская. – Текст : электронный // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2017. – № 1. – С. 35-37. <https://elibrary.ru/ytawgn> (дата обращения 6.04.2022).

3. **Клейберг, Ю. А.** Психология девиантного поведения : учебник и практикум / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., пер. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 290 с. – (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-00231-7. – Текст : непосредственный.

4. **Коповая, О. В.** Новые формы девиантного поведения подростков в современном информационном обществе / О. В. Ко-

повая – Текст : электронный // Электронный научный журнал «Пензенский психологический вестник». – 2016. – № 1. – С. 162-168. – DOI: 10.17689/psy-2016.1.11 (дата обращения 6.04.2022).

5. **Малова, Е. О.** Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернет-пространстве / Е. О. Малова. – Текст : электронный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 2(26). – С. 107-114. – EDN AJGFDN. <https://elibrary.ru/ajgfdn> (дата обращения 6.04.2022).

6. **Найденова, Л.** Кибербуллинг: Опасное виртуальное «быкование» (Cyberbullying). – <https://www.psyoffice.ru/9370-17-522.html> (дата обращения 12.06.2020). – Текст: электронный.

7. **Рослякова, С. В.** Современные формы девиантного поведения подростков и их социальная профилактика / С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 209-212. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0053 (дата обращения 11.03.2022).

8. **Хломов, К. Д.** Кибербуллинг в опыте российских подростков – Текст: электронный / К. Д., Хломов, Д. Г. Давыдов, А. А. Бочавер. – Текст : электронный. Психология и право. – 2019. – № 2. – С. 276-295. – DOI: 10.17759/psylaw.2019090219 (дата обращения 6.04.2022).

9. Шоплифтинг: ремесло скучающих богатых и голодающих бедных. Режим доступа: <https://tjournal.ru/flood/16184-shoplifting-что-это-на-самом-деле> (дата обращения: 24.07.2020). – Текст: электронный.

4.4 Развитие социальной активности подрастающего поколения в условиях детского движения: подходы, технология

Е. М. Харланова

В современном мире человек уже не может получить такого набора знаний, умений, навыков, которые будут достаточны для его успешной профессиональной деятельности в течение всей жизни. Ускорение социально-экономического развития общества, быстрое обновление технологических процессов обуславливает необходимость обучения на протяжении всей жизни, так становится доминирующей концепция непрерывного образования.

Современное непрерывное образование призвано развивать человеческий капитал, обеспечить равные возможности адаптации к требованиям социально-экономических перемен и активному участию в жизни общества. Его главные цели: «активная гражданская позиция и конкурентоспособность на рынке труда» [5].

Однако сегодня особенно актуален вопрос о направленности развиваемой социальной активности личности учащегося.

Обратимся к результатам исследования социальной активности современных выпускников школ, поступивших на первый курс (рисунок 5).



Успех человека зависит

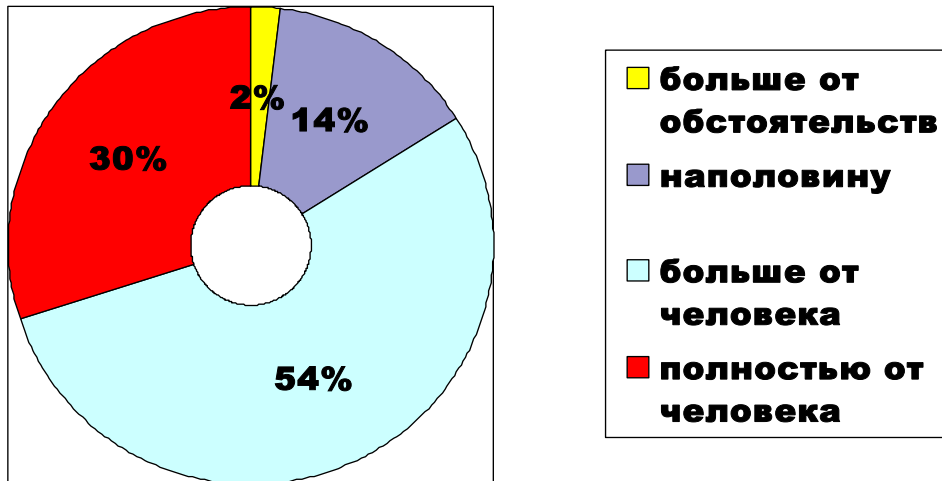


Рисунок 5 — Распределение ответов респондентов на вопрос о роли разных факторов в достижении успеха человека.

Они ориентированы на собственные силы в постановке и достижении целей, понимают, что именно от них самих зависит достижение успеха (рисунок 6).



Направленность цели

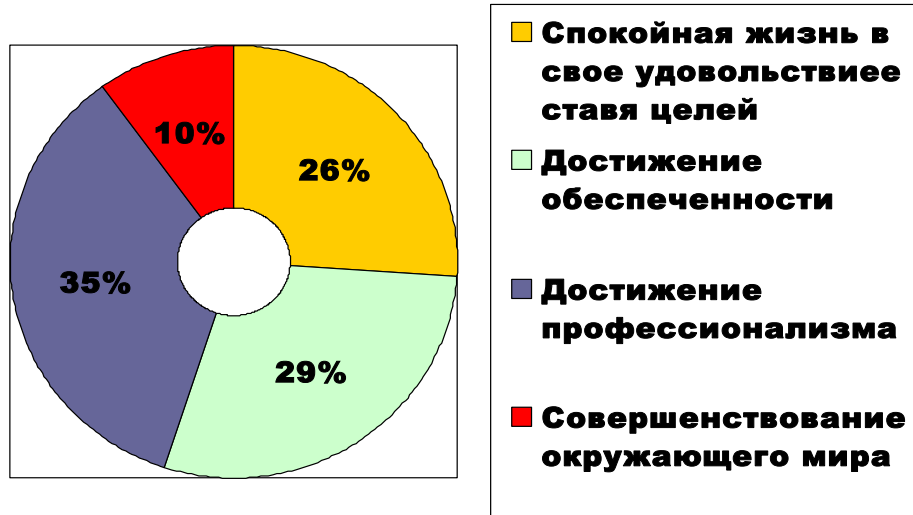


Рисунок 6 — Распределение ответов респондентов на вопрос о направленности.

Обратим внимание что только для 10 % опрошенных актуальна цель совершенствования окружающего мира, для 25 % опрошенных это жизнь в свое удовольствие, для 30 % достижение обеспеченности.

Только 35 процентов опрошенных заявили, что осознанно согласуют личные интересы с социальными (рисунок 7).

Имею опыт реализации инициатив

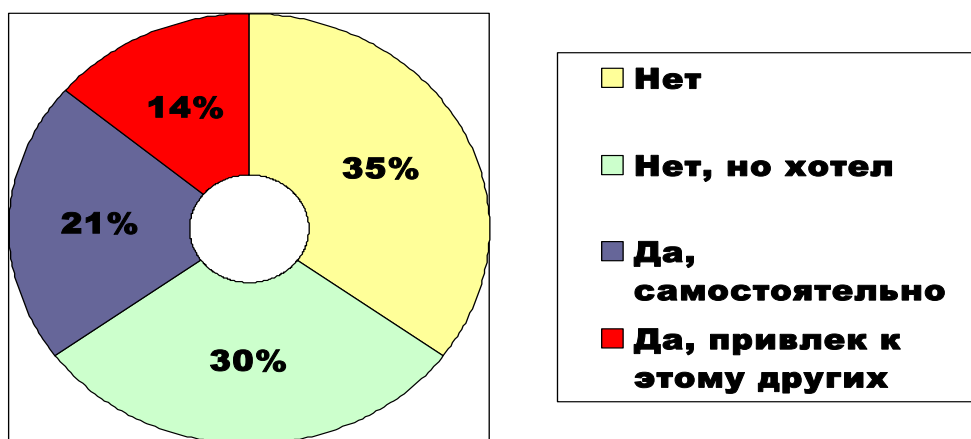


Рисунок 7 — Распределение ответов респондентов на вопрос о наличии опыта реализации социальных инициатив.

Две трети опрошенных не имеют опыта реализации инициатив, опыта деятельности в детских организациях и органах ученического самоуправления, при этом треть заявляет о своем желании получить такой опыт.

Результаты показывают, что при усилении готовности к самодетерминации, обнаруживается снижение включенности в социально значимую деятельность и дефицит просоциальности в направленности социальной активности.

Результаты нашего исследования подтверждаются результатами масштабных социологических исследований – современный подросток, молодой человек рассматривает государство преимущественно как средство реализации собственных потребностей и не вполне осознает необходимость личного вклада в его развитие.

Кроме того, признавая в активности личности ключевой ресурс развития человека и общества, мы в то же время понимаем его неотделимость от носителя данного ресурса, от ценностных установок, воли которого зависит на что будет направлен данный ресурс – на созидание или разрушение.

Рассмотрим, что понимается под термином «активность». С позиций философии активность является имманентным свойством материи, она обуславливает движение и в нем проявляется при взаимодействии субъекта активности с внешней средой.

Одним из типов активности является – социальная активность, характерная для человека, соответствующая социальному уровню организации материи, обуславливающая и проявляющаяся при взаимодействии субъекта с социальной средой в социальной деятельности, имеющая целенаправленность и самодетельный характер.

Важно отметить, что социальная активность может носить как социально-позитивный, так и социально-негативный характер. Кроме того, выделяют два уровня активности – активность объекта или объектная активность, обеспечивающая продуктивную, воспроизводящую деятельность человека, которую он совершает в системе, будучи преимущественно управляемым объектом и активность субъекта, или субъектная активность, которая имеет творческий, преобразующий характер [10, 157].

Психологи установили закономерность развертывания активности человека, его естественную потребность в самореализации. Д. И. Фельдштейн характеризуя подростковый период называет общественно полезную деятельность подростков ведущим видом деятельности в данный период.

У подростков формируется самосознание, появляется острая потребность в «социальных пробах», с осознанием возросших возможностей участия в социальной преобразующей деятельности. Если подросток не имеет возможности включиться в такую деятельность в педагогически управляемом пространстве, он реализует ее в сообществе сверстников за его пределами. Это расширяет направленность проявляемой активности от социально позитивной до асоциальной.

Как точно отмечает Н. П. Шаталова «Новый стиль жизни всего общества требует большей самостоятельности, ответственности и креативности. Чтобы соответствовать этой ситуации, необходима личность, способная к конструированию и творческому росту» [15, с.49].

Если навыки собственной конструктивной и созидательной деятельности учащиеся не получают, они начинают проявлять признаки инфантилизма, задерживается их развитие. Поскольку конструктивность и созидательность это качества необходимые прежде всего для конструирования и созидания самого себя и окружающей среды.

Теоретические основы такого подхода заложены в работах Л. С. Выготского, Ж. Пиаже. Ж. Пиаже отмечает, что только сам человек посредством своей активности формирует картину мира.

Л. С. Выготский доказывает, что взаимодействия с окружающими позволяют человеку решать задачи, которые сам он решить пока не может, но через взаимодействие он освоит умения, которые позволят ему в дальнейшем действовать самостоятельно.

Осознавая актуальность проблемы успешной социализации подростяющего поколения, необходимо создать условия для участия всех учащихя в конструктивной и созидательной деятельности.

Конструктивная деятельность – это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению [15, с.118-119].

Созидательная деятельность – это целесообразная продуктивная личностно или общественно значимая деятельность с большим количеством изобретательских действий в ее составе и принципиальной новизной (субъективной или объективной) в результате [15, с.121].

Одним из продуктивных способов является стимулирование, поддержка и реализация инициатив учащихя. Важно осознавать пути повышения эффективности современной воспитательной системы в обеспечении развития социальной активности детей и подростков:

- обеспечить широкий спектр возможностей проявления социальной активности;
- создать ситуацию востребованности окружающими социальной активности детей и подростков;
- активизировать все каналы взаимодействия ребенка и социума когнитивный, ориентационный, деятельностный, интерактивный, сенситивный;
- предложить методы и формы активной познавательной и практической работы самих воспитанников.

– обеспечить интеграцию образовательной среды с социальной средой.

Реализация данных мер способствует развитию субъектной активности подрастающего поколения в социально-позитивном направлении, носящем преобразующий характер.

В этой связи логично говорить именно о *развитии* социальной активности, а не об ее формировании.

Развитие представляет «процесс закономерного изменения» [4, с. 128]. Его необходимо отличать от формирования, являющегося видом развития (второй – созревание), представляющим изменения главным образом под влиянием внешних воздействий [8, с. 470], подразумевающего некую законченность, достижение определенного уровня [9, с. 26].

Личность *развивается* лишь тогда, когда проявляет активность. Результатом такой активности становятся соответствующие новые качества в самой личности, а также происходит физическое изменение организма и преобразование среды (или отдельных объектов), что создает предпосылки для дальнейшего развития [9, с. 22].

Таким образом, субъектом процесса развития всегда является сам человек, а в рамках процесса формирования эту роль выполняет отчасти педагог, создавая определенные условия. Полагаем, что, когда речь идет об объектном уровне социальной активности более целесообразно говорить о формировании, а вот процессом освоения субъектного уровня социальной активности является – развитие.

Мы рассматриваем развитие социальной активности как процесс и результат количественных и качественных изменений

в проявлении его способностей к осознанному взаимодействию с социальной средой по преобразованию себя и социума в интересах России.

Вероятно, данная формулировка покажется расплывчатой и неконкретной. Считаем, что конкретизация цели, осуществляется самим человеком исходя из соотношения собственных интересов, потребностей с приоритетами общественного развития, так как он выступает субъектом и сам осуществляет выбор. Из приоритетов общественного развития – на первый план сегодня выходит задача становления в России гражданского общества, что предусматривает признание человека, гражданина реальной движущей силой социальных процессов.

Однако социальная субъектная активность как уже отмечалось, это высший уровень развития активности, его проявляют подготовленные люди, овладевшие навыками социальных действий, следовательно, необходимо создать такую систему подготовки.

Общественным институтом, позволяющим подрастающему поколению освоить опыт самоуправления, разносторонней социальной деятельности, проживания в системе демократических отношений являются детские и молодежные общественные объединения. Данное положение убедительно раскрыто в исследовании С. В. Тетерского [13].

В законе РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» молодежное общественное объединение рассматривается как «объединение граждан в возрасте от 14 до 30 лет, объединившихся на основе общих интересов для осуществления совместной деятельности, направленной на удовлетворение духовных и иных нематериальных потребно-

стей, социальное становление и развитие членов объединения, а также в целях защиты своих прав и свобод» [6].

С появлением в стране Общероссийской общественной детско-юношеской общественно-государственной организации «Российское движение школьников» (далее РДШ), возможность получить опыт проявления инициатив в социально-значимой созидательной деятельности появилась у всех школьников страны.

По мнению исследователей детского движения (Е. В. Титовой [14]; З. Б. Ефловой [3]) возникает новое по форме и содержанию детское движение, обладающее потенциалом обеспечения социально-ориентированного образования. Его реализация непосредственно осуществляется в образовательных организациях, создающих на своей площадке первичные отделения РДШ (11).

В условиях детско-юношеского общественного объединения, в атмосфере добровольности становится возможным создать такую систему отношений и деятельности, в рамках которой воспитанники осуществляют самоуправление не только определенной, заданной извне деятельностью, а прежде всего самоуправление своим самообразованием, личностным и социальным становлением, создаются условия развития их социальной активности.

Исходя из понимания развития социальной субъектной активности как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, нами в качестве теоретико-методологических оснований развития социальной активности подрастающего поколения были выбраны системно-деятельностный, синергетический и личностно-ориентирован-

ный подходы. Их взаимодополняющая разработка обеспечивает комплексное исследование развития социальной активности подрастающего поколения.

Системно-деятельностный подход, позволил определить последовательность исследования сложного объекта – развития социальной активности подрастающего поколения, включающую изучение состава, структуры, связей составляющих ее элементов, функциональных связей при учете активной роли субъектов. Синергетическом подход обусловил рассмотрение развития социальной активности подрастающего поколения в общественных объединениях как возрастания их самоорганизующих начал в процессе межсистемного взаимодействия неравновесных открытых самоорганизующихся систем. Личностно-ориентированный подход определил тактику направленную на создание условий для полноценного проявления и развития личностью социальной активности.

Так осуществив системный анализ категории «социальная активность» в рамках деятельностного подхода, мы разработали структуру социальной активности. Изучаемое явление – социальная активность – проявляет себя и подлежит изучению лишь в процессе своей реализации, а, как мы уже выяснили, этим процессом и является социальная деятельность. Основными структурными компонентами психологической структуры деятельности являются: цель, мотив, способ, результат (В. А. Петровский, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Л. Хайкин). В то же время мы определили, что сущностными характеристиками социальной активности как свойства человека являются: позитивная социальная направленность (соответствующая задачам общественного развития); осознанность; целенаправлен-

ность; преимущественная самодетерминация на основе имеющихся социальных знаний, опыта; интенсивность; преобразующий субъекта и социальную среду характер; саморегуляция в процессе взаимодействия с социальной средой.

Учет данных положений позволяет выделить следующие компоненты структуры социальной активности: мотивационно-ценностный (потребности, ценностные ориентации, мотивы социальной деятельности, принимаемые личностью); ориентационно-целевой (совокупность знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять целеполагание в социально значимой деятельности, в процессе которой осуществляется социальная активность);

содержательно-гностический (усвоение знаний об обществе, об отношениях между людьми и об отношении людей к природным и социальным объектам, о способах социальной деятельности); операционно-деятельностный (многообразие видов социально значимой деятельности и социальных действий, которые осуществляет конкретная личность); организационно-коммуникативный (взаимодействие внутренней и внешней активности личности, в процессе которого происходит развитие социальной активности личности); рефлексивно-оценочный (совокупность знаний, умений, качеств, позволяющих осуществлять анализ и рефлекссию, оценку и самооценку социальной деятельности и социальной активности).

Мы поставили перед собой задачу – разработать технологию развития субъектной социальной активности подрастающего поколения. Как социально-воспитательная технология (12), она призвана обеспечить реализацию социально-ориентированного образования в условиях общественного движения.

Опираясь на исследование М. Е. Бершадского и В. В. Гузеева, которые делают вывод, о наличии «в обращении» одновременно трех различных технологических парадигм: эмпирической, алгоритмической и стохастической [2, 47], мы полагаем, что в соответствии с целями и методологической основой нашего исследования разработка технологии развития социальной активности возможна только в стохастической педагогической парадигме.

Стохастическая парадигма выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, внимании к субъектности обучающегося и начавшихся работах по проектированию лично ориентированных образовательных технологий как псевдослучайных процессов. В рамках данной парадигмы, считают исследователи, происходит смещение акцента в образовании с усвоения фактов (результатом чего являются знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результатом будут умения) [2, 66], а также, по нашему мнению, еще одним акцентом становится формирование отношений. Именно это в наибольшей степени определяет стохастический (вероятностный) характер образовательного процесса. Как пишет В. Ю. Питюков: «Заставить ребенка относиться к кому-то или чему-то так, как хотелось бы педагогу, невозможно, поскольку выбор отношенческой позиции производится каждым человеком субъективно свободно» [9, 22].

Процесс развития социальной активности подрастающего поколения рассматривается нами как становление субъектности личности в рамках социальной деятельности. В связи с этой приоритетной идеей технология носит название субъектно-социального развития социальной активности.

Разрабатываемая нами технология является комбинированной, включающей как основные технологии (социального проектирования, воспитания социального творчества, мастерских), так и проникающие технологии (активного обучения, формирования организационной культуры, групповые, информационные, проблемного обучения, открытых форм, PR-технологии).

Опираясь в работе на исследование В. В. Базелюка [1], мы включаем в состав технологии субъектно-социального развития социальной активности пять взаимосвязанных и взаимодействующих между собой компонентов: компонент целеполагания, структурный, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Опишем компоненты данной технологии.

Компонент целеполагания представлен общей целью и вытекающей из нее системой взаимосвязанных подцелей и системой задач, отражающих цель и задачи каждого структурного компонента развития социальной активности. Ведущей целью является развитие социальной активности подрастающего поколения, *характеризующееся становлением социальной и личностной позиции, наличием опыта реализации социальных инициатив и сформированностью социально-значимых качеств, позволяющих эффективно проявлять социальную активность в осуществлении социальной деятельности.*

Поставленная цель конкретизируется в системе подцелей, отражающих цель каждого структурного компонента, а именно:

- осмысление личностью базовых знаний, становление личностной позиции молодого человека в области проявления социальной активности в социальной деятельности;

- освоение личностью базовых знаний и умений в области методики социальной деятельности и становление совокупно-

сти предпочитаемых личностью способов социальной деятельности;

– развитие субъектной позиции личности в области практики проявления социальной активности в социальной деятельности, а также самореализация личности в данной деятельности, обретение своего «Я».

Структурный компонент представлен тремя взаимосвязанными подсистемами системы развития социальной активности: теоретическо-мировоззренческой, методической, практической, которые взаимодействуют между собой, образуя единство и целостность всей системы развития социальной активности подрастающего поколения.

Содержательный компонент разработан на основе личностно-ориентированного подхода, с позиций которого содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека, его социальных свойств, и свойств субъекта культуры [7, 377] и состоит из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного опыта личности, опыта осуществления способов деятельности, опыта отношений личности.

Каждый из трех представленных компонентов обеспечивает становление и развитие соответствующих компонентов социальной активности личности: компонент когнитивного опыта личности – содержательно-гностический и рефлексивно-оценочный компоненты социальной активности; компонент опыта осуществления способов деятельности – операционно-деятельностный и организационно-коммуникативный компоненты; компонент опыта отношений личности – мотивационно-ценностный и ориентационно-целевой компоненты социальной активности.

Процессуальный компонент представлен системой методов, форм, приемов и алгоритма их реализации как поэтапного перехода от освоения одной ступени социальной деятельности к другой (от включенного наблюдателя к соавтору деятельности и к автору деятельности). Переход от одной ступени к другой влечет повышение субъектных качеств молодого человека как автора собственной социальной деятельности. Развитие социальной активности в рамках освоения каждой из ступеней деятельности представлено системой задач, самостоятельно решаемых молодыми людьми в результате целенаправленного управления ходом образовательного процесса со стороны руководителей детско-юношеских объединений, органов самоуправления объединения. Решение данной системы задач можно представить как цикл, состоящий из трех шагов: цели, плана и действия. Охарактеризуем эти шаги.

1. Шаг «Цель» – осмысление с мировоззренческих и теоретических позиций, опираясь на жизненный опыт, состояния некоего социального процесса, явления. Выявление и обоснование с субъектной и социальной позиции проблемы, описание проблемы и формулировка цели инициативы по решению данной проблемы. Ее обсуждение в группе, расширение индивидуального плана благодаря групповому взаимодействию, формирование ценностного отношения к данной инициативе (ценность ее с субъектной точки зрения, ценность для других, ее ценностное восприятие другими людьми).

2. Шаг «План» – анализ и определение способов достижения намеченной цели, разработка плана ее достижения, его обоснование, представление другим людям и обсуждение, внесение дополнений, формирование ценностного отношения к

способам деятельности и взаимодействию в процессе разработки плана.

3. Шаг «Действие» – реализация намеченного плана во взаимодействии с другими людьми, контроль и самоконтроль за его реализацией, коррекция, рефлексия результатов: достижение цели, изменений, которые произошли с субъектом, окружающими людьми, выявление новых проблем.

Отметим, что шаги тесно связаны со структурными компонентами технологии. Так, «цель» тесно связана с теоретико-мировоззренческим компонентом, «план» с методическим, «действие» с практическим. Кроме того, в рамках каждого шага представлены и все три содержательных компонента.

Важно, что данный алгоритм может быть реализован только самим субъектом, внешнее воздействие ограничивается определением или согласованием самих задач, наводящими вопросами, а вот ответы на них, как и сам результат, неповторимо индивидуальны. Сложно определить протяженность времени, в течение которого все члены объединения освоят конкретную ступень. В объединении одновременно находятся участники, для которых актуализированы различные ступени, а следовательно, система работы молодежного объединения построена таким образом, чтобы были созданы условия для удовлетворения различных по уровню образовательных потребностей, сам молодой человек мог выстроить индивидуальную программу развития.

Результативный компонент отражает итоговый, прогнозируемый положительный результат развития социальной активности подрастающего поколения через продвижение от уровня объектной активности к уровню субъектной социальной активности.

Реализация данной технологии субъектно-социального развития социальной активности позволяет обеспечить включенность подрастающего человека во взаимодействие с окружающим миром как создателя, проявляющего высший субъектный уровень конструктивной социальной активности.

Библиографический список

1. **Базелюк, В. В.** Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Базелюк Владимир Васильевич; Челябинский государственный педагогический университет. – Текст : непосредственный. – Челябинск, 2005. – 393 с.

2. **Бершадский, М. Е.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гужеев. – Москва : Педагогический поиск, 2003. – 256 с. – ISBN 5-901030-62-1. – Текст : непосредственный.

3. **Ефлова, З. Б.** Идеи социально-ориентированного образования в концептуальном обосновании РДШ / З. Ф. Ефлова – Текст : непосредственный // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях материалы Всероссийской научно-практической конференции. Костромской государственный университет. – 2017. – С. 187–192.

4. **Коджаспиров, А. Д.** Педагогический словарь: для студ. высш. и средних пед. учеб. заведений / А. Д. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – Москва : Академия, 2000. – 175 с. – ISBN 5-7695-2145-7. – Текст : непосредственный.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с. – ISBN 985-443-481-8. – Текст : непосредственный.

6. **Пидкасистый, П. И.** Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с. – ISBN 5-93134-022-X. – Текст : непосредственный.

7. **Питюков, В. Ю.** Основы педагогической технологии: учеб.-практ. пособие / В. Ю. Питюков. – Москва : Ассоциация авторов и издателей ТАНДЕМ ; РОСПЕДАГЕНТСТВО, 1997. – 176 с. – ISBN 5-296-00176-1. – Текст : непосредственный.

8. **Подласый, И. П.** Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – Москва : Просвещение ; ВЛАДОС, 1996. – 432 с. – ISBN 978-5-691-01553-3. – Текст : непосредственный.

9. Российское движение школьников в образовательной организации / Е. М. Харланова, С. В. Рослякова, Н. А. Соколова, и др.; под ред. Е. М. Харлановой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2019. – 281 с. – ISBN 978-5-907210-41-7. – Текст : непосредственный.

10. **Селевко, Г. К.** Социально-воспитательные технологии / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. – Москва : Народное образование, 2002. – 176 с. – ISBN 5-87953-204-6. – Текст : непосредственный.

11. **Тетерский, С. В.** Социальные инициативы детей и молодежи: поддержка общества и государства: монография / С. В. Тетерский. – Москва: РЕГЛАН, 2003. – 214 с. – ISBN 978-5-89415-621-7. – Текст : непосредственный.

12. **Титова, Е. В.** Невыученные уроки детского движения: к 95-летию основания пионерской организации / Титова Е.В. – Текст :

непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 2 (18). – С. 103–126.

13. **Шаталова, Н. П.** Азбука конструктивного обучения: монография / Н. П. Шаталова. – Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2011. – 204 с. – ISBN 978-5-904771-08-9. – Текст : непосредственный.

4.5 Методологические подходы к тьюторскому сопровождению детей в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании

В. С. Цилицкий

На сегодняшний день глобальные изменения, протекающие в современной системе образования, позволяют открывать в ней новые смысловые ракурсы, порождающие инновационные тенденции и подходы в осмыслении образовательного пространства, протоколов взаимодействия в нем, их влиянии и проявлении на общество и развитие человека. Сегодня современный мир (мир VUCA) – это сложная, нестандартная, нестабильная и неоднозначная среда, в которой происходят кардинальные изменения (С. Гаррос).

Парадигмальный сдвиг, присутствующий во всех отраслях, проявляется и в социальной сфере, посредством трансформации форм взаимодействия, получения и трансляции знаний, самовыражения и самоактуализации человека. В связи с этим, изменениям подвергается и образование, являющееся социальным институтом, отвечающим на запросы индивида, удовлетворяя его потребности в обучении.

Непрерывное дополнительное профессиональное педагогическое образование адаптируясь под задачи и тенденции нового постиндустриального ландшафта, меняет свою инфраструктуру, в том числе и меняются форматы взаимодействия участников обра-

зовательных отношений. Трансформируется контент, формы его представления и алгоритмы построения коммуникации и взаимодействия. Важнейшими элементом такой образовательной экосистемы является и ее содержательное и процессуальное наполнение, а также подготовка таких педагогов, которые обладают перечнем ключевых способностей и профессиональных компетенций, готовых осуществлять управленческое сопровождение в этой системе, ее функционирование, развитие и поддержание (Т. В. Александрова, Д. С. Дмитриев, А. А. Коновалов, О. В. Михалева, В. К. Обыденкова, Т. Н. Осинина, С. Р. Хабリエва, М. С. Яницкий).

В таких условиях важным становится переориентация системы образования на личностно-ориентированную образовательную парадигму, основу которой составляют принципы индивидуализации и персонализации, создающие наилучшие условия для развития и максимальной реализации склонностей и способностей обучающихся, поскольку в условиях информационного общества знания, умения и действия находятся в постоянном преобразовании, которое зависит от информационных потоков [1].

Профессиональное сообщество специалистов и сотрудников сферы образования характеризуется многообразием профессиональных ролей. Социальная ориентированность профессии, необходимость работать с процессами социализации, воспитания, образования и развития, сопровождение обучающихся в поиске и освоении культуры, создание условий для развития у них техник понимания, мышления, действий, рефлексии усиливает многоплановость социально-педагогических задач, которые ежедневно решаются в образовательных организациях.

Гуманитарно-антропологический поворот в образовании и педагогике предполагает развитие и внедрение новых методологий изучения человека и образования. К числу таких инновационных программ и методологий относятся технологии индивидуализации социальности, которые стали одной из ключевых тем эпистемологических осмыслений в различных дисциплинарных системах когнитивистики. Особый интерес в реализации этих намерений вызывают рефлексии позиций тьюторского сопровождения указанных процессов.

В динамичном образовательном пространстве многообразие педагогических позиций проявляется в наличии директора, заместителей по отдельным направлениям, учителей, воспитателей, методистов, социальных педагогов, психологов, организаторов дополнительного образования. Сегодня к ним присоединяется тьютор. В Российской Федерации тьюторство появилось сравнительно недавно, лишь в 2008 г., должность «тьютор» официально была внесена в единый квалификационный реестр должностей. Этот факт оставляет за собой тенденцию, что в настоящее время субъекты российского образования только начинают осмысление необходимости и значимости тьюторского сопровождения.

В настоящее время тьюторство понимается и связывается не столько с должностью, сколько с позицией в организации такой педагогической деятельности, которая ориентируется на индивидуальное посредничество и отношения, описываемые категорией «субъект-субъектность». Сопровождение таких отношений получило название «тьюторских».

Анализ литературы позволяет вспомнить авторов, которые внесли существенный вклад в разработку проблемы научного

осмысления тьюторства – А. Белл, К. Блекбурн, Д. Бушсел, Р. Веджери, Э. Гордон, Л. Дейви, Д. Макконнел, Д. Палфрейман, Д. Пиккеринг, Дж. Поллак, С. Е. Рим-Кауфман, М. Сойби, Л. Харасим, Д. Элсон. Отечественные ученые – Л. М. Долгова, Т. М. Ковалёва, Е. Б. Колосова, М. К. Мамардашвили, А. А. Попов, В. М. Розин, Н. В. Рыбалкина, А. Н. Тубельский, Г. П. Щедровицкий, М. П. Черемных, Е. А. Челнокова и др.

Проблема тьюторского сопровождения отражена в Национальном проекте «Образование» и связана с организацией сопровождения в разных форматах: мотивации и навигации в образовательном пространстве, анализе и сборке образовательного запроса, проектировании индивидуального образовательного трека обучающегося, реализации образовательного процесса с использованием новых форматов обучения, педагогического дизайна, разработке и сопровождении индивидуальной образовательной траектории и др.

В программе модернизации российского образования тьюторское сопровождение приобретает особую значимость, потому что связано с выбором обучающими (учащимися, студентами) индивидуальных учебных планов, моделей непрерывного профессионального образования, форм сетевого взаимодействия образовательных организаций. Такую модель образования называют открытым. Оно является частью «открытого общества» [10]. Открытое образование является новым социальным институтом, в котором каждая его часть несет образовательное воздействие. В него входит не только ставшие уже традиционными образовательные институты, но и все элементы социокультурной среды [11, 12]. Такое образование непосредственно связано и с открытостью самого индивида, иначе гово-

ря весь образовательный процесс должен осуществляться на основе проектирования индивидуального образовательного пути обучающегося.

Открытое образование связано с открытостью самого человека, а поэтому ему необходимо предоставлять возможность для самореализации. Иными словами, процесс его обучения, воспитания должен строиться на основе индивидуальных образовательных траекториях. Таким образом, изложенное позволяет выбрать собственную позицию в понимании открытого образования как доступного для человека, подготавливающего его к жизни в открытом обществе.

Изучение процесса тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании требует разработки и реализации методической системы и способов ее успешного функционирования, которые требуют привлечения соответствующего методологического аппарата, позволяющего выявить важные характерологические черты изучаемого предмета исследования, которые впоследствии будут отражены в разрабатываемой методической системе. Важнейшей составляющей определяющей процесс научного поиска и его результатов выступают выбор и обоснование методологических подходов, которые позволяют выявить свойство изучаемого педагогического явления и определить строение, содержания предмета исследования.

Составляющей педагогического исследования выступает совокупность теоретико-методологических подходов, позволяющих раскрыть содержание и свойства моделируемого процесса, которые заложены в основе разрабатываемой методической системы. Отбор теоретико-методологических подходов произ-

водился на основании предмета исследования и специфики практического содержания тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании, так в основание теоретико-методологической стратегии исследования была положена совокупность *системно-деятельностного* (А. Г. Асмолов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, М. А. Гайдес, К. А. Киричек, Э. Г. Юдин), *антропологического подхода* (Р. У. Богданова, Л. М. Лузина, В. И. Максакова, Е. Н. Шиянова и др.), *мотивационно-ценностного* (Е. П. Ильин, А. В. Кирьякова, И. С. Ломакина, В. А. Сластенин и др.), *сетевидного подхода* (А. И. Адамский, С. А. Кудж, Л. В. Савин, Н. Насан и др.), *субъектно-партисипативного подходов* (В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Е. А. Сергиенко, Е. Д. Божович, Т. В. Орлова, М. А. Понеделкова, М. В. Смирнова, С. Л. Суворова и др.), позволяющих оптимизировать функционирование проектируемой методической системы.

Системно-деятельностный подход ориентирует исследователя на изучаемый объект как систему. Раскрывает особенности этой системы на основе обобщения и систематизации компонентов, определяющих тьюторское сопровождение в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании как педагогическую систему, в которой происходит реализация и организация деятельности и взаимодействия ее двух субъектов – тьютора и тьюторанта. *Антропологический подход* позволяет рассмотреть субъектность тьюторанта через призму формирования особого (открытого) образовательного пространства, формирующегося в процессе применения открытых образовательных технологий, в котором тьюторант пости-

гает себя одновременно и как индивидуальность, и как целостность. *Сетецентрический подход* определяет организацию управленческого сопровождения непрерывного профессионального образования на всех уровнях, объединенных в одну сетецентрическую систему. Мотивационно-ценностный подход предусматривает изучение явлений на основе взаимосвязи, способствующей развитию мотивации профессиональной деятельности, актуализации ценностного отношения личности к достижению образовательной цели.

Подробнее остановимся на характеристике *субъектно-партисипативного подхода*, потенциал вышеназванного подхода ориентирует на становление, развитие субъектного опыта человека в процессе ее активного участия и творческой самореализации. Данный подход интегрирует возможности субъектного подхода и партисипативного. Иными словами, субъектность и партисипативность являются ключевыми понятиями для данного подхода. Такая бинарность в использовании совокупности субъектного и партисипативного подходов позволяет осуществить тьюторское сопровождение в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании посредством создания в образовательном процессе специальной среды, функционирующей только в условиях субъектности и соучастном взаимодействии, вовлечении каждого обучающегося в активное сотрудничество в диаде «преподаватель-обучающийся». Такое взаимодействие позволяет создать условия для проявления субъектной позиции будущего педагога, учитывать интересы и потребности тьюторанта, признания уникальности каждого. Реализация субъектно-партисипативного подхода осуществима в открытом взаимодействии участников

образовательного пространства и соуправлении взаимодействием при решении образовательных задач. Применение субъектно-партисипативного подхода позволяет:

1) обосновать значение тьюторской деятельности с позиции субъект-субъектных отношений;

2) осуществить построение профессионально-ориентированного содержания, построенного на субъект-субъектные отношения с вовлечением каждого участника в соучастное взаимодействие;

3) обосновать субъектную позицию тьюторанта в процессе тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании;

4) наполнить методическую систему тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании методами, средствами, приемами, технологиями в основе которых будет преобладать субъектная позиция с привлечением каждого тьюторанта к активному взаимодействию, опорой на личный опыт, интерес и потребности.

Представленная методологическая стратегия, в основу которой была положена совокупность системно-деятельностного, антропологического, мотивационно-ценностного, сетцентрического и субъектно-партисипативного подходов позволила спроектировать и осуществить наполнение методической системы тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании и описать содержательную характеристику ее компонентов. В самом общем виде спроектированная методическая система с позиции функционально-деятельностного подхода (А. М. Новиков) является «...представлением в единстве как содержательных, так

и деятельностных характеристик и отражением одновременно деятельности тьютора и тьюторанта в их динамическом взаимодействии, а также представлением функциональной кооперации участников образовательных отношений как управленческого сопровождения» [8, 9].

Тьюторство как одна из форм образования предполагает использование индивидуального обучения. Оно основано на совокупности закономерностей и принципов (требований их реализации). Тьюторское сопровождение в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании предполагает совместную, взаимосвязанную деятельность тьютора и тьюторанта, построенную на демократических принципах по их достижению осознаваемых задач каждым. Тьюторское сопровождение как индивидуальная деятельность тьютора основано общедидактических и специфических принципах принципах и специфических. Под принципом мы понимаем «исходное положение, предъявляемое к педагогическому процессу с целью его улучшения». В основу изучаемого процесса были положены общие принципы, среди которых особое внимание обращаем на принципы открытости, системности, антропологизма, гуманизма.

Раскроем значение каждого принципа. Так, *принцип открытости* выражается в построении открытой естественной системы, вовлечении в нее участников педагогического взаимодействия, выборе индивидуальной образовательной траектории способной изменяться под влиянием социокультурной среды и оказывать влияние на неё. *Принцип системности* предполагает рассмотрение процесса тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании как целостный процесс во взаимосвязи всех ком-

понентов методической системы и их последующую реализацию. *Принцип антропологизма* обеспечивает построение процесса тьюторского сопровождения с учётом социогуманитарной, культурологической и предметной направленности знаний о человеке. *Принцип гуманизма* рассматривается в отношении проявления к личности человека как к ценности. В процессе тьюторского сопровождения осуществляется проявление к достоинству человека, признание необходимости равноправия, учёт мнений, желаний и настроения.

Назовем специфические принципы функционирования данной системы, которые отличают ее от ряда уже имеющих. К специфическим принципам функционирования данной модели мы относим принцип персонификации, партисипативного управления, управленческого взаимодействия, субъектности, самоорганизации. *Принцип персонификации* предполагает определение индивидуальной траектории каждого обучающегося, приближение обучающихся к изучаемой проблеме, обращение непосредственно к их собственному «Я» и учеты жизненного опыта, включение в различные виды деятельности и раскрытие возможностей для самореализации и самораскрытия. *Принцип партисипативного управления* выражается в учете мнения каждого обучающегося при решении той или иной проблемы или профессионально-педагогической задачи; консультации, индивидуальных и групповых тьюториалов, совместном принятии решения, возможностью выявления проблем и корректировки действий, улучшения сотрудничества между преподавателем и студентом. *Принцип управленческого взаимодействия* действует на совокупности целей, зависящих от потребностей, обучающихся и мотивов субъекта образовательного процесса. *Принцип*

субъектности предполагает содействие развитию способностей обучающегося, отношению к нему как к активному, свободно-му, равноправному участнику образовательного процесса. *Принцип самоорганизации* определяет закономерности формирования и совершенствования организации деятельности по тьюторскому сопровождению, представляющих самостоятельную систему, имеющую определенную специфику и задачи, достижение которых зависит как от тьютора, так и тьюторанта.

Совокупность этих принципов, их реализация в процессе тьюторского сопровождения в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании обеспечивается совокупностью закономерностей, которые отражают социальные, общенаучные, научно-педагогические и технологические аспекты этого процесса.

Социокультурная обусловленность тьюторского сопровождения как одна из закономерностей процесса подготовки педагога в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании по сути своей, раскрывает процесс усвоения человеком достижений (опыта предшествующих поколений на определенном уровне его развития), выраженных в формах организации жизни вообще, образования, в частности; социальных норм и культурных ценностей, форм поведения, отвечающих интересам всего общества (И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, А. В. Мудрик, А. В. Волохов, Б. З. Вульф, Л. В. Байбородова)

Вторая закономерность тьюторского сопровождения обусловлена частными законами адаптации и трансформации процесса подготовки педагогов как взаимосвязанной и динамической системы. Если рассматривать непрерывное дополнительное профессиональное педагогическое образование как целостную

динамическую систему, то её развитие невозможно без взаимной адаптации к процессу тьюторского сопровождения. И наоборот для повышения эффективности процесса подготовки педагогов в условиях непрерывности необходимо исследование динамики взаимной адаптации между участниками образовательных отношений и процессом тьюторского сопровождения. Согласно исследованиям В. Ф. Венда успешность взаимной адаптации определяется путём учета успешности обучения и энергетических затрат. При определении степени взаимной адаптации к процессу тьюторского сопровождения можно использовать факторы, выделенные В. Ф. Вендом: чувствительность, способность к прогнозированию, интегральная активность, ригидность [15]. Тьюторское сопровождение в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании соподчиненно закону адаптации. Применительно к этому процессу закон адаптации можно рассмотреть в следующей формулировке «...новая структура может быть порождена на базе предыдущей, путем частичной дезадаптации компонентов прежней структур, достаточной для получения дополнительных необходимых для постройки новой структуры степеней свободы». Рассматривая обозначенные положения, можно отметить, что если у субъекта воздействия не изменится стратегия мышления, соответствующая новым условиям среды, то его адаптация будет иметь высокую трудность и в дальнейшем приведет к снижению эффективности процесса тьюторского сопровождения.

Третья закономерность тьюторского сопровождения отражает её результативность, которая отражается в способности и готовности (компетенциях) профессиональной подготовки самого педагога (тьютора) в условиях непрерывного дополни-

тельном профессиональном педагогическом образовании. В работах Т. М. Ковалёвой, рассмотрена совокупность профессионально-специализированных компетенций (тьюторских) компетенций [5]. Рассмотрим подробнее каждую из них. *Сопровождение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы* отражает совокупность трудовых действий по формированию индивидуального образовательного запроса тьюторанта. В рамках данной компетенции педагог, обладающий тьюторской компетенцией совместно с тьюторантом анализирует ресурсы среды, реализует индивидуальную образовательную программу и осуществляет анализ хода тьюторского сопровождения. *Организация образовательной среды для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы* рассматривается через рациональное использование ресурсов образовательной среды и сотрудничества с заинтересованными субъектами с целью успешной реализации индивидуальной образовательной программы. *Разработка методического обеспечения формирования и реализации индивидуальной образовательной программы* выражается через разработку и адаптацию методического инструментария, а также ведения специализированной тьюторской документации.

Цель (задачи) тьюторского сопровождения ориентированы на тьюторские компетенции, т.е. умения сопровождать тьюторантов (обучающихся) в условиях непрерывного дополнительного профессионального педагогического образования. Такое формат сопровождения предполагает выполнение ряда функций со стороны педагога, обладающего тьюторской компетенцией, а именно адаптация тьюторанта к требованиям образовательной информационной среды; оказание содействия в реализации об-

разовательной программы; выявление индивидуального образовательного запроса тьютора.

Эффективное управление тьюторским сопровождением в условиях непрерывного дополнительного педагогического образования невозможно без построения индивидуальной образовательной траектории каждого тьютора, при проектировании которой максимально бы учитывались склонности, способности, мотивы, потребности каждого обучающегося.

Само понятие «индивидуальная образовательная траектория» в научно-педагогических источниках трактуется по-разному и чаще всего исследователи выделяют целый ряд атрибутивных характеристик, которые сопутствуют данному понятию и связывает его с персональным или образовательным маршрутом; стилем учебной деятельности; типом мышления; условием индивидуализации; совместными действиями педагога и обучающегося; вариативными учебными планами и образовательными программами, специальными педагогическими технологиями их внедрением в образовательный процесс и др. Т. М. Ковалева справедливо, отмечает, что работа с индивидуальной образовательной траекторией предполагает совместное осмысление прошлого опыта обучающегося, уже пройденных ранее образовательных шагов, анализ уже случившихся проектов, и его переосмысление в контексте настоящего состояния, планов, намерений [6].

Отметим, что управление и реализация тьюторского сопровождения в условиях непрерывного дополнительного педагогического образования возможна через построение индивидуальной образовательной траектории обучающегося [3], в основу которой положены процессы перспективного мониторинга,

проектирования, реализации и рефлексивно-корректирующих воздействий, их реализация возможна через следующие взаимосвязанные друг с другом этапы (таблица 14):

1) *Организационно-деятельностный этап* (подготовка образовательной среды, анализ требований ФГОС и содержания учебных планов и программ выработка стратегии взаимодействия субъектов (обучающийся-педагог-администрация), организация повышения квалификации для педагогов);

2) *Диагностико-стимулирующий этап* (изучение индивидуальных особенностей обучающегося, анализ субъектного и витального опыта, выявление индивидуального образовательного запроса, мотивационно-стимулирующие воздействия и др.);

3) *Конструктивно-проектировочный этап* (постановка целей и задач предстоящей работы, составление карты внешних и внутренних ресурсов, проектирование индивидуальной образовательной стратегии, отбор образовательных технологий (традиционных, инновационных, сотрудничества, открытые технологии и др.), разработка системы критериев, показателей, индикаторов успешности реализации индивидуальной образовательной траектории);

4) *Содержательно-реализационный этап* (отбор содержание учебного материала, реализация индивидуальной образовательной траектории);

5) *Рефлексивно-корректирующий этап* (определение мониторингового сопровождения, промежуточный мониторинг, корректирующие меры, подведение итогов совместной работы) (таблица 13).

Таблица 13 — Содержательное наполнение индивидуальной образовательной траектории тьюторского сопровождения детей в условиях непрерывного дополнительного педагогического образования

Этап индивидуальной образовательной траектории тьюторского сопровождения	Содержательно-процессуальное наполнение
1	2
Организационно-деятельностный	<p><i>Образовательная среда</i></p> <p><i>Образовательные технологии:</i> вербализация, картирование</p> <p><i>Методы инновационные:</i> диалог, тьюториал</p> <p><i>Средства:</i> видеоматериалы, карты, нормативные документы</p>
Диагностико-стимулирующий	<p><i>Образовательные технологии:</i> модерация, инфографика, интеллект-карта, скрайбинг</p> <p><i>Методы инновационные:</i> образовательное событие, тренинг тьюториал</p> <p><i>Средства:</i> учебные пособия, наглядные материалы</p>
Конструктивно-проектировочный	<p><i>Образовательные технологии:</i> смысло-жизненная навигация, картирование, портфолио, проектирование</p> <p><i>Методы инновационные:</i> академическое консультирование, моделирование, собеседование</p>

Продолжение таблицы 13

1	2
	<p><i>Средства:</i> лично-ресурсные карты, интернет-материалы, учебная и организационная документация</p>
<p>Содержательно-реализационный</p>	<p><i>Образовательные технологии:</i> смысло-жизненная навигация, картирование, портфолио</p> <p><i>Методы инновационные:</i> консультирование, тьюториал, собеседование</p> <p><i>Средства:</i> база практики, индивидуальные образовательные программы и маршруты и др.</p>
<p>Рефлексивно-корректирующий</p>	<p><i>Образовательные технологии:</i> презентационный портфолио, картирование, технологии рефлексии и анализа, критического мышления, технологии геймификации (игропрактики) и др.</p>

Отметим, что на сегодняшний день существующая модель организации непрерывного дополнительного педагогического образования не всегда способна в полной мере способствовать развитию и саморазвитию участников образовательных отношений, в связи постоянными изменениями, активно протекающими в современном мире. На наш взгляд тьюторское сопровождение образовательного процесса в современных образовательных условиях позволяет качественно поменять отношение обучающегося к образованию, чтобы оно максимально соответствовало его ресурсам и интересам.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6.

2. **Гордон, Э.** Столетия тьюторства / Э. Гордон; пер. с англ.; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. – Ижевск: ERGO, 2008. – 351 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-98904-037-7.

3. **Гладкая, Е. С.** Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособие / Е. С. Гладкая. З. И. Тюмасева. - Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 93 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-906908-73-5.

4. **Зеер, Э. Ф.** Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, М. В. Зиннатова, Е. В. Лебедева. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 266–279.

5. **Ковалёва, Т. М.** Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – Москва; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-91504-016-8.

6. **Ковалева, Т. М.** Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская. – Текст : непосредственный // Человек.RU. 2017. № 12. С.85–94.

7. **Димухаметов, Р. С.** Научно-методическое сопровождение российского движения школьников в регионе: проблемы и перспективы / Р. С. Димухаметов, Н. А. Соколова, Е. М. Харланова,

Е. А. Столбова. – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 4(13). – С. 28.

8. **Новиков, А. М.** Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-906-29401-2.

9. **Новиков, А. М.** О развитии методических систем / А. М. Новиков. – Текст : непосредственный // Специалист. – 2015. – № 9. – С. 21–25.

10. **Поппер, К. Р.** Открытое общество и его враги / К. Р. Поппер. – Текст : непосредственный // Управление мегаполисом. – 2012. – № 1. – С. 83–87.

11. **Соколова, Н. А.** К вопросу о сущности понятия "социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании" / Н. А. Соколова. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 10-1(60). – С. 110–115.

12. **Рослякова, С. В.** Педагогика в социальной работе / С. В. Рослякова, Т. Г. Пташко, Н.А. Соколова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2012. – 388 с. – Текст : непосредственный. – ISBN 978-5-85716-911-7.

13. **Цилицкий, В. С.** Модель формирования готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности / В. С. Цилицкий. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 163–170. – DOI 10.25588/CSPU.2018.03.17.

14. **Цилицкий, В. С.** Управление персонализацией образовательного процесса через проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий / В. С. Цилицкий, А. Н. Богачев, Е.А. Столбова [и др.]. – Текст : непосредственный // Азимут

научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 4(37). – С. 244-247. – DOI 10.26140/anip-2021-1004-0058.

15. Valeri F.Venda, Sergei S.Kostenko. (2021), “The laws of mutual adaptation and transformations applied to language origin and fostering artificial talent”, *SCIREA journal of Philosophy*, vol. 1, no. 1, pp. 1–20.

Заключение

Детство как социальный феномен является постоянным объектом исследования гуманитарных наук, поскольку постоянно изменяющиеся культурно-исторические, социально-экономические факторы влияют на природу и состояние детства в социуме, что, в свою очередь, диктует необходимость определения содержания, методик работы с детьми. Выявление специфики современного детства и предопределило издание данной монографии.

Первая глава монографии была посвящена истории детства второй половины XIX – начала XXI века. Были рассмотрены особенности участия учащихся Урала в общественно-политической и культурной жизни региона, развитие системы образования в России, а также социально-педагогические аспекты работы с детской и подростковой беспризорностью, развития системы поддержки детей-сирот.

Во второй главе авторы сосредоточились на описании положения детей в современном российском обществе. Был проанализирован социально-правовой статус ребенка в современной России; определены социально-психологические особенности современных подростков и особенности их социализации; выявлены особенности познавательной деятельности и деятельности общения подростков; исследовано новое для подростков явление – киберлаффинг.

В третьей главе представлены результаты социологических и психолого-педагогических исследований детства, проведенных авторами: исследование социально-психологических характери-

стик подростков большого и малого города; ценностных ориентаций современных городских подростков; связи социальной активности и ответственности школьников; исследование восприятия старшеклассниками буллинга как феномена группового действия.

В четвертой главе рассматриваются различные технологии работы с детьми, такие как диагностика детей с особенностями развития, социально-педагогическая и психологическая поддержка детей группы риска, социальная профилактика современных форм девиантного поведения подростков, тьюторское сопровождение детей в непрерывном дополнительном профессиональном педагогическом образовании, технологии развития социальной активности в условиях детского общественного движения.

Тема детства многопланова, и мы смогли рассмотреть лишь некоторые ее аспекты. Дальнейшее исследование предполагает работу над такими вопросами как влияние современных средств массовой информации на формирование мировоззрение ребенка; влияние интернет-технологии на изменения познавательной деятельности ребенка; технологии профилактики негативных последствий социальных сетей и т. п.

Авторский коллектив:

Дружинина Л. А. — канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Литвак Р. А. — д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики ЧГАКИ.

Моисеева Е. В. — ст. преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Осипова Л. Б. — канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Перебейнос А. Е. — канд. ист. наук, доцент кафедры всеобщей истории ЮУрГГПУ.

Пташко Т. Г. — канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Рослякова С. В. — канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Сиврикова Н. В. — канд. психол. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Сидоренко Н. С. — д-р ист. наук, профессор кафедры отечественной истории ЮУрГГПУ.

Соколова Н. А. — д-р пед. наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Харланова Е. М. — д-р пед. наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Цилицкий В. С. — канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Черникова Е. Г. — канд. социол. наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЮУрГГПУ.

Научное издание

Дружинина Лилия Александровна, **Литвак** Римма Алексеевна,
Моисеева Елена Викторовна, **Осипова** Людмила Борисовна,
Пташко Татьяна Геннадьевна, **Перебейнос** Артем Евгеньевич,
Рослякова Светлана Васильевна, **Сиврикова** Надежда
Валерьевна, **Сидоренко** Надежда Семеновна, **Соколова**
Надежда Анатольевна, **Харланова** Елена Михайловна,
Цилицкий Виталий Сергеевич, **Черникова** Елена Геннадьевна

ДЕТСТВО: ИСТОРИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ И
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 10.10.2022 г. Формат 60x84/16. Усл. печ. л.26,16.
Тираж 500 экземпляров. Заказ 498.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080 г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080
г. Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 2.