Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

На правах рукописи

Белкина Вера Валентиновна

ВОСПИТАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ КАК ЦЕЛЕВАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор
Байбородова Людмила Васильевна

Ярославль
2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……. **с.4**

Глава 1. Воспитание демократической культуры подростков как педагогическая проблема……..... **с.27**
1.1 Развитие идей демократии в обществе…….. с.27
1.2 Сущность и структура понятия «демократическая культура личности»……... с.52
1.3 Развитие идей воспитания демократической культуры в педагогической теории и практике……... с.73
1.4 Современное состояние исследуемой проблемы……. с.99
Выводы по первой главе……... с.125

Глава 2. Концепция и модель воспитания демократической культуры подростков…….. **с.128**
2.1 Анализ факторов воспитания демократической культуры современного подростка……... с.128
2.2 Концепция воспитания демократической культуры подростков... с.153
2.3 Модель воспитания демократической культуры подростков…… с.180
Выводы по второй главе……..... с.213

Глава 3. Теоретические и методические основы процесса воспитания демократической культуры подростков……... **с.217**
3.1 Проектирование процесса воспитания демократической культуры подростков……. с.217
3.2 Педагогические средства воспитания демократической культуры подростков……. с.234
3.3 Условия воспитания демократической культуры подростков…... с.269
Выводы по третьей главе……... с.297

Глава 4. Опытно-экспериментальная проверка идей концепции и модели воспитания демократической культуры подростков……. **с.299**
4.1 Этапы и содержание опытно-экспериментального исследования.. с.299
4.2 Результаты опытно-экспериментальной работы в сельских и городских школах…….. с.326
4.3 Результаты опытной работы по подготовке будущих педагогов к воспитанию демократической культуры обучающихся……. с.351
4.4 Общие выводы по результатам опытно-экспериментального исследования…….. с.370
Выводы по четвёртой главе……... с.393

Заключение…….... **с.396**

Список сокращений и условных обозначений…… **с.403**

Список литературы……..... **с.404**

Приложения…….. **с.429**
Приложение А…… с.429
Приложение Б……. с.434
Приложение В…… с.436
Приложение Г…… с.437
Приложение Д…… с.439
Приложение Е…… с.444
Приложение Ж……... с.448
Приложение И…… с.451
Приложение К…… с.452
Приложение Л…… с.454
Приложение М…… с.458
Приложение Н…… с.461
Приложение П…… с.462
Приложение Р…… с.466
Приложение С…… с.467
Приложение Т…… с.470

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап общественного развития характеризуется динамичностью и разнообразием социальных ситуаций, поликультурностью и многополярностью окружающего мира. Масштабные, неуправляемые информационные потоки, противоречивость происходящих политических событий, разрозненность общественного мнения создают возможности для манипуляций сознанием и поведением детей и молодежи.

Особенности современной жизни влияют на повышение требований к образованию как к социальному институту, осуществляющему подготовку обучающихся к решению новых задач, обусловленных изменениями в общественной жизни. Успешность молодых людей в современной реальности предполагает умение ориентироваться в разнонаправленной информации, делать осознанный выбор и противостоять манипулятивным воздействиям за счет сформированных ценностных ориентаций и владения способами конструктивного взаимодействия. Важнейшими ориентирами, обеспечивающими развитие данных характеристик у человека, выступают ценности демократии (свобода, ответственность, плюрализм, равенство). Однако процессу освоения этих ценностей в условиях образовательной организации препятствует низкий уровень демократической культуры членов общества в целом и субъектов образовательных отношений в частности. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) индекс моральной ответственности за происходящее в государстве среди россиян за последние 25 лет снизился в пять раз, ответственность за работу своего предприятия снизилась втрое, а ответственность за действия лиц своей национальности - в девять раз.

К ключевым компетенциям выпускника школы относят сегодня способность участвовать в принятии групповых решений; ненасильственно разрешать конфликты; участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов; толерантность, принятие различий между людьми, уважение других, способность жить с представителями иных культур, языков и религий (коммюнике

Совета Европы); освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (А.В. Хуторской); стремление к личностному самосовершенствованию (И.С. Сергеев) и др. Анализ современных исследований позволяет утверждать, что в интегративном виде перечисленные характеристики человека составляют демократическую культуру личности, которую можно рассматривать как сформированную способность человека осуществлять эффективное социальное взаимодействие на основе демократических ценностей общества и понимания собственных особенностей.

Содержание документов, регламентирующих образовательный процесс и определяющих перспективы развития образования в нашем государстве (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 гг., «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015-2025 гг.)», «Национальная доктрина развития образования в РФ до 2025 г.», федеральные государственные стандарты всех уровней образования и др.), пронизано идеей демократизации образовательных отношений, а основные характеристики выпускника школы связаны с воспитанием такого интегративного качества, как «демократическая культура». Одной из целей образования, определенных в «Национальной доктрине образования РФ», является «воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности…», а в перечне личностных результатов ФГОС ООО представлены следующие требования: «…усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; … освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни…».

Тенденции развития современного общества и направленность педагогической теории и практики на развитие у обучающихся навыков «социального ориентирования», эффективной ценностно-смысловой навигации ребенка в информационном потоке, способность осуществлять нравственную экспертизу разноплановой информации, делать сознательный выбор в ситуациях

неопределенности и противоречивости, проявлять созидательную общественную активность и ответственность позволяют считать воспитание демократической культуры обучающихся целевой функцией образовательной организации.

Школа как социальный институт, реализующий комплекс образовательных задач, имеет большие возможности для организации работы в данном направлении. При этом анализ имеющейся психолого-педагогической литературы и опыта работы отдельных образовательных организаций свидетельствует о том, что школа недостаточно реализует данную функцию, что подтверждает ряд фактов.

Во-первых, формирование демократической культуры детей возможно только при условии реализации демократического стиля деятельности и партнерского характера взаимодействия педагогов и обучающихся. Однако результаты изучения стиля взаимодействия педагогов и детей, полученные А.В. Кандауровой, свидетельствуют о том, что только около 20% школьных учителей используют приемы сотрудничества в образовательном процессе, а более 80% педагогов реализуют стиль взаимодействия с обучающимися и родителями в форматах «уклонения», «приспособления» и «соперничества».

Во-вторых, воспитание демократической культуры предполагает учет запросов детей, свободный выбор учениками содержания и способов деятельности, взаимную ответственность за результаты работы. Согласно результатам наших исследований, учителя считают проблему воспитания демократической культуры значимой, а воспитание соответствующих качеств относят к целевой функции образовательной организации, однако часто испытывают затруднения в выборе эффективных средств воспитания ДК и не владеют навыком их проектирования.

В-третьих, воспитание демократической культуры может и должно осуществляться в контексте субъектно-ориентированной парадигмы образования. Важно, что педагоги школ осознают и принимают соответствующие требования современных стандартов, а также признают необходимость реализации субъект-субъектных отношений участников ОП. Однако результаты исследований, направленных на изучение использования субъектно-ориентированных технологий на учебных занятиях (Л.В. Байбородова, А.Н. Миронова), позволяют

утверждать, что подавляющее большинство учителей 5-9 классов (около 87%) выстраивает образовательный процесс по репродуктивному типу. Педагоги не привлекают обучающихся к постановке целей и определению содержания учебной деятельности, к оценке достижений, выбору форм самостоятельной работы, то есть не создают условий для развития умений делать свободный осознанный выбор, проявлять самостоятельность и ответственность как качества демократической культуры личности.

В то же время результаты анализа научных и методических работ, психолого-педагогических исследований прошлого и настоящего позволяют утверждать, что подростковый возраст является периодом, благоприятным для воспитания демократической культуры (ДК). Критичность мышления, социальная активность, обострение внутриличностных противоречий, стремление к самоопределению создают необходимые условия для развития качеств, характерных для демократической культуры. Однако становление современного подростка происходит в условиях целого ряда различных факторов влияния и социальных рисков: распространения Интернета; отсутствия общественного заказа на определенную жизненную траекторию растущего ребенка; высокой социальной напряженности и неопределенности; изменения структуры и сущности понятия «семья»; размытой идентичности подростка в контексте изобилия вариантов идентификации (Л.А. Регуш, Н.В. Тамарская, К.Д. Хломов и др.). Данные факторы зачастую не учитываются в образовательном процессе, что затрудняет становление подростка как субъекта собственной жизнедеятельности.

Исследования последних лет подтверждают, что у современных школьников, с одной стороны, наблюдается повышенный интерес к проблемам общества и государства, они владеют большим объемом информации, получаемой, в первую очередь, посредством Интернета. С другой стороны, неумение оценивать информацию, определять ценностную значимость отдельных составляющих информационного потока, делать выбор, а также трудности, возникающие в процессе непосредственного взаимодействия, подтверждают необходимость повышенного внимания к воспитанию исследуемого нами интегративного качества

у всех субъектов образовательных отношений. Однако в психолого-педагогической литературе отсутствует подробное описание возрастных особенностей и этапов осуществления процесса воспитания ДК, что обедняет теорию и методику организации воспитательной работы в современной школе.

Указанные выше факты и ряд других данных, полученных в результате исследования, свидетельствуют о неготовности педагогов и школы как института воспитания и социализации детей к сопровождению процесса формирования ДК. Проведенное автором эмпирическое исследование зафиксировало уровень сформированности демократической культуры педагогов на уровне 1,95 - «ниже среднего» (референтные значения от 0 до 3), а результаты анализа массовой практики свидетельствуют о том, что в процессе воспитания качеств демократической культуры личности подростков допускаются ошибки, обусловленные отсутствием теоретического и методического сопровождения данного процесса и целенаправленной реализации демократических принципов в образовательных организациях.

Таким образом, школа сегодня испытывает особые сложности в решении актуальных проблем, не всегда должным образом реагирует на вызовы современной социокультурной ситуации и не удовлетворяет в полной мере социальные и образовательные запросы обучающихся и родителей.

Вышеизложенное подтверждает актуальность разработки методологических, теоретических и методических основ процесса воспитания демократической культуры подростков как целевой функции образовательной организации, обеспечивающей согласованное взаимодействие всех субъектов образовательных отношений, использование потенциала личности, семьи, ближайшего социального окружения и учет современных тенденций общественного развития.

В современной науке сегодня имеется существенная теоретическая основа для изучения проблемы воспитания демократической культуры обучающихся. Большое значение имеют исследования, посвященные истории развития демократии и сопоставительному анализу развития демократических идей в обществе в различные исторические периоды (П.В. Георгиев, И.А. Жданова, Т.В.

Кудрявцева, А.П. Фролин, Н.И. Чуркина и др.), направленные на философское осмысление феномена демократии (А.Н. Кузнецов, Т.М. Махаматов, М.Д. Юрлова и др.), а также работы, анализирующие ценности демократии (Т.В. Бурдова, И.Е. Романова) и теоретические основы демократического образования (Н.В. Тамарская, И.Д. Фрумин и др.). За последние десятилетия выполнен ряд работ, направленных на изучение процесса воспитания демократической культуры обучающихся вуза (А.В. Тарарина, М.А. Югова), а также поиск возможных средств воспитания демократической культуры школьников (Т.П. Вернигорова, С.М. Платонова).

При несомненной значимости подобных результатов, очевидно, что они не дают системного представления о сущности исследуемой категории как интегративного качества личности, отражающего современные общественные вызовы. Научного обоснования требует выбор подходов, определение принципов и средств воспитания демократической культуры. Фрагментарный характер носит анализ факторов влияния на социализацию «цифрового» поколения подростков, отсутствует целостная методология сопровождения данного процесса. Нераскрытыми остаются вопросы готовности и особенностей подготовки педагогов к организации взаимодействия субъектов образовательных отношений на основе принципов и ценностей демократии. Недостаточно изучен вопрос специфики осуществления процесса воспитания ДК в различных социальных контекстах, нет комплексного обоснования логики отбора средств воспитания исследуемого качества в различных видах деятельности детей.

Вышеизложенные положения позволяют выделить ***ряд противоречий***:

- между востребованностью обществом социально зрелого, обладающего системой сформированных демократических ценностей подрастающего поколения с устойчивой направленностью на саморазвитие, ответственное выполнение гражданских обязанностей, и неспособностью образовательных организаций успешно решать эти задачи, осуществлять соответствующую подготовку молодого поколения, мобильно реагируя на новые общественные вызовы;

- между потребностями «цифрового» поколения подростков в демократическом взаимодействии со взрослыми и неготовностью педагогов устанавливать партнерские отношения с детьми, сопровождать подростков, испытывающих трудности, осуществлять ценностную оценку происходящих событий;

- между запросом субъектов образовательных отношений на новые способы взаимодействия на основе демократических ценностей и принципов и преобладанием в реальной педагогической практике традиционных образовательных форматов, нацеленных на репродуктивное воспроизведение информации, субъект-объектный характер взаимодействия педагогов и школьников;

- между существующими в педагогической теории традиционными взглядами на демократическую культуру в аспекте политической социализации молодежи и отсутствием обоснованного современного понимания данного качества в контексте конструктивного социального взаимодействия и осознания особенностей своей личности;

- между наличием в педагогической теории описания процессуальных основ воспитания подростков и отсутствием методологического обоснования данного процесса в контексте идей и ценностей демократии и современной социокультурной ситуации;

- между запросами образовательных организаций на разработку вариативных моделей и педагогических средств, обеспечивающих готовность обучающихся осуществлять конструктивное, созидательное взаимодействие в различных сферах общественной жизни, и отсутствием теоретических и методических основ воспитания демократической культуры школьников.

Обострение выделенных противоречий связано с современной, постоянно изменяющейся социокультурной ситуацией, предъявляющей новые требования к образовательным организациям. Реалии современной общественной жизни обусловливают необходимость готовить детей к активной созидательной деятельности в условиях «изменения изменений», что может быть обеспечено

реализацией идей воспитания ДК как целевой функции образовательной организации.

Указанные противоречия определи **проблему исследования**: каковы дефициты современных теорий и концепций воспитания в контексте реализации ценностей демократической культуры и в чём состоят теоретические и методические особенности процесса воспитания ДК с учетом реальной социокультурной ситуации и своеобразия современных подростков?

Цель исследования: разработать и обосновать методологические, теоретические и методические основы процесса воспитания демократической культуры подростков как целевой функции образовательной организации.

Объект исследования: теория и практика воспитания подростков как субъектов современного демократического общества.

Предмет исследования: процесс воспитания демократической культуры подростков как целевой функции образовательной организации.

Ведущей идеей исследования является обоснование процесса воспитания демократической культуры как целевой функции образовательной организации, в процессе реализации которой обеспечивается готовность подростков осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий, принимать решения в ситуациях свободного социального и экзистенциального выбора на основе демократических ценностей и принципов, нести ответственность за его результаты.

Гипотеза исследования: воспитание демократической культуры подростков будет успешным, если данный процесс выстраивается с учетом аксиологического, рефлексивно-деятельностного и персонологического подходов и если при этом:

– учитываются социально обусловленные стратификационные характеристики обучающихся, связанные с условиями и спецификой образовательной организации, а также с особенностями социального статуса семьи;

– обеспечивается реализация положений концепции воспитания ДК, в основе которой лежат идеи педагогики экзистенциализма, принципы диалогичности и партнерства, активности и субъектности подростков, обогащения деятельности обучающихся ценностным содержанием, постоянного расширения сферы

социальных контактов детей, соблюдения равенства прав и обязанностей всех участников образовательных отношений;

– содержание воспитания демократической культуры имеет ценностно-смысловую наполненность, вариативный, гибкий характер, зависит от запросов обучающихся, ресурсов школы и социума, предусматривает комплексное использование возможностей как учебной (содержательный потенциал изучаемых дисциплин, факультативных и элективных курсов), так и внеучебной деятельности, дополнительного образования подростков (самоуправление, волонтерство, реализация социально значимых проектов);

– организуется комплексное проектирование процесса воспитания ДК в образовательной организации на основе совместного равноправного обсуждения субъектами образовательных отношений ценностно-смысловых ориентиров, правил и принципов общения и жизнедеятельности, содержательных приоритетов различных видов деятельности детей и взрослых;

– осуществляется педагогическое сопровождение развития у подростков умения делать осознанный социальный и экзистенциальный выбор на основе ценностной экспертизы событий общественной жизни;

– используется потенциал социального окружения школы для решения задач воспитания ДК, организуется взаимодействие подростков, педагогов, родителей и представителей социума в решении социально значимых проблем; предусматривается научно-методическая поддержка школьных учителей и родителей, направленная на развитие у них демократической культуры.

Проблема исследования, его цель, объект и предмет, а также сформулированная гипотеза определили постанову задач исследования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «демократическая культура личности», охарактеризовать его генезис и степень разработанности проблемы на междисциплинарном уровне.

2. Выявить факторы, влияющие на воспитание демократической культуры и определяющие особенности современных подростков.

3. Обосновать концептуальные основы процесса воспитания демократической культуры подростка.

4. Сконструировать модель процесса воспитания демократической культуры и апробировать ее в условиях сельских и городских образовательных организаций.

5. Обосновать механизмы проектирования исследуемого процесса в условиях образовательной организации.

6. Выявить особенности содержания и педагогических средств, способствующих воспитанию демократической культуры подростков.

7. Обосновать и проверить педагогические и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность использования средств воспитания демократической культуры подростков.

Методологическая основа исследования.

Основным методологическим подходом, определяющим направленность научного исследования, является *экзистенциальный подход* (В.Н. Дружинин, Д.А. Леонтьев, М.И. Рожков, В. Франкл и др.), ориентирами которого являются утверждение о возможности выстраивания каждым человеком системы конструктивных отношений «Я – мир», признание экзистенциальной аутентичностью конечной свободы и ответственности человека, основанной на внутренней субъектности. В рамках данного подхода в качестве важной характеристики процесса воспитания ДК выступает создание условий для формирования человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего смысл жизни и ответственно реализующего себя в соответствии с этим выбором.

Методологию исследования определяют положения *логико-исторического подхода* (К. Ясперс), основой которого является понимание истории как совокупности гетерогенных периодов, имеющих единые истоки и общую цель, *герменевтического подхода* (В. Дильтей, М. Хайдеггер, Ф.Шлейермахер, Г.Н. Филонов и др.), который обосновывает динамическую интерпретацию жизни человека в контексте выработки личностных смыслов социального существования;

образование с точки зрения данного подхода выступает как процесс, обеспечивающий интенсификацию саморазвития, самореализации и самоопределения ребенка, и *феноменологического подхода (*К. Роджерс, Р. Штейнер), который ориентирует на восприятие ситуации субъектом деятельности в конкретных условиях, исходит из индивидуализированного восприятия действительности.

Логико-исторический подход применяется к анализу понятий «демократия», «культура», «демократическая культура»; герменевтический и феноменологический подходы - к анализу особенностей современных подростков и факторов влияния на процесс воспитания демократической культуры.

В качестве подходов, определяющих концептуальные основы исследуемого процесса, выступают *аксиологический, рефлексивно-деятельностный и персонологический подходы.*

При проведении исследования использовались следующие **методы**:

– *теоретические* – анализ философской, психологической, педагогической литературы, государственных документов и школьной документации; моделирование; классификация; обобщение; систематизация;

– *эмпирические* – изучение массового и передового педагогического опыта; опросные методы (беседы с субъектами образовательного процесса, анкетирование); нарративное исследование (творческие работы обучающихся, рефлексивные эссе); наблюдение; создание воспитывающих ситуаций; опытно-экспериментальная работа;

– *статистические и математические* – расчет статистических критериев (критерий Стьюдента, критерий Вилкоксона); корреляции; ранжирование, методы математической обработки данных.

Теоретическую базу исследования составляют:

- теории функционирования культуры в различных социальных контекстах (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.Я. Гуревич, П.С. Гуревич, М.С. Каган и др.);

- теории демократизации образования (А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, Н.И.Чуркина, F. Audigier, W. Carr, R.Dahl, D. Sehr, J.J. Sheehan, H. Wiingaard и др.);

- философские и социально-педагогические концепции взаимодействия человека и среды в процессе социализации личности (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, Б.З. Вульфов, Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, Р.А. Литвак, М. Мид, А.В. Мудрик, А.В. Репринцев, Е.Н. Степанов, Д.И. Фельдштейн, S.L. Archer, M. Minihan и др.);

- идеи гуманистически ориентированной философии образования, основанной на положениях аксиологического подхода (Б.С. Гершунский, В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, И.Б. Котова, А.Г. Пашков, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова, Е.А. Ямбург, T. Lickona, A.L.Lockwood, H. Tajfel и др.);

- положения теорий личности о необходимости формирования сознания во взаимодействии рефлексивного и бытийного слоёв, при наличии которого человек способен к осуществлению надситуативной, свободной и ответственной деятельности (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Н.М. Борытко, Б.С.Братусь, Л.С. Выготский, Б.И. Додонов, А.В. Карпов, В.Н. Мясищев, К.Роджерс, Э. Эриксон, E.L. Deci, G. Curtis, R.M. Ryan, A. Zmuda, D. Ullman и др.);

- теории возрастных особенностей подростков (Л.И. Божович, В.В.Давыдов, А.И. Подольский, Ф. Райс, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Д.Б.Эльконин, B.B. Brown, N.K. Herther и др.);

- идеи воспитания, ориентированные на поддержку усилий ребёнка в его развитии, реализацию субъектной позиции в образовательном процессе, гуманизацию взаимоотношений в детском социуме, системе детско-родительских отношений на основе диалога, понимания, сотрудничества и сотворчества с детьми (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Е.О. Галицких, И.П.Иванов, Е.В. Карпова, Л.Н. Куликова, С.Г. Макеева, Т.А. Маркова, М.И.Рожков, Н.В. Тамарская, Е.В. Титова, R.H. Ennis, R.W. Paul, M. Gurian и др.).

База исследования. Опытная работа осуществлялось на базе средних общеобразовательных школ №№ 1, 18, 30, 49, 56, 62, 87 г. Ярославля, 15 сельских школ Ярославской области (Андреевская СШ Борисоглебского МР, Великосельская СШ Гаврилов-Ямского МР, Воскресенская СШ Некоузского МР, Вощажниковская

СШ Борисоглебского МР, Дмитриевская СШ Даниловского МР, Ермаковская СШ Любимского МР, Закобякинская СШ Любимского МР, Павловская ОШ Тутаевского МР, СШ им. Мичурина Даниловского МР, Первомайская СШ Первомайского МР, Середская СШ Даниловского МР, Скоковская СШ Даниловского МР, Спасская СШ Ярославского МР, Сретенская СШ Рыбинского МР, Чепоровская СШ Ростовского МР), Берендеевской СШ Костромской области, школ №7 и №24 г.Петропавловска-Камчатского, а также в вузах России (ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, ВятГУ, КамГУ им. Витуса Беринга). Всего исследованием было охвачено 814 подростков 12-17 лет, 186 педагогов, 256 семей, более 700 студентов педагогических и психолого-педагогических направлений подготовки.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе общеобразовательных школ №№ 49, 62 г. Ярославля, Ермаковской СШ Любимского МР, Павловской ОШ им. А.К. Васильева Тутаевского МР, Скоковской СШ Даниловского МР Ярославской обл.

Исследование проводилось **поэтапно** в период с 1997 года по 2020 год.

Первый этап (1997–2003 гг.) связан с выявлением методологической и теоретической основ проблемы развития системы ценностных ориентаций подростков как «ядра» демократической культуры личности. Созданная система была представлена в кандидатской диссертации (2000 г.). На данном этапе разрабатывались критерии и показатели сформированности ДК подростков; выявлялись педагогические средства, способствующие воспитанию ДК обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности; определялись педагогические условия воспитания демократической культуры школьников разных возрастных групп.

На **втором этапе** (2003-2009 гг.) осуществлялись внедрение идеи воспитания демократической культуры участников образовательного процесса в работу образовательных организаций Ярославской области; разработка и реализация воспитательных программ; сбор и обработка педагогических фактов; углублённое изучение передового педагогического опыта.

На **третьем этапе** (2009–2017 гг.) в результате теоретико-практического изучения проблемы конкретизирована научная характеристика понятия

«демократическая культура личности», расширен предмет исследования, уточнены цели, скорректирована гипотеза, дополнены задачи исследования, разработана концепция и модель воспитания демократической культуры подростков, осуществлена их апробация в практике образовательных организаций села и города.

Четвертый этап (2017–2020 гг.) связан с осмыслением проблемы теоретико-методических основ воспитания демократической культуры подростков; с реализацией идей концепции и модели в практике образовательных организаций; сбором, анализом и обобщением материалов исследования, оформлением результатов работы; представлением результатов исследования на научных конференциях.

Достоверность и объективность результатов и выводов исследования обеспечены методологической обоснованностью положений, опорой на современные психолого-педагогические исследования по проблемам воспитания и социализации подростков; адекватностью применяемых методов предмету, цели и задачам исследования; сочетанием качественного и количественного анализа экспериментальных данных; широкой базой опытно-экспериментальной работы, длительностью проведения исследования, репрезентативностью результатов; успешным применением в педагогической практике разработанных методических материалов, рекомендаций и учебных пособий; многоуровневой научной апробацией результатов на международных, всероссийских, межрегиональных, региональных, межвузовских и других научных и научно-практических конференциях.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- дано авторское определение понятия «демократическая культура личности» как межкультурной научной дефиниции, отражающей способность субъекта осуществлять продуктивное надситуативное взаимодействие, основанное на ответственном выборе, соблюдении прав и свобод всех его участников;

– обоснована концепция воспитания демократической культуры подростков, разработанная в контексте педагогики экзистенциализма с учетом положений аксиологического, рефлексивно-деятельностного и персонологического подходов;

- систематизированы и охарактеризованы факторы, оказывающие влияние на социальное становление современного подростка и, как следствие, воздействующие на процесс воспитания демократической культуры: неопределенность ценностей и социальных установок общества, ситуация «изменения изменений», активное распространение компьютерных технологий, отсутствие сформированного, устойчивого и определяющего ценности и жизненный путь подростка общественного заказа, кризис семьи как института социализации, нарастание социального «расслоения» общества и др.;

– выявлены закономерности, отражающие взаимосвязь процессов, обеспечивающих эффективное социальное взаимодействие, содержания и средств воспитания демократической культуры подростков, среди которых, наряду с *общепедагогическими,* определяются *специфические закономерности* (взаимосвязь между уровнем сформированности отдельных компонентов демократической культуры и половой принадлежностью подростков; зависимость уровня сформированности демократической культуры подростков от особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик семьи);

- определены принципы, соотносимые с выделенными закономерностями и обеспечивающие достижение цели воспитания демократической культуры подростков: принцип ценностного наполнения содержания деятельности детей; принцип обеспечения единства прав, обязанностей и ответственности участников образовательного процесса; принцип диалогичности и партнерства; принцип активности и субъектности участников образовательного процесса; принцип амплификации;

- научно обоснована модель воспитания демократической культуры подростков, представленная на трех взаимосвязанных уровнях: концептуальном, организационном и личностном;

- определены этапы и уровни воспитания исследуемого интегративного качества, в основу которых положены качественные проявления дескриптивной и прескриптивной способностей детей, а также такие основания, как преобладающий

уровень активности личности, уровень субъектности личности и уровень сформированности рефлексии;

– разработана методика проектирования процесса воспитания ДК в образовательной организации, обеспечивающая реализацию идей концепции и модели в реальной педагогической деятельности;

– обоснованы с позиций аксиологического, рефлексивно-деятельностного и персонологического подходов методы, формы и технологии, обеспечивающие воспитание демократической культуры обучающихся 7-11 классов как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что педагогическая наука дополнена новыми знаниями, концептуальными идеями воспитания подростков, в частности:

– понятийно-терминологический аппарат педагогики получил развитие в связи с раскрытием содержания понятия «воспитание демократической культуры», употребляемого в научных исследованиях, в педагогической учебной и методической литературе, но ещё не имеющего общепринятого в науке описания;

- внесен вклад в развитие методологии воспитания путем уточнения и конкретизации аксиологического, рефлексивно-деятельностного и персонологического подходов применительно к процессу воспитания демократической культуры подростков;

- разработанная на основе обозначенных подходов концепция развивает представления о путях и способах гуманизации и демократизации процесса воспитания детей с учетом ориентации на социально значимые ценности;

– теория воспитания детей подросткового возраста получила развитие за счет уточнения факторов влияния на процессы социализации и самоопределения обучающихся;

– предложенная совокупность теоретических положений, раскрывающих сущность воспитания демократической культуры, вносит вклад в теорию формирования содержания образования как фактора развития постиндустриального общества, обогащения системы ценностных ориентаций его граждан;

– разработанная матрица проектирования форм взаимодействия дополняет систему представлений о направлениях организации воспитательного процесса на основе идей демократизации;

– результаты исследования дают возможность на теоретической основе осуществлять выбор механизмов для оценки состояния и решения проблем воспитания подростков, актуальных в условиях гуманизации и демократизации.

Практическая значимость исследования. Применение результатов исследования позволяет преобразовать деятельность образовательной организации и обеспечить реализацию ее важнейшей функции - воспитание демократической культуры школьников в контексте реальной социокультурной ситуации и с учетом особенностей современных подростков. Разработанные и апробированные научно-методические идеи и педагогические средства могут обеспечить развитие демократической культуры всех субъектов образовательных отношений, что подкрепляется конкретными практико-ориентированными материалами:

– диагностический инструментарий, который может быть использован для изучения сформированности основных компонентов ДК;

– рекомендации по отбору средств воспитания с учетом факторов влияния на социальное становление современных подростков;

– методические рекомендации, организационно и содержательно обеспечивающие процесс воспитания ДК подростков;

– методика использования содержательных возможностей учебных дисциплин, способствующих расширению представлений ребенка о себе и окружающем мире, стимулирующих процесс самоопределения подростка и формирование системы его демократических ценностных ориентаций;

– банк методических идей, направленных на обеспечение процесса воспитания ДК обучающихся и их родителей во внеурочной деятельности, апробация которых подтвердила их эффективность в решении поставленных задач.

Результаты исследования нашли отражение в программах воспитания демократической культуры школьников, учебных программах дисциплин

психолого-педагогической направленности, используемых в ходе обучения студентов, а также в содержании курсов повышения квалификации педагогов.

Комплекс практических разработок и средств решения актуальных проблем воспитания демократической культуры подростков представлен в учебных и методических пособиях, адресованных будущим учителям, педагогам и администрации образовательных организаций.

Личный вклад автора исследования состоит в разработке концепции и модели воспитания демократической культуры подростков; в осуществлении опытно-экспериментальной работы в ряде образовательных организаций г.Ярославля и Ярославской области и других регионов, научно-методическом обеспечении перехода школ-участниц эксперимента в режим инновационного развития; в программно-методическом обеспечении подготовки будущих педагогов к воспитанию демократической культуры школьников; в разработке рекомендаций школьным педагогам по осуществлению воспитания демократической культуры подростков.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Демократическая культура* – это совокупность качеств личности, обеспечивающих осознание человеком собственных особенностей и определяющих его способность осуществлять конструктивное социальное взаимодействие, основу которого составляют ценности и принципы демократии (свобода, ответственность за настоящее и будущее страны и общества, равноправие, плюрализм). Структура изучаемого понятия включает *пять компонентов:* познавательно-мировоззренческий, коммуникативный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический и перцептивный. При этом выявленные компоненты коррелируются с основными характеристиками взаимодействия и рассматриваются нами в двух основных аспектах - дескриптивном и прескриптивном.

Воспитание демократической культуры подростков понимается нами как процесс педагогического сопровождения, направленный на обогащение системы представлений ребенка о себе и окружающей социальной действительности,

осознание и присвоение им норм и ценностей демократии, овладение способами конструктивной коммуникации, обеспечивающими стремление личности к устойчивому социально ответственному поведению, развитие способности отвечать перед обществом и перед собой за результаты собственной деятельности.

2. Выбор оснований для выделения *уровней ДК* (исполнительский, аналитический, субъектный) связан с пониманием сущности исследуемого нами понятия как интегративного качества, развивающегося и проявляющегося только в процессе взаимодействия с другими субъектами деятельности. Основаниями для выделения уровней являются преобладающий тип активности личности; уровень рефлексии; уровень субъектности.

Активность субъекта является причиной и следствием возникающих внутриличностных *противоречий*, связанных с непрерывностью обогащения социального опыта индивида. Помимо этого, каждый уровень функционирования демократической культуры маркируется ведущим внутриличностным механизмом *(имитация, идентификация, рефлексия),* определяющим специфику этапа и связанным с особенностями уровня.

3. Основу концепции воспитания демократической культуры подростков составляют идеи педагогики экзистенциализма о приоритетном значении внутреннего мира ребенка, восприятии им жизни как уникального, неповторимого «бытия-в-мире» и предоставлении свободы каждому «быть и стать», права быть понятым и принятым другими, строить отношения со взрослыми как с равноправными партнерами.

Фундаментом исследуемого процесса выступают положения следующих научных подходов:

- *рефлексивно-деятельностного подхода,* предполагающего учет психофизиологических особенностей детей и опирающегося на активную позицию всех участников образовательного процесса, на развитие определенных смысловых и ценностных образований, которые обеспечивают становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности;

- *аксиологического подхода,* реализующего идею о том, что одним из важнейших проявлений демократической культуры является наличие сформированных ценностных ориентаций, определяющих устойчивость личности, способность осуществлять эффективное взаимодействие в любых ситуациях и давать адекватную ценностную оценку происходящим общественным событиям;

- *персонологического подхода,* в контексте которого процесс разрешения внутриличностных противоречий рассматривается нами как основа воспитания такого интегративного качества личности, как демократическая культура, а способность личности конструктивно разрешать противоречия является основным средством обеспечения баланса между свободой и ответственностью личности.

4. Закономерности воспитания демократической культуры подростков объединены в две группы:

- *первая группа* – закономерности, детерминированные существующими и доказанными в педагогический науки связями и зависимостями: 1) взаимосвязь между процессами становления демократической культуры педагога и воспитанием демократической культуры его учеников; 2) взаимосвязь между использованием в образовательном процессе средств, обеспечивающих ценностно-субъектный характер взаимодействия его участников, и уровнем сформированности демократической культуры у подростков;

- *вторая группа* – специфические закономерности исследуемого процесса: 1) взаимосвязь между уровнем сформированности отдельных компонентов демократической культуры и гендерной принадлежностью подростков; 2) зависимость уровня сформированности демократической культуры подростков от особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик семьи.

Достижение цели воспитания демократической культуры подростков определяется реализацией следующих принципов: ценностного наполнения содержания деятельности детей; обеспечения единства прав, обязанностей и ответственности участников образовательного процесса; диалогичности и

партнерства; активности и субъектности участников образовательного процесса; амплификации; педагогического стимулирования социальной самоидентификации.

5. Модель воспитания демократической культуры подростков представляет собой теоретическое описание данного процесса через взаимосвязь трех блоков: концептуального, организационного и личностного. Концептуальный блок отражает сущностные, методологические характеристики процесса и включает описание основных подходов, закономерностей и принципов, обеспечивающих научное обоснование исследуемого процесса. Личностный уровень модели отражает внутириличностные механизмы, сопровождающие процесс воспитания демократической культуры. Организационный блок модели включает характеристику основных компонентов процесса воспитания демократической культуры и логику его построения в условиях образовательной организации, а также описание системы педагогических средств, использование которых детерминирует проявление социальной и личностной ответственности подростка и обеспечивает конструктивное социальное взаимодействие на основе сформированной способности осуществлять ценностную экспертизу событий (личностный блок). Наряду с относительно устойчивыми элементами, обозначены «зоны неопределенности», отражающие многополярность запросов и интересов детей, разнонаправленность траекторий их развития, которые не поддаются однозначному прогнозированию, и, соответственно, не могут сопровождаться использованием единого алгоритма действий педагога.

6. Методика проектирования процесса воспитания ДК решает задачу внедрения концептуальных основ и компонентов модели в систему деятельности образовательной организации и включает ценностный, организационный и субъектно-ситуационный элементы, а также уровни, отражающие взаимосвязи внешних и внутренних механизмов воспитания ДК обучающихся. Использование предложенной методики возможно при отборе и проектировании большинства форм учебной и внеучебной деятельности обучающихся, форм взаимодействия с родителями при условии их реализации с учетом определенных требований: формирования положительной установки у взаимодействующих сторон на совместную работу, осознания всеми участниками взаимодействия его целей и личностных смыслов;

предоставления всем участникам взаимодействия возможности свободного выбора видов и способов деятельности; создания проблемных ситуаций, требующих проявления социально ответственного поведения подростков; реализации педагогом партнерского стиля взаимодействия на учебных занятиях и во внеучебное время.

7. Реализации идей и принципов воспитания ДК способствуют педагогические средства, созданные в процессе совместной деятельности субъектов образовательных отношений с учетом факторов, определяющих особенности современного подростка и многообразия индивидуальных особенностей и запросов детей. Ресурс эффективности используемых педагогических средств определяется использованием возможностей групповой работы обучающихся и реализацией смысловых ориентиров субъектно-ориентированной технологии, поскольку процессы персонализированного развития ребенка, его индивидуальные запросы всегда сопровождаются поддержкой со стороны других субъектов взаимодействия в группе. При сопровождении формирования ДК обучающихся необходимо предусмотреть бинарность формирования и реализации общих целей групповой работы и целей индивидуальной деятельности ребенка с учетом ризоматического характера развития детей.

8. Эффективность использования педагогических средств повышается, если обеспечивается рефлексивный характер деятельности обучающихся; реализация субъектной позиции всех участников ОП на учебных занятиях и во внеучебной деятельности; обогащение опыта детей по преобразованию себя и окружающего мира в процессе освоения демократических ценностей; учет гендерных особенностей подростков *(педагогические условия)*. Процесс воспитания ДК предусматривает реализацию демократического характера управления образовательной организацией; стимулирование взаимодействия участников ОП, основанного на взаимном принятии и ответственности; подготовку педагогов к воспитанию демократической культуры подростков; учет особенностей школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся *(организационно-педагогические условия)*.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись через опубликование монографий, учебно-методических пособий, статей, докладов, тезисов. Материалы исследования получили одобрение на международном форуме «Евразийский образовательный диалог (Ярославль, 2016-2019 гг.); международных научно-практических конференциях (Астана, 2013 г., Алматы, 2014 г., Брест, 2015 г., София, 2017 г., Ярославль, 2013-2019 гг.); всероссийских конференциях (Ярославль, 1997-2021 гг., Киров, 2013 г., Санкт-Петербург, 2013 г. Кострома, 2015 г., Москва, 2017, 2020 гг.), региональных симпозиумах и конференциях по проблемам воспитания и социализации школьников (Сочи, 2013 г., Ярославль, 1998, 1999, 2003, 2015, 2016 гг.)

Обсуждение и тиражирование материалов и результатов исследования было осуществлено в рамках гранта РГНФ «Организация и проведение международной научно-практической конференции «Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса» 25-26 сентября 2014 г., Ярославль (договор №14-06-14040/14).

Структура диссертации отражает общую логику исследования и нацелена на решение поставленных задач. Она содержит 402 страницы основного текста, состоит из введения, четырех глав, заключения, списка сокращений и условных обозначений, списка использованной литературы (339 источников, из них 34 на иностранном языке) и 16 приложений.

ГЛАВА 1. ВОСПИТАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Важной исследовательской задачей диссертационного исследования является изучение генезиса научной проблемы как в масштабе истории педагогики, так и в масштабе истории Человечества. Понимание демократии как общественного феномена, осознание сущностных связей демократии и образования обеспечивают более детальное понимание значения воспитания демократической культуры у членов общества. На основе анализа данных фактов, а также изучения существующих научных исследований и современной психолого-педагогической литературы в первой главе работы дается обоснование сущности и структуры исследуемой категории. Изучение истории развития педагогической мысли в аспекте воспитания качеств демократической культуры личности позволяет определить перспективные направления в обосновании концептуальных основ процесса, а также возможные педагогические средства, направленные на воспитание современного подростка как субъекта демократии.

1.1 Развитие идей демократии в обществе

По мнению большинства исследователей, развитие представлений о демократической культуре личности связано с развитием представлений о демократической культуре в обществе. В свою очередь, демократическая культура обусловлена как культурой конкретного исторического периода в целом, так и особенностями демократии, связанными с социально-политическими процессами, происходящими в отдельно взятом государстве. Традиционно считается, что основы понимания демократии были заложены в античном мире, однако исследования *нецивилизованных племён* показывают, что «…в относительно независимых и сплочённых общинах возможен порядок, когда члены общины обладают определённой независимостью и когда значительное число её членов (например, старейшины) коллегиально принимают важнейшие решения в

отношении всей общины» [261, с.17]. Таким образом, можно утверждать, что отдельные элементы демократии были характерны для различных племён за тысячи лет до нашей эры. Тем не менее, сам термин «демократия» имеет древнегреческое происхождение (с греч. demokratía, буквально – народовластие, от demos — народ и krátos — власть) и трактуется как форма политической организации общества, основанная на признании народа в качестве источника власти, на его праве участвовать в решении государственных дел и наделении граждан кругом прав и свобод [54]. Впервые термин «демократия» был употреблен согласно одним источникам Фукидидом [10], согласно другим - Геродотом [231].

История свидетельствует, что в V- IV веках до н.э. в некоторых древнегреческих городах появляются формы народного самоуправления. Примером является афинская демократия, реализуемая как «город-государство», в котором существовал верховный орган власти (Экклесия), предполагающий открытое голосование всех свободных мужчин за принятие важных решений, а также суд присяжных. Для того исторического периода такое государственное устройство, безусловно, можно считать прогрессивным. Однако отношение к демократии в Афинах со стороны философов с самого начала было неоднозначным. Позиции древнегреческих мыслителей по данному вопросу условно делятся на три группы: 1) превознесение демократии как наилучшей формы правления (Демокрит), 2) порицание и неприятие демократии (Гераклит, Платон, Ксенофонт, с оговорками – Сократ), 3) попытки объективного анализа демократии наряду с другими формами правления (Аристотель).

Судя по уцелевшим сочинениям **Демокрита** (460 до н.э. – 370 до н.э.), абдерский мыслитель считал демократическую форму правления предпочтительной: «Прекрасна надлежащая мера во всем... (Democ., 68); «бедность в демократии настолько же предпочтительнее так называемого благополучия граждан при царях, насколько свобода лучше рабства» (Stob., IV, 1, 43). Для Демокрита демократия — это *единомыслие,* причем единомыслие не на словах, а в реальных действиях. Чем больше людей активно действуют вместе, тем скорее они способны прийти к согласию и действительно приходят к нему. Демокрит, как

многие древние греки, проявляет немалое *уважение к закону,* уважение к государству как таковому. «Интересы государства превыше всего, нельзя применять насилие против общего блага. Хорошо управляемый город есть величайший оплот», — говорит Демокрит. Закон призван «хорошо устроить жизнь людей», и он благотворно действует на тех, кто ему повинуется [161, с. 318, 320]. Третья категория, которой, наряду с «единомыслием» и «уважением к закону», оперирует Демокрит, - *категория свободы,* проявляющаяся прежде всего в способности и предоставленной человеку возможности свободно выражать собственное мнение. Такая возможность, например, предоставлялась всем свободным гражданам Афин на общих собраниях по принятию законов и декретов. Четвертая идея Демокрита, представляющая интерес для темы нашего исследования связана с пониманием философом *необходимости грамотного управления демократическим государством*, а это особое и очень высокое искусство, которому нужно специально обучаться.

Платон (428 до н.э. – 348 до н.э.), в отличие от своего предшественника, был принципиальным и последовательным противником демократии. Философ, в отличие от Демокрита, считал единое мнение народа ненадежным, сиюминутным и подверженным эмоциям. Известным примером творимого толпой произвола стал смертный приговор, вынесенный учителю Платона Сократу. По мнению Платона, «…демократия... осуществляется тогда, когда бедняки, одержав победу, некоторых из своих противников уничтожат, иных изгонят, а остальных уравняют в гражданских правах и в замещении государственных должностей, что при демократическом строе происходит большей частью по жребию» (557a) [Цитаты из «Государства» – в пер. А. Н. Егунова] [207]. В качестве синонима демократии Платон часто употребляет термин *«равноправие».* Но философ не считает, что равные права и полная свобода определяют успешное государственное устройство. При демократии нет справедливости, ибо власть достается тем, на кого случайно пал жребий или кто «обнаружил свое расположение к толпе» (558c). Беда демократии в том, что она, провозглашая равенство в правах, уравнивает неравных по природе. Кроме того, при демократии фактически не действуют законы и нет

должного управления. Люди, не желающие подчиняться, не подчиняются, не желающие воевать, когда другие воюют, не воюют и т.д.; приговоренные к смерти или изгнанию разгуливают на свободе (558a). С законами там не считаются, чтобы не иметь над собой никакого господина (563d). А вот как Платон описывает «уклад жизни свободного человека в условиях равноправия» (то есть демократии) (561e): «Изо дня в день такой человек живет, угождая первому налетевшему на него желанию: то он пьянствует под звуки флейт, то вдруг пьет только воду и изнуряет себя, то увлекается телесными упражнениями; а бывает, что нападает на него лень, и тогда ни до чего ему нет охоты. Порой он проводит время в занятиях, кажущихся философскими. Часто занимают его общественные дела: внезапно он вскакивает и говорит и делает, что придется... В его жизни нет порядка, в ней не царит необходимость…» (561d) [207]. Очевидно, что понимание Платоном демократии не соответствует современной трактовке данного понятия и является довольно категоричным. Однако в его описаниях можно заметить признаки одной из разновидностей *псевдодемократии*, о которой пойдет речь далее.

Платону также принадлежит известная классификация государственных строев, позднее уточненная Аристотелем. В диалоге «Политик» он выделяет монархию (ее негативная разновидность – тирания), аристократию (ее извращение – олигархия) и демократию [Polit., 302e – пер. С. Я. Шейнман-Топштейн]. Из всех правильных форм, по мнению философа, демократия – наихудшая, а из неправильных – наилучшая (303b).

Подробные рассуждения о демократии содержатся в трудах младшего современника и ученика Платона **Аристотеля** (384–322 гг. до н.э.). Аристотель рассматривает демократию как качественно худшую форму государственного строя по сравнению с тремя идеальными, «правильными» (полития, аристократия, монархия), но как лучшую, то есть более приближенную к справедливости, более умеренную (μετριώτατη) из реально существующих отклонений от идеальных государственных типов (демократия – отклонение от политии, олигархия – от аристократии, тирания – от царской власти) (Pol., 1289a25–b5) [10]. «Извращенные» типы греческий философ определяет следующим образом:

«Тирания – монархическая власть, имеющая в виду выгоды одного правителя; олигархия блюдет выгоды состоятельных граждан; демократия – выгоды неимущих; общей же пользы ни одна из них в виду не имеет» (Pol., 1279b6–10) [10]. Симпатии самого философа – на стороне сбалансированного государственного строя, представляющего собою нечто среднее между олигархией с достаточно широкой социальной базой и умеренной демократией

Несколько раз в своем главном политико-философском труде «Политика» Аристотель дает определение демократии, обозначая ее главные признаки. «Демократия обыкновенно определяется двумя признаками: *сосредоточением верховной власти в руках большинства* и *свободой*» (1310a30) [10]; здесь же разъясняется, что такое свобода: «возможность делать всякому что угодно»; «каждый живет по своему желанию» (1310a33–35); «жить так, как каждому хочется» (тогда как рабство – «отсутствие возможности жить, как хочется» – 1317b11–14). В качестве характерных черт демократии упоминаются также *справедливость* и *равенство* (1291b30–35, 1310a30–32) [Там же]. Аристотель выделяет следующие общие принципы, характерные для демократического строя: «все должностные лица назначаются из всего состава граждан; все управляют каждым, в отдельности взятым, каждый – всеми, когда до него дойдет очередь; должности замещаются по жребию либо все, либо за исключением тех, которые требуют особого опыта и знания; занятие должностей не обусловлено никаким имущественным цензом или обусловлено цензом самым невысоким; никто не может занимать одну и ту же должность дважды, за исключением военных должностей; все должности, либо те, где это представляется возможным, краткосрочны; судебная власть принадлежит всем, избираются судьи из всех граждан и судят по всем делам или по большей части их, именно по важнейшим и существеннейшим... Народное собрание осуществляет верховную власть во всех делах... Следующей особенностью демократического строя является то, что все получают вознаграждение: народное собрание, суд, должностные лица...» (1317b19–36) [10, с.123]. Нелицеприятным «довеском» к данному описанию демократии выглядит приводимое здесь же сравнение с олигархией: если

олигархия, – замечает Аристотель, – определяется благородством происхождения, богатством и образованием, то демократию отличают противоположные признаки – безродность, бедность и грубость (1317b38–41).

Таким образом, еще древнегреческие философы предпринимали попытки охарактеризовать и проанализировать такую форму государственного правления, как демократия. Также еще в IV-III вв. до н.э. были определены отличительные признаки демократии: всеобщее равенство, свобода, единогласие, справедливость, выполнение решений большинства. Однако понимание данных категорий философами того периода отличается от современных трактовок. Поэтому, с одной стороны, можно констатировать, что современные науки об обществе оперируют категориями, проанализированными Платоном и Аристотелем, с другой - существует мнение, что общественное устройство современных западных стран соответствует взглядам Аристотеля, а современных восточных государств — взглядам Платона. Однако, по мнению некоторых ученых, например, В.П.Бузескула, «…древнегреческое понятие «демократия», установленное и проанализированное в трудах греческих философов, во многом отличается от современного одноименного концепта, которым оперируют и политические науки, и общественное мнение» [54, с.24].

Идеи древнегреческих философов вновь обратили на себя внимание в эпоху Возрождения наряду с другим наследием античности и в итоге оказали значительное влияние на западноевропейскую мысль. В XII-XVI вв. в ряде государств (Италия, Англия, Королевство Польское) начали проводиться прямые периодические выборы на высшие руководящие должности. Распространение частной собственности и землевладения способствовали усилению популярности идей о естественных правах человека и народном суверенитете. Появляется новое течение общественной мысли, поднимающее вопрос о несправедливости социального неравенства, - *утопического социализма.* Типичными примерами утопий могут служить описания идеальных государств в произведениях **Томаса Мора** (1478-1535 гг.) и **Томмазо Кампанеллы** (1568-1639 гг.). В «Утопии» Мора и «Городе солнца» Кампанеллы отражаются идеи Платона о справедливом

государстве. Однако, если Платон поддерживает сохранение социальной иерархии, то Т. Мор и Т. Кампанелла выступают за улучшение жизни простого народа и уравнивание их в правах со всеми жителями государства: именно народ избирает и контролирует правителей городов-утопий. Несмотря на объективную невозможность воплощения идей философов-утопистов в действительности, Мор и Кампанелла являются основателями серьезного социально-демократического направления в философии, построенного на идеях свободы, равенства и уважения к человеческой личности. Критики данных идей апеллируют к историческим фактам, которые свидетельствуют, что революции, вдохновленные идеями демократии, часто заканчивались диктатурами: например, диктатура Кромвеля в Англии, Якобинская диктатура во Франции, диктатура большевиков в России и др. Однако политическая мысль последних столетий неуклонно развивается в русле идей демократического устройства общества.

Начало Нового времени ознаменовано появлением идеологии Просвещения, основными политическими доктринами которой стали теории *«естественного права»* и *«общественного договора»*. Основателем концепций считается голландский юрист и дипломат **Гуго Гроций** (1583-1645 гг.), согласно исследованиям которого естественные права предопределены самой природой человека и представляют собой свободу использовать свои силы для сохранения собственной жизни. Таким образом, в XVII веке актуальной становится важнейшая современная характеристика демократической культуры – личная свобода человека. Именно философы эпохи Просвещения заложили основы понимания демократии в обществе через сознательную реализацию права на личную свободу каждого человека.

На основе данной концепции возникла договорная теория происхождения государства, в основе которой идея заключения добровольного и взаимовыгодного договора между людьми. Самые известные версии данной теории были предложены **Т. Гоббсом, Дж. Локком и Ж.-Ж. Руссо**.

Джон Локк (1632-1704 гг.) выделяет три группы естественных (неотчуждаемых) прав человека: право на жизнь, защищающее безопасность

человека; право на свободу, устраняющее угнетение человека и дающее возможность определять жизнь в соответствии со своими желаниями; право на собственность - право работать и обладать результатами своего труда. Создав государство (своеобразного опекуна), народ выступает как его подопечный и как его учредитель, и обладает правом отменять законы, которые противоречат его интересам.

Радикальную концепцию общественного договора создал **Жан-Жак Руссо** (1712-1778 г.). По мнению философа, создав государство, люди являются носителями верховной власти. Все законы создаются общей волей народа. «Каждый из нас отдает свою личность и всю свою мощь под верховное руководство общей воли, и мы вместе принимаем каждого члена как нераздельную часть целого», - пишет Руссо в трактате «Об общественном договоре» [228, с. 13]. Безусловно, для XVIII века такие идеи являются прогрессивными, модель государственного устройства, предложенная Руссо, гарантирует личности ее права и свободы. Во многом благодаря теории Руссо появляется один из первых документов Великой французской революции – «Декларация прав человека и гражданина» (1789 г.), провозгласившая право человека на свободу, на собственность и на сопротивление насилию. Однако такая модель создает новые оковы. Общая воля народа, которая формируется при заключении договора, исключает те интересы, которые нельзя обобщить. Индивид превращается в нераздельную часть коллективного целого. Такая трактовка демократии была актуальна в и в российском государстве, особенно в послереволюционный период.

В общественной жизни XVII-XVIII вв. появляется также актуальная для темы нашего исследования тенденция: поскольку идеология Просвещения связана с призывом к освобождению человека через освобождение его мысли, многие политики, историки, педагоги того времени отмечали, что демократия отличается от прочих форм управления и общественного устройства своими особыми связями с образованием. Согласно исследованиям У. Карра (W.Carr), «в первую очередь, конечно, речь идет о том, что *демократия нуждается в образовании*, о том, что демократическое общественное устройство возможно только, если, граждане

минимально образованы, хотя бы для того, чтобы проголосовать» [312]. Таким образом, зарождение понятия «демократическая культура личности», безусловно, может быть связано именно с данным историческим периодом. Согласно исследованиям И.Д. Фрумина «…уже в девятнадцатом веке слово "демократия" служило не только как существительное, обозначающее определенное политическое устройство, но и как основа таких характеристик как "демократический" или "демократичность". На демократичность стали проверяться не только государственное устройство или система управления, но и другие феномены социальной жизни. Для того чтобы понять, например, является та или иная процедура или некоторый общественный институт демократическими, потребовалось перевести смысл слова "демократия" в некоторый набор ценностей или принципов, определить демократичность как характеристику особого образа жизни или поведения» [273, с. 11].

Таким образом, эпоха Просвещения внесла новые характеристики в понятия «демократия» и «демократическая культура»:

1. Философы Нового Времени обосновывают, что неотъемлемой частью демократических общественных отношений имеют права человека, а точнее, степень их соблюдения в обществе.

2. Наряду с категорией «право» в общественном сознании того периода появляется категория «обязанность» или «обязательство»: «Как только толпа объединилась в одно целое, нельзя оскорбить одного из ее членов, не нанося оскорбления целому, и тем более нельзя оскорбить целое так, чтобы этого не почувствовали все члены. Итак, и долг и интерес одинаково обязывают обе договаривающиеся стороны взаимно помогать друг другу» [231, с. 13].

3. Появляется понятие об общественном договоре – идеальном политическом устройстве, в котором люди, отдав свои силы, свободу, имущество во имя общества, получают взамен гражданскую свободу, равноправие, законодательную власть и защиту. Несмотря на определенную утопичность теории Руссо, идеи общественного договора, зародившиеся в XVIII веке, остаются актуальными и для современного демократического общества.

4. В лексиконе философов и общественных деятелей того периода появляется термин «демократическая культура», характеризующий особый способ отношений людей в обществе, основанный на признании свободы каждого человека, равенства прав и обязанностей каждого индивида. Такое понимание существенно отличается от трактовки античных философов: если в Древней Греции и Древнем Риме демократия рассматривалась как государственное устройство, а демократическая культура сводилась к формальному принятию решений большинством, то акценты эпохи Просвещения смещаются в сторону человека, проявления его естественной свободы.

5. Благодаря сближению политических интересов и образования появляется категория «демократическая культура личности» как определенная характеристика человека нового для той эпохи типа, обладающего внутренней потребностью в свободе, осознанностью необходимости равенства всех членов общества, пониманием собственных прав и обязанностей.

С конца XVIII века идеи эпохи Просвещения трансформировались в ряд новых идейных течений: гуманизм, который рассматривал личность в зависимости от способностей и стремлений человека, а не места в социальной иерархии; равенство, наделяющее каждого члена общества одними и теми же правами и обязанностями (хотя определение «общества» сильно варьировалось); концепцию свободной конкуренции среди людей, товаров и идей [286]. В политической жизни многих государств предпринимаются попытки узаконить демократические идеи путем принятия нормативных документов. Так, в 1776 году принимается «Декларация независимости США», расширяющая демократические права населения. В 1789 году Национальное собрание Франции провозгласило «Права человека и гражданина», которые обещали политические свободы и социальное равенство. Однако реальными правами и свободами в тот период обладала лишь незначительная часть населения.

Несмотря на то что многие мыслители того периода с осторожностью относились к демократическим реформам или являлись противниками демократии, они внесли важный вклад в современное понимание этой формы правления.

Иммануил Кант (1724-1804 гг.) в учении о праве развивал идеи французских просветителей: необходимость уничтожения всех форм личной зависимости, утверждение личной свободы и равенство перед законом: «Государство — объединение множества людей, подчиненных правовым законам» [186, с. 164]. Юридические законы Кант выводил из нравственных. Кант признавал право на свободное высказывание своего мнения, но с оговоркой: «рассуждайте сколько угодно и о чём угодно, только повинуйтесь».

Георг Вильгельм Гегель (1770-1831 гг.) в конце жизни активно осуществлял критику демократии и защиту прусского полицейского государства. Гегель ставил государство выше общества и личности. Личность приобретает свободу, по мнению Гегеля, выполняя долг перед государством. Само государство вправе защищать себя от людей, чьи убеждения нарушают общественный порядок [54, с. 114].

Алексис де Токвиль (1805-1859 гг.) был приверженцем демократии и считал, что демократические преобразования являются естественным процессом, вызванным утверждением социального равенства. При этом, по мнению Токвиля, равенство может существовать как в сочетании со свободой, так и без нее. Основной риск демократического устройства общества французский политический деятель видел в «тирании большинства», власти общественного мнения, подавляющей любое несогласие.

К концу 1840-х гг. в Западной Европе и США мысль о верховенстве права стала часть общественного самосознания. В тот же период среди демократов появляются идеи о необходимости глобальных социально-экономических реформ**. Карл Маркс** (1818-1883 гг.) и **Фридрих Энгельс** (1820-1895 гг.) считали, что только революция может создать свободное общество равных. Они рассматривали демократические процедуры как средство для прихода пролетариата к власти. К началу XX века рабочее движение, особенно в Германии, стало последовательным сторонником демократических реформ, что способствовало демократизации различных сфер общественной жизни: было

введено бесплатное и обязательное школьное образование, развивалось профсоюзное движение, появилась «свободная пресса».

«В то же время эти общественные процессы были далеко не единственными и на рубеже XX века западные политические режимы представляли собой смесь либерализма, олигархии, демократии и коррупции» [54, с 287].

К началу XX века определились **две основные модели демократии** – «западная» и «восточная». Как отмечает С.М. Платонова, «…для Западной Европы в течение веков было характерно дробление власти среди множества социальных институтов, антагонизм между королем и феодалами, государством и церковью, государством и личностью. Политическая власть в варварских королевствах Западной Европы базировалась на личностных отношениях и представляла собой «режим военной банды». Лишь в религиозной совести своих граждан власть встречала непреодолимую границу. Борьба за уменьшение злоупотреблений власти стала борьбой за автономию личности от государственной власти. В таких условиях складывалась западная демократия, базирующаяся на идее прав личности и общественного договора, который бы ограничивал вмешательство в права. Именно право (а не нравственность, как в России) стало основным способом регулирования общественных отношений» [209, с.56]. Современная демократия, по мнению большинства исследователей, рассматривается как проявление и достижение прежде всего западной цивилизации, нацеленной на правовую защиту интересов всех граждан.

Для демократии Востока характерен акцент на групповые права: «Если моя свобода кончается там, где начинается свобода другого, то группа не всегда и не обязательно фактор, препятствующий реализации личных прав и свобод» [117, с. 15-16]. «Опыт Японии, Китая, Чили, ЮАР, Индии, Турции и других стран привел к пониманию демократии как широкого политического явления, в котором отсутствует какое бы то ни было противопоставление коллективизма индивидуализму, солидарности эгоизму, государственного вмешательства рыночному началу. В проблемном поле демократии, как считает М.В. Ильин, требуют различения два полярных и взаимодополняющих подхода: первый связан

с осуществлением всеми в целом, а значит, каждым всей полноты власти (главное — всенародность), второй — с мерой участия каждого человека или группы, составляющей народ, в самоуправлении (главное — властность, мера власти, степень управляемости), то есть акцент в народовластии в первом случае делается на народе, во втором на власти. Первый подход в большей степени характерен для Востока, России, второй - для Запада (исключая Германию). Развитие первого подхода предполагает участие народа в управлении государством через профессиональные союзы, первичные низовые народные конгрессы, народные комитеты, народный самоконтроль (идея Советов в России)» [117, с. 15-16].

В исследовании С. Хантингтона [276] указывается на наличие в процессе исторического развития двух противоположных тенденций, сменяющих друг друга: «волны демократизации» и «попятной волны» (или «волны отката» от демократизации – *«reverse wave»*).

«На основе анализа исторического материала, связанного как со становлением демократических режимов, так и с их временным поражением, Хантингтон выделяет следующие волны демократизации:

- первая, длительная, волна демократизации – 1828–1926 гг.;
- первая волна отката от демократизации – 1922–1942 гг.;
- вторая, короткая, волна демократизации – 1943–1962 гг.;
- вторая волна отката от демократизации – 1958–1975 гг.;
- третья волна демократизации – с 1974 г. [210. с. 16].

Условно процесс демократизации в рамках его *первой волны* отличается двумя признаками: 1) постепенное распространение избирательного права на подавляющее большинство взрослого населения с сокращением, а затем и упразднением имущественного ценза; 2) становление и развитие ответственных представительных институтов и подотчетных им исполнительных органов. Исходя из этих критериев, на рубеже XIX и XX вв. переход к демократии был завершен в таких странах, как США, Великобритания, Франция, Швейцария, заморские британские доминионы (Австралия, Канада и Новая Зеландия) и ряде стран

Северной Европы. Незадолго до первой мировой войны демократические режимы были установлены в Италии и Аргентине, а в послевоенный период – в двух новых, получивших независимость государствах Европы – Исландии и Ирландии» [305, с.346].

По мнению Т.А. Яшковой, особенностью *первой волны отката от демократизации* является то, что наряду с традиционно автократическими политическими системами появляется новый социально-политический феномен – тоталитаризм (Муссолини, Гитлер). «Антидемократическая волна данного периода в той или иной степени отразилась также и на особенностях функционирования традиционных демократических режимов. В конечном итоге эта волна отката от демократизации явилась одним из главных источников второй мировой войны» [Там же].

Вторая волна демократизации связана с разгромом фашистской Германии, милитаристской Японии и освобождением союзническими войсками оккупированных территорий.

Однако к началу 60-х гг. XX века вторая волна демократизации себя исчерпала. С этого времени берет начало *вторая волна отката от демократизации*. Согласно некоторым подсчетам одна треть государств, в которых в 1958 г. функционировали демократические режимы, к середине 70-х годов имела авторитарное правление [276, с. 21]. Показательно, что в этот же период наблюдаются многие кризисные процессы и в западной демократии. Поэтому не случайно, что во многих политологических и социологических исследованиях того времени не только преобладал тезис о неприменимости демократической модели к развивающимся странам, но и высказывались пессимистические прогнозы по поводу жизнеспособности самой демократии.

Отличительной чертой *современной демократической волны*, начавшейся в 1974 году, по сравнению с предшествующими волнами демократического процесса, является ее более глобальный характер, так как она охватывает практически все континенты. Причины расширяющейся глобализации мирового демократического процесса С. Хантингтон объясняет следующими факторами: «1)

кризис легитимности авторитарных и тоталитарных систем; 2) беспрецедентный рост мировой экономики в 60-е годы XX века, а также повышение уровня образованности и увеличение численности городского среднего класса; 3) серьезные изменения в доктрине католической церкви в 60-е годы XX века; 4) смена политического курса ведущих мировых политических сил (США, СССР, Европейское сообщество); 5) демонстрационный эффект, усиленный новыми средствами международной коммуникации, а также первоначальным опытом перехода к демократии в рамках третьей волны, который играл стимулирующую роль и служил моделью для последующих усилий по изменению режима в других странах» [276, с. 24].

Действительно, в современном мире количество функционирующих демократических режимов является самым большим за всю его историю. Более половины населения мира проживает в странах, где периодически проводятся выборы. Народ повсеместно приветствуется как источник политической власти, и даже диктатуры обычно действуют от имени народа. По мнению политологов, на рубеже XXI века демократические институты более чем в трети стран мира были сопоставимы с институтами старейших демократий [293]. Сегодня право на участие в процессе принятия важных решений отражено во многих важных международных документах. Например, «Всеобщая декларация прав человека» (статья 21) провозглашает, что каждый человек имеет право принимать участие в управлении своей страной непосредственно или посредством свободно избранных представителей, что каждый человек имеет право равного доступа к государственной службе, что воля народа должна быть основой власти правительства и что свобода голосования должна обеспечиваться путём всеобщего и равного избирательного права [89]. В развитых демократиях правом голоса наделено почти все взрослое население страны. Особенностью современного устройства общества является развитие интереса к прямым формам демократии, возникновение которого обусловлено развитием средств массовой коммуникации, автоматической обработки информации и теории искусственного интеллекта.

В современной политической науке существует несколько концепций демократии:

– плебисцитарная;
– плюралистическая;
– элитарная;
– партисипаторная [286].

Плебисцитарная теория демократии (основана на идеях М. Вебера): главной фигурой в обществе выступает избранный народом лидер, при этом самому народу отводится пассивная роль, которая ограничивается участием в выборах.

Положения плюралистической и элитарной теорий демократии объединяет положение о том, что демократия - это правление меньшинства. Обе теории построены на основных принципах либеральной демократии: принцип разделения властей, политические права и свободы, парламентаризм, свободная конкуренция партийно-политических сил, консенсус, открытость элит. С точки зрения сторонников *плюралистической демократии* демократия - это «…свободная конкуренция между профессиональными политическими лидерами за голоса электората и участие в политическом процессе различных групп», при которой «принятие решений на любом уровне носит открытый характер» [176]. Плюралистическая демократия основана на признании баланса между элитой и другими слоями населения. *Элитарная демократия* считает, что именно элита «защищает демократические ценности и сдерживает антидемократические устремления, присущие трудовым массам» [255].

Концепция *партисипаторной демократии* или «демократии участия» предусматривает расширение участия населения в принятии решений и его приобщение к основам политической культуры. Сторонники данной теории считают, что только широкое участие масс в политической жизни государства приведет к подлинной демократии [263].

Несмотря на явно демократическую природу современного общественного устройства, теоретики выделяют комплекс нерешенных проблем [273]:

- проблема подавления «малых» культур господствующей культурой;
- проблема национализма;
- проблема женского равноправия;
- проблема манипулирования общественным мнением;
- проблема сохранения и укрепления социального, политического, культурного, экономического неравенства.

Таким образом, развитие идей демократии обусловлено поступательным общественно-историческим развитием. Несмотря на существование различных концепций демократии, проблем и противоречий, существующих в общественной жизни, демократическое устройство является приоритетным для большинства современных развитых стран мира. Согласно данным исследовательской компании «The Economist Intelligence Unit», определяющей индекс демократии в государствах на основании экспертной оценки и опросов общественного мнения, в 2019 году почти половина населения Земли (48,4%) живет в условиях демократии, а около 24% относятся к группе стран с так называемой «гибридной демократией» [218].

Различные аспекты демократической культуры находятся в проблемном поле многих наук: философии, политологии, обществознания, культурологии, педагогики. Однако современная трактовка данного понятия и история его возникновения именно в таком сочетании слов имеют определенную специфику, связанную с предназначением той или иной науки, ее объектом и предметом. Рассматриваемая нами категория включает в себя три термина: демократия, культура и личность. Каждый из них имеет собственную историю и уникальный категориальный аппарат. Однако сочетание данных дефиниций («демократическая культура личности») существует в науке относительно недавно, и его появление непосредственно связано, как было обосновано нами выше, с прогрессивным общественно-историческим развитием.

Термин «демократия» встречается в большинстве справочных и научно-методических источников. Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля демократия трактуется как «народное правленье;

народодержавие, народовластие, мироуправство» [85, с.118]. В более поздних энциклопедических изданиях термин «демократия» приобретает несколько значений: так в словаре С.И. Ожегова данная категория понимается как «1. - принцип организации коллективной деятельности, при котором обеспечивается активное и равноправное участие в ней всех членов коллектива; 2. - политический строй, основанный на признании принципов народовластия, свободы и равенства граждан» [192].

В современном юридическом словаре демократия понимается как «…форма государственного устройства, основанная на признании таких принципов, как верховенство конституции и законов, народовластие и политический плюрализм, свобода и равенство граждан, неотчуждаемость прав человека» [94]. В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой также можно встретить два подхода к пониманию данной категории: «1. - политический строй, при котором власть принадлежит народу; народовластие; 2. – принцип организации коллективной деятельности, при которой обеспечивается равноправное и активное участие в ней всех членов коллектива» [103].

Анализ имеющихся подходов к определению понятия «демократия» позволяет утверждать, что данная категория может рассматриваться как в широком смысле (форма устройства и функционирования любой организации, основанной на принципах равного права входящих), так и в узком смысле (форма государственного политического устройства, которой присущи определенные *признаки*). Несмотря на две несколько различные трактовки категории «демократия», тем не менее в них обнаруживаются характерные общие признаки, связанные с различными сферами общественной жизни. В различных научных источниках признаки демократии несколько разнятся. Мы, выделяя признаки демократии применительно к различным сферам общественной жизни (таблица 1), опираемся на результаты научных исследований И.В. Сатиной (2003 г.) [231] и Э. Б. Куприянычевой (2005 г.) [154].

Таблица 1- Признаки демократии применительно к различным сферам общественной жизни

Сфера общественной жизни	Признаки демократии
Экономика	-плюрализм форм собственности; -защита профсоюзами прав трудящихся; -материальное обеспечение нетрудоспособных; -высокое экономическое развитие; -распределение по труду.
Политика	-политический плюрализм; -демократическая избирательная система; -реальная обеспеченность прав и свобод; -широкая сеть общественных организаций; -реальное влияние гражданина на политические процессы; -легальная оппозиция.
Социальная сфера	-равноправные договорные отношения в обществе; -надежная социальная защищенность личности; -максимально справедливое распределение материальных и духовных благ; -доступность образования, медицинского и социального обеспечения.
Духовная сфера	-свобода совести, мысли, слова, печати, творчества; -плюрализм идеологий и мировоззрений; -развитость и доступность всех видов искусств и культуры; -запрещение пропаганды жестокости, насилия, расизма, порнографии.

Демократия, как форма общественного устройства, обладает рядом **принципов**, непререкаемых исходных требований, которые предъявляются ко всем субъектам демократии. Признавая наличие различных теорий демократии, мы даем характеристику общих ее принципов, присущих как античному, так и современному пониманию данной категории.

1. *Свобода* — многозначное понятие, полярные значения которого в Философском словаре определяются следующим образом: «1) С. как возможность индивида самому определять свои жизненные цели и нести личную ответственность за результаты своей деятельности; 2) С. как возможность действовать в направлении цели, поставленной коллективом или обществом» [254]. Первое определение можно условно назвать индивидуалистической свободой, второе — коллективистской свободой; между этими полюсами располагаются многообразные, с той или иной силой тяготеющие к одному из них промежуточные варианты понимания свободы. С тоски зрения индивидуалистической свободы коллективистская свобода кажется явной

«несвободой»; с точки зрения второй первая является «формальной», «бесполезной» и даже «репрессивной». Отметим, что «свобода» как категория, непосредственно связанная с понятием о демократии, была обоснована еще в Древней Греции. Согласно исследованиям ученых «…представление о свободной личности, выбирающей из различных форм жизнедеятельности те, которые отвечают ее склонностям, начало складываться в Западной Европе с распадом жестко организованной средневековой иерархической системы. В XVII-XVIII вв. освобождение индивида от политических и социально-экономических ограничений стало генеральным направлением общественной жизни. Распространению идеологии свободы личности сопутствовали резкая активизация экономической деятельности и поразительный расцвет науки» [254]. Свобода имеет первичное назначение — на ее основе может возникнуть равенство и неравенство, но она всегда предполагает равноправие.

2. *Равноправие* в качестве одной из характерных черт демократии выделял еще Аристотель. Сегодня этот принцип демократии трактуется как равенство всех перед законом, равная ответственность за совершенное правонарушение, право на равную защиту перед судом. Соблюдение равноправия гарантируется: не может быть привилегий или ограничений по признакам расы, цвета кожи, политических, религиозных и иных убеждений, пола, этнического и социального происхождения, имущественного положения, места жительства, по языковым и иным признакам.

3. *Выборность органов управления* предполагает формирование органов власти путем народного волеизъявления, обеспечивает их сменяемость, подконтрольность и взаимоконтроль, равную возможность каждого реализовать свои избирательные права. В демократическом государстве одни и те же люди не должны длительное время беспрерывно занимать должности в органах власти: это вызывает недоверие граждан, приводит к утрате легитимности этих органов.

4. *Принятие решений по воле большинства при обязательном соблюдении прав меньшинства* — означает сочетание воли большинства с гарантиями прав личности, находящейся в меньшинстве — этническом, религиозном, политическом; отсутствие дискриминации, подавления прав личности, не

состоящей в большинстве при принятии решений. Об этом принципе демократии упоминал еще Аристотель в своей «Политике», считая, что демократия невозможна без сосредоточения верховной власти в руках большинства.

5. *Плюрализм* означает многообразие общественных явлений, расширяет круг политического выбора, предполагает не только плюрализм мнений, но и политический плюрализм — множественность партий, общественных объединений и т.п.

Наряду с принципами демократии существует понятие о *ценностях демократии.* **Ценность** – это «значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений» [101, с. 507]. Несмотря на наличие различных точек зрения на содержание данной категории, мы будем исходить из того, что высшей ценностью демократии является человек, его права и свободы.

Поскольку тема нашей работы связана с исследованием демократических процессов в системе образования, нам представляется необходимым проанализировать взаимосвязь категорий «демократия» и «образование».

Как известно, **образование** в широком смысле слова понимается как процесс трансляции личности фрагментов общего и специализированного социального опыта, накопленного человечеством в целом и собственным сообществом в частности; введение человека в социальные и культурные нормы и правила; обучение его специализированным знаниям, умениям и навыкам продуктивной деятельности в рамках осваиваемой им социально-функциональной роли. Таким образом, образование является одним из наиболее значимых средств социализации и инкультурации личности. Впервые о значении образования в становлении демократического устройства общества начали говорить еще в эпоху Просвещения, доказывая, что демократия отличается от других форм общественного устройства своими особыми связями с образованием.

Детально проблема общих ценностей, принципов демократического устройства и сферы массового образования рассматривается в диссертационном исследовании И.Д. Фрумина, который приводит следующие доводы в пользу такой взаимосвязи: «…в первую очередь, конечно, речь идет о том, что *демократия*

нуждается в образовании, о том, что демократическое общественное устройство возможно, только если граждане минимально образованны хотя бы для того, чтобы проголосовать. … Чем больше требований к человеческим и гражданским качествам людей предъявляет то или иное общественное устройство, тем более оно нуждается в образовании. …Другой аргумент связан с тем, что образование необходимо для демократии (которая существенно опирается на моральное поведение), в первую очередь потому, что оно является важнейшим институтом поддержки и укрепления моральных ценностей в обществе» [273, с. 18]. Мы, безусловно, поддерживаем данные аргументы, так как согласно исследованиям последних лет (А.Н. Тубельский, Kaltsounis, Heslep) роль школы в процессе становления демократического сознания молодежи возросла в связи с ослаблением воспитывающей роли других институтов - семьи, группы сверстников, церкви. Не менее важным является и вопрос о роли образования в процессе *становления демократии*. Последние десятилетия российская система образования находится в состоянии непрерывного реформирования, при этом образование рассматривается «как институт гражданского общества» и как «*важнейший механизм* становления и развития гражданского общества» [131].

Однако связи демократии и образования основываются не только на потребностях общества в образованных и социально адекватных людях. Еще Д.Дьюи утверждал, что образование демократично по своей природе, поскольку строится на *общем интересе* и включает в себя общение с другими людьми по поводу решения проблем. Он также полагал, что «…образование не просто готовит граждан к демократической жизни, но и реализует важнейшую цель демократии - *сделать человека свободным* и дать ему возможность полностью проявить свои способности» [220, с. 184]. Таким образом, с точки зрения понимания образования в самом широком смысле слова как процесса инкультурации, социализации, обучения и воспитания человека, связь его с демократией может быть рассмотрена с трех основных позиций:

1) демократическое устройство общества возможно только при условии определенного образовательного и нравственного ценза граждан (демократия нуждается в образовании);

2) образование способствует становлению демократии за счет соответствующей подготовки граждан в образовательных организациях;

3) образование за счет наличия общих интересов и потребностей его субъектов является «формой» демократии.

Такой подход характерен, в первую очередь, для социологии и политологии, где не принимается во внимание возраст субъектов образования. Наше исследование сопряжено с организацией образовательного процесса в школе, где его основными субъектами являются дети. Поэтому мы попытаемся определить возможные векторы связи демократии и образования с педагогической точки зрения.

Организационно **образование** может быть рассмотрено как **система социальных институтов,** обеспечивающих допрофессиональное и профессиональное обучение. Школа, как и любая образовательная организация, является социальным институтом, который, безусловно и объективно, транслирует ценности и нормы, реализуемые в конкретном обществе. Современная Россия, несомненно, ориентирована на демократическое государственное устройство. Соответственно, мы можем констатировать наличие и обратной связи: не образование для демократии, а демократия для образования. Очень точно данную зависимость обосновал И.Д. Фрумин: «…*массовое школьное* образование представляет собой то *общее благо*, которое и является исходной характеристикой демократического общественного устройства. Независимо от разговоров об его экономической целесообразности массовое школьное образование представлено обществу и, что важно, ребенку, как общественное гуманитарное действие. При этом ребенок ставится впервые в жизни в ответственную социальную позицию, на которой может вырастать в перспективе и гражданская позиция в целом. В этом смысле самим фактом существования системы массового образования ребенку

может быть передана идея общественной пользы и общественной заботы» [273, с. 22].

Таким образом, если мы рассматриваем школу как социальный институт, который проецирует общественное развитие, мы можем утверждать, что в системе образования могут и должны быть реализованы в полном объеме все принципы демократического устройства общества. «Содержание образования в демократическом обществе направлено на развитие творческого, самостоятельно мыслящего человека и не сводится только к основам наук или совокупности знаний, умений и навыков, усвоенных учениками. Образование, как любой другой элемент общества, должно базироваться на демократической культуре и демократических ценностях и существовать сообразно им…» [301, с. 20].

В таблице 2 представлен анализ того, каким образом основные принципы демократии нашли отражение в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [268] как основном документе, регламентирующем образовательные отношения в нашей стране.

Таблица 2 - Реализация ценностей демократии в ФЗ «Об образовании в РФ»

Общие ценности демократии	**Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования** (статья 3 ФЗ «Об образовании в РФ»)
Свобода	3.гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности …; 7.свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания; 9. автономия образовательных организаций, академические права и свободы педагогических работников и обучающихся, предусмотренные настоящим Федеральным законом…
Равноправие	2.обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования
Выборность	10.демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних

	обучающихся на участие в управлении образовательными организациями
Принятие решений по воле большинства при обязательном соблюдении прав меньшинства	9. … информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций; 10.демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями
Плюрализм	9. … информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций; 11.недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования

Таким образом, мы можем констатировать, что образование и демократия имеют тесные связи: с одной стороны, образование (в широком смысле слова) является источником демократического устройства общества, с другой - образование (как социальный институт) транслирует и реализует принципы демократии.

Однако современные исследования реального функционирования общественного устройства современных государств с точки зрения реализации принципов и ценностей демократии свидетельствуют, что «…ни одна из современных стран не соответствует этим параметрам в полном объеме. …Более реалистичной будет оценка любого общества с точки зрения того, является ли оно более или менее демократическим» [290]. Так, например, в ежегодном докладе правозащитной организации «Human Rights Watch» сказано, что Россия объявляет себя демократической страной без достаточных на то оснований [226].

В связи с этим мы считаем уместным ввести категорию **«псевдодемократия»**, или **«имитационная демократия»**, которая часто используется применительно к общественному устройству современной России. Стоит отметить, что в той или иной степени имитационными являются все демократические режимы, поскольку полная демократия представляет собой недостижимый теоретический идеал. О феномене псевдодемократии упоминал еще Платон, современная трактовка данной категории утверждает, что **псевдодемократия (имитационная, декоративная)** демократия - форма

устройства политической системы государства, при которой, несмотря на формально демократическое законодательство и формальное соблюдение всех выборных процедур, фактическое участие граждан в управлении государством и влияние общества на власть минимальны. Режимы имитационной демократии не только называют себя демократическими, но и стремятся сохранить внешние формальные признаки демократии, выхолостив ее реальное содержание.

Выше мы обосновали зависимость системы образования от процессов, происходящих в обществе. Этот факт позволяет нам выявить возможность существования имитационной демократии и в сфере образования. Действительно, несмотря на то что современные нормативные документы, регламентирующие организацию учебно-воспитательного процесса в школах и других образовательных организациях, однозначно ориентированы на демократию, анализ имеющейся психолого-педагогической литературы и опыта работы отдельных образовательных организаций (который подробно представлен в п.п. 1.3 и 1.4 настоящей диссертации) свидетельствует, что провозглашенные демократические принципы часто существуют формально и не сопровождаются активностью участников образовательного процесса.

Мы считаем, что причины существования подобного рода противоречий, наличия различных форм псевдодемократии как в обществе в целом, так и в системе образования в частности, связаны с отсутствием сформированной у граждан демократической культуры, рассмотрению сущности которой посвящен следующий параграф работы.

1.2 Сущность и структура понятия «демократическая культура личности»

Как уже было отмечено в п.1.1, словосочетание «демократическая культура» активно используется в лексиконе различных наук о человеке, начиная с XIX века. В работах, посвященных анализу сущности, специфики, типов культуры (Е.А. Александрова, Ю.В. Ананьев, А.С. Балакшин, М.М. Бахтин, А. Библер, А. Вебер,

Г.Г. Гадамер, А.Я. Гуревич, М.С. Каган, Л.Н. Столович, К.П. Файерабенд, Ю.М. Федоров, В.А. Фортунатова, М. Фуко, Н.З. Чавчавадзе, М. Шелер, О. Шпенглер и др.) культура рассматривается как надприродное, сверхприродное, социальное, человекотворное образование, социальная память человечества, кооторую надо беречь и межпоколенно передавать. Таким образом, **культура** в самом широком смысле этого слова объединяет все надприродное, созданное человеческим обществом, представляет собой концентрированный социальный опыт поколений, позволяющий любому человеку участвовать в его освоении и приумножении. По мнению Е.В. Давидович, культура кумулятивна, она включает в себя и деятельность, и ее результаты, смыслы и оценки. Анализ имеющихся представлений показывает возможность выделения трех базовых ценностей, составляющих совокупность социального опыта: знания (когнитивная сфера), умения (действенно-практическая сфера) и установки (волевая сфера). «…Соглашаясь с пониманием культуры как надприродного, человекотворного образования, нельзя в состав культуры включать негативные, отрицательные явления, противоречащие самому позитивному смыслу термина «культура» [39].

В связи с этим культура - это совокупность ценностей, позитивно значимое явление, способствующее прогрессу человечества, но не его деформации и даже деградации. Такое понимание культуры общества открывает возможность адекватной трактовки и культуры личности как совокупности личностных ценностей» [55, с. 22].

Понятие «демократическая культура» связано с такими категориями, как «культура» и «демократия». Далее мы попытаемся определить сущностные связи этих двух категорий.

В современной науке наибольшее распространение получила точка зрения, основанная на том, что демократическая культура является частью **политической культуры.** Существуют различные точки зрения относительно интерпретации данной категории: 1. Совокупность духовных явлений и символов (Г. Алмонд, С. Верба, Д. Дивайн, Л. Диттмер, Ю. Краснов, Ф.М. Бурлацкий, А.А. Галкин и др.) 2. Совокупность типичных образцов поведения (Дж. Плейно), особый тип

политического поведения (Э. Баталов, Е.А. Егоров, Н.М. Кейзеров, М.Х. Фарукшин). 3. Способ, стиль политической деятельности человека, предполагающий воплощение его ценностных ориентации в практическом поведении (В. Розенбаум, И. Шапиро, П.Шаран). Мы ориентируемся на следующее определение понятия «*политическая культура*»: это система исторически сложившихся, относительно устойчивых ценностей, символов, верований, установок, убеждений, представлений, моделей поведения, проявляющихся в непосредственной деятельности субъектов политического процесса и обеспечивающих воспроизводство политической жизни общества на основе преемственности.

Существует классификация типов политической культуры общества, основанием для которой является мера включенности в политический процесс субъектов общественной жизни - личности, группы, коллектива (А.И. Дженусов):

«1) архаичная — нет политических ролей, институтов, отношений;

2) подданническая и авторитарная (авторитарно-элитная) — две субкультуры доиндустриального общества, которые могут находиться в состоянии конфронтации или конструктивного взаимодействия;

3) авторитарно-демократическая — возникает как результат роста городов и борьбы против произвола власти в целях сглаживания возникших противоречий;

4) демократически-авторитарная — результат дальнейшей борьбы за права человека, выражающийся во введении демократических процедур, легитимирующих деятельность власти (изъяны и слабости еще не освоенной обществом демократической системы правящая элита использует для укрепления своей власти и привилегий, например, результатом выборов становится долгосрочное закрепление власти);

5) демократически-плюралистическая (либерально-демократическая) — основанная на коммуникации, консенсусе, допускающая критику, гласность, изменения» [89, с.18].

Согласно данной классификации, демократическая культура является высшим уровнем развития политической культуры общества и рассматривается

как парадигма, обусловленная историческим развитием (это положение уже был нами обосновано в п.1.1).

Н.М. Канаев и А.И. Рябов считают, что «…культура демократии состоит в приобретении гражданским населением и политическими деятелями навыков со знанием дела разбираться в вопросах конституционного функционирования гражданского общества, … изучения, учета и влияния на общественное мнение, использования средств информации, в механизмах и методах политического управления и самоуправления, взаимодействия государственных и рыночных структур, в обеспечении всей полноты прав и демократических свобод, социальной защищенности личности, а главное - обладать умением пользоваться этими правами и свободами» [122, с. 16]. «Культура демократии — это пространство, в котором происходит синтез четырех основных концепций: гражданственности, терпимости, образования, свободного обмена идеями и людьми. Гражданственность означает мужество, любовь к истине, совесть, внутреннюю свободу, ответственность за общее дело. Терпимость означает не просто терпение по отношению к другим, она предполагает знания и, более того, уважение к красоте другой культуры. Образование составляет ядро демократической культуры. Невежество укрепляет диктатуру и ослабляет демократию. Свободное передвижение людей позволяет каждому выбрать свой собственный образ жизни и способ самовыражения, быть хозяином своей личной жизни судьбы своего народа. Полная свобода информации и выражения является краеугольным камнем демократической культуры, поскольку только она может обеспечить сведения, необходимые для осуществления права на выбор и на ответственность» [131, с. 49].

Анализ мнений ученых относительно определения категории «демократическая культура» позволяет нам сформулировать следующие утверждения.

Во-первых, демократические принципы и ценности, как известно, реализуются в различных сферах общественной жизни (см. таблицу 1), соответственно, понятие о демократической культуре должно рассматриваться не только в аспекте культуры политической. Подтверждением данному факту служат

многочисленные исследования, посвященные вопросам демократии: так, работы М. Р. Битяновой, А. А. Бодалёва, Дж. Макдауголла, В. В. Юстицкого и др. посвящены рассмотрению вопросов демократической (диалогической) коммуникации, основой которой выступает сформированная демократическая культура; демократический стиль управления (который является проявлением демократической культуры) подробно обосновывается в трудах К. Левина, исследования Э. Майо и М. Фоллета посвящены проблемам производственной демократии, демократический стиль культуры семейных отношений изучали А. А. Бодалёв, Э. Г. Эйдмилллер, В. В. Юстицкий, демократический стиль учителя - К. Левин, Р. Липпит, Р. Уайт и др., демократический стиль педагогического руководства подробно охарактеризован в работах Е. М. Крутовой, Г. Н. Мальковской и др., упоминание о демократическом воспитании встречается в работах О.С. Газмана, М.И. Рожкова и др. Таким образом, понятие «демократическая культура» является междисциплинарным и может быть применено к различным сферам жизнедеятельности человека.

Во-вторых, демократическая культура – категория, связанная с принятием, осознанием и реальным воплощением конкретной личностью принципов и ценностей демократического общества. Таким образом, понятия «демократия» и «демократическая культура» могут быть разведены по принципу объективности-субъективности. Демократия – это форма общественного устройства, основанная на системе принципов и ценностей, а демократическая культура – это мера овладения человеком системой демократических принципов и ценностей. Отметим, что в научной литературе, словосочетание «демократическая культура» чаще всего рассматривается применительно к отдельной личности, а не к обществу в целом. Мы считаем, что *демократическая культура общества* является совокупным отражением демократической культуры каждого члена общества, и в своей работе будем ориентироваться именно на персонифицированное понимание демократической культуры. В связи с этим мы полностью согласны с мнением И.Г. Шендрика о том, что «…устойчивое существование любого общества как некоторой целостности возможно благодаря воспроизводству его членами

определенных способов взаимодействия с миром, т.е. осуществлению подобных выборов (выбор как человеческая деятельность, направленная на определение способов оптимального существования человека в обществе) в аналогичных ситуациях» [289, с. 208].

Третий вывод, который представляется возможным сделать в ходе анализа научных трудов, заключается в том, что в основе демократической культуры лежит способность человека осуществлять социальное взаимодействие. Подтверждением данного заключения может служить контент-анализ существующих в настоящее время определений категории «демократическая культура», результаты которого свидетельствуют, что все определения напрямую связаны с категориями «взаимодействие», «социальное взаимодействие» и «общение».

Например, в диссертационном исследовании М.А. Юговой демократическая культура понимается как «…интегративная характеристика демократического процесса, включающая единство деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, основанной на демократических принципах (ценностях), и результат этой деятельности, поддерживающий и обеспечивающий протекание демократического процесса» [301, с. 25].

С.М. Платонова определяет данную категорию как «…меру социального развития человека, характеризующую его стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма» [209, с. 34]. В работах Т.В. Бурдовой демократическая культура понимается как «…особый вид демократической деятельности человека, которая позволяет в полной мере раскрыть потенциал личности во всех сферах общения» [55]. И с точки зрения политолога А.И. Дженусова демократическая политическая культура связана с такими характеристиками, как «коммуникация», «консенсус», «гласность», «изменения» [89].

Очевидно, что понятие «демократическая культура личности», с одной стороны, имеет ярко выраженный социальный характер и связано с регламентацией отношений людей в обществе. С другой стороны, следует понимать, что демократическая культура носит персонифицированный характер,

связанный с интернализацией социального опыта, осознанием собственных особенностей и стремлением реализовать свой потенциал в процессе социального взаимодействия.

Для более детальной характеристики нашего понимания данной категории обратимся к сущности составляющих ее понятий, одним из которых является такая категория, как «личность». В психолого-педагогической литературе существует более семидесяти трактовок данного понятия. Современные подходы к определению данной категории связаны с тенденцией рассмотрения личности в контексте ее социального функционирования, как производного, вторичного социального состояния человека.

В исследовании мы опираемся на понимание личности и ее структуры К.К. Платоновым, который рассматривает личность как динамическую систему определенного иерархического уровня в системе «человек – общество», что соотносится с нашими представлениями об исследуемом качестве. Психолог осуществляет разграничение следующих 4-х подструктур личности: 1. личностные качества, обусловленные исключительно социальными факторами - направленность деятельности, система её отношений, нравственные характеристики; 2. личный опыт - знания, умения, навыки, привычки; 3. индивидуальные особенности психических процессов - ощущений, восприятия, эмоций и чувств, памяти, мышления и интеллекта, воли; 4. биологически обусловленные особенности - темперамент, задатки, инстинкты [208].

Личность, таким образом, это конкретный человек, являющийся представителем определенного общества, определенной социальной группы, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный индивидуально-психологическими особенностями. Важнейшей составляющей такого понимания личности выступает Я-концепция, которая активно формируется в подростковом возрасте.

По мнению М.Р. Гинзбурга, «…с момента своего зарождения Я-концепция становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах:

1. Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями человека, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Существенным фактором восстановления внутренней согласованности является то, что человек думает о самом себе.

2. Я-концепция как интерпретация опыта. Эта функция Я-концепции в поведении заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, так как у человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего опыта.

3. Я-концепция как совокупность ожиданий. Я-концепция определяет также и ожидания человека, то есть его представления о том, что должно произойти. Каждому человеку свойственны какие-то ожидания, во многом определяющие и характер его действий. Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом; считающие же, что они никому не нужны, не могут нравиться либо ведут себя исходя из этой предпосылки, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая Я-концепцию как совокупность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения» [74, с. 46-47].

В контексте нашего исследования **личность** – может быть определена как устойчивая система всех социальных качеств, приобретенных и развитых в процессе взаимодействия человека с другими людьми. Такой подход позволяет важнейшей задачей образования считать воспитание социальных качеств личности. Под **социальными качествами** личности принято понимать те из них, которые способствуют достижению общественно значимых целей. Единой классификации таких качеств не существует, но чаще всего они делятся на

интеллектуальные и психосоциальные. К интеллектуальным относятся качества личности, связанные с ее когнитивной сферой (самосознание, способность к аналитической и синтетической деятельности, самооценке, восприимчивость к новому и др.). К психосоциальным качествам личности относятся эмоциональные качества (например, достоинство, честь); поведенческие качества (воля, целеустремленность и др.) и коммуникативные качества (открытость, толерантность и др.).

Для нашего исследования важным является понимание, что социальные качества личности вырабатываются и изменяются на протяжении всей жизни, а основным механизмом их формирования является социализация. Как известно, **социализация** – *это процесс усвоения индивидом социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения общества*, к которому он принадлежит. Важнейшим компонентом социализации является воспитание, предполагающее целенаправленное взаимодействие воспитателя и воспитанников, направленное на интеграцию человека в общество, освоение ребенком системы социальных ролей (М.И. Рожков) [223].

Таким образом, воспитание демократической культуры мы будем рассматривать в русле контролируемой социализации, основным конструктом которой является взаимодействие.

Взаимодействие – это универсальная форма развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящего каждое звено в новое качественное состояние. Взаимодействие отображает широкий круг процессов окружающей действительности, посредством которых реализуются причинно-следственные связи, происходит «обмен» между взаимодействующими сторонами, их взаимное изменение.

В педагогической науке взаимодействие рассматривается прежде всего как единство общения, отношений и деятельности (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына), обеспечивающее преобразование совокупности индивидуальных действий в единую систему совместных действий (А.И. Донцов, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов). Взаимодействие на уровне межличностных отношений с точки зрения А.А.

Бодалева и Л.И. Уманского выступает как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной согласованной деятельности субъектов по достижению общих целей и результатов при решении значимых для них проблем.

Социальное взаимодействие осуществляется в процессе совместной деятельности и общения. В социальном плане взаимодействие людей рассматривают также как способ осуществления преемственности поколений, освоения культурного наследия предшествующих поколений. Основными характеристиками взаимодействия между людьми, по мнению Н.Н. Обозова, являются взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние.

Поскольку тема нашего исследования связана с организацией образовательного процесса, необходимо рассмотреть такую разновидность социального взаимодействия, как **педагогическое взаимодействие.** «Педагогическое взаимодействие всегда является специально организованным процессом, направленным на решение образовательных задач, тогда как социальное взаимодействие характеризуется как стихийными контактами, так и специально организованными. В условиях образовательной организации педагогическое взаимодействие с детьми и между детьми планируется и целенаправленно организуется. Но при этом необходимо учитывать стихийно складывающиеся отношения детей, а также создавать условия для расширения социального взаимодействия учащихся, включения их в систему социальных отношений. Это позволяет детям приобретать опыт самостоятельного поведения и взаимодействия в неорганизованной среде» [223, с.154].

Таким образом, анализ составляющих исследуемое понятие категорий позволяет сделать следующие заключения: качества личности как некие особенности человека, с одной стороны, обеспечивают эффективность его социального взаимодействия, а с другой - являются результатом данного взаимодействия, так как механизмы формирования этих качеств связаны с

процессом социализации. Анализируя разновидности социальных качеств личности и основные компоненты взаимодействия, мы можем констатировать наличие общих аспектов их функционирования. Качества являются особенностями личности, которые реализуются в процессе социального взаимодействия, субъектом которого, в свою очередь, также является личность.

Важную роль в процессе развития социальных качеств личности играют ***противоречия*** («…мысль или положение, несовместимое с другим, опровергающее другое, несогласованность в мыслях, высказываниях и поступках, нарушение логики или правды») [270], которые являются отражением связей личности с социумом. По мнению большинства психологов (Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), «…человек не просто проживает свою жизнь, заброшен в жизненный процесс, а активно познает и осваивает мир, выделяя себя из него и связывая себя с ним, «овнутряя» и преобразуя его в своих объективациях. Он непрерывно соотносит и разрешает противоречия между внутренними и внешними условиями своей жизни, своим индивидуальным потенциалом, способностями и социальными ожиданиями, своими замыслами и жизненными обстоятельствами. Он стоит перед необходимостью давать оценки своим поступкам и поступкам других людей, исходя из своих нравственных установок, совершать выборы, принимать решения, действовать и нести ответственность за непредвиденные результаты своей активности, самостоятельно определять соотношение добра и зла в своей жизни» [259, с. 231].

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы, необходимые для определения структуры демократической культуры, выделения ее компонентов.

1.Компоненты демократической культуры как совокупности социальных качеств личности находятся в непосредственной связи с основными структурными компонентами личности, ее сферами, при этом можно констатировать и наличие связей этих компонентов с характеристиками взаимодействия. Взаимодействие

между людьми в данном случае является механизмом социализации, в ходе которой и происходит формирование качеств.

2.Выявленные нами взаимосвязи носят бинарный характер: с одной стороны, качества как некие особенные, уникальные характеристики личности отражают ее внутреннюю, глубинную составляющую, с другой - развитие этих качеств невозможно без взаимодействия с социумом, без внешнего подкрепления. В данном случае нам представляется возможным провести следующую параллель с двумя аспектами понимания человеческой личности – дескриптивным и прескриптивным [110]. *Дескриптивная направленность* личности связана с пониманием объективной действительности; сложившимися в обществе в целом и непосредственном социальном окружении отношениями между людьми; принятием и осознанием особенностей других людей. Дескриптивная способность формируется у человека первично и связана с определенным копированием мнений об окружающей действительности людей, имеющих больший социальный опыт (родителей, педагогов, авторитетных товарищей и т.п.). *Прескриптивная направленность* отражают способность личности к оценке и самооценке, связана с нормативно-ценностным определением человека, указывает на меру присвоения опыта социальных отношений. Прескриптивная способность вторична по отношению в дескриптивной, она развивается по мере взросления личности и становления ее самосознания, однако линейность и последовательность формирования обозначенных способностей является условной, по мере взросления человека происходит в большей степени качественное, а не количественное развитие данных способностей; критерием сформированности ДК личности являются осознанность прескриптивных заключений и способность личности бинарно использовать обе способности.

3. Ввиду того, что демократическая культура представляет собой систему взаимосвязанных качеств личности, мы считаем возможным и правомерным использовать характеристику «интегративное качество» применительно к демократической культуре личности. *Интегративное качество* – новообразование, возникшее путём взаимопроникновения различных личностных

качеств. Каждое интегративное качество выступает как результат взаимодействия природных (внутренних) и социальных (внешних) предпосылок (факторов), что также соответствует нашим представления о бинарной основе ДК. В структуре интегративного качества, как правило, выделяется базисное качество, которое, по мнению А.А. Петровского, придает ценность всем, через них соединяются все другие качества, они всегда проявляются в сочетании с другими, связывают личностные качества из других групп вокруг направленности личности. Важнейшим личностным маркером, базисным для демократической культуры качеств, является *ответственность.* Термин «ответственность» в современной науке имеет множество трактовок, однако появление и существование данной категории предопределено общественным характером человеческого существования и отражает взаимосвязь общества и отдельного человека.

Понятие демократической культуры рассматривается нами в ракурсе биполярного развития дескриптивной и прескриптивной способностей, поэтому целесообразным является использование двух соответствующих категорий ответственности: *социальной ответственности* (как объективно обусловленной необходимости соблюдения индивидом основных правил, требований и принципов общества) и *личностной ответственности* (как формы саморегуляции личности, выражающейся в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий) [203, с. 36].

Внутренним, субъективным выражением объективного содержания ответственности выступают осознание личностью общественного значения своих действий; готовность подчинять свою деятельность требованиям общества, оценивать ее самому и отвечать перед обществом за ее результаты. Поэтому, чем более широк круг общественных отношений, в которые включена та или иная личность, чем более важна роль ее действий в жизни общества, тем шире сфера ее ответственности, тем выше уровень ответственности.

В связи с этим мы утверждаем, что для сформированной демократической культуры личности характерно наличие потребности в самореализации не себя в обществе, а себя для общества, внутренняя уверенность человека, что, проявляя

свою ответственность как личностный свободный выбор, мы осознаем последствия этого выбора для себя, других людей, общества в целом.

4. Основными внутриличностными механизмами, обеспечивающими воспитание демократической культуры на различных этапах и уровнях ее функционирования, являются имитация, идентификация и рефлексия, а для бинарного развития качеств ДК большую роль играют противоречия, конструктивное разрешение которых способствует воспитанию демократической культуры.

Более подробно механизмы воспитания демократической культуры описываются нами в п.2.2 данной работы.

Таким образом, мы определили внешнюю, структурную, оболочку исследуемого понятия. Осознание того, что демократическая культура является интегративным понятием, определило необходимость рассмотрения ее компонентного наполнения.

Для уточнения компонентного состава демократической культуры обратимся к имеющимся немногочисленным исследованиям.

В диссертации С.М. Платоновой определяются качества, «…которые бы наиболее точно отражали суть демократической культуры личности и были бы взаимосвязаны между собой. … С этой точки зрения мы позволили себе считать отдельные качества выражающими ведущее, определяющее свойство той или иной стороны культуры личности» [209]. Исследователь выделяет в структуре понятия три основных стороны: *познавательно-мировоззренческую, эмоционально-волевую, действенно-практическую.*

Интерес для нашего исследования представляют компоненты культуры демократических отношений, которые выделяет Т.П. Вернигорова: *когнитивный* (наличие знаний о нормах и ценностях общества), *интерактивный* (умение воспринимать и принимать роль другого человека), *перцептивный* (умение выражать отношение к предмету общения) [60, с. 18].

В диссертации А.В. Тарариной выявлена структура демократической культуры студенческой молодежи, которая «характеризуется совокупностью

достаточно устойчивых, сложившихся, социально значимых качеств, представленных такими компонентами, как *гносеологический* (система знаний о себе, сущность демократии, механизмы ее реализации и современное общество); *эмоционально-аксиологический* (отношение к собственной общественной активности, к человеку и обществу в целом); *праксеологический* (способность к практической реализации отношения личности к себе, практические проявления отношения личности к другим людям и обществу в целом) и *личностные качества* (гражданственность, патриотизм, добропорядочность, достоинство, нравственная автономность, толерантность, законопослушность, инициативность, уровень развития критического мышления)» [250, с. 124].

Принимая во внимание имеющиеся точки зрения на состав структуры описываемого понятия, опираясь на результаты анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта, анализа целей и задач современного образования, учитывая основные характеристики категории «педагогическое взаимодействие» (предложенные Н.Н. Обозовым и уточненные Л.В.Байбородовой), мы выделяем следующие компоненты демократической культуры личности (таблица 3).

Таблица 3 - Компоненты демократической культуры личности

Компонент	**Качества личности**			**Характеристика взаимодействия**
	Дескриптивные		Прескриптивные	
Познавательно-мировоззренческий	- наличие адекватных представлений о людях; -знание прав и обязанностей людей	**ПРОТИ**	сформированность самосознания (осознание и принятие собственных особенностей, понимание места в системе социальных отношений)	Взаимопознание
Коммуникативный	-умение договариваться; -способность осуществлять эффективное ситуативное взаимодействие		-проявление толерантности; -осознанность выбора; -стремление к овладению новыми социальными ролями	Взаимопонимание

Эмоционально-волевой	-понимание эмоционального состояния людей; -стремление к согласию, взаимопомощь	**В О Р Е Ч И Я**	-развитость эмпатии, сочувствия; -наличие эмоциональной саморегуляции; -стремление к сознательной реализации прав и выполнению обязанностей	Взаимоотношения
Действенно-практический	-умение выполнять обязанности; -законопослушность; -активность		-наличие внутреннего самоконтроля; -способность к самоуправлению; -умение отстаивать собственные интересы и интересы других людей	Взаимные действия
Перцептивный	-адекватность сформированных социальных образов и стилей социального поведения: -освоение ценностей современного общества		-сформированность социально-перцептивной компетентности; -наличие системы устойчивых ценностных ориентаций	Взаимовлияние

Для определения достоверности выбранных нами компонентов и показателей их развития мы осуществили их экспертную оценку с привлечением учителей школы, преподавателей ИРО Ярославской области, методистов Центра оценки качества образования, педагогов ЯГПУ. Респондентам была предложена разработанная нами анкета, состоящая из 5 блоков, соответствующих компонентам демократической культуры. В каждом из блоков предлагалось оценить утверждения по четырехбалльной системе: «полностью согласен» – 3 балла; «скорее согласен, чем не согласен» – 2 балла; «скорее не согласен, чем согласен» – 1 балл; «не согласен» – 0 баллов.

На этапе обработки результатов производился подсчет количества ответов, данных респондентами в соответствии с возможными вариантами по каждому из вопросов. Полученные данные по наиболее популярным ответам заносились в сводную таблицу (таблица 4).

Таблица 4 - Результаты экспертной оценки

№ вопроса	Кол-во выбранных ответов				
	затруднил-ся в ответе	0	1	2	3

№ вопроса	Кол-во выбранных ответов				
	затруднил-ся в ответе	0	1	2	3

1	0	0	0	33	14
2	0	0	4	21	22
3	0	0	13	30	4
4	0	2	8	35	2
5	0	7	9	23	8
6	0	3	20	22	2
7	0	3	15	28	1
8	0	0	2	20	25
9	0	0	7	8	32
10	0	0	0	15	32
11	0	2	0	31	14

12	0	2	4	10	31
13	0	0	2	1	41
14	0	1	5	26	15
15	0	0	4	34	9
16	0	0	7	12	28
17	0	0	3	19	25
18	0	0	0	4	43
19	0	0	0	36	11
20	0	0	0	36	11
21	0	0	0	10	37
22	0	0	3	24	20

Далее в целях определения зависимости показателей установленных критериев и проверки их корреляционной зависимости был проведен расчет с помощью коэффициента взаимной сопряженности Пирсона. При расчете мы принимали во внимание следующие условия: если $0 \leq k < 0,3$ – связь слабая; $0,3 \leq k < 0,5$ – связь умеренная; $0,5 \leq k < 0,7$ – связь значительная; $0,7 \leq k$ – связь сильная.

Результаты вычисления корреляционной зависимости критериев развития представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Корреляционная зависимость компонентов демократической культуры

	Познавательно-мировоззр.	Коммуникативный	Эмоционально-волевой	Действенно-практический	Перцептивный
Познавательно-мировоззр.		0,72	0,43	0,64	
Коммуникативный	0,72		0,55	0,38	
Эмоционально-волевой	0,43	0,55		0,55	
Действенно-практический	0,64	0,38	0,55		
Перцептивный	0,43	0,43	0,72	0,64	

Полученные результаты подтвердили наличие связи между всеми компонентами ДК и позволили считать предложенную нами структуру исследуемого интегративного качества правомерной. Далее мы охарактеризуем сущность основных компонентов исследуемого качества, а также проанализируем реализацию проявлений ответственности в каждом из компонентов, так как *ответственность*, по мнению различных ученых, «…может быть определена как

осознание, понимание и принятие взаимосвязи поведения и деятельности человека и их последствий для него самого, других людей, общества и мира в целом» [158].

Познавательно-мировоззренческий компонент демократической культуры личности связан с системой представлений человека об окружающем мире, ценностях и принципах функционирования общества, правах и обязанностях человека, которые личность получает в процессе социализации и воспринимает репродуктивно (дескриптивная способность). Однако система знаний, даже научно обоснованных и адекватных, не может обеспечить эффективное социальное существование человека, если эти представления не становятся частью его личности, не включаются в структуру его самосознания. Поэтому важнейшей составляющей данного компонента являются и прескриптивные качества личности. Начиная с подросткового возраста, существующие в жизни правила считаются принятыми на основе совместной договоренности и сотрудничества с другими людьми (со сверстниками и со взрослыми). Ответственностью здесь является не просто подчинение внешним по отношению к человеку требованиям и «чужим» правилам, а подтверждение взаимных ожиданий (их осознание и принятие).

Составляющие ***коммуникативного компонента*** также бинарны: с одной стороны, человека можно научить способам ведения диалога, нахождения взаимоприемлемых решений (дескриптивная способность), но, с другой стороны, без сознательного стремления к эффективной коммуникации, ответственного понимания ее необходимости в процессе собственного социального становления (прескриптивная способность) данный компонент функционировать не может.

Эмоционально-волевой компонент отражает умение человека понимать настроение других людей, «считывая» их эмоции по внешним признакам. Данная важная дескриптивная способность должна обязательно подкрепляться наличием эмпатии, способностью ставить себя на место другого, умениями саморегуляции (а это уже проявления прескриптивных качеств личности). При этом ответственность выступает как волевое личностное качество, проявляющееся в осуществлении контроля за деятельностью человека. Различают внешние формы, обеспечивающие

возложение ответственности (подотчетность, наказуемость и т.д.), и внутренние формы саморегуляции (чувство ответственности, чувство долга).

Такая же двойственность присуща и ***действенно-практическому компоненту*** демократической культуры: с одной стороны, репродуктивно воспроизведенные способы социально-адекватного поведения, с другой -наличие самоконтроля и способности самостоятельно отбирать эффективные в конкретной ситуации способы деятельности. В данном компоненте целесообразно использовать понятие ответственного поведения как осознанного выполнения долга. Чем ближе внутренняя позиция человека к социальным требованиям, чем ответственнее его поведение, тем гармоничнее отношения между личностью и обществом.

Перцептивный компонент демократической культуры связан с результативной характеристикой социального взаимодействия – взаимными изменениями субъектов. В последние годы в научных исследованиях большое внимание уделяется социально-перцептивному аспекту взаимодействия, который непосредственно связан с механизмами перцепции, обоснованными Дж.Брунером. Именно Брунер в 1947 году впервые ввел понятие **«социальная перцепция»** для обозначения факта социальной обусловленности восприятия, «..его зависимости не только от характеристик стимула — объекта, но и прошлого опыта субъекта, его целей, намерений, значимости ситуации и т. д. Позже под социальной перцепцией стали понимать целостное восприятие субъектом не только предметов материального мира, но так называемых социальных объектов (других людей, групп, классов, народностей и т. д.), социальных ситуаций и т.п.» [150, с.320]. Таким образом, перцептивный компонент демократической культуры характеризует системность восприятия человека, устойчивость его когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристик. Перцептивный компонент позволяет оценить успешность и устойчивость демократической культуры, так как перцепция, наряду с умением воспринимать внешние признаки и проявления объекта, предполагает понимание сущностных его характеристик, а также личностно-смысловое значение происходящего. По мнению И.Э Соколовской,

социальная перцепция «…зависит от целого ряда характеристик в интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной сферах личности» [235, с. 74]. С одной стороны, социальная перцепция сопровождает человека с момента рождения и связана с объективным характером его статуса как существа социального (дескриптивная способность). Но поскольку перцептивное общение предполагает осознание человеком собственного «я» через восприятие других людей, соотнесение принципов и ценностей общества с собственными личностными характеристиками (чему способствует разрешение противоречий), интерпретацию и прогнозирование на этой основе своих поступков, мы также можем утверждать, что данный компонент связан и с проявлениями прескриптивной способности человека. Как отмечает в своем диссертационном исследовании Т.В. Бурдова, «…демократическая культура личности становится для индивида реальностью при наличии знания о демократии, личного демократического опыта, развивающейся индивидуальной свободы выбора, самоопределения, самоуправления, самоидентификации с демократическими действиями социальных общностей людей» [55, с.17].

Одной из важнейших характеристик демократической культуры личности мы считаем *социально-перцептивную компетентность* как «…способность адекватно оценивать личностные черты и эмоциональные состояния партнеров по общению, умение правильно интерпретировать их высказывания и невербальный компонент, определять характер отношений, складывающихся в процессе общения» [132].

Для понимания сущности демократической культуры личности в общем и ее перцептивного компонента в частности необходимо определить место ценностной составляющей в структуре демократической культуры личности.

Человек с момента рождения попадает в общество ему подобных с уже сформированной системой ценностей и таким образом в процессе социального взаимодействия наследует некий набор ценностей. Объективно человеческой личности присуща определенная совокупность ценностных ориентаций, связанная с общечеловеческими моральными нормами и принципами. По мнению ученых,

объективные ценности во многом первичны по отношению к субъекту деятельности. Формирование ценностных ориентаций связано с попыткой личности осмыслить всю систему ценностей общества и выработкой собственного к ней отношения. Таким образом, ценности жизни, с одной стороны, становятся содержанием воспитания, с другой стороны, преломляясь сознанием ребенка, детерминируют его отношение к окружающему миру и самому себе (в форме установок, убеждений, интересов, стремлений, желаний, намерений). При этом проявлением ответственности человека можно считать, по мнению Ж. Пиаже, переход от эгоцентрической перспективы в перспективе децентрации, когда ребенок учится включать в свой мир миры других людей и мысленно ставить себя на место другого человека [205], поэтому сформированность системы ценностных ориентаций человека является составляющей именно перцептивного компонента демократической культуры. При этом осознание ценностей современного общества условно является дескриптивным качеством, а наличие системы ценностных ориентаций личности – прескриптивным качеством.

Подчеркнем, что для развитой демократической культуры необходимо совокупное развитие всех выделенных компонентов и бинарное развитие дескриптивных и прескриптивных качеств личности, при этом основным механизмом развития всех обозначенных качеств является разрешение внутриличностных противоречий, возникающих в процессе познания человеком окружающего мира и осознания им себя как части социальной действительности.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы относительно сущности категории «демократическая культура личности»:

- демократическую культуру личности мы рассматриваем как совокупность качеств личности, обеспечивающих осознание человеком собственных особенностей и определяющих его способность осуществлять эффективное социальное взаимодействие, основу которого составляют ценности и принципы демократии;

- в структуре демократической культуры мы выделяем пять компонентов (познавательно-мировоззренческий, коммуникативный, эмоционально-волевой, действенно-практический и перцептивный);

- содержание каждого из данных компонентов мы рассматриваем с точки зрения сформированности двух типов качеств – дескриптивных, обеспечивающих способность человека копировать и воспроизводить социальный опыт, и прескриптивных, отвечающих за степень присвоения данного опыта и его использование;

- механизмы воспитания демократической культуры личности в целом могут быть соотнесены с механизмами инкультурации как одной из функций социализации;

- демократическая культура проявляется в способности осуществлять эффективное социальное взаимодействие, которое возможно только при условии совокупного, комплексного развития всех ее компонентов и осуществлении механизмов самоидентификации человека с принципами и ценностями демократического общества, что проявляется в ответственном поведении, ведущую роль при этом играют противоречия, возникающие в различных сферах личности человека и при условии их конструктивного разрешения способствующие его социальному развитию.

1.3 Развитие идей воспитания демократической культуры в педагогической теории и практике

В предыдущих параграфах нами были обоснованы сущностные связи между процессами, происходящими в обществе, и направлениями развития образования. Так, в п.1.1 мы ссылаемся на исследования Хантингтона относительно выделения так называемых «волн демократизации», возникновение которых обусловлено особенностями общественного развития и политических процессов, происходящих в мире. Анализ особенностей демократических процессов, происходящих в

системе образования, позволяет коррелировать их с периодизацией Хандингтона (таблица 6).

Таблица 6 - Отражение теории «волн демократизации» в развитии системы российского образования XIX-XXI вв.

Этапы демократизации по Хантингтону	**Изменения в системе образования**
«Первая волна демократизации» (1828–1926 гг.)	-реализация идей доступности образования; -реализация идей детского самоуправления; -появление произведений Дж.Дьюи и их реализация в образовательной практике; -появление целостных психолого-философских концепций личности (В.М. Бехтерев, М.М. Бахтин и др.); -появление возрастной психологии (В. Прейер «Душа ребенка»); -доступность образования для крестьянских детей (Л.Н. Толстой, С.А. Рачинский); -попытки определения особенностей обучения и воспитания сельских школьников (Л.Н. Толстой, С.Т.Шацкий)
«Первая волна отката от демократизации» (1922–1942 гг.)	-идеологизация образования; -репрессии в сфере образования; -закрытие экспериментальных образовательных учреждений; -исключение из учебных планов «буржуазных» предметов; -увеличение количества грамотных крестьян при одновременном снижении качества образования сельской молодежи в связи с нехваткой квалифицированных педагогов
«Вторая волна демократизации» (1945–1962 гг.)	-появление документов, закрепляющих демократические принципы в образовании; -появление новых форм и методов обучения; -появление исследований по выявлению особенностей сельских школьников; -реализация идей «справедливого сообщества» Л.Колберга; -появление новых наук о человеке; -развитие идей гуманистической психологии и педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс).

«Вторая волна отката от демократизации» (1962–1974 гг.)	-унифицированный характер образования; -закрытие экспериментальных школ; -отсутствие вариативности в содержании и методах преподавания; -замкнутость системы образования СССР; -отсутствие академических свобод, зависимость образования от государственной идеологии
«Третья волна демократизации» (с 1974 г. по настоящее время)	-появление концепции индоктринации; -анализ и интерпретация идей Дж.Дьюи; -реализация принципов вариативности образования; -развитие идей индивидуализация ОП; -расширение типов образовательных организаций; -«Болонское соглашение»; -интеграция данных наук о человеке; -изучение особенностей городских и сельских школьников и учет данных особенностей в образовательной практике

Анализ имеющихся исторических сведений и философских трудов позволяет выделить ряд направлений педагогической мысли, развивающихся в контексте нашего исследования.

1. Ретроспективный исторический анализ позволяет утверждать, что попытки реализации идей демократии в образовании были связаны с ***развитием самоуправления.*** Например, в процессе воспитания юных спартанцев в Древней Греции впервые была реализована идея детского самоуправления: дети должны были «…играть и трудиться друг подле друга»; руководил разновозрастным отрядом не педагог, а тот, «кто превосходил детей сообразительностью» [197, с. 47]. Таким образом, для каждого ребенка создавалась возможность проявить себя, заслужив уважение подчиненных, и реализовать новую социальную роль.

Как известно, демократические идеи и принципы, сформулированные в период Античности, проявились в эпоху Возрождения и нашли свое отражение в идеале: свободный, активный человек, способный проявить инициативу и самодеятельность. Однако согласно исследованиям С.М. Платоновой [209], идеи педагогов-гуманистов были реализованы лишь в практике очень небольшого числа тех школ, где учились дети знатных и состоятельных родителей. Например, *Валентин Тротцендорф* (1490–1556 гг.), в школе г. Гольдберна (Силезия) внедрил

ученическое самоуправление. Школа управлялась по образцу Римской республики, ежемесячно избирался сенат, который рассматривал и решал возникавшие в школе конфликты. Действовал школьный устав, соблюдение которого рассматривалось как важное средство воспитания. Но, несмотря на реализацию прогрессивных для того периода времени идей, в школе Тротцендорфа царил его собственный диктат: педагог сам возглавлял совет, был автором устава, тщательно контролировал деятельность детей, используя иногда и физические наказания.

Подобная же ситуация наблюдалась и в иезуитских колледжах, которые активно функционировали в Европе конца XVI века: несмотря на прогрессивные принципы работы данных учебных заведений (развитие индивидуальных особенностей учеников, воспитание честолюбия и соперничества; иерархические отношения между детьми и др.) реальная практика сводилась к назначению детей на должности педагогами, жесткой регламентации образовательного процесса, внедрению взаимного надзора внутри классов. Вся система иезуитских школ была направлена на подчинение личной воли и наклонностей воспитанников интересам католической церкви и нормам христианской этики, однако в этой системе были предприняты попытки развития ученического самоуправления и учета индивидуальных особенностей детей.

В педагогической деятельности Я.А. Коменского также была предпринята попытка реализовать аналогичные идеи: известно, что во время работы в братской школе в Пршерове, а позднее в школе города Шарошпатак педагог развивал детское самоуправление, отстаивая идею необходимости привлечения учеников к организации работы школы. Классы делились на десятки во главе с лучшим учеником – декурионом, у которого был четкий перечень обязанностей. Дети привлекались к оценке деятельности декуриона, их мнение учитывалось при назначении «десятского».

Элементы самоорганизации детей и идеи развития их активности и самостоятельности были реализованы и в некоторых учебных заведениях России XVIII века. Например, согласно «Регламенту московских гимназий», созданному в 1758 году *М.В. Ломоносовым,* порядок занятий в гимназии поддерживается самими

гимназистами: «Первая школьная экзерциция (правила) есть чтение наизусть заданного урока в первый час по входе в школу, прежде приходу учительского, который урок слушать должен старший школьник этого же классу и, знает ли кто урок свой или нет, записывать в таблице и класть на стол перед учителем, что учитель сам свидетельствовать может» [162].

В основе созданной в 1868 году профессором Московского университета *Сергеем Александровичем Рачинским* (1833-1902 гг.) сельской школы села Татево Смоленской губернии лежали идеи народности и гуманизма. Спецификой воспитательной системы данного учебного заведения можно считать учет интересов родителей и особенностей крестьянского быта: в школе обучали культуре земледелия, садоводства, приобщали к народным промыслам. «Бодрый самостоятельный труд учеников при помощи и под руководством близкого друга учителя - вот картина, которую ...должна представлять школа», - писал С.А. Рачинский [234]. Другой важнейшей особенностью школы Рачинского можно считать наличие в ней ученического самоуправления. По мнению педагога, именно активная позиция детей и небезразличие ко всему происходящему могут способствовать их духовному развитию.

В послереволюционной России активно создавались экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, в ряде из которых целенаправленно создавались условия для участия детей в управлении жизнью коллектива. В 1919 году на базе Первой опытной станции по народному образованию *Станиславом Теофиловичем Шацким* (1878-1934 гг.) были реализованы и подтвердили свою эффективность идеи самоуправления учащихся как организации жизнедеятельности детей, воспитания лидерства в сообществе школьников и др.

По мнению *Виктора Николаевича Сороки-Росинского* (1882-1960 гг.), русская школа не может не реагировать на процессы, происходящие в России, и, в первую очередь, на демократизацию русской жизни. В условиях демократии каждому человеку дается право участия в «устроении государственных дел» и задача школы в политическом воспитании сводится к тому, чтобы «не только давать знания, но и как если бы каждый первоклассник предназначался к занятию

государственных должностей» [242, с. 89]. Это не означает необходимости пропагандировать те или другие политические учения, «всякая политическая пропаганда среди учащихся лишь развращение несовершеннолетних» [Там же]. Демократизация означает участие самых широких масс в устроении государственных дел и предполагает высокую степень сознательности масс и подрастающих поколений. «Сообщаемые школой знания лишь открывают возможности», но не приводят в действие механизм гражданского убеждения. В опыте работы школы-коммуны им. Ф.М. Достоевского В. Н. Сорока-Росинский смог найти такой механизм в соединении учебы, игры и жизни. Его воспитанники, по воспоминаниям современников, проигрывали, «переживали» различные политические режимы, осознанно придя к демократическим способам управления.

Мы полностью согласны с мнением С.М. Платоновой о том, что «…русским педагогам 20-30-х годов удалось показать, что процесс политической социализации осуществляется во взаимосвязи с интеллектуальным, нравственным, духовным развитием воспитанников. Теоретические и практические разработки русских педагогов изменяли представление о роли школы в общественном развитии, делали ее не просто местом получения определенной суммы знаний, а центром формирования будущего народа и страны. Основное средство воспитания гражданина ученые видели в школьном самоуправлении, устройстве кружков, союзов, обществ, клубов» [209, с. 50].

В 30-е годы XX века осуществлялась педагогическая деятельность *Антона Семеновича Макаренко* (1888-1939 гг.). Одна из основных идей данного педагога – воспитание личности в коллективе: коллектив состоит из детей с различными качествами, и если его члены взаимно обогащают друг друга своими знаниями, умениями и другими индивидуальными чертами, то он становится благоприятной средой для развития личности, для формирования гражданина демократического общества. По мнению профессора В.В. Кумарина, «…главная заслуга Макаренко состоит в том, что в колонии имени Горького и, особенно в коммуне имени Ф.Э. Дзержинского, он осуществил грандиозный социальный эксперимент, создал на все времена общечеловеческую модель совершенного общественного устройства»

[153]. В колониях, возглавлявшихся Макаренко, в отличие от опыта его предшественников, использовались другие способы привлечения детей к организаторской деятельности: не назначение педагогом, а выборность на демократических началах и простая очередность. При этом соблюдалось полное доверие к воспитанникам, исполняющим должностные обязанности, в колонии действовала собственная конституция, члены коллектива активно привлекались к планированию и контролю дел, принятию жизненно важных для учреждения решений. Для нашего исследования большое значение имеет идея Макаренко об ответственном отношении каждого ребенка к своим обязанностям и понимание важности их выполнения для благосостояния коллектива в целом.

Несмотря на гуманистические взгляды педагога и явно демократические принципы, реализованные им на практике, педагог на волне «отката от демократизации» подвергался критике: ему ставили в вину увлечение дореволюционной педагогикой, использование наказаний, увлеченность коллективистскими формами работы и т.п. Безусловно, для педагогики Макаренко характерна идеологическая направленность и некоторая жесткость, однако представления педагога о коллективе и организации детского самоуправления являются актуальными и в современных образовательных условиях.

В 60-е гг. XX века *Лоуренсом Колбергом* в США был спродуцирован и реализован на практике новый тип воспитательной системы школы - «справедливые сообщества». «Справедливые сообщества» создаются внутри обычной школы и представляют собой небольшие (часто до 100 человек) объединения педагогов и учащихся. В таких объединениях между взрослыми и детьми устанавливаются отношения сотрудничества, учителя и ученики имеют равное право голоса, а управление объединением осуществляется демократически выбранными органами. Сообщество живет по собственным правилам, выработанным на основе принципов справедливости и заботы друг о друге, что, с одной стороны, соотносится с идеями предшественников Колберга, а с другой - соответствуют современной педагогу общественной ситуации.

В теории и практике советской педагогики того периода активно развиваются идеи коллективного воспитания. *Игорь Петрович Иванов* (1923-1992 гг.) свои гуманистические и демократические принципы отразил в «педагогике общей заботы». «Педагогика общей заботы», по мнению Иванова, это когда «личность старшего или более опытного не возвышается над личностью младшего или менее опытного, не подавляет его своим превосходством и авторитетом, когда общение и деятельность протекают на паритетной основе» [114, с. 39]. Педагогом были сформулированы важные для темы нашего исследования условия реализации ведущих идей «педагогики общей заботы»: организация коллективной творческой деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса; цель-ориентир - улучшение окружающей жизни через улучшение себя каждым ребенком; участие максимального количества учащихся школы и взрослых (педагогов, родителей, жителей микрорайона) в разнообразных видах школьной жизни; раскрытие и развитие лучших природных качеств в каждом ребенке через создание ситуаций успеха, включение его в микроколлективы на основе взаимных симпатий и общностей интересов в организуемой деятельности; привлечение родителей и жителей микрорайона к совместной с детьми коллективной творческой деятельности; создание в школе атмосферы доброжелательности, комфортного для всех социально-психологического климата; постепенное расширение воспитательного пространства, вовлечение школой-центром разнообразных учреждений, жителей микрорайона в свою воспитательную орбиту.

Согласно исследованиям И.Д. Фрумина, в данный период «…во многих странах были сделаны оригинальные теоретические и практические разработки в области демократического образования. Ряд из них получил импульс в развитии «дружественных» социальных наук. Так, значительное влияние на эту область исследований и разработок оказала *наука об управлении и об организациях.* Отказ от традиционных структурно-функциональных формальных представлений об организациях, внимание к «человеческому фактору», идеи командной работы стимулировали переход от простых управленческих моделей демократизации к «человечески ориентированным подходам» [273, с. 23].

В 1979 году группа экспертов «Американской ассоциации преподавателей социальных наук» предпринимает попытку построить новую концепцию демократического образования: «Неявной педагогической основой этой концепции, - считает И.Д. Фрумин, - была фактически *идея индоктринации.* В разработанном документе требовалось, чтобы ученики знакомились с *достижениями* демократического общества, чтобы эти достижения демонстрировались в школьной жизни. То есть демократическое образование в этом документе рассматривалось не как средство преобразования общества, а как инструмент воспроизводства общественных отношений. …ценность обсуждаемого выше документа состояла …в практической постановке перед педагогами вопроса: «Может ли школа делать больше, чем учить демократии?». В поисках условий обеспечения опыта демократической жизни эксперты сделали шаг вперед: по их мнению, опыт обеспечивается в первую очередь неформальными структурами школьной организации, климатом школы, стилем учителей» [273]. Таким образом, данная концепция развивает представления о способах воспитания демократической культуры обучающихся и определенным образом систематизирует представления по данному вопросу, а также обосновывает эффективность развития школьного самоуправления как фактора демократизации всей системы внутришкольных отношений.

Имеющийся опыт развития самоуправления подтверждает возможность и необходимость привлечения детей, родителей и педагогов к управлению школой, а основными ориентирами в процессе организации данной деятельности является единство прав, обязанностей и ответственности всех субъектов образовательного процесса.

2. Вторым направлением демократически ориентированного развития педагогической мысли является представление о необходимости предоставления ребенку в процессе обучения и воспитания ***свободы выбора***.

В XVI-XVII веках появляются первые научно-педагогические сочинения, посвященные проблеме демократического воспитания. Философы и педагоги того периода выступают за доступность образования всем слоям населения, мальчикам

и девочкам, за предоставление ребенку и педагогу свободы выбора видов и форм деятельности. В книге «Опыты» в главе «О воспитании детей» *Мишель Монтень* (1533–1592 гг.) пишет: «Я хотел бы, чтобы воспитатель с самого начала, сообразуясь с душевными склонностями доверенного ему ребёнка, предоставил ему возможность свободно проявлять эти склонности, предлагая ему изведать вкус разных вещей, выбирать между ними и различать их самостоятельно, иногда указывая ему путь, иногда, напротив, позволяя отыскивать дорогу ему самому. Я не хочу, чтобы наставник один все решал и только один говорил; я хочу, чтобы он тоже слушал своего питомца» [177].

Подобные идеи на практике были реализованы в Яснополянской школе *Львом Николаевичем Толстым* (1828–1910 гг.). «Ученики были распределены на два класса и далее в каждом классе — на два отделения по возрасту и уровню подготовки. Обучение было бесплатным и совмещенным для мальчиков и девочек. Важнейшей задачей своей школы Толстой считал воспитание творческой личности. Одним из основных принципов обучения в школе являлась полная свобода учеников, которые не были связаны обязательными часами занятий. Уроки на дом не задавались. Характерной чертой учебного процесса в Яснополянской школе была творческая активность и самостоятельность учащихся на занятиях. Толстой требовал учитывать возможности каждого ученика, его интересы и возрастные возможности. В школе работали четыре учителя. В планы преподавания, которые они составляли, обычно вносились изменения «согласно требованиям учеников». …Во время прогулок обычно велись беседы и на этические темы. Под его руководством ученики собирали фольклор в деревнях своего уезда, писали рассказы, которые публиковались в приложении к журналу «Ясная Поляна». Занятия нередко проводились в поле, в саду, в парке. …Вводя в труд элементы игры, он стремился сделать его увлекательным и радостным» [255, с.404-405].

Таким образом, в работе с крестьянскими детьми великий писатель успешно реализовал прогрессивные идеи об активности и самостоятельности обучающихся, свободе детей и предоставлении им выбора. Толстой обеспечивал субъект-

субъектный характер взаимодействия, включая детей в разнообразные виды деятельности с учетом их возможностей и особенностей. Безусловно, все это свидетельствует о демократическом характере образовательного процесса, который был реализован в сельской школе, а высокие результаты, которые демонстрировали воспитанники Толстого, подтверждали его эффективность. «Нельзя рассказать, что это за дети, - с восхищением писал о крестьянских детях Толстой, - надо их видеть. Из нашего милого сословия детей я ничего подобного не видал… Никогда лени, грубости, глупой шутки, неприличного слова…. Я хочу образования для народа, … для того, чтобы спасти тех тонущих там Пушкиных… Ломоносовых. Ах, батюшки! Как бы вытащить, и кого прежде, кого после вытащить!» [255, с. 404-405].

На рубеже XIX-XX вв. в США появляется новое течение реформаторской педагогики, основанное на идеях *Джона Дьюи* (1859-1952 гг.), - прогрессивизм. Цель воспитания по Дьюи - воспитание личности, умеющей «приспособиться к различным ситуациям в условиях свободного предпринимательства» [99, с. 356]. Для темы нашего исследования наибольший интерес представляют работы Дьюи «Школа и общество» (1910 г.) и «Демократия и образование» (1916 г.). «Демократия, — пишет Д. Дьюи во второй книге, — это больше чем форма правления, это, прежде всего, способ жить вместе. … Это метод осуществления правления, издания законов и формирования администрации через свободное избрание своих представителей» [98, с. 85].

«Рассматривая развитие личности как элемент развития общества, Дьюи утверждает, что демократия как идеальная форма общественного устройства является и идеальным способом воспитания личности. Демократическая община, по мнению Дьюи, имеет две важные особенности: интересы, которые сознательно разделяют все ее члены, многочисленны и разносторонни; община способна вступать в полноценные и свободные взаимоотношения с другими общественными ассоциациями. Подобно многим, американский ученый опасался, как бы демократию с ее упором на правовое и конституционное равенство и максимализацией свободы личности не приняли за разнузданный индивидуализм.

Дьюи было ясно, что «демократическая идея свободы — это не право каждой личности поступать, как вздумается, даже если добавить: при условии, что она не посягает на свободу других…» Основная свобода действия и опыта необходима, чтобы дать свободу интеллекту. «Виды свобод гарантированы, потому что без них люди не могут свободно развиваться и общество лишается того, что они могли бы ему дать» [203, с. 41]. Таким образом, Джон Дьюи вслед за многими философами и педагогами считает категорию «свободы» основополагающей для демократического образования, при этом свобода каждого по Дьюи обеспечивает развитие общества в целом.

Ученый выдвигает важный тезис о том, что люди должны постоянно открывать демократию заново для себя в создаваемых ими институтах. Демократические идеи, ценности должны «заново изобретаться» путем тщательного обдумывания, практики и согласия большинства каждой группы людей, стремящихся к демократии. Исходя из этого, «школы в условиях демократии должны охотно идти на любую реорганизацию учебных занятий, методов обучения, управления, в том числе и на такие изменения, которые касаются отношений между учащимися и учителями и жизни общины» [206, с. 42]. Подтверждая эту идею, Дьюи пишет, что в репрессивной средней школе ни уроки граждановедения, ни ученические советы не способны создать ничего, кроме «карикатуры на демократию» [99]. Демократии нельзя научить и ее невозможно понять в недемократических социальных институтах.

Мы полностью согласны со взглядами Дьюи и считаем, что демократическая культура детей может быть сформирована только при условии соответствующего характера отношений между участниками образовательного процесса, использования форм и методов, обеспечивающих субъектную позицию каждого ребенка и развитой демократической культуры самого педагога.

В работах Дьюи прослеживаются и другие идеи, связанные с воспитанием ребенка как субъекта демократии: обеспечение равенства прав и обязанностей, реализация субъектной позиции, развитие детского самоуправления и др.

Важно, что подобные идеи с течением времени продолжали развиваться. Так, в середине XX в. ***Роже Кузине*** во Франции обосновывает и реализует на практике интересный для нас метод свободной групповой работы: «…учащиеся по желанию объединяются в группы по 5-6 человек, каждая группа выбирает для себя вид работы из имеющегося перечня, в самой группе происходит индивидуальная специализация учащихся (один - «художник», другой - «историк» или «географ», третий - «каллиграф» и т.д.), группа выполняет задания самостоятельно, а учитель реализует роль консультанта, наблюдателя и проверяет результаты работы. По мнению Р. Кузине, для свободного развития детей имеет большое значение социальное взаимодействие детей и взрослых, а если властвует диктатура учителя, то дети осознанно или стихийно протестуют против него. …Свобода - это творчество, надо дать возможность творить при свободе выбора» [206, с. 133]. Таким образом, Кузине были сформулированы и реализованы на практике актуальные для темы нашего исследования идеи: идея развития взаимодействия как между детьми, так и на уровне «ученик» - «учитель», и идея предоставления ребенку свободного выбора формы выполнения задания и собственной роли в группе.

70-80-е годы XX века ознаменовались целым рядом работ, посвященных анализу и переработке идей Дьюи о школе как о лаборатории демократии (Б. Барбер, Р. Мейган, У. Паркер, К. Харбер). Так, австралийский исследователь *Т. Найт (T. Knight)* делает попытку построения теории демократического образования, центром которой является представление о демократическом обучении как особом типе педагогической работы, который вовлекает школьников «в продуктивное учение и стимулирует их широкий доступ к разным типам знания и принятию решений о собственном образовании» [320, с. 6]. «При этом указанную осмысленность исследователи видят в связи образования с будущей жизнью детей и решением реальных проблем, уникальных и характерных для современной цивилизации», - считает И.Д. Фрумин [273].

Ещё одной антропоцентристской теорией является педагогическая концепция *Селестена Френе* (1896-1966 гг.), согласно которой дети сами

определяют темп и направление развития, а взрослые для этого предоставляют им максимальные возможности и совместно с ними выбирают соответствующие методы и приемы. Согласно выводам диссертационного исследования О.Л. Семёновой «…сущность и основное содержание педагогических взглядов С. Френе заключается в следующем:

1) в принятии и использовании природы, опыта и интересов обучающихся в качестве исходной точки учебного процесса;

2) в социальной направленности организации детской жизнедеятельности в школе на основе демократических принципов воспитания, полезной и целесообразной работы (в группе школьного кооператива); накоплении опыта разных социальных ролей, опыта толерантных (терпимых) отношений, активного участия в системе школьных мастерских;

3) в самоопределении учащихся в учебном процессе на основе метода «естественного» обучения через экспериментальное «нащупывание»;

4) в стимулировании и развитии коммуникативных способностей учащихся в школьной жизни на основе таких технологических приемов, как свободный текст, творческий проект, стенгазета, типография.

5) в создании доброжелательной, открытой, творческой атмосферы в школе, стимулирующей самостоятельную познавательную деятельность» [235]. Мы согласны с мнением исследователя относительно оригинальности и перспективности концепции С. Френе в научном и практическом отношении. Многие ее принципы актуальны для современной образовательной практики, в частности принципы социализации, гуманизации и демократизации образования. В России идеи Френе активно воплощались в практике школ в 80-е гг. XX века, однако с появлением множества новых подходов к воспитанию в конце XX века они были вытеснены теориями и концепциями отечественных педагогов.

Российская система образования 80-90-х годов XX века, в отличие от систем образования Западной Европы и Америки, развивается по пути поиска практических способов реализации демократических принципов через включение ребенка в разнообразные виды социально значимой деятельности. Так, в 1986 году

в России появляется новое педагогическое течение «педагогика сотрудничества», основной идеей которого является отказ от субъект-объектного формата взаимодействия педагога с обучающимися в пользу субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса. Успех и успешность каждого ребенка педагоги-новаторы связывали с реализацией следующих направлений деятельности:

- учение без принуждения;
- идея трудной цели;
- предоставление ребенку возможностей свободного выбора (заданий, способов их выполнения, видов деятельности и т.п.);
- обучение детей индивидуальному и групповому самоанализу;
- сотрудничество с родителями.

Безусловно, подобные идеи носят демократический характер и отражают изменения в общественном сознании, происходившие в 80-90 годы XX века в России. Следствием появления педагогики сотрудничества явилось создание новых образовательных проектов, школ; попытка соотнести практический опыт и теоретические выкладки предпринимается в процессе создания различных концепций воспитания (Л.В. Байбородова, О.С. Газман, И.М. Ильинский, М.И. Рожков, Н.М. Таланчук и др.). Несмотря на различную направленность, большинство концепций в своей основе ориентированы на демократические идеи: развитие взаимодействия детей разного возраста (Л.В. Байбородова); развитие «тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные условия и объективные возможности» (О.С. Газман); формирование «жизнеспособной индивидуальности» (И.М. Ильинский); осуществление ребенком «социальных проб» (М.И. Рожков) и др.

Демократические преобразования в стране предопределили и модернизацию системы образования. В законе об образовании 1992 года были сформулированы принципы государственной политики в области образования, имеющие, безусловно, демократическую направленность: гуманистический характер образования, общедоступность образования, свобода и плюрализм в образовании,

демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений. Плюрализм образования обусловил появление в 90-е годы XX века многообразия образовательных учебных заведений: гимназий, колледжей, лицеев, школ с углубленным изучением предметов. Демократизации содержания образования способствовало принятие в 1993 году базисного учебного плана, имеющего как инвариантную, так и вариативную части.

3. С идеей выбора тесно связаны идеи обеспечения ***субъектной позиции ребенка,*** учета его интересов и мнений в образовательном процессе.

В трудах таких ученых, как К. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Г. Песталоцци, А.Н. Радищев, Н.И. Новиков, прослеживается и с разной степенью глубины раскрывается идея развития личности, ее способностей как непременная составляющая воспитания и обучения [235, с. 14, 112, 133].

Например, философские взгляды *Ж.-Ж. Руссо* (1712-1778 гг.), о которых мы писали в п.1.1., нашли отражение в его знаменитом трактате «Эмиль, или О воспитании». В этом труде Ж.-Ж. Руссо отвергает современную ему образовательную традицию. По его мнению, старая система воспитания, санкционированная церковью, должна быть отброшена. Вместо этого он считал необходимым ввести демократическую систему, которая должна способствовать выявлению у ребенка дарований, заложенных природой. При этом философ отмечает в своем труде психологическое значение подросткового возраста в жизни человека, характеризуя его как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь», подчеркивая важнейшую, на наш взгляд, особенность данного периода - рост самосознания личности [229].

Воспитание, по мнению Руссо, будет содействовать развитию ребенка только в том случае, если приобретет естественный, природосообразный характер, если оно будет напрямую связано с естественным развитием индивида и побуждением его к самостоятельному приобретению личного опыта и знаний, на нем основанных. Для Ж.-Ж. Руссо воспитание было искусством развития подлинной свободы человека, зависящей только от него самого. Отсюда следует отрицание им

системы общественного воспитания, так как, по его мнению, нет отечества и нет граждан, а есть лишь угнетенные и угнетатели. Идеи Руссо, безусловно, носят демократический характер, так как в их основу положены важнейшие признаки демократии: свобода человека, право человека (в том числе и ребенка) на выбор, учет интересов детей в образовательном процессе. Однако, по нашему мнению, в современном мире существует другой, находящийся в некоторой оппозиции со взглядами Руссо ракурс рассмотрения данной проблемы: роль общества и государства в обеспечении и поддержании свободной активности человека, несомненно, велика, поскольку именно демократической общественное устройство является гарантом реализации основных прав и свобод человека.

Для российского общества конца XIX – начала XX вв. также характерен активный поиск путей демократического воспитания в условиях распространения идей демократизации и гуманизации. Само понятие демократизации ставилось российскими педагогами в зависимость от степени культурного развития общества в целом и каждой отдельной личности в частности. *Василий Порфирьвич Вахтеров* (1853-1924 гг.) писал: «Никто не придет на помощь народу, если он сам не в силах себе помочь. Но чтобы стать хорошим хозяином своей участи, недостаточно ходить на помочах званых и незваных вождей, надо самому иметь просвещенный ум, реальные знания, обладать творческими силами и общественными стремлениями и действовать самостоятельно. А для этого необходимо хорошее образование и воспитание» [58]. В.П. Вахтеров явился основоположником педагогической концепции «эволюционной педагогики», основу которой составляет идея развития, то есть трактовка обучения и воспитания как поступательного движения, соединенная с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса [58].

Под влиянием идей Джона Дьюи в России в 20-30-е годы XX века осуществляется деятельность А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, П.П.Блонского, С.Т. Шацкого и др.

Например, *Павел Петрович Блонский* (1884-1941 гг.) вопрос о просвещении народа предлагал рассматривать как вопрос о будущем России. Основополагающие

педагогические идеи этого педагога носили прогрессивный и демократический характер: обучение и воспитание должны осуществляться на основе знаний закономерностей развития ребенка; уважения личности ребенка, его потребностей и интересов; разностороннего развития личности ребенка (умственного, нравственного, эстетического, трудового).

В СССР в этот период развивается деятельность *Василия Александровича Сухомлинского* (1918-1970 гг.), краеугольным камнем педагогической системы которого является положение о неповторимости каждого ребенка. Данное положение определило важные для темы нашего исследования идеи, обоснованные и реализованные на практике В.А. Сухомлинским:

– уважение к человеку и вера в его возможность стать лучше;

– воспитание потребностей ребенка, которое является одним из основных путей возвышения человека. (Мы считаем эту идею очень важной, так как воспитание демократической культуры, как было обосновано нами в п.1.2, невозможно без внутренней активности ребенка, которая обеспечивается соответствующей системой потребностей и мотивов.);

– идея «долженствования». (Помимо гуманного отношения к ребенку необходимо стимулировать добросовестное выполнение им своих обязанностей: «Тревога, забота личности об истоках общего блага, о зависимости личного счастья от счастья общего, - пишет В.А. Сухомлинский, – это цемент, скрепляющий кирпичики индивидуального блага в прочное здание всеобщего счастья» [246, с. 33].);

– подготовка педагога-гуманиста. (В.А. Сухомлинский сформулировал ряд требований к учителю, которые демократичны по своей сути и в полной мере соответствуют современным тенденциям развития образования: умение проникнуть во внутренний мир ребенка, умение сопереживать ученику и встать не его позицию, быть милосердным, поддерживать и развивать достоинство ребенка.)

Мысли о связи обучения и воспитания с жизнью и обеспечения активной позиции ребенка активно высказываются и реализуются в тот период и в системе российского образования. В 80-е годы XX века группа педагогов (Ш.А.

Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенкова, В.Ф.Шаталов, М.П. Щетинин и др.) стала инициатором внедрения в практику работы общеобразовательной школы «педагогики сотрудничества», основанной на субъект-субъектном взаимодействии учителя и учеников на всех этапах учебно-воспитательного процесса. Несмотря на то что эти педагоги не создали единой целостной концепции демократической школы и каждый из них разрабатывал свою педагогическую технологию, их деятельность объединяли общие демократические идеи и принципы: гуманистический подход к детям; обеспечение активной позиции каждого ребенка; обучение на повышенном уровне трудности, требующем напряжения сил (Л.С. Выготский); осознание школьниками процесса учения; успешность каждого ребенка.

Идеи социальной открытости школы активно реализуются в практике целого ряда образовательных учреждений того периода. Например, в школе №825 г. Москвы под руководством *Владимира Абрамовича Караковского* (1932-2015 гг.) происходит становление демократической по сути воспитательной системы, основанной на идее ориентации на личность школьника, его способности и интересы. В школе В.А. Караковского реализуется новый взгляд на организацию учебного процесса: целью уроков становятся не знания сами по себе, а человек, личность ученика, определенным образом воспитанная средствами учебной деятельности. Благодаря этому в учебном процессе возникает «педагогика отношений», адекватная всей воспитательной системе. Следовательно, меняется роль ученика на уроке: он становится активным субъектом познавательного процесса. В школе действует развитая система самоуправления, а функциональное ядро ее воспитательной системы – личность самого ребенка.

Таким образом, весь ход истории педагогики отражает постепенный переход от субъект-объектного характера отношений педагога и детей к субъект-субъектному взаимодействию, которое является отражением важнейших ценностей демократии.

4. Педагоги прошлого воспитание подрастающего поколения часто связывали с необходимостью овладения им ***системой демократических ценностей.***

Настоящим демократом в образовании можно считать чешского педагога *Яна Амоса Коменского* (1592 –1670 гг.), который ратовал за то, чтобы все люди - богатые и бедные - имели возможность развить свои природные способности, стать гармоническими личностями. «Потребности самого народа определяют все дело воспитания и образования», - писал Коменский в «Великой дидактике» [139].

Демократизм, гуманизм, народность - важнейшие черты педагогической теории Я.А. Коменского. В отличие от дидактики как теории обучения свою «Великую дидактику» Коменский определяет как универсальное искусство всех учить всему, учить с верным успехом, быстро, основательно, приводя учащихся к добрым нравам и благочестию. При этом педагог одним из первых предложил возрастную периодизацию развития детей и предложил учитывать особенности возраста в процессе воспитания и обучения. В частности, он обратил внимание и на подростковый возраст развития (отрочество и юность), считая, что основными задачами в данный возрастной период должны являться развитие воображения, воли и способности сохранять гармонию.

Коменский называет школу мастерской человечности, мастерской гуманизма. Обучать детей целесообразнее в школах, а не в семье. «Как для рыб должны быть предназначены садки, для деревьев - сады, так для юношества - школы» [139]. Основное назначение школы состоит в том, чтобы распространить всеобщую мудрость. В школе всеобщей мудрости обучаются все всему, что нужно для настоящей и будущей жизни. В школе молодежь совершенствуется нравственно, поэтому школа является мастерской гуманности и истинной человечности. Это учреждения, где учащиеся готовятся к труду, к жизни, это «мастерские трудолюбия». Но для того чтобы школа стала такой мастерской, в ней следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию. Научное образование одновременно совершенствует разум, язык, руки человека. По мнению исследователей наследия Коменского, «…его труды содержат ряд продуктивных

идей: единство общего и особенного, целого и частного, обучения и воспитания, общественной системы образования и естественного постепенного свободного развития целостной личности, индивидуального и социального развития и т.д.» [120, с.89].

XVI-XVII века могут быть охарактеризованы как период зарождения гуманистической педагогики, педагогики, ориентированной на личность ребенка, предполагающей учет его особенностей и устремлений. Предпринимаются попытки осмысления целостной педагогической системы образования, доступной для любого ребенка и позволяющей каждому реализовать себя. В тот период в научных трудах и практике отдельных педагогов пропагандируются такие ценности демократии, как свобода, право выбора, социально значимый характер деятельности.

Для темы нашего исследования важным представляется тот факт, что в данный исторический период предпринимаются попытки осмысления особенностей обучения и воспитания детей в сельской местности. Сельские дети, по мнению *Иоганна Генриха Песталоцци* (1746-1827 гг.), любят то, что умеют делать, кроме этого, при постоянном общении с природой они очень активны физически. Ценности, создаваемые их руками, и ценности природы обусловливают переход от игры к серьезному производительному труду. И.Г. Песталоцци считал, что соединение обучения с трудом соответствует психологии сельских детей, их естественному стремлению к деятельности. Именно так применяет свой принцип природосообразности великий педагог по отношению к сельской молодежи.

Несмотря на прогрессивный характер идей И.Г. Песталоцци, педагогическое мышление его в отдельных аспектах можно считать ограниченным: ученый мечтал о возрождении своего народа, но наивно верил в возможность изменить жизнь тружеников путем их просвещения и воспитания. Он не учитывал, что социальное и правовое неравенство людей в современном ему обществе является результатом существующих общественных отношений, видел источник народных бедствий не в экономических условиях, а в отсутствии просвещения. Взгляды И.Г. Песталоцци, несомненно, имели демократический характер. Утверждая, что воспитание и

образование должны быть достоянием всех людей, Песталоцци считал школы одним из важнейших рычагов социального преобразования общества. Разрешение наболевших социальных проблем, коренные общественные преобразования свершатся, по его мнению, только тогда, когда в каждом человеке будут пробуждены и укреплены все его истинно человеческие силы. Это можно сделать только в процессе воспитания.

Важнейшим средством воспитания и развития человека по Песталоцци является труд, который развивает не только физические силы, но и ум, а также формирует нравственность. У человека, который трудится, создается убеждение об огромном значении труда в жизни общества, оно является важнейшей силой, связывающей людей в крепкий общественный союз. Песталоцци был сторонником идеи саморазвития сил, заложенных в каждом человеке, идеи о том, что каждой способности человека присуще стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой.

Таким образом, для педагогов-гуманистов XVII-XVIII веков были характерны следующие демократические идеи: всеобщая доступность образования, в том числе и для детей, проживающих в сельской местности; учет индивидуальных особенностей ребенка; предоставление детям возможности выбирать направления и формы деятельности; развитие внутренней свободы человека; развитие самоуправления в детском коллективе.

Несмотря на реализуемую в России XVIII-XIX вв. модель абсолютной монархии, демократические идеи продолжают активно развиваться как на уровне философско-педагогических взглядов, так и в непосредственной педагогической практике. Наиболее известным педагогом-демократом того периода можно считать *Константина Дмитриевича Ушинского* (1823-1879 гг.). Деятельность К.Д. Ушинского осуществлялась в период кризиса крепостнического строя, подъема общественного движения и формирования в нем революционно-демократического направления. Стержнем его педагогической системы стали требования демократизации системы образования и обучения. Одна из основных идей педагогического творчества Ушинского – идея народности образования. В период,

когда в российском обществе активно реализовывались идеи, заимствованные из европейской педагогики, К.Д. Ушинский пишет: «Теперь уже нельзя только продолжать дело, начатое Петром Великим, только усваивать то, что появляется за границей... Теперь следует самим отыскивать путь, отбросивши иноземные указы, а для того, чтобы найти истинный путь, более чем когда-нибудь необходимо обратиться к самому народу; узнать его не только материальные, но и духовные потребности. Но мало узнать, надобно сродниться с ними, сделать их потребностями своей собственной душа и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывать народу историческую дорогу вперед» [262, с. 371]. Таким образом, педагог выдвигает актуальные для темы нашего исследования ценностные идеи о доступности образования для всех слоев населения и о причастности народа к управлению образованием: «дело народного образования должно находиться в руках самого народа, который бы занимался его организацией, руководил и управлял школой, народ определяет содержание и характер воспитания, все население должно быть охвачено просвещением и общественным воспитанием» [262, с. 371]. Кроме этого, К.Д. Ушинский выдвигает важнейшую идею, которая была обоснована нами выше: это идея исторической и социальной обусловленности процессов, происходящих в системе образования того или иного государства: «Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, - все, из чего слагается историческая жизнь народа, - составляют его действительную школу...» [Там же]. Ушинский считается в России основателем народной школы, идеи которой были реализованы в практике других педагогов, как современников Ушинского, так и представителей последующих поколений.

Лев Николаевич Толстой был не только мудрым педагогом, но и великим философом. Для темы нашего исследования интерес представляют воззрения Толстого на сущность отдельных категорий и ценностей демократии. Так, понятие свободы Л.Н. Толстой трактует с точки зрения морали. Свобода есть стремление руководствоваться истиной; свобода не тождественна произволу, простой способности действовать по прихоти, она всегда связана с истиной. «По мнению

Толстого, существуют истины троякого рода. Во-первых, истины, которые уже стали привычкой, второй натурой человека. Во-вторых, истины смутные, недостаточно проясненные. Наряду с ними есть третий ряд истин, которые, с одной стороны, открылись человеку с такой ясностью, когда он их не может обойти и должен определить свое к ним отношение, а с другой стороны, не стали для него привычкой, автоматизмом, бессознательным мотивом. По отношению к истинам этого третьего рода и обнаруживается свобода человека» [91, с. 281]. Таким образом, «свобода состоит в движении от темноты к свету, от низшего к высшему, от истины, более смешанной с заблуждениями, к истине, более освобожденной от них» [91, с. 281]. В данном контексте мы можем отметить важный вывод Толстого относительно необходимости осознанного отношения человека ко всем происходящему, необходимость его самоопределения, постоянного поиска ответов на возникающие вопросы - все это является актуальным и для современной педагогической реальности. Демократическая культура не может развиваться без обеспечения внутренней активности личности в работе над собой и сознательного самосовершенствования.

Идею о единстве демократического общественного устройства и высоком уровне образованности населения поддерживает *А.П. Павлов:* «Если демократия желает быть сильной и занимать руководящее положение в стране, она должна быть образованной» [199, с. 56]. Особенно ученые того периода подчеркивали значение овладения богатствами духовной культуры: «…совершенно очевидно, — писал Б.И. Сыроечковский, — что об истинно демократической культуре народов можно будет говорить лишь тогда, когда прочным достоянием масс сделаются те культурные высшие ценности человеческого духа, которые целостно воздействуют на всю личность человека, преображая его внутренний облик, весь его душевный мир. Только на этом глубоко уходящем в народную психику фундаменте и может быть воздвигнуто величественное здание демократии будущего, ибо всякое иное здание было бы зданием, построенном на песке» [247, с.37-38]. Представленные цитаты свидетельствуют о появлении в философско-педагогическом сознании того

времени ценностного аспекта демократической культуры, осознании роли духовных ценностей в процессе становления самосознания личности.

Отметим, что для русской философской мысли второй половины XIX века, в целом, характерно большое внимание к вопросам ценностных ориентаций и их связи с общественным развитием. Связано это, в первую очередь, с огромной ролью христианской религии, которая, начиная с XI века, в той или иной мере определяла развитие основных философских представлений.

Среди русских философов и педагогов того периода преобладали две основные тенденции: первая акцентировала внимание на самобытности русской мысли и связывала эту самобытность с некоторым своеобразием русской духовной жизни. Вторая же тенденция выражала стремление вписать Россию в процесс развития европейской культуры. В 40-60-х гг. XIX века первую тенденцию представляли славянофилы, а вторую - западники.

Идеологию западников поддерживали В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, А.И. Герцен, которые считали, что поскольку Россия встала на путь развития позже других стран Европы, то она должна учиться у Запада и пройти тот же исторический путь, копируя в том числе и демократические ценности.

Но для нашего исследования важным представляются постулаты славянофильства, как православно-русского направления в общественной мысли России. Исходный тезис учения славянофилов состоит в утверждении решающей роли православия для развития всей мировой цивилизации. По мнению *А.С. Хомякова* (1804-1860), именно православие сформировало «те исконно русские начала, тот «русский дух», который создал русскую землю в ее бесконечном объеме» [278]. Ключевым понятием религиозно-философских воззрений славянофилов является понятие соборности. Соборность проявляется на основе духовной общности людей во всех сферах жизнедеятельности человека: в церкви, в семье, в обществе и т.д. Она есть следствие, итог взаимодействия свободного человеческого начала («свободы воли человека») и божественного начала («благодати»).

Вторым, и наиболее интересным для нашего исследования, признаком русского народа является та специфическая социальная организация, которую породило христианство – община («мир»), сочетающая в себе два начала: хозяйственное и нравственное. Последнее, по мнению славянофилов, и является главным достоинством общины - те духовно-нравственные принципы, которые она воспитывает у своих членов: готовность постоять за общие интересы, честность, патриотизм и т.д. Но возникновение этих качеств происходит не сознательно, а инстинктивно, путем следования древним религиозным обычаям и традициям

По нашему мнению, взгляды славянофилов в определенной степени отражают основные принципы демократии. Однако, призывая сделать общинный принцип всеобъемлющим, требуя полного «отречения каждого в пользу всех», они, на наш взгляд, не учитывали конкретных социально-экономических условий и объективной невозможности осуществления подобных преобразований.

Таким образом, история образования и педагогической мысли развивается в непосредственной связи с тенденциями общественных изменений. История развития представлений о демократической культуре в образовании связана с реализацией альтернативных педагогических идей, отражающих различие педагогических целей и связанных с менталитетом определенной эпохи. Однако анализ педагогического наследия свидетельствует, что большинство педагогов связывает воспитание свободной и адекватной обществу личности с развитием детского самоуправления, расширением представлений обучающихся об окружающем мире, осознанием собственных особенностей, реализацией гуманистического подхода к ребенку и активизации его роли в образовательном процессе.

Вместе с тем исторический опыт дает основание для выявления проблем и неверных ориентиров в организации образовательного процесса, часть которых и сегодня является признаками «псевдодемократии»:

- понимание самоуправления как самостоятельного выполнения детьми решений и указаний взрослых;

- идея необходимости подчинения воли ребенка неосознаваемым им и незначимым личностно, но одобряемым обществом нормам, идеям, принципам;

- феномен «выбор без выбора», когда в ситуации реально имеющихся различных вариантов, создаются условия единственно возможного для ребенка выбора (удобного и выгодного другим людям);

- недооценка роли общества в процессе становления ценностных ориентаций ребенка и, наоборот, непонимание важности собственной активности личности в образовательном процессе.

Несмотря на то, что в истории развития педагогики нет примеров явной реализации идеи воспитания ДК как целевой функции образовательной организации, анализ педагогического опыта прошлого и настоящего дает возможность определить совокупность возможных подходов, принципов, а также системы педагогических средств, определяющих эффективность процесса воспитания демократической культуры.

1.4 Современное состояние исследуемой проблемы

Рубеж XX-XXI веков можно считать периодом начала активного поиска путей демократических преобразований в системах образования большинства развитых стран мира. Для западной и американской педагогики XXI века характерна ориентация на теоретические поиски путей демократизации образования.

Основные тенденции подобных изысканий связаны с выявлением особых характеристик образовательного опыта школьников, в котором формируются общие способы демократического действия. Например, в материалах по демократическому образованию Совета Европы и Британского Министерства образования (Whitson, Stanley, 1996), (Audigier, 2000) подчеркивается наличие в традиционной педагогике определенного дуализма - разделение реального и идеального, аффекта и интеллекта. Отсюда возникает разделение между демократическими ценностями, знаниями, навыками и идеями о

специализированных педагогических техниках их отдельного формирования. По мнению исследователей, эта дихотомия снимается в идее формирования целостной рефлексивной деятельности, которая не сводится к отдельному формированию корпуса знаний и тренированных умений. Они предлагают отказаться от формулировки целей демократического образования в виде списка знаний и умений и формулируют ее как «*развитие практической социальной компетентности*» [309, с. 321]. Такой подход, безусловно, заслуживает уважения, мы полностью согласны, что воспитание демократической культуры личности возможно только при условии осознанного освоения ею норм, принципов и ценностей демократического общества. В п.1.2 мы попытались отразить подобную рефлексивность в характеристиках прескриптивной способности человека. Однако данная концепция также может быть подвергнута критике. Например, И.Д. Фрумин дает ей следующую оценку: «…авторы этой концепции оставляют в стороне культурный и институциональный контексты формирования практической социальной компетентности. …они мало заботятся о возрастной отнесенности своих построений» [273, с. 25].

В последние годы в западной педагогике активно развивается *критическое* направление в теории демократического образования (А. Жиро, П. Макларен, П. Фрейре), являющееся существенной частью *критической педагогики.* Детальный анализ отдельных положений данного направления представлен в диссертационном исследовании И.Д. Фрумина, который определяет следующие его характеристики:

– «…критические педагоги не отказываются от идеи разума, но они делают недостатки рациональных описаний предметом критической рефлексии»;

– цель критической педагогики – «помочь школьникам попробовать себя в преобразовании общественного порядка там, где это необходимо» [273, с. 182].

Безусловно, включение детей в реальную преобразовательную деятельность является эффективным способом самореализации и способствует успешной социализации, однако критики Фрейре и его последователей считают, что детей

нельзя рассматривать как маленьких взрослых и сомневаются в отдаленных последствиях такого раннего обучения и политического развития.

В начале XXI века появляется ряд диссертационных исследований, посвященных вопросам демократизации различных сфер общественной жизни. Большая часть данных работ посвящена истории развития демократии и сопоставительному анализу развития демократических идей в обществе в различные исторические периоды (С.В. Кретинин, 2000; Н.И. Чуркина, 2000; И.А. Жданова, 2003; Т.В. Кудрявцева, 2008; П.В. Георгиев, 2009; А.П. Фролин 2010 и др.). Современных исследователей интересуют в том числе вопросы демократического устройства общества с точки зрения политики и юриспруденции (Е.В. Верещагина, 2001; А.А. Белов, 2002; А.П. Котельников, 2005; Р.А. Алексеев, 2006; Т.С. Немчинова, 2007; Е.В. Ереклинцева, 2010; М.А. Горбунова, 2011 и др.). В ряде работ предпринимаются попытки философского осмысления феномена демократии (Т.М. Махаматов, 2005; А.Н.Кузнецов, 2007; М.Д. Юрлова, 2013 и др.).

Для темы нашего исследования определенный интерес представляет содержание ряда диссертационных исследований, выполненных в рамках социальной философии и социологии.

Так, в работе И.В. Сатиной «Демократия в системе человеческой деятельности» (2003) обосновывается важный тезис о том, что «…развитие человеческой деятельности с необходимостью сопровождается углублением демократии» [231, с. 54]. Демократия рассматривается в данном случае как форма управленческой деятельности, которая оказывает влияние на все другие формы и сферы деятельности человека. В работе Э.Б. Куприянычевой «Признаки демократии: историко-философский анализ» (2005) на основе компаративистского анализа различных концепций демократии выделяются универсальные признаки демократии (плюрализм, гуманизм, рефлексивность, борьба с деспотизмом) [154]. Мы опираемся на данные признаки. Научный интерес вызывают и обобщенные автором условия, определяющие характер развития демократии: условия, при которых проявляются универсальные признаки демократии и условия, при которых происходит деградация и вырождение универсальных признаков

демократии. Мы считаем возможным учитывать эти положения при определении условий воспитания демократической культуры личности.

В работе Е.В. Ереклинцевой «Суверенитет и демократия как конституционные ценности современной России» (2010) подчеркивается, что «такие конституционные ценности, как суверенитет и демократия, являются фундаментальными для существования государства как самостоятельной конституционной ценности. При этом противостояние суверенитета и демократии может привести к ценностному конфликту, который способен перерасти в острое противоборство различных социально-политических групп, представленных в российском обществе» [102, с.34]. Демократия в данном исследовании рассматривается как общественная ценность, что также созвучно нашим научным представлениям.

Несмотря на большой интерес представителей социально-политических наук к проблемам демократии, вопросы демократической культуры в существующих работах практически не изучаются. Одна из немногочисленных работ, посвященных данной проблеме и имеющая философскую направленность, - это диссертационное исследование Т.В. Бурдовой «Демократическая культура личности (социально-политический аспект)» (1992) [55]. В работе дается следующее определение демократической культуры личности в аксиологическом и личностно-индивидуальном аспекте: совокупность ценностей (свобода, справедливость, ответственность, самосознание и др.) и способ их реализации в системе социальных, политических, социокультурных отношений людей, базирующихся на раскрытии индивидуальных возможностей и способностей человека. Демократическая культура личности, по мнению автора работы, - это знания, идеи, оценки, мотивы и социально-политические установки, лежащие в основе активного социально-политического поведения, демократически направленность деятельности человека. Мы согласны с точкой зрения исследователя относительно задействованности в структуре демократической культуры различных сфер человеческой личности – когнитивной, мотивационной, практической; также не вызывает сомнения ценностное содержание данной

категории. Однако, на наш взгляд в данной работе внимание акцентируется на демократической культуре как способе «выражения интересов социальных общностей людей», но при этом не учитывается рефлексивный компонент личности, степень присвоенности транслируемых обществом норм и ценностей.

Определенный интерес для нас представляет анализ ценностей демократической культуры общества, который был осуществлен И.Е. Романовой и отражен в диссертации «Имидж судебной власти как ценность демократической культуры» (2006) [225].

Для реализации задач исследования полагаем необходимым осуществить анализ немногочисленных исследований, посвященных вопросам демократизации образования. В диссертации Т.П. Вернигоровой «Социально-педагогические условия формирования культуры демократических отношений у старшеклассников в деятельности детских организаций» (1994) утверждается, что быть «…политически развитым, обладающим демократической культурой человеком, означает, в первую очередь, способствовать к согласованию, гармонизации разнонаправленных интересов, существующих в обществе, быть нацеленным на поиск компромиссов, умеряющих страсти и способствующих конструктивному решению задач, стоящих перед обществом, социальными слоями, индивидами. Это означает быть готовым следовать принципу определяющей воли большинства, защищая права личности, которые считаются «естественными», «неотъемлемыми» и т.д.» [60, с. 14].

В диссертационном исследовании С.М. Платоновой «Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности» (2004) демократическая культура личности рассматривается как «мера социального развития человека, характеризующую его стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма» [209, с.76]. Уровень демократической культуры личности определяется «…мерой развития девяти структурных компонентов, сочетание которых определяет уровень четырех сложных личностных качеств, входящих в структуру демократической культуры личности: способность к взаимопониманию, терпимость,

законопослушность, правовая активность. Исследователь выделяет следующие уровни сформированности демократической культуры: «…разнообразие сочетаний элементов демократической культуры личности может проявиться в наличии у личности демократической культуры какого-либо типа: стихийной, пассивной, активной, рациональной или гармоничной» [209, с.77]. Мы согласны со многими положениями автора работы: о социально обусловленном характере демократической культуры личности; наличии различных ее характеристик и др. Однако в работе процесс воспитания демократической культуры рассматривается только через включение детей в коллективную организаторскую деятельность и развитие самоуправления, остальные аспекты и возможности формирования изучаемого качества не рассматриваются.

Ряд научных работ посвящен воспитанию демократической культуры студентов. В работе М.А. Юговой «Развитие демократической культуры студентов юридического вуза» (2003) определение демократической культуры дается с точки зрения аксиологического подхода. «Демократическая культура — это совокупность демократических ценностей как культурных универсалий, регулирующих жизнедеятельность людей в обществе. Демократическая культура - это интегративная характеристика демократического процесса, включающая единство деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, основанной на демократических принципах (ценностях), и результат этой деятельности, поддерживающий и обеспечивающий протекание демократического процесса» [300, с. 28]. Автор выделяет систему демократических ценностей, регулирующих воспитательную и образовательную деятельность: самоценность человека; истину; свободу и ответственность; сотрудничество; мир и ненасилие; мировую культуру; национальные ценности; социальную компетентность. В целом мы поддерживаем такой подход к определению исследуемого понятия и предложенным способам развития демократической культуры, однако наше сомнение вызывает некоторая нерядоположенность выделяемых М.А. Юговой демократических ценностей: варьирование их перечня от субъективных, личностно значимых, до глобальных, таких как мировая культура или национальные

ценности. Мы не вполне согласны и с тезисом автора о том, что основным способом развития демократической культуры является «обучение демократическим ценностям». Этот способ, конечно, является необходимым, но недостаточным педагогическим средством воспитания демократической культуры.

А.В. Тарарина в работе «Формирование демократической культуры студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе университета» (Украина, 2013) определяет демократическую культуру студенческой молодежи как интегрированную характеристику личности, отражающую уровень социального развития человека, стремление и способность к эффективному социальному взаимодействию на основе гуманизма [250].

В диссертационном исследовании определены факторы, влияющие на формирование демократической культуры студенческой молодежи: внешние (связанные с особенностями общественного развития); внутренние (обусловленные особенностями образовательного процесса вуза) и личностные (определенные на основе пирамиды основных потребностей человека по А. Маслоу).

Таким образом, исследователи процесса воспитания демократической культуры студентов приходят к заключению о необходимости комплексной систематической работы в данном направлении, учитывающей внешние и внутренние факторы и оказывающей влияние на различные сферы личности.

Среди всей совокупности научных работ последних десятилетий существует достаточно много исследований, посвященных особенностям социального становления и самоопределения подростков. Так, в контексте нашего исследования, заслуживает внимания диссертационное исследование С.А. Чернышева «Социализационные траектории подростков в российском обществе» (2011), в котором дается детальный анализ особенностей протекания процессов социализации современных подростков: «…в условиях кризиса ценностно-нормативной системы российского общества, связанного: а) с увеличением различий субъективных оценок социальными группами перспектив общественного развития; б) с изменением ценности семьи и школы, как институтов,

стабилизирующих социальные процессы в обществе, ценностей коммуникации и общения подростков с другими людьми; в) с нарушением взаимодействия традиционных и инновационных форм передачи социального опыта, изменился жизненный цикл в формировании социализационных траекторий подростков» [281, с. 5]. Оценка динамического изменения состояния социализационных траекторий подростков позволила автору работы выделить социально значимые для практики четыре типа социализационных траекторий: притязательную, образовательно-трудовую, поведенческо-ситуативную, социально-диспозиционную. Практическая значимость выделенных типов состоит в возможности предпринимать корректирующие воздействия на социализационные траектории подростков с учетом их особенностей. Поскольку демократическая культура личности проявляется и развивается только в процессе социального взаимодействия, нам представляется возможным и необходимым учитывать факторы, влияющие на социализационные траектории современных подростков, в процессе воспитания исследуемого нами качества.

Проблема трансформации личностных характеристик подростков под влиянием изменений, происходящих в общественной жизни, рассматривается и в исследовании А.Р. Лопатина «Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников» (2013). Социальная зрелость личности в качестве междисциплинарного понятия рассматривается автором работы как готовность и способность человека к осуществлению общественно полезной деятельности, предписанных возрастному этапу социальных ролей, к проявлениям социальной активности на основе усвоения и принятия личностью культуры общества [163].

Мы полностью поддерживаем мнение диссертанта относительно того, что социальная зрелость человека формируется в конкретном историческом времени, в реальном социальном пространстве, в процессе обучения, воспитания и практической деятельности человека. Также актуальными для нас представляются характеристики современного подростка, выявленные А.Р. Лопатиным: «…фиксируется недостаточная сформированность социальной компетентности,

что выражается в неспособности школьников ориентироваться в социальной действительности, адекватно реагировать на происходящие в социуме изменения, продуктивно разрешать повседневные конфликты. В силу этого получают распространение социальная беспомощность, инфантильность, различные виды насилия в подростковой среде (буллинг, моббинг и др.), формы поведения, отличающиеся низким уровнем ответственности. … В результате в сознании многих подростков сложилось мозаичное представление об окружающей действительности. При обилии информации ее оценка не всегда вписывается в рамки возрастных норм, наблюдается отчуждение от них при одновременном нарастании чувства незащищенности, страха перед будущим, пессимизма, несвойственного детству, ориентации на развлекательно-потребительскую сферу» [163, с. 143]. Такие данные, с одной стороны, дополняют результаты нашего экспериментального исследования, с другой - направляют на поиск внешних факторов, способствующих возникновению подобных личностных характеристик подростков, чему будет посвящен п.2.1 нашей работы.

Проблеме личностного самоопределения подростков посвящено исследование Л.Н. Кузнецовой «Личностное самоопределение подростков открытой сменной общеобразовательной школы» (2012). По мнению автора работы, личностное самоопределение подростков - это целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и детей в специально организованных педагогических условиях, направленный на формирование позитивного отношения подростка к себе, Другому, деятельности, на становление его адекватной самооценки, при гармонизации внешней и внутренней образовательной среды [151]. В данной трактовке личностного самоопределения важными нам представляются два аспекта данного процесса: направленность самоопределения на познание самого себя, с одной стороны, и обусловленность эффективности данного процесса внешними факторами, с другой. Однако определенное несогласие с нашей стороны вызывает мнение автора работы, что самоопределение происходит только в специально организованных педагогических условиях, при этом не учитывается огромное

количество других факторов воздействия (семьи, интернета, СМИ, ближайшего окружения и т.п.).

Анализ этих и других работ, посвященных проблемам социализации современных подростков, позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на достаточно большой интерес к этой проблеме со стороны ученых и практиков, отсутствует комплексное осмысление исследуемого нами вопроса, процесс воспитания демократической культуры обучающихся подросткового возраста целенаправленно не изучался, не определены его концептуальные и методологические основания, отсутствует целостная концепция воспитания данного качества личности.

Среди относительно небольшого количества научных работ, посвященных проблемам демократизации в сфере образования, выделяется фундаментальное исследование, проведенное И.Д. Фруминым с целью определения теоретических основ демократического образования и оформленное в диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Теория и практика демократического образования» (2001).

В работе, на наш взгляд обоснованно, делаются следующие выводы:

– «…анализ теории и практики демократизации показывает, что это комплексный процесс, реализуемый на разных уровнях системы образования и включающий в себя достижение равенства образовательных возможностей, демократизацию управления и демократизацию обучения - превращение школы в «демократическое общество в миниатюре» по выражению Д. Дьюи»;

– в качестве компонентов демократического образования автор работы выделяет *подготовку* граждан демократического общества для его функционирования, воспроизводства и развития и *превращение образования в демократически устроенную сферу общества;*

– *условиями демократизации образования* являются единая трактовка демократии, выступающая и как предмет изучения, и как предмет воплощения; «рефлексивная многоуровневость управленческих действий, опирающаяся на автономию школы»; рассмотрение гражданского образования как условия

рефлексивного отношения к демократизации и в то же время рассмотрение демократизации как условия эффективности гражданского образования; «…рассмотрение институционального контекста в двух аспектах - как условия и компонента демократизации и как компонента гражданского образования» [273].

Данное исследование заложило основы комплексного понимания значения демократического образования для современного общества. Важно, что в работе теоретические выкладки подтверждаются эффективными результатами опытной работы автора в Красноярской экспериментальной школе «Универс», где воспитание ДК является целевой функцией образовательной организации.

Выше нами был осуществлен анализ научно-теоретических исследований, посвященных проблемам демократических преобразований в различных сферах человеческой жизни, включая социальную сферу, частью которой является образование. Однако в XXI веке активно ведутся поиски практических путей демократизации образования: ученые и практики предпринимают попытки определить характеристики демократической школы, сформулировать и реализовать рекомендации по воспитанию демократической культуры субъектов образования.

Так, американский исследователь *Д. Сер (D.Sehr)* основной задачей своей работы в данном направлении считает переход от «языка возможностей» в теории к построению возможностей в демократической образовательной практике» [329, с. 2]. Он предлагает «идеальную модель школы, стимулирующей активную демократическую гражданскую позицию школьников».

«К основным характеристикам такой модели он относит: атмосферу причастности к школьному сообществу, ощущение школьниками безопасности, заинтересованность школьников в учебе, осмысленность обучения для внешнего мира. Он утверждает, что для достижения этих характеристик необходимы следующие механизмы:

- возможности для школьников опробовать меру их зависимости от других людей и природы;

- изучение в школьной программе вопросов равенства и социальной справедливости;

- организация интенсивных дискуссий об общественных проблемах, о реальных проблемах, с которыми сталкиваются отдельные школьники;

- организация участия школьников в решении школьных проблем» (Sehr, 1997; 89).

Другими важными характеристиками демократической школы, по мнению Сера, являются следующие:

«- демократическая школа противопоставляет дифференциацию по способностям (точнее - по обученности), дифференциации по интересам, по творческим работам;

- в демократических школах выделяется специальное достаточно большое время для проектной работы, для социальной практики;

- исключительно важной характеристикой институционального контекста демократической школы является ее открытость для «внешнего мира» (при этом можно согласиться с тем, что социальная практика (буквальный перевод – «служение сообществу») является мощным педагогическим средством, меняющим в то же время институциональный статус школы);

- в школах с реальным самоуправлением вопросы для обсуждения, как правило, выбирают сами школьники» [329, с.141].

Анализ исследования американского ученого позволяет выделить важные для нас утверждения. Во-первых, Д. Сер подчеркивает необходимость демократизации различных сфер школьной (учебной и внеучебной) жизни. Во-вторых, исследователь отмечает необходимость развития демократической культуры как через содержание учебных курсов, так и через использование соответствующих форм и методов работы. В-третьих, Сер настаивает на активном участии детей в жизни школы и принятии ими важных организационных решений, что возможно только в случае изменения характера отношений между педагогами и детьми. Несмотря на комплексный подход и прикладной характер данных заключений, Д. Сер не учитывает взаимосвязи школы с обществом и другими

образовательными организациями, а также практически не рассматривает управленческие аспекты воспитания демократической культуры.

В начале XXI века в США интенсивно в практику «альтернативных» школ внедряются идеи *ризоматического образования.* Ризомность (от франц. *rhizome* – корневище) предполагает многообразие возможностей выбора при отсутствии заданного извне жёсткого регламента действий. «… в ризоматическом подходе знание может быть объединённым и контекстуально формирующим совместный опыт обучения; разделение конструктивистского и коннективистского течения педагогики является социально значимым, а личный процесс поиска знаний постоянно меняет цели и ориентиры после переговоров участников поисков. Важным моментом является то, что в альтернативных школах предметы можно выбирать, дети обучаются на основе интересов к школьным темам, а не на том, где они живут» [43, с.87]. Гибкий учебный план, предусмотренный в контексте ризоматического обучения в некоторых магнитных и чартерных школах США, позволяет создавать условия для совместной выработки оптимальной для всех субъектов ОП учебной программы, максимальной индивидуализации образовательной траектории, учета запросов каждого ребенка, и возможностей для постоянного выбора как осваиваемого содержания, так и способов взаимодействия. В целом, такой подход соответствует идеям воспитания ДК, поскольку основан на активном участии самих детей в собственном образовании, педагог при этом осуществляет сопровождение данного процесса. Риски реализации идей ризоматического обучения связаны с трудностями удовлетворения всех образовательных запросов всех участников взаимодействия, а также возможных сложностей в адаптации к традиционной системе обучения на следующих ступенях образования.

В России XXI века так же, как и на Западе, активное развитие получила *свободная модель демократического образования,* у истоков которой стоит идеология свободного образования. Наиболее известными представителями данного направления в России можно считать М.В. Балабана и А.Н. Тубельского. В деятельности данных педагогов предпринималась попытка не просто

теоретически обосновать способы воспитания демократической культуры детей и подростков, но и реализовать данные идеи на практике.

Мирослав Александрович Балабан (1927—2005 гг.) реализует идеи демократизации образования в созданной им в Екатеринбурге «Парк-школе». Школа-парк — это набор, или парк (совокупность, сеть), *открытых разновозрастных студий*. Под студией понимается свободное объединение учеников вокруг учителя для совместного обучения. При этом состав студий определяется, с одной стороны, составом имеющихся учителей, их реальными знаниями и умениями, а с другой — образовательными потребностями учеников.

Учащиеся парк-школы не делятся на классы, и при этом каждый из них самоопределяется по отношению к каждой студии: либо он является ее постоянным членом (членом «команды»), либо клиентом, либо посетителем (гостем). Таким образом, все учащиеся парк-школы добровольно распределяются по студиям в качестве постоянных членов. Каждый ученик является постоянным членом одной студии (но может изменить этот выбор в любое время); в качестве клиента или гостя он может посещать любые студии без ограничений.

Таким образом, каждый обучающийся обязан ежедневно ходить в школу, но какие именно студии выбирает ученик для своей работы он решает сам, причем этот выбор каким бы то ни было учебным планом, расписанием занятий, списком «обязательных предметов» и тому подобными документами не регламентируется.

Подобный опыт, безусловно, вызывает интерес по следующим причинам:

– в школе создаются реальные условия для выбора детьми форм, методов работы, своей роли в группе, а также содержания осваиваемого материала;

– реальная практика М.В. Балабана подтверждает эффективность разновозрастного взаимодействия детей, в том числе и для воспитания таких проявлений демократической культуры, как свобода, активность, способность к самоопределению и др.;

– в школе оцениваются реальные достижения ребенка, а не формально усвоенные знания;

– по данным А.М. Гольдина, участвующего в осуществлении мониторинга данного эксперимента, «…учащиеся и выпускники школы-парка по сравнению с контрольной группой показывают несколько более высокие показатели по таким параметрам, как интеллектуальная лабильность и креативность, и существенно более высокие уровни познавательной активности и организации самостоятельной учебной деятельности; …стандартные процедуры итоговой аттестации выпускники парк-школы проходят с немного более высокими результатами, чем выпускники контрольной группы, однако различия не столь существенны, что дает основания утверждать лишь, что стандартные орудийные знания парк-школа формирует не хуже традиционной классно-урочной» [77, с.106].

Однако, несмотря на явно прогрессивный и демократический характер подобного образования, основаниями для дискуссии являются возможности организации занятий в постоянно переменных по составу и разновозрастных группах, замена перспективного планирования ретроспективным анализом достижений ребенка, а также возможность реализации подобного опыта в практике массовой школы.

Большой интерес для темы нашего исследования представляет деятельность «Ассоциации демократических школ России», которая существовала с середины 90-х годов XX века под руководством *Александра Наумовича Тубельского* (1940-2007 гг.). Появление данной общественной организации связано с демократическими процессами, которые активно происходят в общественной жизни нашего государства. Одной из ведущих целей ассоциации являлась поддержка таких процессов развития системы образования, которые могут обеспечить демократическое развитие общества. Деятельность А.Н. Тубельского была направлена как на теоретическое осмысление проблемы демократизации образования, так и на воплощение идей в практике школы №734 г. Москвы («Школы самоопределения»).

А.Н. Тубельский выделяет следующие направления демократизации образования:

– сотрудничество детей и взрослых в различных сферах школьной жизни;

- участие детей в определении целей и содержания занятия;
- возможность высказывать свое мнение без всяких опасений;
- широкое участие в органах самоуправления;
- отказ от единоличных решений в пользу коллективных;
- обеспечение законов школьной жизни, определяемых совместно детьми и взрослыми [191, с. 6-7].

Многие их представленных выше формулировок были выдвинуты и обоснованы ранее, однако попытка их комплексной реализации в практике отдельной школы была предприняты впервые. В «Школе самоопределения» идеи воспитания демократической культуры реализованы в различных сферах жизни обучающихся: содержание уроков, отбор учебного материала определяется учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы. При этом важной задачей учителя является «выращивание» в каждом ребенке собственных, индивидуальных способов работы. В старшей школе дети обучаются по индивидуальным образовательным планам, который каждый ребенок составляет сам. Учебные занятия проводятся как творческие мастерские, студии, где происходит метапредметное «погружение» в тему. Большое внимание в «Школе самоопределения» уделяется организации уклада школьной жизни, понимаемого как действующая модель демократического общества. Учителями, учениками и родителями разработаны, приняты и постоянно изменяются и дополняются конституция школы и школьные законы, действуют избираемые демократическим путем Совет школы и «Суд чести». Таким образом, основной целью деятельности данной школы является обретение каждым ребенком своего «я», самоопределения, которое может быть достигнуто через «пробы сил» в различных видах деятельности. «Демократически воспитанный человек — это не тот, который делает то, чего хочет, а тот, который может сам ставить себе границы. Границы хорошего и плохого, границы поведения в разных ситуациях, границы между знанием и незнанием. В этом смысле мы понимаем и термин «самоопределение» — умение ставить себе пределы», — пишет Александр Тубельский [191, с. 93].

Анализ наследия А.Н. Тубельского позволяет нам сформулировать положения, которые представляют особую ценность для темы нашего исследования:

– идея о необходимости воспитания демократической культуры обучающихся с использованием потенциала различных сфер школьной жизни;

– максимальная индивидуализация образовательного процесса;

– акцент на самоопределении ребенка через сопоставление собственных представлений с представлениями других людей в процессе освоения различных видов деятельности (социальная перцепция);

– идея организации уклада школьной жизни в соответствии с устройством демократического общества, что обеспечивает успешную социализацию детей;

– оценивание успехов ребенка в соответствии с его индивидуальными достижениями, а не по заданным извне критериям;

– идея выбора (видов и форм деятельности, собственной роли, вариантов выполнения заданий; содержания осваиваемого материала и др.).

Однако при всей привлекательности подобной организации образовательного процесса использования подобного опыта в практике массовой школы вызывает ряд сомнений относительно следующего:

– учебный процесс не рассматривается в качестве самостоятельной ценности и большая ответственность за результаты обучения возлагается на самих обучающихся, что ставит под сомнение его эффективность;

– в качестве одной из целей «Школы самоопределения» выдвигается идея всестороннего развития личности, что представляется сложным, поскольку всестороннее развитие предполагает опору на особенности и запросы каждого ребенка, что в условиях массовой школы требует больших личностных и организационных ресурсов;

– балльная система оценивания заменяется качественно-содержательными характеристиками успехов ребенка, что затрудняет отслеживание динамики развития обучающихся;

– большую роль в реализации демократических идей играет личность их автора: после смерти А.Н. Тубельского деятельность «Ассоциации демократических школ России» прекратила свое существование, а «Школа самоопределения» во многом утратила прежние ориентиры.

Однако, несмотря на противоречивое отношение к деятельности представителей свободной модели демократического образования, мы считаем, что труды и практическая работа М.В. Балабана и А.Н. Тубельского способствовали продвижению демократических изменений в современном образовании, стали основой для нового понимания его качества, экспертизы в системе образования, открытости и демократического уклада школы.

Научно-педагогический интерес в контексте анализа современного состояния проблемы вызывает, опубликованный в 2015 году манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» [168], авторы которого провозглашают: «Мы – учителя, управленцы, ученые и эксперты, разделяющие взгляды гуманистической педагогики – педагогики достоинства. Мы уверены, что общество способно двигаться вперед, только опираясь на веру в человека, на культуру достоинства. Образование — великая сила. Оно способно сформировать новое поколение, которому не будет страшно настоящее и которое ответит на вызовы будущего. Основанное на гуманизме, на пушкинском «самостоянье человека», образование позволит ребенку состояться. Педагогика сотрудничества — это педагогика надежды» [168, с.5]. Данный документ транслирует идеи, соответствующие нашему пониманию педагогической действительности: центральной фигурой в школе представляется ученик, его мотивы и установки, задача учителя при этом – «… помочь ученику раскрыть эти потребности, выбрать путь и способствовать движению по этому пути» [168, с.6], взаимодействие участников образовательного процесса рассматривается как совместная деятельность в общих интересах, «…не разрушая начинания друг друга, а поддерживая их» [168, с.8], «…школа – пространство достоинства, пространство уважения и доверия» [168, с.10]. Актуальными также представляются принципы

«новой» школы, предлагаемые авторами манифеста в качестве основ ее функционирования:

– глобальность и идентичность;

– учение в течение жизни;

– многообразие, вариативность, развивающее образование;

– школа — центр открытого образования и центр местного сообщества;

– учитель — тьютор, навигатор в океане информации, создатель мотивации к образованию;

– приоритет мотивации над принуждением;

– самостоятельность школы и свобода учителя;

– открытость школы и вовлечение родителей как партнеров;

– институциональная образовательная политика вместо ручного вертикального управления школой.

Несмотря на критику «лозунгового характера» манифеста со стороны научной общественности и отсутствие описания конкретных путей реализации обозначенных принципов и идей, данный документ отражает направленность общественной и педагогической мысли последних лет, а его эпиграф: «Единство – в многообразии, ответственность – в свободе, устойчивость – в развитии» соответствует идейному полю нашей работы, поскольку плюрализм мнений, свобода и равноправие выступают важнейшими ценностями демократической культуры и целевой функцией современной школы.

Современные нормативные документы, регламентирующие образовательный процесс, содержат многие из перечисленных выше идей и, безусловно, ориентированы на демократию. Помимо этого, анализ содержания данных документов позволяет зафиксировать отдельные компоненты демократической культуры, которые определены нами в п.1.2.

Базовый документ, определяющий стратегию современного образования, *«Фундаментальное ядро содержания общего образования»* в своей основе имеет демократические ориентиры.

«Важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства — воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В связи с этим процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей» [274, с. 9]. Содержание основных результатов воспитания согласно данному документу отражает основные направления развития личности:

– личностную культуру;

– семейную культуру;

– социальную культуру.

«Личностная культура — это:

– ***готовность и способность к нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни***, индивидуально-ответственному поведению…;

– ***готовность и способность открыто выражать и отстаивать свою общественную позицию,*** критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;

– ***способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата***;

– трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, ***способность к преодолению трудностей;***

– ***осознание ценности других людей (ближних), ценности человеческой жизни,*** нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью и духовной безопасности личности, умение им противодействовать» [274, с. 9].

Таким образом, все характеристики личностной культуры школьников находятся в непосредственной взаимосвязи с характеристиками демократической культуры личности. А такие составляющие социальной культуры личности, как «…осознание ***себя гражданином России*** на основе принятия общих национальных духовных и нравственных ценностей; …***чувство личной ответственности за Отечество перед будущими поколениями; адекватное восприятие ценностей общества: прав человека, правового государства, ценностей семьи, честности судов и ответственности власти, гражданского общества; готовность солидарно противостоять глобальным вызовам современной эпохи; …способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению***…» [274, с. 10] практически полностью соответствуют основным компонентам демократической культуры.

В данном документе выделяются 4 блока универсальных учебных действий (УУД): 1) личностный; 2) регулятивный (включающий действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный. «В блок **личностных** универсальных учебных действий входят жизненное, личностное, профессиональное ***самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания,*** реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знанию моральных норм, умению выделить нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), а также ***ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях***» [274, с. 39-40]. В характеристиках личностных УУД мы можем проследить компоненты демократической культуры: в основе любого самоопределения лежат адекватные представления о людях и о себе, а умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами напрямую перекликается с таким компонентом демократической культуры, как понимание и принятие действующих законов и правил.

Коммуникативные действия (четвертый блок УУД) напрямую связаны с действенно-практическим компонентом демократической культуры, они

«…***обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей,*** партнера по общению или деятельности, ***умение слуть и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.*** Соответственно в состав коммуникативных действий входят планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками — определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов — выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка действий партнера; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка» [274, с. 41-42].

Анализ положений ФГОС основного общего образования позволяет утверждать, что содержание стандарта непосредственно связано с компонентами демократической культуры. Так, в разделе 1 «Общие положения» зафиксировано, что «…Стандарт направлен на обеспечение:

-формирования российской гражданской идентичности обучающихся;

-сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, ***реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке,*** овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [267, с. 2].

Уже первые положения стандарта перекликаются с одним из аспектов демократической культуры, а именно с познавательно-мировоззренческим, который предполагает признание ценности интересов, прав и свобод всех людей, но при этом предполагает реализованное право человека на его самоидентификацию. Поддерживает эту идею и другое положение стандарта,

предполагающее создание «…социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их ***социальную самоидентификацию*** посредством личностно значимой деятельности» [267, с.2]. Для реализации этих требований ребенок, безусловно, должен иметь адекватные представления о людях и о себе, а также обладать рядом умений, которые отражены в третьем компоненте демократической культуры и предполагают умение реализовывать и отстаивать свои права, осуществлять диалог с целью принятия взаимоприемлемых решений. В «портрете выпускника основной школы» отражены такие требования к нему: «…***уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов***» [267, с. 3].

Другие личностные характеристики выпускника: «…***социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством***» связаны, в первую очередь, с эмоционально-волевым компонентом демократической культуры, предполагающим волевую готовность действовать на основе требований нравственности на благо людей.

В разделе «Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» можно отметить основные компоненты демократической культуры личности:

– «…усвоение гуманистических, ***демократических и традиционных ценностей*** многонационального российского общества; ***воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;***

– ***формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию*** на основе мотивации к обучению и познанию, ***осознанному выбору*** и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования…;

– ***формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции…;***

– ***освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций…;***

– развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, ***осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;***

– ***формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве*** со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской деятельности» [267, с.6-7].

Таким образом, мы можем утверждать, что конец XX – начало XXI веков характеризуется активным внедрением в деятельность образовательных организаций демократических идей и принципов. Причем процессы демократизации осуществляются как «сверху» (через содержание нормативных документов), так и «снизу» (через инновационную педагогическую деятельность). Для изучения эффективности данных процессов необходимо проведение полномасштабных исследований, однако информации об их организации и результатах в современной научной и методической литературе имеется недостаточно. Интерес для нашей работы представляют материалы исследования «Петербургская школа: достижения и проблемы», проведенного сотрудниками кафедры и лаборатории социологии образования Санкт-Петербургского университета педагогического мастерства в 2001 году. Респондентами данного исследования стали 839 учителей, 1104 старшеклассника и 923 родителя двадцати четырех школ Санкт-Петербурга [241].

Результаты данного исследования позволяют в основном определить степень включенности родителей в жизнь школы и оценить демократические преобразования с их позиции. Для петербургской школы начала XXI века характерным стало появление органов общественного управления, в том числе с

участием родителей обучающихся. В ходе опроса 75% учителей города указали, что в их школах есть органы со-управления школой (12% отметили, что такие органы еще только создаются, а 10% - что их нет). Работу попечительского совета отметили 34% учителей-респондентов, совета школы (с участием школьников) - 59%, органов детского со-управления - 38%. Перечень задач, решаемых всеми этими органами, судя по ответам респондентов, довольно широк: организационные задачи - 55%, материально-техническое обеспечение - 43%, ремонт школьных помещений - 42%, финансовые вопросы – 37%, вопросы питания школьников - 30%, сложные случаи (конфликты) - 29%, вопросы социокультурной работы с детьми - 28%, обсуждение концепции развития школы – 25%, учебные вопросы – 16%.

По мнению исследователей, «цифры фиксируют, что школа воспринимает родителей главным образом как «экономических доноров». При этом родители еще мало вовлечены в учебно-воспитательный процесс. Участие родителей в обсуждении концепции развития школы отметили 25% опрошенных учителей, влияние родителей на учебные вопросы – 16%. Однако, по данным исследования, 66% родителей хотят знать решения школы, связанные с содержанием учебных программ, 54% хотят обсуждать введение новых предметов, но при этом только 11% родителей готовы участвовать в обсуждении учебных программ, 15% - в обсуждении новых предметов, 13% - в организации кружков и секций. И это происходит на фоне того, что 28% родителей недовольны учебной нагрузкой своих детей, расписанием, 26% - уровнем психологической комфортности школьников. Следовательно, родители видят многие проблемы, но «подставить свое плечо» школе пока не торопятся. Наблюдается парадокс, считают исследователи, родительский корпус сегодня имеет много прав, однако не является пока инициатором школьных дел, важных для семьи, обучения и воспитания детей.

Обобщая результаты исследования, авторы утверждают, что «…новые формы обогащают практику коллегиального решения многих дел. По нашему мнению, о реальной демократизации можно говорить лишь в том случае, когда коллегиальность уже становится естественным элементом деятельности школы, а

не пробивает себе дорогу. Сказать сегодня, что она стала нормой деятельности школ, у нас еще нет оснований. Однако число таких школ постоянно растет и очевидно, что они являются образцами для подражания» [241].

В результате анализа эмпирических данных исследований, проведенных под руководством А.В. Кандауровой и направленных на выявление стилей взаимодействия современных педагогов с детьми (методика К. Томаса, адаптированная Н.В. Гришиной), были получены следующие результаты: только 8% учителей демонстрируют стиль сотрудничества, 11% – компромисс, 28% – уклонение, 24% – приспособление и 29% – соперничество. Полученные результаты подтверждают неготовность субъектов образовательного процесса к конструктивному, эффективному социальному взаимодействию; демонстрируют импульсивность в выборе стиля социального взаимодействия, отсутствие рефлексии стиля. Следовательно, проблема организации социального взаимодействия в педагогической деятельности с учетом социальных изменений современности представляется актуальной, требует рассмотрения подходов, поиска технологий для конструирования сценариев эффективного педагогического сотрудничества всех участников образовательных отношений [123].

В 2016-2017 гг. в ходе организованного нами на базе школ г. Ярославля и Ярославской области, г. Петропавловска-Камчатского, г. Кирова, исследования по выявлению уровня демократической культуры участников образовательного процесса было установлено, что уровень демократической культуры подростков и их родителей находится на отметке «ниже среднего», а педагоги продемонстрировали средний уровень сформированности данного интегративного качества. Подробно результаты мониторинга представлены в п.4.1 нашей работы. Однако и наши исследования, и результаты опросов, проведенных нашими коллегами, свидетельствуют, что в современных школах не созданы необходимые условия для демократических преобразований и не организуется целенаправленная работа по воспитанию демократической культуры. Все это позволяет нам сформулировать одно из противоречий, существующих в современном образовании: между требованиями новых документов, регламентирующих

образовательный процесс, с одной стороны, и неготовностью образовательных организаций реализовать демократически ориентированные положения данных документов на практике, с другой.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Демократия и образование являются категориями, в общественно-историческом контексте имеющими *сущностные связи*:

- демократическое устройство общества возможно только при условии определенного образовательного и нравственного ценза граждан (демократия нуждается в образовании);
- образование способствует становлению демократии за счет соответствующей подготовки граждан в образовательных организациях;
- образование благодаря наличию общих интересов и потребностей его субъектов является «формой» демократии.

Выявленные связи носят смыслообразующий характер и способствуют определению методологии нашего исследования.

2. Демократическая культура рассматривается нами как междисциплинарная категория, проявления которой продемонстрированы нами в различных сферах жизнедеятельности человека: экономике, политике, социальной сфере и др.

3. В контексте нашего исследования мы предлагаем следующее *определение демократической культуры:* это совокупность качеств личности, обеспечивающих осознание человеком собственных особенностей и определяющих его способность осуществлять конструктивное социальное взаимодействие, основу которого составляют ценности и принципы демократии (свобода, ответственность за настоящее и будущее страны и общества, равноправие, плюрализм).

4. В структуре изучаемого понятия нами выделены *пять компонентов:* познавательно-мировоззренческий, коммуникативный, эмоционально-волевой, деятельностно-практический и перцептивный. При этом выявленные компоненты коррелируются с основными характеристиками взаимодействия и

рассматриваются нами в двух основных аспектах: дескриптивном и прескриптивном. Мы доказали, что ведущую роль в процессе биполярного развития данных аспектов играют *противоречия,* конструктивное разрешение которых приводит в конечном итоге к воспитанию демократической культуры. Выявленные нами компоненты служат основой разработки концепции и модели воспитания демократической культуры подростков.

5. *Механизмы* воспитания демократической культуры, с одной стороны, соответствуют основным механизмам инкультурации личности, но, с другой стороны, могут быть расширены благодаря пониманию нами демократической культуры как интегративного качества, воспитание которого осуществляется не только в процессе освоения социализирующего ресурса общества, но и благодаря внутренней активности личности по освоению и усовершенствованию данного опыта в ходе *имитации, идентификации* и *рефлексии.*

6. Анализ развития идей демократии в российской и зарубежной системах образования, изучение трудов педагогов прошлого и настоящего подтверждает нашу гипотезу о необходимости возможности реализации процесса воспитания демократической культуры с учетом следующих *направлений:* постоянного расширения пространства выбора ребенком способов и направлений деятельности; развития самоуправления всех уровней; обеспечения активной позиции подростка в образовательном процессе; сотруднического характера взаимодействия всех участников образовательного процесса и др. Данные направления учтены нами при описании принципов, а также при определении содержания и средств воспитания демократической культуры подростков.

7. Анализ современного состояния проблемы позволил зафиксировать наличие существенной теоретической и практической базы для развития представлений о воспитании демократической культуры как целевой функции образовательной организации, при этом были выявлены дефициты, связанные, прежде всего, с отсутствием целостного методологического, теоретического и методического обоснования исследуемого процесса.

Результаты проведенных нами эмпирических исследований, зафиксировавших недостаточно высокий уровень сформированности основных компонентов демократической культуры подростков, их родителей и педагогов, поддерживаются результатами исследований других ученых, что подтверждает достоверность сделанных нами выводов.

Вышеизложенные выводы и положения стали базой для определения концептуальных основ исследуемого процесса, разработки модели и выявления условий и средств воспитания демократической культуры.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ И МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Положения и выводы первой главы работы стали базой для определения концептуальных основ исследуемого процесса, разработки модели и выявления условий и средств воспитания демократической культуры. Вторая глава нашего исследования посвящена обоснованию и описанию теоретико-методологических основ процесса воспитания ДК подростков. При определении совокупности подходов, закономерностей и принципов, составляющих концептуальную основу исследования, мы, наряду с существующими представлениями о возможных векторах развития теории и практики вопроса, опирались на собственное понимание сущности исследуемой категории, а также на факторы воспитания ДК современных подростков. Концепция является первым, опорным, уровнем модели воспитания ДК, второй и третий уровни модели составляют личностный и организационный блоки, отражающие, соответственно, внутриличностные механизмы воспитания исследуемого интегративного качества, и общую логику выстраивания процесса воспитания ДК. Признавая нелинейность формирования качеств ДК, а также влияние на личность множества разнообразных факторов, мы с целью выстраивания общей логики процесса предлагаем и обосновываем этапы воспитания демократической культуры, условно связывая их с возрастом ребенка. С целью изучения эффективности и результативности процесса нами выявлены и обоснованы уровни сформированности ДК, которые служат ориентирами для диагностики и проектирования соответствующих средств воспитания демократической культуры подростков.

2.1 Анализ факторов воспитания демократической культуры современного подростка

В ходе разработки концептуальных основ исследуемого процесса мы, помимо анализа имеющейся литературы и опыта работы образовательных

организаций в данном направлении, опирались на особенности основных субъектов исследования - подростков. В настоящее время в психологии нет однозначного мнения относительно выделения границ подросткового возраста: «…сложность проблемы однозначного определения начала и завершения подросткового периода состоит в том, что для него, как ни для какого другого, характерна неравномерность, гетерохронность развития, определяемого по критериям разных возрастов…» [256, с. 18]. Подростковый возраст является сложным и противоречивым, но при этом имеет существенное значение для социального становления индивида. В современной психолого-педагогической литературе существует множество подходов к выделению особенностей детей данной возрастной группы. Поскольку исследуемая нами категория формируется и проявляется в процессе социального взаимодействия, мы сделаем акцент на социогенетических теориях объяснения специфических характеристик личности подростка, а также попытаемся проанализировать факторы, оказывающие влияние на подростка в современных условиях.

Опираясь на обобщенные теоретические представления, можно выделить следующие основные психолого-педагогические особенности подросткового периода:

- появление чувства взрослости;

- формирование «Я-концепции», как новообразования подросткового периода;

- развитие самосознания;

- смену авторитетов и, как следствие, подверженность негативному влиянию социума и восприимчивость к делинквентному поведению;

- возникновение ситуации поиска и самоидентификации.

Примерно в 11-12 лет у ребенка возникает интерес к себе, своему внутреннему миру, происходит развитие процесса самопознания. Новые отношения и переживания подвергаются тщательному анализу. Начинают активно действовать процессы идентификации и обособления (*идентификация* - механизм присвоения одним индивидом всесторонней человеческой сущности, *обособление*

- механизм отстаивания индивидом своей природной и человеческой сущности). «Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно, из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Стремление идентифицировать себя с себе подобными порождает столь ценимую в общечеловеческой культуре потребность в другом. Именно через дружбу, общение подросток усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т.д.» [182, с. 345]. В процессе социального взаимодействия, как было отмечено в п.1.2, формируется Я-концепция, как логичный и уникальный результат психического развития, как устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение.

Мы считаем, что обозначенные особенности определяют возможность и необходимость воспитания демократической культуры как качества, основанного на способности осваивать и конструктивно интерпретировать социальный опыт, учитывая потребности и интересы других людей при соблюдении собственных личностных ориентиров. Однако подросток - еще не цельная, зрелая личность, отдельные его черты обычно диссонируют, сочетание разных образов «Я» негармоничны. Поэтому важно осуществлять грамотное психолого-педагогическое сопровождение процесса социального становления подростков, учитывая при этом не только аксиоматические закономерности развития детей данной возрастной группы, но и внешние факторы воздействия, оказывающие значительное, а иногда и решающее влияние на их личностное развитие.

В современной психолого-педагогической литературе все чаще встречаются утверждения относительно изменения основных характеристик современных подростков: «...по сравнению со своими предшественниками, они иначе переживают подростковый возраст, иначе решают возрастные задачи, сталкиваются с иными социальными рисками. Образ ситуаций социально-психологической адаптации и дезадаптации также несколько изменяется» [277, с. 1]. Для нашего исследования большой интерес представляет анализ факторов,

оказывающих влияние на современного подростка и систему его социальных связей и отношений, так как демократическая культура развивается и проявляется именно в процессе взаимодействия личности с окружающим миром.

В контексте нашей работы под **фактором** мы будем понимать «…системное, сложно сконструированное образование, включающее в себя множество причин, которые оказывают решающее воздействие на характер и направленность социальных процессов и явлений» [203, с. 219]. Соответственно, факторный подход будет рассматриваться нами как средство выявления движущих сил и основных характеристик исследуемого процесса. А.В. Мудрик в своих работах использует особый термин - «факторы социализации» и утверждает, что «фактически не все они даже выявлены, а из известных далеко не все изучены, …об одних известно довольно много, о других – мало, о третьих – совсем чуть-чуть» [180, с. 7]. Поэтому в рамках нашего исследования представляется необходимым более подробно изучить факторы социализации современного подростка.

В настоящее время в науке существует несколько подходов к выявлению и классификации факторов. Так, факторы можно разделить на *объективные* (независимые от воли и сознания людей) и *субъективные* (непосредственно связанные с деятельностью людей или отдельно взятого человека); *внешние* (связанные с политическими, географическими, социально-экономическими процессами, происходящими в обществе) и *внутренние* (обусловленные особенностями личностных характеристик субъектов взаимодействия). Для нашего исследования важным представляется понимание, что при организации образовательного процесса необходимо выделять также следующие группы факторов:

- *неуправляемые* (факторы, на которые субъекты образовательного процесса воздействовать не могут, но их необходимо учитывать при организации взаимодействия);

- *управляемые* (факторы, на которые может быть оказано влияние в образовательном процессе).

Далее мы попытаемся проанализировать результаты исследований последних лет (Е.Л. Башманова [20], Н.А. Мудрова [181], Л.А. Регуш [216], [217], Н.В. Тамарская [248], К.Д. Хломов [277]) и собственных изысканий относительно факторов воздействия на современных подростков и сопряженных с ними особенностей личности. В таблице 7 обобщены внешние факторы воздействия на личность современного подростка.

Таблица 7 - Анализ факторов воспитания демократической культуры подростков

Внешние факторы	**Неуправляемый аспект**	**Управляемый аспект**
Трансформация социальных и культурных пространств	Нарастание интенсивности миграционных процессов, доступность различных культурных, религиозных, социальных систем, нестабильность политической и экономической ситуации	Необходимость поиска новых способов взаимодействия подростков со средой, друг с другом, с другими субъектами ОП
Распространение Интернета и компьютерных технологий	Развитие интернет-технологий, постоянное увеличение количества пользователей	Поиск способов навигации в массиве данных, ценностно-смысловых ориентиров он-лайн общения
Противоречивость определяющего ценности и жизненный путь подростка общественного заказа	Ужесточение контроля со стороны государства и образовательных институтов (ЕГЭ, призывная система и пр.)	Необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса социального становления подростка
Рост социальной напряженности	Нарастание социальной стратификации	Учет особенностей социального статуса семьи подростка в ОП
Изменение отношений в семье	Приоритет материальных и статусных ценностей в ущерб развитию отношений в семье	Развитие взаимодействия школы и семьи

Важнейшим внешним фактором, оказывающим влияние на современного подростка, безусловно, являются ***социальные процессы, происходящие в обществе.*** Так, согласно результатам исследования, проведенного психологами РГГУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), подростков стали волновать те области жизни, которые ранее (20 лет назад) не входили в круг их интересов и переживаний: «…в обследованной выборке озабоченность проблемами, происходящими в обществе, имеет наиболее высокий уровень» [217, с. 4]. Изменение общественного строя, уклада жизни семьи, экономической и политической ситуации в обществе привели к изменениям проблемных переживаний и степени их выраженности, диффузии идентичности подростков,

происходит изменение устойчивых социальных ролей, «…упрощение и замена ролей и присущих им функций на понятные рамки и алгоритмы» [216, с. 5]. А.Г. Асмолов выделяет следующие предпосылки социальной напряженности в обществе:

«- рост социального разнообразия общественной жизни и сложности процесса гражданской идентификации, т.е. принятия решений о месте личности (социальной группы) в системе гражданских, социальных, профессиональных, национальных, религиозных, политических отношений;

- неопределенность ценностей и социальных установок на уровне личности и социальной группы, возникшая в результате произошедших в короткие сроки изменений политического, экономического и национально-государственного устройства страны;

- рост гипермобильности населения, обусловленный динамикой этногеографической структуры общества в условиях бурных нерегулируемых миграционных процессов и приводящий к изменению социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными, поколенческими и социальными слоями общества, а тем самым — к росту социальной напряженности;

- возникновение в обществе стереотипов восприятия проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы;

- активное распространение манипулятивных технологий формирования установок «свои — чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти» в Интернете, основной мишенью которых являются подростки и чувствующие себя социально ущемленными слои населения» [13, с. 16].

Обозначенные процессы затрудняют развитие перцептивных способностей подростков и определяют неустойчивость социальных ориентиров и ценностных ориентаций молодежи. Демократическая культура личности будет способствовать минимизации негативных влияний постоянно изменяющейся социально-экономической и политической ситуации при условии создания условий для

социального самоопределения подростка через обеспечение осмысленности освоения системы социальных ролей, обеспечение права выбора ребенком видов и форм деятельности, максимальную индивидуализацию образовательного процесса при условии соблюдения в детском коллективе совместно принятых норм и правил.

К не менее значимым факторам, оказывающим влияние на мировоззрение современного подростка, несомненно, следует отнести ***средства массовой информации (СМИ) и различные интернет-ресурсы.*** В статье «Шок настоящего» А.Г. Асмолов утверждает: «Планета наряду с биосферой и ноосферой все больше покрывается сетью Интернета, а общества становятся сетевыми структурами, обществами социальных сетей. … На завоевание 50-миллионной аудитории уходят годы. Радио для этого потребовалось 38 лет. Телевидению – 13 лет. Интернету – 4 года. Сети Face Book – 2 года» [13, с. 2-3].

В последние годы большую популярность приобретает теория поколений [278]. Считается, что дети, родившиеся после 2000 года, относятся к так называемому поколению Z. «Поколение Z, - утверждает Н.В. Тамарская, — уникально и в значительной степени отличается от предыдущих по той причине, что родились дети этого поколения в эпоху Интернета и для них сразу и одновременно существуют две равнозначно воспринимаемые реальности — виртуальная и реальная. И еще неизвестно, какая из них реальнее и значимее. Самое важное — это то, что дети поколения Z родились с «кнопкой на пальце». Они не знают жизни без гаджетов, пользоваться смартфонами, планшетами, приложениями для них так же естественно, как дышать. Для всех других поколений виртуальная реальность — привнесенная, а для этого поколения — данность» [248, с.17].

Данный фактор с педагогической точки зрения имеет как положительное, так и отрицательное значение в процессе социального становления ребенка. С одной стороны, развитие электронных систем создает новые виды коммуникации и самореализации – взаимодействие человека с определенными, интересующими его по тем или иным причинам партнерами, которое позволяет ему найти единомышленников и выразить себя в общении с ними. Кроме того, у человека,

находящегося в компьютерной виртуальной реальности, создается впечатление, что он непосредственно участвует в им же порожденных событиях, что создает совершенно новые возможности для самореализации и самоутверждения, готовые оболочки компьютерных систем и программ обеспечивают упорядоченность, повышают способность к саморегуляции, во многом обеспечивающей образовательную и социальную успешность подростков. Однако, по данным Э.В. Мельник, у 15,5% обследованных школьников - пользователей ПК выявлены признаки патологической зависимости от компьютерной деятельности, что проявляется в социальной дезадаптации, абстрагировании от реальности и приводит к снижению уровня субъектности, развитию клипового мышления, отсутствию ответственности за собственные поступки и нарастанию асоциальных тенденций в развитии личности. По мнению А.В. Кондрашкина, влияние Интернета на развитие подростков состоит в повышении степени неопределенности, которые они переживают в отношении своей собственной жизни и перспектив.

В соответствии с данным фактором и особенностям его влияния на личность подростка в процессе воспитания демократической культуры необходимо создавать соответствующее поле самореализации, привлекательное для них содержанием деятельности и общения, стимулировать их субъектное включение в образовательный процесс за счет создания ситуации обоснованного социального выбора (при обязательном отражении этих событий в цифровой среде), осуществлять обогащение системы ценностных ориентаций за счет социально значимых, демократических норм и представлений.

Еще один внешний фактор, влияющий на процесс социализации современного подростка, - это ***неопределенность системы ценностей, декларируемой государством,*** отсутствие доступного для понимания общественного заказа относительно значимых качеств подрастающего поколения. Система образования в России «…в лучшем случае решает актуальные социальные проблемы, но не формирует систему ценностей человека. Это существенно отличает современную ситуацию от советского периода, когда комсомольские и

пионерские организации, интегрированные в систему образования, оказывали влияние на формирование норм поведения молодого человека и его ценностей. …Введение ЕГЭ …создает определенный функциональный рубеж и таким образом изменяет содержание и наполненность жизни подростка» [277, с. 4]. Обозначенные внешние объективные факторы приводят к личностным трансформациям подростков, о чем свидетельствуют результаты независимых исследований последних лет. Так, сопоставление результатов двух аналогичных исследований, организованных сотрудниками кафедры педагогических технологий при непосредственном участии автора работы в 1997 и в 2016 годах, свидетельствует об изменения в системе жизненных ориентиров, проблем и трудностей подростков. Если в 1997 году на вопрос анкеты «Испытываешь ли ты чувство тревоги, неуверенности в завтрашнем дне, когда закончишь школу?» положительно ответили 42,2% («да» - 28%, «скорее да, чем нет» - 14,2%) обучающихся 7-11 классов, то в 2016 году процент положительных ответов увеличился до 63% («да» - 43,6%, «скорее да, чем нет» - 19,4%). Изменилась степень удовлетворенности подростков своими отношениями в школе: если в 1997 году утвердительно на соответствующий вопрос ответили 76% детей («да» - 49%, «скорее да, чем нет» - 27%), то в 2016 году удовлетворенность выразили 67,3% опрошенных («да» - 42,3%, «скорее да, чем нет» - 25%). Изменилась и степень включенности детей в образовательный процесс. Если в 1997 году на вопрос «Какую позицию ты обычно занимаешь при организации школьных дел?» наибольшей популярностью у подростков пользовался ответ «Делаю то, что скажут» - 25,6%, а ответ «Сам предлагаю некоторые идеи» набрал 16,4% голосов, то в 2017 году последний вариант ответа выбирался намного чаще, - в 27,1% случаев, однако при этом увеличилось количество детей, выбирающих ответ «Стараюсь избегать любого участия» с 8,2% в 1997 году до 14,5% в 2016 году. Соотносятся с результатами наших исследований и экспериментальные данные, полученные научными работниками РГГУ им. А.И. Герцена в 2013 году и раскрывающие области проблемных переживаний современных подростков. Согласно исследованиям, организованных под руководством Л.А. Регуш, «…среди наиболее остро

переживаемых в подростковом возрасте жизненных проблем выделяются проблемы, связанные с отношением к будущему, со взаимоотношениями с родителями и сверстниками. Проблемы, связанные в распределением или нехваткой временных ресурсов, …со взаимоотношениями с противоположным полом и с собственным «Я» переживаются подростками как менее значимые» [217, с. 63].

Полученные результаты свидетельствуют о повышении социальной тревожности подростка, усилении остроты переживания проблем и, как следствие, выражаются в отношении детей подросткового возраста к самим себе: «…низкое самоуважение; недостаточное самопонимание; ожидание антипатичного отношения со стороны других; повышенное самообвинение» [217, с. 64].

Таким образом, ориентирами для взаимодействия с современными подростками должна быть деятельность, направленная на проявление их социальной активности, инициативности, рефлексивных способностей. Педагоги должны создавать условия для осознания ребенком собственных особенностей, сильных и слабых сторон, их принятия и дальнейшего развития.

В последнее время в России наблюдается рост социальной напряженности, связанный с нестабильностью политической ситуации, экономическими кризисами, обеднением населения, ***нарастанием социальной стратификации общества.*** Согласно данным Росстата в 2019 году соотношение доходов 10% наиболее и 10% наименее обеспеченных групп населения составило 16,5 раз, тогда как приемлемым является разрыв в 5-7 раз. В 66% беднейших и 55% бедных семей воспитываются дети, не достигшие 16 лет. При этом, по мнению ряда ученых (Е.Л. Башманова, Д.В. Григорьев, А.В. Мудрик и др.), проблема социальной стратификации населения и ее влияния на социальное становление детей и подростков относится сегодня к наименее изученным факторам социализации. При формулировке важнейших проблем современной системы образования А.Г. Асмолов выделяет такой вопрос: «Как образование влияет на следующие проявления социальной дифференциации и стратификации общества: «социальный лифт» (повышение социально-экономического статуса в системе

социальной иерархии общества); «социальный миксер» (смешение разных социальных слоев общества); «социальный колодец» (падение социально-экономического статуса в системе социальной иерархии общества)?» [13, с.67].

Социальная стратификация – расслоение семей на основе неравного доступа к ценимым в обществе благам (богатству, власти, престижу), при котором обучающиеся оказываются в неравных условиях для физического и личностного развития, что особенно опасно в периоды детства и юношества, сенситивные к формированию нравственного здоровья и социально ценных личностных качеств (Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн).

Таким образом, современная социальная ситуация провоцирует возникновение противоречий между нарастанием стратификационно обусловленных рисков в педагогической практике и отсутствием представлений о них в педагогической науке, между приверженностью образования гуманистическим идеалам и значительной дифференциацией условий социализации обучающихся, нивелирующей усилия по гуманизации педагогического процесса [13, с. 3].

Согласно деятельно-структурной модели стратификации (Т.И. Заславская) [108] современную социальную структуру представляют верхний, средний, базовый и нижний социальные слои, а также «социальное дно». Численность верхнего слоя составляет 6% населения. Его образуют элитные группы, занимающие важные позиции в системе государственного управления, в экономических и силовых структурах. Две трети его представителей имеют высшее образование, уровень их доходов в 10 раз превышает доходы нижнего слоя. Средний слой, который образуют 18% населения, состоит из мелких и средних предпринимателей, менеджеров небольших предприятий, представителей среднего государственного аппарата, администраторов непроизводственной сферы, лиц интеллектуальных профессий, фермеров, наиболее квалифицированных рабочих и служащих. Уровень образования в этой группе значительно выше среднего по стране. По уровню доходов данный слой существенно уступает верхнему, его социальное самочувствие заметно хуже. Базовый слой, охватывающий около 66%

населения, включает рабочих индустриального типа, значительную часть специалистов и служащих, основную массу военнослужащих, работников торговли и сервиса, а также большую часть крестьянства. Высшее образование имеет лишь четверть его представителей, около 44% из них живут за чертой бедности. Потребности, интересы и ценностные ориентации концентрируются в общей задаче - приспособиться к изменяющимся условиям и по возможности сохранить достигнутый статус. Нижний слой объединяет до 10% граждан и замыкает социализированную часть общества. Главной чертой его представителей является неспособность адаптироваться к рынку вследствие недостаточной профессиональной квалификации. К нему относятся занятые простейшими видами труда уборщики, лифтеры, вахтеры, курьеры, работники обслуживающей сферы сельского хозяйства и т.д. Для них характерен низкий уровень жизни: две трети живут за чертой бедности, из них четверть - за гранью нищеты.

Результаты социологических исследований последних лет свидетельствуют, что существуют отличия в социальной структуре жителей города и села. Так, по данным ESS России за 2018 год, среди жителей села представителей верхнего слоя в 8 раз меньше, чем в городе, а численность представителей среднего слоя в селе составляет 1,4%, тогда как в городе этот показатель – 16,6%. Основную часть сельского населения составляют лица, проживающие за чертой бедности (73%), тогда как в городе аналогичный показатель составляет 55%. Заметим, что согласно данным Федеральной службы государственной статистики уровень образованности сельских жителей ниже, чем в городе: например, среди сельского населения значительна доля лиц с образованием не выше начального: 13,3% против 4,6% в городских поселениях. Несмотря на то, что социально-стратификационные характеристики общества подвержены постоянным изменениям, выявленные выше отличия сохраняются на уровне тенденций на протяжении последних десяти лет.

В контексте темы нашего исследования мы вслед за многими учеными будем рассматривать социальную стратификацию как объективно существующий атрибут образовательного пространства и детерминанту образовательного процесса. Поскольку процесс воспитания демократической культуры

рассматривается нами как компонент социализации личности, то анализ особенностей проявления демократической культуры сельских и городских школьников и объяснение выявленных отличий возможно и необходимо осуществлять с позиции социальных отличий жителей города и села.

В рамках работы над темой диссертационного исследования нами было организовано пилотажное исследование на базе сельских и городских школ Ярославской, Кировской, Костромской областей, а также в школах Камчатского края. Целью мониторинга являлось определение уровня сформированности демократической культуры подростков и фиксация особенностей ее проявления в школах разного типа (городских и сельских) (приложения А, Б). Всего исследованием было охвачено более 800 подростков города и села 12-17 лет, 210 педагогов, 256 семей.

На рисунке 1 отражены результаты проведенной диагностики по методике «Демократическая культура личности», разработанной на основе опросника С.М. Платоновой.

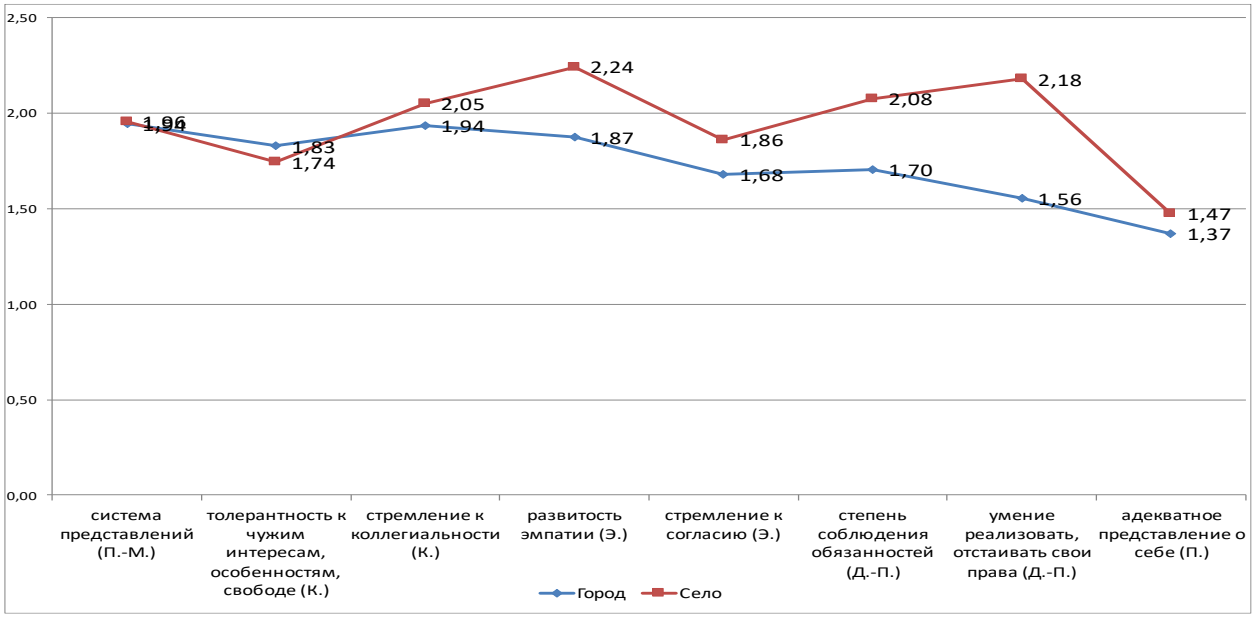


Рисунок 1 - Сравнение выборок сельских и городских подростков

На рисунке 2 отражены результаты авторского опросника, разработанного с целью замера основных проявлений демократической культуры в образовательном процессе.

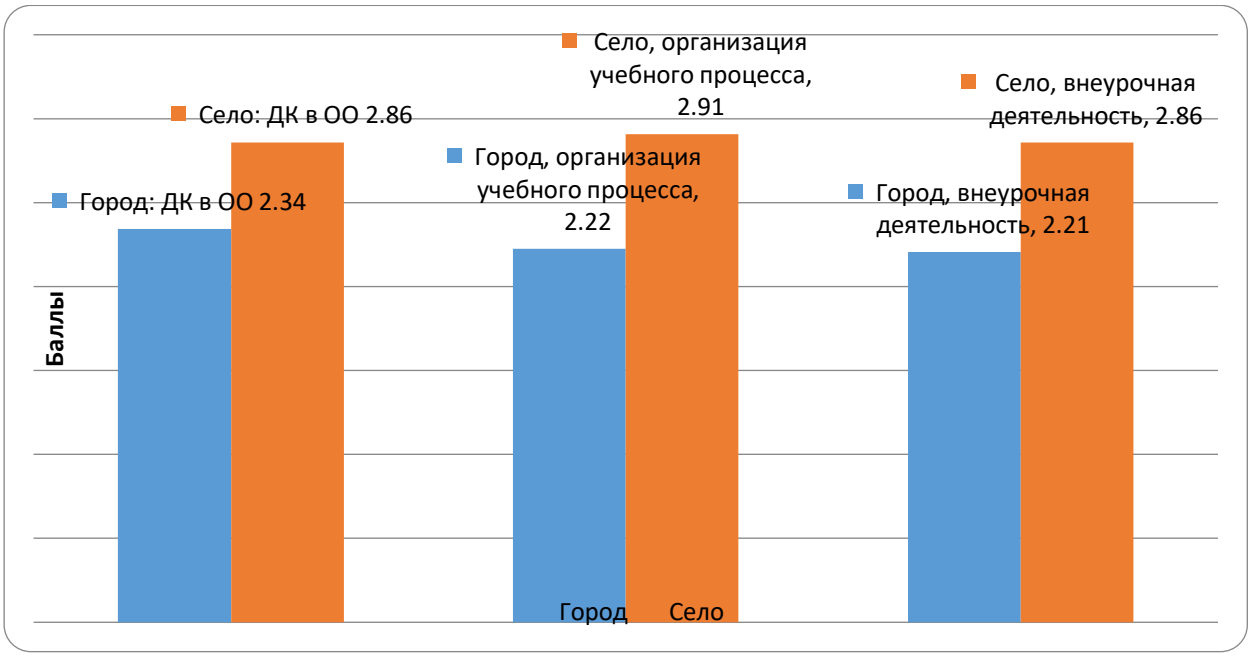


Рисунок 2 - Проявления демократической культуры в образовательном процессе

Результаты обеих методик свидетельствуют о более высоком уровне сформированности демократической культуры у сельских школьников по сравнению с городскими. Сравнение выборок по t-критерию Стьюдента (выбор метода статистической обработки обусловлен большим объемом выборки) показало высокую значимость выявленных отличий по всем проявлениям демократической культуры в образовательном процессе и по большинству показателей сформированности демократической культуры личности подростков за исключением таких проявлений, как «адекватное представление о себе», «толерантность к чужим интересам, особенностям» и «стремление к коллегиальности». При этом можно констатировать, что ни один из компонентов демократической культуры личности городских школьников не превышает среднего уровня развития; у сельских подростков степень проявления таких характеристик, как «степень соблюдения обязанностей» и «эмоционально-волевой аспект ДК», находятся на уровне «выше среднего» (таблица 8).

Таблица 8 - Сравнение выборок по t-критерию Стьюдента

	Показатели	Средние значения		T	df	Уровень значимости	Кол-во		
		Город	Село			p	Город	Село	
ДК в ОП	**общие вопросы**	**2,34**	**2,86**	**-12,093**	**690**	**0,00000000**	**441**	**251**	***
	организация учебного процесса	**2,22**	**2,91**	**-17,302**	**690**	**0,00000000**	**441**	**251**	***
	внеурочная деятельность	**2,21**	**2,86**	**-14,145**	**690**	**0,00000000**	**441**	**251**	***
ДК	система представлений (П.-М.)	1,94	1,96	-0,3235	690	0,74638900	441	251	
	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	**1,83**	**1,74**	**1,9739**	**690**	**0,04879600**	**441**	**251**	*
	стремление к коллегиальности (К.)	**1,94**	**2,05**	**-2,2966**	**690**	**0,02194100**	**441**	**251**	*
	развитость эмпатии (Э.)	**1,87**	**2,24**	**-8,0057**	**690**	**0,00000000**	**441**	**251**	***
	стремление к согласию (Э.)	**1,68**	**1,86**	**-3,7197**	**690**	**0,00021600**	**441**	**251**	***
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	**1,70**	**2,08**	**-7,6351**	**690**	**0,00000000**	**441**	**251**	***
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	**1,56**	**2,18**	**-9,4974**	**690**	**0,00000000**	**441**	**251**	***
	адекватное представление о себе (П.)	1,37	1,47	-1,6832	690	0,09279100	441	251	+

* - различия на уровне значимости p<0,05

** - различия на уровне значимости p<0,01

*** - различия на уровне значимости p<0,001

\+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости p<0,10

При попытке объяснения выявленных отличий обратимся, во-первых, к анализу факторов, связанных с особенностями социальной среды и определяющих особенности взаимодействия в сельской школе, обеспечивая отличие данного типа образовательной организации от городской школы [141]:

- замкнутость социально-психологического пространства;

- кристаллизация образцов социального поведения;

- жесткая регламентация поведения внешней средой;

- непосредственная включенность подростков в сферу трудовой деятельности;

- близость природных объектов;

- тесная связь жизни сельских школьников с окружающим социумом.

Данные особенности, безусловно, способствуют развитию самостоятельности, ответственности, стремлению к самоуправлению. В замкнутом пространстве, где каждый «на виду», возникает желание, быть «не хуже других», а необходимость активно включаться в трудовую деятельность в подсобном хозяйстве требует качественного выполнения возложенных обязанностей.

Общинный образ жизни, который сохраняется в большинстве российских сел, обеспечивает стремление следовать принятым правилам.

Вторая группа особенностей, обеспечивающих полученные результаты, связана с различной социальной стратификацией населения села и города. Согласно исследованию Е.Л. Башмановой, направленному на выявление особенностей отношений и деятельности обучающихся из различных социальных слоев, можно утверждать, что для представителей различных социальных статусов характерны следующие **особенности:**

«- *у представителей нижнего социального слоя* - не только выраженный интерес к школе как месту общения, высокая потребность в коллективном взаимодействии и чувстве социальной солидарности, устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость, но и недопонимание значения образования, презрительное отношение к образованности, отсутствие притязаний на достижения и успех, оппозиционность по отношению к академической культуре школы, склонность к девиантному поведению как средству поиска личностных преимуществ в высококонкурентной социальной среде;

- *у представителей базового социального слоя* - не только интерес к школе как месту общения, толерантность по отношению к ее недостаткам, широкий круг внешкольных и внеучебных интересов, стремление узнавать новое, но и утилитарное отношение к образованию, слабая дифференциация учебных и внеучебных интересов и потребностей, отсутствие интереса к большинству учебных предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами;

- *у представителей среднего социального слоя* - не только интерес к школе как институту развития личности, отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации, высокий уровень притязаний на достижения и успех, устойчивый интерес к учебе, стремление к дееспособности во всех сферах, готовность к содержательному интеллектуальному труду, требовательность к себе, самокритичность, но и нежелание помогать отстающим, индивидуализм, отсутствие желания участвовать в жизни класса, выраженная

нетерпимость к недостаткам школы, скептическое отношение к школьному преподаванию;

- *у представителей верхнего социального слоя* — не только хорошая успеваемость, амбициозность, целеустремленность, оптимизм, но и отношение к образованию как средству обеспечения высокого качества жизни, гедонизм, индивидуализм, чувство превосходства над окружающими, неудовлетворенность взаимоотношениями с педагогами и одноклассниками, нежелание участвовать в жизнедеятельности школы, готовность расстаться с ней без сожаления» [20, с. 26].

Данные результаты подтверждаются исследованиями социально-диспозиционных траекторий современных подростков, проведенных С.А. Чернышевым: «…в ходе анализа была выявлена прямая связь между социальным статусом семьи и уверенностью в своей ответственности за собственную судьбу. Чем выше социальный статус семьи, тем выше подростки оценивают свои жизненные шансы по сравнению со сверстниками, рассчитывая при этом на помощь родителей, и тем больше среди них тех, кто выражает готовность взять на себя ответственность за свою жизнь. Социально успешные родители формируют у своих детей установку на высокую ценность индивидуальных достижений. Среди малообеспеченных слоев населения, для которых эта идея была бы особенно актуальной, возможность достижения успеха связывается, в первую очередь, с наличием нужных связей и денег. А это ведет к представлениям о том, что бедность принципиально непреодолима, а значит, дети обречены на то, чтобы унаследовать бедность своих родителей. Таким образом, реальное материальное неравенство закрепляется среди малообеспеченных людей и на уровне сознания. Это, по сути дела, и есть начало формирования специфической субкультуры бедности» [281, с. 228].

Как было отмечено нами выше, большую часть сельского населения составляют представители базового и нижнего социального слоя, тогда как в городских школах обучаются дети из семей всех социальных слоев, в том числе 10% верхнего социального слоя, и 16,6% среднего социального слоя.

Полученные нами результаты могут быть объяснены и с точки зрения социально-стратификационного подхода (таблица 9).

Таблица 9 - Обусловленность проявлений демократической культуры социально-стратификационными характеристиками населения города и села [23]

Тип поселения	**Преобладание социальных слоев**	**Статусные особенности обучающихся**	**Проявления ДК**
Село	Базовый (53%) и нижний (47%)	**«+»** - интерес к школе как месту общения, толерантность по отношению к ее недостаткам; - широкий круг внешкольных и внеучебных интересов; - стремление узнавать новое; - высокая потребность в коллективном взаимодействии и чувстве социальной солидарности; - устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость	-стремление к согласию; -умение находить компромиссы; -последовательное и четкое выполнение обязанностей; -коллективное решение проблем; -стремление к самоуправлению
		«-» - недопонимание значения образования, презрительное отношение к образованности; - отсутствие притязаний на достижения и успех; - утилитарное отношение к образованию; - слабая дифференциация учебных и внеучебных интересов и потребностей; - отсутствие интереса к большинству учебных предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами	-неумение отстаивать собственные права; -недостаточное осознание собственных особенностей; -стремление к постоянному приспособлению; -размытая гендерная идентичность

Город	Верхний и средний слои (26%), базовый (63%), нижний (11%)	**«+»** - интерес к школе как институту развития личности, отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации; - высокий уровень притязаний на достижения и успех; - устойчивый интерес к учебе, стремление к дееспособности во всех сферах; готовность к содержательному интеллектуальному труду; - требовательность к себе, самокритичность; - амбициозность, целеустремленность, оптимизм	-осознание и принятие собственной индивидуальности; -единство представлений о предъявляемых в школе требованиях; -понимание значимости учебной и внеучебной деятельности для собственного социального становления
		«-» - нежелание помогать отстающим, участвовать в жизни класса; - индивидуализм; - выраженная нетерпимость к недостаткам школы, скептическое отношение к школьному преподаванию; - чувство превосходства над окружающими; - неудовлетворенность взаимоотношениями с педагогами и одноклассниками; - нежелание участвовать в жизнедеятельности школы	-недостаточное развитие эмпатийных способностей; - противопоставление себя коллективу; -неумение отстаивать собственные права; -не всегда ответственное отношение к выполнению обязанностей

Таким образом, социальная стратификация, являясь фундаментальным явлением жизни общества, оказывает неоднозначное влияние на социализацию подростков и процесс воспитания демократической культуры. Средствами оптимизации воспитания обучающихся в условиях стратификации, по мнению Е.Л. Башмановой, являются «…развитие представлений учащихся о равноправии, справедливости, …активного отношения к жизни, уважения к достигнутому честным трудом благосостоянию и деятельности на благо других людей; …обеспечение обучающимся равных возможностей для обретения успеха, …формирование продуктивной культуры жизнедеятельности, обогащение содержания воспитания яркими идеями и принципами…» [20, с. 32].

Важнейшим институтом воспитания всегда была и остается семья ребенка. Однако в современных условиях активно происходит ***трансформация представлений о семье.*** «Под семьями понимаются очень разнообразные объединения, характеризуемые совместным воспитанием детей, - мать и отец, мать и бабушка, мать и отчим, гомосексуальные пары, партнеры-друзья, семьи с «приходящими папами» и др.» [20, с. 56]. Учитывая противоречивый характер подросткового возраста, можно предположить, что подобная вариативность представлений о семье отразится и на индивидуальной траектории социального развития современного подростка, имея непредсказуемый эффект. Следует отметить, что в процессе взаимодействия с подростками сегодня необходимо учитывать тот факт, что последние десятилетия в России сопровождаются серьезным социальным кризисом, вынуждающим родителей решать проблемы материального благосостояния семьи часто в ущерб развитию отношений с собственным ребенком. Результаты исследований проблемной озабоченности современных подростков (Л.А. Регуш) свидетельствуют, что проблема отношений с родителями, хоть и стала менее актуальной по сравнению с 1990-2000-ми годами, тем не менее, занимает третье и четвертое ранговые места для обучающихся сельских и городских школ соответственно.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что демократическая культура родителей находится на «среднем» уровне и лишь по некоторым показателям (стремление к самоуправлению, действенно-практический компонент, умение реализовывать и отстаивать свои права) значимо превышает уровень сформированности исследуемого качества детей (таблица 10). Полученные отличия, безусловно, можно объяснить большим социальным опытом родителей.

Таблица 10 - Сравнение выборок (родители – дети)

по U-критерию Манна-Уитни

Методика	Показатели	Родители	Дети	Уровень значимости			
ДК в ОП	**общие вопросы**	**1,80**	**2,59**	**214,5**	**-7,15**	**0,00000000**	***
	организация учебного процесса	**1,84**	**2,64**	**289**	**-6,64**	**0,00000000**	***
	внеурочная деятельность	**1,84**	**2,56**	**475,5**	**-5,36**	**0,00000009**	***
	система представлений (П.-М.)	1,67	1,61	1212	0,30	0,76399416	

Демократическая культура личности	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	1,37	1,21	1141,5	0,78	0,43680519	
	стремление к коллегиальности (К.)	**2,05**	**1,61**	**956**	**2,09**	**0,03652287**	*
	развитость эмпатии (Э.)	2,19	1,94	1085,5	1,20	0,22928579	
	стремление к согласию (Э.)	**1,90**	**1,46**	**805,5**	**3,16**	**0,00160343**	**
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	2,19	1,98	1178	0,57	0,56621706	
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	**1,35**	**1,05**	**971,5**	**2,37**	**0,01757412**	*
	адекватное представление о себе (П.)	1,86	1,79	1184,5	0,49	0,62608099	

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Однако при изучении включенности родителей в образовательный процесс и реализацию демократических принципов в условиях образовательной организации были зафиксированы низкие показатели, которые на высоком уровне значимости отличались от показателей детей в меньшую сторону. Такие результаты, с одной стороны, свидетельствуют о недостаточности усилий школы по обеспечению субъектной позиции родителей как при организации учебного процесса, так и во внеурочной деятельности. С другой стороны, полученные низкие результаты свидетельствуют о недостаточной заинтересованности родителей делами своего ребенка и критичном отношении к происходящему в школе.

Проблемы современной семьи оказывает влияние и на процесс половой самоидентификации подростка, который, как известно, имеет биосоциальный характер. В контексте нашей работы мы попытались провести сопоставительный анализ сформированности демократической культуры городских и сельских подростков мужского и женского пола (см. таблицы 11 и 12 соответственно).

Полученные результаты свидетельствуют, что уровень сформированности демократической культуры выше у девочек, обучающихся как в городской, так и в сельской школах. Однако, если в городе значимость отличий в большей степени проявляется на уровне личностных характеристик исследуемого качества, то в селе эти показатели не отличаются по уровню значимости у девочек и мальчиков. Но в сельских школах можно отметить другую тенденцию, не характерную для города: существенная значимость отличий проявляется в вопросах, связанных с организацией образовательного процесса: сельские подростки женского пола в

большей степени ориентируются в собственных правах и обязанностях, демонстрируют большую самостоятельность и активность как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности (таблицы 11,12).

Таблица 11 - Сравнение выборок на основе гендерной принадлежности по t-критерию Стьюдента (городские школы)

Методика	Показатели	Средние значения		t	Df	Уровень значимости	Кол-во		
		М	Д				М	Д	
ДК в ОП	**общие вопросы**	**2,77**	**2,95**	**-3,7523**	**533**	**0,00019400**	**206**	**329**	***
	организация учебного процесса	**2,80**	**2,99**	-1,9211	533	0,05525200	206	329	+
	внеурочная деятельность	**2,66**	**2,95**	-1,8458	533	0,06547100	206	329	+
Демократическая культура личности	**система представлений (П.-М.)**	**1,97**	**2,13**	**-5,0199**	**533**	**0,00000100**	**206**	**329**	***
	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	**1,62**	**1,79**	**-10,895**	**533**	**0,00000000**	**206**	**329**	***
	стремление к коллегиальности (К.)	**2,01**	**2,16**	**-2,645**	**533**	**0,00841000**	**206**	**329**	**
	развитость эмпатии (Э.)	**2,09**	**2,26**	**-5,575**	**533**	**0,00000000**	**206**	**329**	***
	стремление к согласию (Э.)	1,79	1,89	-0,5474	533	0,58436400	206	329	
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	2,12	2,20	-0,8819	533	0,37822400	206	329	
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	**1,49**	**1,31**	**-5,9399**	**533**	**0,00000000**	**206**	**329**	***
	адекватное представление о себе (П.)	1,98	1,95	0,5982	533	0,54996800	206	329	

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Таблица 12 - Сравнение выборок на основе гендерной принадлежности по t-критерию Стьюдента (сельские школы)

Методика	Показатели	Средние значения		T	df	Уровень значимости	Кол-во		
		М	Д				М	Д	
ДК в ОП	**общие вопросы**	**2,34**	**2,54**	**-5,0155**	**314**	**0,00000100**	**112**	**204**	***
	организация учебного процесса	2,27	2,37	**-3,9743**	**314**	**0,00008800**	**112**	**204**	***
	внеурочная деятельность	2,20	2,30	**-3,4315**	**314**	**0,00068100**	**112**	**204**	***
Демократическая культура личности	**система представлений (П.-М.)**	**1,89**	**2,10**	-0,0802	314	0,93616900	112	204	
	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	**1,61**	**2,06**	**-1,99**	**314**	**0,04745600**	**112**	**204**	*
	стремление к коллегиальности (К.)	**1,90**	**2,05**	**-3,284**	**314**	**0,00113900**	**112**	**204**	**
	развитость эмпатии (Э.)	**1,77**	**2,07**	**-2,5805**	**314**	**0,01031900**	**112**	**204**	*
	стремление к согласию (Э.)	1,64	1,67	-0,4388	314	0,66111900	112	204	
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	1,71	1,76	0,4962	314	0,62007400	112	204	
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	1,45	1,87	-1,322	314	0,18714400	112	204	
	адекватное представление о себе (П.)	1,33	1,28	2,6295	313	0,00897400	112	203	

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Объяснение полученных результатов можно осуществить с позиции гендерных различий подростков и социальных различий города и села, о которых упоминалось выше.

Результаты многочисленных исследований утверждают, что для девочек и женщин характерна большая эмоциональность и демократичность общения. Мужской и женский стили взаимодействия формируются под влиянием исторически сложившихся полоролевых стереотипов. «Мужской стиль общения с самого раннего детства выглядит более активным и предметным, но одновременно - более соревновательным и конфликтным. Женский стиль более ориентирован на партнерство и взаимозависимость, женщины свободнее и полнее (в том числе вербально) выражают свои чувства и эмоции, у них раньше возникает потребность делиться с кем-то своими переживаниями, а также способность к сопереживанию (эмпатия). Вследствие большей социальной ориентированности женщины четче осознают те хрупкие связи, которые объединяют людей и делают их общение более доверительным» [116]. Поскольку демократическая культура проявляется в процессе взаимодействия с другими людьми, именно данные характеристики способны объяснить выявленные нами преимущества в сформированности демократической культуры у девочек.

Почему же в городской школе эти отличия носят значимый характер, а в сельской – нет?

В работах психологов (G. Jones, C. Jacklin, Е.П. Ильин) доказано, что успешность социального взаимодействия и большее стремление к общению, характерные для девочек, обусловлены многочисленностью их социальных контактов: исследования А.А. Бодалева [41] показали, что у женщин круг общения намного шире, чем у мужчин, и состоит из разновозрастных лиц. Эти же выводы подтвердил и И.С. Кон [142]. В общении с противоположным полом юноши чаще ориентируются на сверстников, а девушки (значительная их часть), наоборот, на более старших представителей мужского пола. По данным И.С. Кона, на вопрос «Друга какого возраста вы бы предпочли?» 80% юношей отдали предпочтение

сверстнику, 20% выбрали друга старшего возраста и только в единичных случаях было отдано предпочтение младшему возрасту. Что касается девушек, то 40-50 % из них отдают предпочтение старшим, и никто не выбирает младше себя. При этом их позиция в отношении общения с лицами разного возраста очень противоречива.

В подростковом возрасте у девочек сильно проявляется интимность отношений, что и побуждает их устанавливать контакт с лицами противоположного пола. А.А. Бодалев [41] отмечает, что этот факт является косвенным свидетельством большей значимости сферы межличностных коммуникаций для лиц женского пола и меньшей - для мужского. Таким образом, чем больше социальных контактов, тем выше уровень коммуникативной и социальной активности. В городской школе девочки-подростки не испытывают проблем в количестве социальных контактов с лицами разных возрастных групп и могут их расширить за счет многочисленных возможностей: посещение учреждений дополнительного образования, центров досуга, театров, различных общественных организаций. В сельской местности круг реальных и потенциальных социальных контактов ограничен, школа там часто является единственным культурным центром, единственным возможным местом, где осуществляются различные виды коммуникации подростков. В связи с этим в городской школе девочке-подростку удается реализовать свой социально-коммуникативный потенциал, а в сельской школе такой возможности в силу объективных факторов нет, и дифференциация по половому признаку степени развития демократической культуры личности в большей степени проявляется именно среди городских подростков.

Однако значимость гендерных проявлений демократической культуры в образовательном процессе выше в сельской школе: девочки в большей степени удовлетворены степенью соблюдения своих прав и реализацией обязанностей, они более самостоятельны в постановке целей собственной деятельности и более активны как на уроках, так и во внеучебной деятельности. Объяснить данный феномен также можно с точки зрения особенностей организации образовательного процесса в сельской школе (особенно в малочисленной): малая наполняемость

классов создает возможности для максимальной индивидуализации процессов обучения и воспитания, педагоги могут максимально эффективно учитывать личностные особенности детей, создавая условия для демонстрации гендерных отличий, связанных с особенностями осуществления социального взаимодействия. Поэтому в сельской школе более отчетливо проявляется половая дифференциация в образовательном процессе, тогда как в переполненных городских школах эти отличия в большей степени унифицированы.

Таким образом, при построении концепции и выявлении условий, обеспечивающих эффективность процесса воспитания демократической культуры подростков, необходимо учитывать факторы их социализации, а также те личностные трансформации, которые характерны для современных подростков.

Основными ориентирами в данном процессе, на наш взгляд, могут служить следующие положения.

1. В ситуации социальной неопределенности образование для подростков должно стать «фильтром», позволяющим присвоить ценностные нормативные характеристики личности, связанные с осознанием себя гражданином демократического общества, принятием ведущих ценностей национальной культуры, установками на диалог и сотрудничество с разными людьми и в разных социальных ситуациях, готовностью нести ответственность за результаты собственной деятельности.

2. Процесс воспитания современных подростков должен учитывать их клиповое мышление и вовлеченность в интернет-пространство через создание условий для ориентации в цифровом потоке в ценностно-смысловом контексте.

3. В условиях многополярности современного мира воспитание подростка должно, с одной стороны, обеспечивать устойчивость «процесса трансляции образцов познания» (А.Г. Асмолов), а с другой - обеспечивать вариативность возможностей самореализации, выбор способов деятельности и понимание многообразия действительности. Важнейшим средством решения этих задач является создание условий для овладения подростками универсальными учебными действиями, обеспечивающими способность обучающегося

самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, то есть умение учиться и ответственность за результаты собственной деятельности.

4. В процесс воспитания демократической культуры необходимо учитывать и гендерные особенности, и социально-стратификационные характеристики подростков. Результаты наших исследований подтвердили существенные отличия в уровне сформированности качеств демократической культуры подростков города и села, а также лиц разной гендерной принадлежности.

2.2 Концепция воспитания демократической культуры подростков

Анализ исторического и современного опыта, связанного с исследуемой проблемой, изучение современных психолого-педагогических исследований по теме диссертации, собственный педагогический и исследовательский опыт позволяет осуществить обоснование концептуальных основ воспитания демократической культуры подростков. В п.1.2 нами описаны основные компоненты демократической культуры, каждый из которых находится во взаимосвязи с определенной сферой личности человека. При этом выявленные компоненты коррелируются с основными характеристиками взаимодействия и рассматриваются нами в двух основных аспектах, - дескриптивном и прескриптивном. Ведущую роль в процессе бинарного развития данных аспектов играют противоречия, конструктивное разрешение которых обусловливает воспитание качеств демократической культуры.

Современная педагогика рассматривает воспитание как взаимодействие его субъектов, что предполагает тесную взаимосвязь установок и ценностных ориентиров всех участников процесса: демократическая культура ребенка может быть сформирована только при условии высокого уровня ее развития у родителей и педагогов. В связи с этим процесс воспитания демократической культуры

обучающихся может быть рассмотрен только в непосредственной взаимосвязи с соответствующими установками других участников образовательного процесса. Поэтому ведущей идеей нашего исследования является представление о процессе воспитания демократической культуры как о педагогическом сопровождении социальной деятельности детей, ориентированной на осознание подростками личностного и общественного значения собственных действий, освоение ценностно-смысловых ориентиров в процессе взаимодействия, основанного на свободе выбора и ответственности подростка за его результаты и реализации субъектной позиции ребенка.

Реализацию ведущей идеи обеспечивают положения совокупности подходов. В педагогической литературе понятие «подход» рассматривается как исходный принцип, исходная позиция, основное положение [150]. Нам близка также позиция Е.В. Бондаревской, которая отмечает, что ***подход*** - *это осознанная ориентация педагога-исследователя или педагога-практика на реализацию в своей деятельности определенной совокупности взаимосвязанных ценностей, целей, принципов, методов исследовательской или практической педагогической деятельности, соответствующая требованиям принятой образовательной парадигмы* [46]. Выбор каждого из представленных далее подходов обусловлен сущностью и структурой исследуемой нами категории.

Рефлексивно-деятельностный подход. Данный подход предполагает учет психофизиологических особенностей детей и опирается на активную позицию всех участников образовательного процесса, на развитие определенных смысловых и ценностных образований, которые обеспечивают становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

Для темы нашего исследования важным представляется интерпретация данного подхода в русле бинарности демократической культуры, обоснованной нами в п.1.2. *Дескриптивная способность* личности, связанная с пониманием объективной действительности, сложившихся в обществе отношений между людьми, принятием и осознанием особенностей других людей, формируется только в процессе включения человека в различные виды деятельности. Только в

процессе активной разнообразной деятельности возможно развитие основных компонентов демократической культуры. Так, знания о правах и обязанностях, различиях и особенностях людей (мировоззренческий компонент демократической культуры) могут быть получены различными путями (в семье, на учебных занятиях, в процессе внеурочной деятельности и пр.), однако эти знания буду максимально прочными и осознанными только при условии их применения в активной деятельности (например, в ролевой игре, в процессе разрешения дилемм, через социальные пробы и т.п.). Развитие умения договариваться и овладение новыми для человека социальными ролями, активно проявляющиеся в подростковом возрасте, (коммуникативный компонент демократической культуры) происходит только в процессе непосредственного социального взаимодействия. Способность понять других людей и сопереживать им (эмоциональный компонент демократической культуры) невозможно развить, если у ребенка нет соответствующего социального опыта, который приобретается только в деятельности. Реализация сформированных качеств и способностей также осуществляется в деятельности (действенно-практический компонент демократической культуры), а перцептивный компонент исследуемого нами понятия будет развиваться только при наличии уже накопленного и освоенного социального опыта.

Если дескриптивная способность связана с определенным копированием мнений об окружающей действительности от людей, имеющих больший социальный опыт (родителей, педагогов, авторитетных товарищей и т.п.), то *прескриптивная направленность* личности отражает ее рефлексивный компонент и связана со способностями человека к рефлексии и самооценке, указывая на меру присвоения опыта социальных отношений и действий. В современных исследованиях (А.В. Карпов) [129], [130] **рефлексия** трактуется как комплексное синтетическое образование, выступающее одновременно как психический процесс, свойство и состояние субъекта, выполняющее регулятивную и адаптивную функцию, что позволяет определить ее как основную детерминанту саморегуляции системы психики. Именно рефлексия осуществляет механизм регуляции и

интеграции всей деятельности, обеспечивая объединение как внешнего, так и внутреннего плана жизни человека. При этом рефлексия рассматривается и как важнейший механизм разрешения внутриличностных противоречий, неизбежно возникающих в процессе воспитания исследуемого нами интегративного качества. Процессы рефлексивной регуляции при этом являются высшим интегратором всей системы деятельности, обеспечивая непосредственно в деятельности контрольную, конструктивную, мобилизующую и защитную функции. Как психическое свойство рефлексивность обеспечивает целенаправленность, возможность идеального предвосхищения, упорядоченность и осмысленность поведения, отчет в своих действиях. Отметим, что способность к рефлексии во многом обеспечивает формирование Я-концепции, как важнейшего личностного новообразования в подростковом возрасте.

Таким образом, благодаря рефлексии развивается способность подростков к построению оптимальных отношений в социуме, способность к разрешению различного рода противоречий (как внешних, так и внутренних), а также формируется «Я-концепция», отражающая, в том числе, и такое интегративное качество личности как демократическая культура. Отметим также, что рефлексия, обеспечивая интеграцию и эффективность различных аспектов деятельности, будет способствовать воспитанию демократической культуры только при наличии ценностно-смысловой основы деятельности.

Аксиологический подход. Возможность и необходимость использования данного подхода в качестве концептуальной основы исследуемого нами процесса обусловлена наличием ценностного содержания в структуре демократической культуры личности. Как известно, центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, отражающей социокультурную и личностную значимость явлений действительности, которые формируются на основе различения человеком добра и зла, истины и заблуждений, красивого и безобразного и других культурно значимых характеристик действительности. При этом знания, не освоенные детьми как ценности, не положенные в основу саморазвития личности, легко забываются и никогда не становятся смыслообразующим фактором.

По мнению сторонников данного подхода, «…аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития» [239, с.44]. Аксиологический подход оказывает существенное влияние на процесс взаимодействия педагога и обучающихся: происходит смещение акцентов с репродуктивного усвоения знаний на процесс освоения ребенком системы ценностей, как значимых ориентиров деятельности. В условиях быстроменяющихся социальных ориентиров именно устойчивая система ценностных ориентаций способна обеспечить возможность ребёнку осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий, делать осознанный и обоснованный выбор, не поддаваться на провокации.

Можно утверждать, что ценности способны менять отношение к формам действия, освобождать их из-под власти конкретной ситуации. Ценности как феномен идеального обладают энергетической активностью и «существуют» в деятельности. В настоящее время демократическими ценностями являются конституционно закрепленные права и свободы гражданина, а именно уважительное отношение к этим правам и свободам, отказ от насилия как средства государственной политики и формы политической борьбы, гуманность, терпимость к инакомыслию, осознанное уважение и соблюдение гражданами законов [239].

По мнению датского историка Хельге Виингарда, в систему демократических ценностей входят: 1) самоценность человека; 2) свобода и ответственность; 3) диалог и участие, компромисс; 4) доверие и вера; 5) мир [34, с. 62]. У. Черони считает, что ценностями являются солидарность, необходимость действовать не только в своих интересах, но и в интересах всех, в том числе и других поколений, мир, экологическая, санитарная, физическая безопасность, техническая, культурная, научная информация, мирное сосуществование и сотрудничество [285].

Несмотря на несколько различающиеся представления исследователей о перечне демократических ценностей, некоторые из них (Т.В. Бурдова, М.А. Югова)

считают, что одной из функций демократической культуры является аксиологическая функция, сущность которой заключается в том, что демократия и демократическая культура нуждаются в системе ценностей, лежащих в ее основе, определяющих основные направления ее развития. Однако анализ социальных факторов воздействия на личность современного подростка показал, что влияние этих факторов противоречиво, совокупность ценностей общества по-разному интерпретируется как различными социальными институтами, так и самими подростками. В связи с этим так значима реализация данного подхода в процессе воспитания демократической культуры подростков: одним из важнейших проявлений демократической культуры является наличие сформированных ценностных ориентаций, определяющих устойчивость личности и способность осуществлять эффективное взаимодействие в любых ситуациях. В первой главе нашей работы мы выявили «универсальные» ценности демократии, которые и будут являться основополагающими для интериоризации их подростками: *свобода* как возможность индивида самому определять свои жизненные цели и нести личную *ответственность* за результаты своей деятельности; *равноправие* всех субъектов взаимодействия; *выборность* органов самоуправления; *совместное принятие решений* (по воле большинства, но с учетом мнения меньшинства) и *плюрализм* идей, мнений и позиций.

Персонологический подход. Проблема взаимодействия личности и окружающей ее социальной действительности является предметом многих наук. Для темы нашего исследования актуальным представляется рассмотрение процесса воспитания демократической культуры с точки зрения организации взаимодействия различных уровней в контексте персонологического подхода. Впервые термин «персонология» был введен Г. Мюрреем в 1938 году. Появление термина обусловлено стремлением психолога подчеркнуть необходимость целостного изучения личности, которая не только имеет биологически и социально обусловленные характеристики, но живет и развивается в определенной среде и определенном социокультурном контексте. Современная персонология рассматривается как система знаний о личности, включающая в себя философские,

социологические, биологические, исторические, медицинские, юридические, педагогические аспекты, причем приоритетным является психологическое знание.

Для темы нашего исследования особую ценность представляют следующие положения данной науки:

- идея развивающего участия и влияния личности на собственную жизнь и жизнь других людей. Качества личности, по мнению Э. Тоффлера, развиваются «… не только под влияние внешнего давления на людей. Они порождаются напряжением, существующим между внутренними потребностями или желаниями многих индивидов и внешними потребностями или давлениями общества. Но, сформировавшись однажды, эти общие черты характера влияют на экономическое и социальное развитие общества» [257, с. 602-603].

- идея о необходимости изучения личности в соотношении со временем ее жизни, реальной социальной ситуации и в контексте системы жизненных отношений человека: «На уровне полноты онтопсихологического развития, в отношениях выражены и взаимосвязаны следующие аспекты: духовный (на какие идеалы, высшие ценности направлено отношение?); психический (какими психическими процессами и состояниями оно реализуется?); сознательный (с какой активностью оно осуществляется?); деятельный (что производит оно в мире?); результативный (что оно изменяет в мире?); межличностный (что оно значит для других людей?); рефлексивный (что узнает о себе личность, находясь в отношении?). Отношения переходят, сменяют, сливаются, продолжают друг друга, образуя поступательный процесс жизни личности и обеспечивая его непрерывное субъектное опосредование» [227, с. 14-15];

- жизнь человека рассматривается в контексте постоянного разрешения личностных противоречий: «…жизнь - это путь человека к себе через разрешение противоречий и достижение единства и неразделимости бытия, это усилие во времени, упорядочивание сознанием происходящего, возможность иной жизни, опыт личного участия, понимания, усовершенствования жизни» (М.К. Мамардашвили) [167].

Таким образом, персонологический подход направлен на «…изучение личности в ее индивидуальном бытии: исследование личностных свойств, жизненных отношений, психических функций, процессов мотивации, переживаний, познания, идеализации, объективации и т.д. Они рассматриваются как принадлежащие индивидуальной личности-субъекту, находящейся в непрерывном осуществлении и определении своей жизни в природном, социальном, духовном, глубинном, культурно-историческом планах» [243, с. 230].

Данный подход соответствует нашим представлениям о сущности демократической культуры и процессу ее воспитания у подростков. Наличие в структуре исследуемого нами понятия двух групп качеств личности (дескриптивных и прескриптивных) отражает, с одной стороны, идею персонологического подхода о зависимости личностных характеристик от ценностей, опыта, правил и норм, принятых в современном обществе, а с другой - поддерживает наши представления о роли активности личности в процессе освоения социального опыта, его индивидуальной интериоризации («Мы одновременно и творения, и творцы нашей социальной среды» Д. Майерс) [166]. При этом одной из приоритетных задач персонологического подхода выступает задача развития личностных ресурсов ребенка, обучение, направленное на познание и развитие самого себя. Неизбежным следствием и источником активности личности в современной персонологии выступают *противоречия.* В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, Е.Б. Старовойтенко одним из важнейших критериев зрелости личности выступает ее способность порождать противоречия на своем жизненном пути, длить их, заострять, выдерживать, познавать и разрешать. Отношение личности к своим противоречиям существенно определяет обобщенный способ ее жизни.

Таким образом, с точки зрения персонологического подхода процесс разрешения внутриличностных противоречий будет рассматриваться нами как механизм воспитания такого интегративного качества личности, как демократическая культура, а способность личности конструктивно разрешать

противоречия выступать одним из критериев выделения уровней сформированности демократической культуры подростка.

Фундаментом концепции воспитания демократической культуры школьников являются закономерности и принципы, обусловленные обозначенными выше научными подходами.

В теории воспитания (Л.В. Байбородова, Л.Н. Куликова, М.И. Рожков, Н.Е. Щуркова и др.) **педагогические закономерности** рассматриваются как *объективные, то есть независимые от воли субъекта, причинно-следственные связи в системе отношений воспитанника с объективной действительностью воспитательного процесса: его содержания и организации; внутренней, психической деятельности детей в процессе воспитания; целей, содержания, принципов, методов и форм воспитания; взаимодействия педагогов и учащихся*.

Мы выделяем закономерности исследуемого процесса **на двух уровнях:** первый уровень - закономерности, детерминированные существующими и доказанными в педагогической науке связями и зависимостями; второй – специфические закономерности исследуемого процесса.

Закономерности, детерминированные существующими и доказанными в педагогический науки связями и зависимостями: 1) взаимосвязь между процессами становления демократической культуры педагога и воспитанием демократической культуры его учеников; 2) между использованием в образовательном процессе средств, обеспечивающих ценностно-субъектный характер взаимодействия его участников, и уровнем сформированности демократической культуры у подростков.

Первая закономерность – ***взаимосвязь между процессами становления демократической культуры педагога и воспитанием демократической культуры его учеников.***

Роль личности педагога в процессе воспитания детей давно доказана и обоснована. Еще К.Д. Ушинский возвеличил учителя, высоко оценил влияние его личности на обучающихся: он поставил его на первое место среди других средств и утверждал, что оно не может быть заменено никакими другими дидактическими

и методическими средствами. Основная идея и подходы, положенные нами в основу воспитания демократической культуры личности, требуют осуществлять образовательный процесс на основе партнерства, сотрудничества, субъект-субъектного характера взаимодействия, активной позиции обучающихся и т.п.

Несмотря на то, что для подростков характерна смена авторитетов, ориентация на мнение товарищей, а не на требования учителя, организация образовательного процесса остается магистральной функцией педагога, и именно от него зависит обеспечение обозначенных выше положений. В контексте экзистенциальной стратегии воспитания эта функция может быть представлена как включение ребенка в систему значимых для него событий. Чтобы событие способствовало позитивным изменениям в человеке и стимулировало появление личностных новообразований, необходимо педагогическое сопровождение события, которое обеспечивает активность ребенка в работе над собой и его саморазвитие на основе рефлексии происходящего. Определяющее значение для эффективности обозначенных процессов имеет сформированная демократическая культура педагога.

Анализ эмпирического материала.

Результаты наших исследований позволяют сделать следующие выводы:

1. Уровень демократической культуры педагогов выше по подавляющему большинству показателей, при этом значимость отличий также является существенной (таблица 13).

2. Существует положительная корреляционная зависимость между уровнем демократической культуры педагога и уровнем демократической культуры обучающихся 7-11 классов (таблица 14).

Таблица 13 - Сравнение выборок (дети – педагоги) по t-критерию Стьюдента

Методика	**Показатели**	**Дети**	**Пед.**	**Уровень значимости**			
ДК в ОП	**общие вопросы**	**2,53**	**3,13**	**-12,084**	**849**	**0,00000000**	*******
	организация учебного процесса	**2,47**	**2,91**	**-8,7675**	**849**	**0,00000000**	*******
	внеурочная деятельность	2,44	2,53	-1,5426	849	0,12330600	
	система представлений (П.-М.)	**1,98**	**2,37**	**-7,5994**	**849**	**0,00000000**	*******

Демократическая культура личности	**толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)**	**1,80**	**1,97**	**-3,3188**	**849**	**0,00094200**	***
	стремление к коллегиальности (К.)	1,84	1,79	**-6,8389**	**849**	**0,00000000**	***
	развитость эмпатии (Э.)	**2,01**	**2,39**	**-7,2668**	**849**	**0,00000000**	***
	стремление к согласию (Э.)	**1,75**	**1,58**	**2,8119**	**849**	**0,00503900**	**
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	1,78	2,41	0,8606	849	0,38972500	
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	**1,41**	**0,87**	**-7,9545**	**849**	**0,00000000**	***
	адекватное представление о себе (П.)	**1,95**	**2,25**	**7,6582**	**848**	**0,00000000**	***

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

\+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости p<0,10

Данная закономерность позволяет выдвинуть ***постулат*** *(базовое положение, требование, принимаемое за истину, позволяющее впоследствии сформулировать соответствующие условия)*: процесс воспитания демократической культуры подростков будет успешным при условии сформированной демократической культуры учителей, поэтому необходимо уделять внимание воспитанию данного интегративного качества как в процессе профессиональной подготовки студентов, так и в ходе переподготовки и повышения квалификации кадров для системы образования.

Вторая закономерность – ***взаимосвязь между использованием в образовательном процессе средств, обеспечивающих ценностно-субъектный характер взаимодействия его участников, и уровнем сформированности демократической культуры у подростков.***

Демократическая культура проявляется и воспитывается только в процессе взаимодействия. Анализ современной психолого-педагогической литературы, эмпирических исследований, опыта работы образовательных организаций свидетельствует, что эффективность процесса воспитания демократической культуры подростков обеспечивает в первую очередь субъект-субъектный характер взаимодействия всех участников образовательного процесса. Предоставление на учебном занятии обучающимся возможностей выбора типа, вида и формы задания в соответствии с их особенностями мышления и интересами, развитие самостоятельности и активности подростков, учет индивидуальных интересов и мнений каждого, реализация во внеучебной работе вариативных

программ воспитания, обеспечивающих удовлетворение личностных предпочтений всех детей, - все эти средства при условии осознанности их использования оказывают влияние на воспитание исследуемого нами качества. Немаловажное значение для обеспечения субъектной позиции ребенка имеет, как показывает практика, опора на личный опыт участников взаимодействия, создание условий для осознания подростком личной значимости нового знания, ощущения, способа действия. Субъектный характер взаимодействия обеспечивает также развитие перцептивных способностей подростков, именно в процессе свободного обмена мнениями развивается система адекватных представлений и себе, о других, и о себе с точки зрения других.

Анализ эмпирического материала.

Корреляционный анализ результатов проведенного нами эмпирического исследования свидетельствует о существовании положительной корреляционной зависимости между всеми компонентами демократической культуры личности и проявлениями демократической культуры в образовательном процессе. При этом степень значимости выявленных корреляций по большинству показателей является высокой, что свидетельствует о достоверности выявленных корреляций.

Таблица 14 - Корреляционная зависимость уровня сформированности демократической культуры личности и проявлений ДК в образовательном процессе

(коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Показатели сформированности ДК личности	**ДК в ОП**		
	Общие вопросы	Организация учебного процесса	Внеурочная деятельность
Система представлений (П.-М.)	**0,17**	**0,10**	**0,17**
Толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	**0,17**	***0,08***	**0,20**
Стремление к коллегиальности (К.)	**0,29**	**0,32**	**0,34**
Развитость эмпатии (Э.)	**0,24**	**0,22**	**0,27**
Стремление к согласию (Э.)	**0,28**	**0,21**	**0,32**
Степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	**0,29**	**0,35**	**0,30**
Умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	**0,17**	**0,14**	**0,13**
Адекватное представление о себе (П.)	**0,20**	**0,15**	**0,31**

0,08 - тенденция достоверной связи на уровне значимости p<0,10
0,10 - корреляции на уровне значимости p<0,05
0,13 - корреляции на уровне значимоости p<0,01
0,16 - корреляции на уровне значимости p<0,001

Также о существовании выявленных нами взаимосвязей свидетельствует корреляционный анализ (таблица 15) результатов диагностики социализированности обучающихся (приложение В) и результатов методики, направленной на изучение степени проявлений демократической культуры при организации образовательного процесса (приложение Б).

Таблица 15 - Корреляционная зависимость уровня социализированности и проявлений ДК подростков в образовательном процессе

Показатели социализированности	**Проявления ДК в образовательном процессе**		
	Общие вопросы	Учебный процесс	Внеурочная деят-ть
Адаптированность	**0,09**	**0,08**	**0,07**
Автономность	**0,04**	**0,06**	**0,05**
Соц. активность	**0,14**	**0,19**	**0,18**
Нравственность	**0,00**	**0,04**	**0,01**

0,08 - тенденция достоверной связи на уровне значимости p<0,10
0,10 - корреляции на уровне значимости p<0,05
0,13 - корреляции на уровне значимости p<0,01
0,16 - корреляции на уровне значимости p<0,001

Результаты данной статистической операции свидетельствуют о существовании прямой положительной зависимости между социальной активностью личности подростка и проявлениями ДК в образовательном процессе. Данная корреляция служит еще одним подтверждением выявленной нами закономерности, так как активность ребенка является необходимым условием и проявления его субъектной позиции.

Данная закономерность позволяет выдвинуть ***постулат***: при организации образовательного процесса необходимо обеспечить включение школьников в решение социально значимых задач, создать возможности выбора видов, форм, способов деятельности, использовать педагогические средства, предполагающие проявление активности и самостоятельности подростков, стимулировать рефлексивную позицию на всех этапах деятельности. Только субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и обучающихся в полной мере обеспечивает эффективность исследуемого нами процесса. При этом важно, чтобы «…педагог сам выступал носителем культуры, к которой он приобщает учащегося. Это

означает, что он должен быть для самого себя тьютором и работать на культуру и человека, создавая и то, и другое» [224, с.33].

Теоретический анализ и последующая опытно-экспериментальная работа позволили выделить нам следующие *специфические закономерности.*

Первая специфическая закономерность – ***взаимосвязь между уровнем сформированности отдельных компонентов демократической культуры и гендерной принадлежностью подростков.***

В п.2.1 нами обоснованы факторы, влияющие на становление демократической культуры личности подростков, среди данных факторов немаловажное значение имеет половая принадлежность ребенка. Проведенные нами исследования подтверждают, что существуют отличия в сформированности отдельных компонентов демократической культуры, а также их проявлений в образовательном процессе у мальчиков и девочек. Объяснение подобной ситуации может быть связано с общими гендерными отличиями детей и подростков, которые достаточно глубоко изучены и систематизированы в современной науке (А. Анастази, Ш. Берн, М. Гариен, Д. Майерс, Р. Кирби, С.А. Коробков, О.А. Константинова, Н.И. Роговская и др.). Большинство ученых наряду с биологическими отличиями выделяет психологические, социальные и педагогические особенности лиц разного пола. Например, в исследованиях А. Анастази отмечается, что мальчики предпочитают активные и подвижные виды деятельности с высокой степенью соперничества даже на уроке, девочки выбирают спокойные, хотя и наполненные эмоционально, виды деятельности [6], следовательно, при работе с одним и тем же материалом мальчиков рекомендуется вовлекать в активные виды деятельности, включающие элементы соревновательности и активности, в то время как девочкам необходимо давать некоторое время для выполнения заданий более творческого характера. В психологии описаны и нейропсихологические различия, обусловленные асимметрией полушарий мозга и гормонами: у мальчиков более активно правое, абстрактно-логическое, полушарие, у девочек – левое, рационально-логическое, или сразу оба [297]. Мальчики требуют более образной формы изложения,

наглядности, им нужно представить материал в действии. Девочкам же обычно проще понять схему, алгоритм, и они более аккуратно проделывают все операции.

Анализ эмпирического материала.

Результаты наших исследований позволяют сделать следующие выводы:

1. Уровень демократической культуры девочек выше по всем показателям (таблица 16).

2. Значимые отличия отмечаются по таким показателям, как «система представлений», «толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе», «развитость эмпатии», «стремление к коллегиальности» и «умение реализовывать, отстаивать свои права».

По таким показателям, как «адекватное представление о себе» и «понимание значения коллективно принятых законов, правил», наблюдается тенденция достоверных отличий.

Таблица 16 - Сравнение выборок (мальчики и девочки города и села в совокупности) по t-критерию Стьюдента

Методика	Показатели	Средние значения		t	df	Уровень значимости	Кол-во		
		М	Д				М	Д	
ДК в ОП	**общие вопросы**	**2,49**	**2,73**	**-5,7234**	**849**	**0,00000000**	**318**	**533**	***
	организация учебного процесса	**2,46**	**2,61**	**-3,6487**	**849**	**0,00028000**	**318**	**533**	***
	внеурочная деятельность	**2,36**	**2,52**	**-3,4465**	**849**	**0,00059600**	**318**	**533**	***
Демократическая культура личности	**система представлений (П.-М.)**	**1,92**	**2,05**	**-3,988**	**849**	**0,00007200**	**318**	**533**	***
	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	**1,62**	**1,96**	**-8,3167**	**849**	**0,00000000**	**318**	**533**	***
	стремление к коллегиальности (К.)	**1,93**	**2,13**	**-4,2148**	**849**	**0,00002800**	**318**	**533**	***
	развитость эмпатии (Э.)	**1,92**	**2,18**	**-6,129**	**849**	**0,00000000**	**318**	**533**	***
	стремление к согласию (Э.)	1,69	1,73	-0,7966	849	0,42592800	318	533	
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	1,81	1,84	-0,5252	849	0,59954800	318	533	
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	**1,69**	**2,03**	**-5,2118**	**849**	**0,00000000**	**318**	**533**	***
	адекватное представление о себе (П.)	**1,38**	**1,26**	**2,0837**	**848**	**0,03748700**	**318**	**532**	**

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

\+ - тенденции достоверных различий на уровне значимости p<0,10

Выявленные нами зависимости могут быть объяснены в контексте гендерных отличий социального плана: поскольку исследуемое нами качество развивается и проявляется в процессе социального взаимодействия, интерес представляют исследования различий в эмоциональной и коммуникативной сферах. Так, Ш. Берн доказал, что девочки в большей степени, чем мальчики, ориентированы на построение отношений, общение [36], поэтому им нужны эмоциональная похвала и одобрение после правильного ответа, для мальчиков важны сам результат выполнения задания и объективная оценка. Кроме того, мальчики обладают повышенной агрессивностью, напористостью, активностью (Ш. Берн, Д. Майерс), что определенным образом тормозит проявления толерантности, а также не способствует последовательному соблюдению обязанностей. Мальчики быстро реагируют на раздражитель и быстро успокаиваются, а девочки намного дольше переживают удачи или неудачи, в этом случае им необходимы поддержка и внимание. Также учеными установлены различия в поведении и стилях общения. Девочкам важны личный контакт с педагогом, поддерживаемый через мимику, жестикуляцию, интонацию; одобрение и признание их старания [166]. Для мальчиков, которым важна объективная оценка их результата, следует создавать ситуации соревновательности; девочкам же комфортнее в ситуации сотрудничества [298]. Этим, в частности, можно объяснить стремление к участию в самоуправленческой деятельности, которое в большей степени характерно для девочек, чем для мальчиков.

Данная закономерность позволяет выдвинуть ***постулат*** – в процессе воспитания демократической культуры необходимо учитывать гендерные особенности подростков. Использование разнообразных педагогических средств, по возможности, необходимо сопрягать с особенностями восприятия информации, эмоциональных реакций девочек и мальчиков, различиями в сфере общения и проявлениях перцептивных способностей.

Вторая специфическая закономерность - ***зависимость уровня сформированности демократической культуры подростков от особенностей***

образовательной организации и социально-стратификационных характеристик семьи.

В п.2.1 нами был обоснован важнейший фактор воспитания ДК современного подростка, - социально-стратификационные характеристики семьи. В современной психолого-педагогической литературе выявлено множество зависимостей между характером отношений в семье, ценностным наполнением внутрисемейного общения, ценностными ориентациями и социальными установками ребенка. В связи с этим, например, интересны исследования Л. Колберга, направленные на выявления зависимости между стилем поведения родителей и уровнем агрессии их детей. Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что наименьшее количество агрессивных детей наблюдается при низком уровне снисходительности и низком уровне склонности к наказаниям со стороны родителей.

Особенно остро эта взаимосвязь проявляется в подростковом возрасте, когда ребенок не просто дублирует способы взаимодействия, принятые в семье, а дает им собственную оценку, пытаясь сознательно следовать им или отказываться от их реализации.

Анализ эмпирического материала.

Эмпирические исследования, проведенные нами, сопровождались наблюдением и анализом опыта работы образовательных организаций. Результаты наблюдения, устного опроса и опытной работы позволили нам также выявить зависимость между включенностью родителей в образовательный процесс (членство в родительском комитете, управляющем совете; организация внеклассной работы подростков; проведение фрагментов учебных занятий; помощь ребенку в профессиональном самоопределении и т.п.) и уровнем сформированности демократической культуры их самих и детей. Полученные данные обусловили необходимость введения в терминологический аппарат нашего исследования понятия **«субъектная позиция семьи»**, включающего в себя характеристику её «…согласованной целенаправленной внутри- и внесемейной активности в открытом образовательном пространстве на основе ответственного и рефлексивного отношения к собственным ценностям и потребностям в ситуации

развития ребенка, в том числе - формирование запроса социальным структурам, решающим образовательные задачи» [238, с. 28]. Согласно исследованиям Т.П. Симаковой структура субъектной позиции семьи состоит из трёх блоков:

- аксиологического, связанного с общностью целей семьи в отношении образования ребёнка, согласованностью позиций;

- деятельностного, выражающегося в определённой совместной активности её членов, направленной на образование ребёнка;

- рефлексивного, включающего в себя умение соотносить свой образовательный запрос с результатами, способность к адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребёнка.

При выявлении границ влияния социального заказа на современные российские семьи с разным уровнем образовательного потенциала в условиях открытого образовательного пространства определены три основные группы семей:

«- семьи, чьи установки и ценности, совпадая с социальным заказом, могут быть осуществлены за счет достаточного образовательного потенциала и развитой субъектности семьи, а также разумного использования семьёй потенциала общества;

- семьи, в целом с социально-приемлемыми установками и ценностями, но не имеющие условий для их реализации (недостаточный уровень образовательного потенциала самой семьи, несформированность её субъектности и/или низкий уровень потенциала социокультурной среды);

- семьи, чьи собственные ценности и установки противоречат или не вполне соответствуют социальному заказу» [238, с. 32].

Исследование показало, что самостоятельно выполнить современный социальный заказ, акцентирующий внимание на образовательной функции семьи, может только первая из указанных групп семей, составляющая в разных социальных средах от 5 до 8%.

Результаты нашего исследования полностью соотносятся с обозначенной ситуацией: среди обследованных нами семей высоким уровнем сформированности демократической культуры обладают 6% семей (данная тенденция характерна и для города, и для села). При этом имеется прямая корреляционная зависимость между уровнем демократической культуры родителей данной группы и их детей. Результаты опытной работы, опросов педагогов и родителей подтвердили высокий уровень субъектной позиции обозначенных семей, что можно считать как причиной, так и следствием сформированной демократической культуры.

Данная закономерность позволяет выдвинуть ***постулат*** **–** при организации образовательного процесса необходимо обеспечить максимальную включенность родителей в образовательный процесс через стимулирование различных видов активности: осознанное потребление образовательных услуг, деятельность по улучшению качеств образовательной среды для ребенка, включение непосредственно в подготовку и проведение дел, событий в школе и классе, направленных на развитие и воспитание ребенка, участие в анализе, оценке, экспертизе, планировании и проектировании образовательной деятельности в классе и в школе. Эффективность обозначенных видов активности обеспечивается позицией педагога, направленной на регулирование и сопровождение процесса взаимодействия не только между педагогическими работниками школы и семьей ребенка, но и управлением внутрисемейными детско-родительскими отношениями посредством использования соответствующих тренингов, конкурсов, коллективных дел, в том числе и в дистанционном формате.

Реализация положений обозначенных выше подходов и закономерностей может быть обеспечена выполнением определенных **принципов.** Традиционно данная категория рассматривается как «…исходные положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач, и в которых выражены основные требования к содержанию и организации процесса» (Л.В. Байбородова, Л.И. Маленкова, М.И. Рожков и др.) [223].

С одной стороны, исследуемый процесс осуществляется на основе принципов гуманистической педагогики (природосообразности,

культуросообразности, человекоцентризма и др.), с другой стороны, его успешность зависит от того, как реализуются педагогические принципы, отражающие требования к организации процесса ДК.

В ходе выявления принципов воспитания ДК мы, с одной стороны, опирались на обоснованные ранее подходы и закономерности, а, с другой - на проблемы, выявленные в ходе эмпирического исследования и анализа существующей массовой и передовой практики взаимодействия в образовательных организациях. Анализ имеющейся массовой образовательной практики позволяет выявить наиболее типичные проблемы и трудности в организации процесса воспитания ДК, а изучение опыта передовых образовательных организаций позволяет зафиксировать пути решения выявленных проблем и сформулировать принципы воспитания ДК как основополагающие положения, требования к организации исследуемого процесса.

1. ***Принцип ценностного наполнения содержания деятельности участников ОП.*** Современная школа в условиях социальной неопределенности должна выполнять функции института становления культурной идентичности, осуществляя компенсацию потенциальных рисков социализации подростков. Данный принцип предполагает, что в основу любого образовательного события должна быть положена система ценностей, которые определяются тремя различными аспектами: общечеловеческие демократические ценности (являются основой любой формы взаимодействия); ценности, обусловленные содержательным наполнением и целями организуемого события; ценности отдельной личности (обусловленные социальным опытом каждого участника ОП).

Данный принцип ***требует:***

- осуществлять обогащение системы представлений и ценностных ориентаций ребенка через обмен мнениями, позициями, ценностями со всеми участниками образовательного процесса;

- создавать условия для познания себя через рефлексивно-ценностную деятельность;

- постоянно транслировать демократические ценностные ориентиры педагогами;

- учитывать особенности ценностных ориентаций современных подростков в учебном процессе и во внеучебной деятельности.

Реализация принципа возможна при следующих ***условиях:***

- проявление толерантности, основанной на признании права каждого человека на отличия;

- развитие ценностно-смысловой компетентности педагога;

- создание в образовательной организации ценностной среды через соответствующее событийное наполнение деятельности, постоянный ценностный диалог участников ОП, непрерывное рефлексивное сопровождение деятельности.

2. ***Принцип обеспечения единства прав, обязанностей и ответственности участников образовательного процесса.*** Данный принцип, характерный для правового государства и выраженный в тезисе «Нет прав без обязанностей, нет обязанностей без прав», является, на наш взгляд, актуальным и в процессе воспитания демократической культуры. Согласно предложенному нами определению демократическая культура личности связана, с одной стороны, с пониманием и принятием себя, собственных личностных характеристик, а с другой - с пониманием законов общественной жизни, благодаря которым возможно осуществление эффективного взаимодействия различных уровней. Данный принцип, таким образом, отражает гармоничное сочетание личных и общественных интересов, взаимную ответственность и взаимные социальные требования всех участников ОП.

Данный принцип ***требует:***

- обеспечить понимание каждым субъектом образовательного процесса прав и обязанностей, собственных и друг друга;

- стимулировать взаимную ответственность всех участников деятельности за ее результаты;

- развивать самостоятельность и самодеятельность всех участников взаимодействия;

- обеспечивать равенство всех членов коллектива.

Реализация принципа возможна при следующих ***условиях:***

- наличие у участников ОП адекватных и полных представлений об особенностях друг друга;

- понимание всеми субъектами деятельности действующих общественных законов, знание собственных прав и обязанностей и стремление к их полной реализации;

- стимулирование в образовательной организации отношений доверия и взаимной ответственности друг за друга;

- участие субъектов образовательного процесса в разработке законов, правил, обязанностей, определяющих отношения между детьми, взрослыми и детьми;

- наличие взаимного и коллективного контроля за выполнением совместно выработанных прав и обязанностей членов коллектива;

- реализацию сотруднических отношений и развитие системы самоуправления различных уровней.

3. ***Принцип активности и субъектности участников ОП.*** Демократическая культура личности не может быть навязана извне, процесс ее воспитания должен строиться персонифицировано с учетом возможностей и потребностей всех участников ОП. В педагогической науке давно доказана прямая зависимость эффективности обучения и воспитания от активности ребенка в этом процессе (результаты наших исследований также ее подтверждают). Соответственно и результативность диалогового, партнерского взаимодействия во многом зависит от активности, самостоятельности и субъектной позиции прежде всего обучающихся. О сформированности демократической культуры можно судить по тому, насколько человек реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений.

Данный принцип ***требует:***

- обеспечивать возможности свободного выражения подростками собственной позиции;

- принимать ребенка таким, каков он есть, признавая особенности каждого;

- стимулировать осознанность поступков и решений;

- использовать в ОП различные виды рефлексии, которая будет способствовать конструктивному разрешению личностных противоречий, сопровождающих процесс воспитания демократической культуры;

- создавать условия для проявления активности, инициативы и самостоятельности всех субъектов взаимодействия, прежде всего обучающихся, в различных видах деятельности.

Реализация принципа возможна при следующих ***условиях:***

- опора на личный опыт подростков и других участников ОП;

- совместное целеполагание, планирование и анализ деятельности;

- выявление интересов и потребностей участников ОП и учет их при организации различных видов деятельности;

- формирование потребности и готовности совершенствовать свою личность;

- развитие рефлексии;

- развитие системы самоуправления всех уровней.

Все обозначенные характеристики находятся в непосредственной взаимосвязи с компонентами демократической культуры, субъектность при этом, с одной стороны, является смысловым ядром исследуемого нами понятия, а с другой - выступает необходимым организационно-педагогическим условием воспитания демократической культуры, предполагающим создание возможности для ребенка выбора в любой ситуации.

4. *Принцип диалогичности и партнерства.* Этот принцип предполагает, что в процессе взаимодействия участников ОП осуществляется обмен мнениями, позициями, ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное продуцирование идей. При этом необходимо воспринимать и принимать партнера по взаимодействию таким, каков он есть, проявляя уважение и доверие к нему.

Развитая демократическая культура личности с точки зрения положений рефлексивно-деятельностного подхода характеризуется пониманием важности взаимодействия людей на основе уважения и равенства позиций, стремлением и

готовностью находить компромиссы, умением договариваться и осуществлять эффективное взаимодействие. Такая позиция в наибольшей степени соответствует особенностям подросткового возраста, поддерживая в ребенке «чувство взрослости» и способствуя конструктивному разрешению внутриличностных противоречий.

Данный принцип ***требует:***

- обеспечивать диалогическое равенство, диалогическое партнерство всех субъектов деятельности;

- создавать условия для совместного продуцирования идей.

Реализация принципа возможна при следующих ***условиях:***

- совместное обсуждение и по возможности компромиссное решение возникающих в процессе взаимодействия проблем;

- диалогический характер взаимоотношений с детьми, родителями, социальными партнерами, который является основой жизнедеятельности конкретной образовательной организации;

- использование форм, методов и технологий, обеспечивающих партнерский характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (бесед, дискуссий, технологий открытого образования и т.п.);

- создание условий и возможностей для осуществления взаимодействия на основе договоренности и партнерства с помощью содержания и форм организации жизнедеятельности, использования среды образовательного учреждения;

- учет индивидуальных особенностей всех субъектов взаимодействия;

- стимулирование сознательности диалога, осознанности необходимости реализации партнерской позиции со стороны всех участников ОП.

5. *Принцип амплификации.* Термин «амплификация» (от лат. amplificatio - распространение, расширение) в современной науке имеет множество различных значений. Мы вслед за В.А. Сластениным рассматриваем данный принцип как требование предоставления ребенку широкого выбора «…разнообразных деятельностей, среди которых он может отыскать те, которые наиболее близки его способностям и задаткам» [239, с.76].

Предоставление ребенку возможности выбора - идея, встречающаяся в работах многих известных философов и педагогов (подробный анализ данного вопроса представлен в первой главе работы). Еще Коменский, Песталоцци, Руссо предлагали предоставлять ребенку возможность выбирать занятие по душе, а в современных демократических школах М.А. Балабана и А.Н. Тубельского выбор детей предопределяет организацию образовательного процесса в школе в целом. Результаты наших исследований и анализ опыта работы образовательных организаций позволяют утверждать, что именно возможность осуществлять выбор и развитая способность делать выбор осознанно свидетельствуют о развитой демократической культуре личности подростка. Кроме этого, в процессе сознательного и добровольного выбора ребенком видов и форм деятельности происходит освоение различных социальных ролей, которые в свою очередь стимулируют необходимость участия подростка в новых для него видах деятельности и т.д.

Таким образом, социальная роль может быть рассмотрена как общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения личности, несущей на себе печать общественной оценки. Сама по себе социальная роль не определяет деятельность и поведение каждого конкретного ее носителя в деталях: все зависит от того, насколько индивид усвоит, интернализует роль. С точки зрения персонологического подхода принцип амплификации создает дополнительные возможности для переосмысления подростком своих ценностей, отношения к людям, к себе за счет расширения жизненного пространства и освоения разнообразных способов жизнедеятельности.

Данный принцип ***требует:***

- предоставлять ребенку и другим субъектам взаимодействия возможности выбора направлений, форм, способов деятельности;

- стимулировать освоение подростком различных видов деятельности и многообразия социальных ролей;

- обеспечивать осознанность осуществляемого выбора и целенаправленность участия в различных видах деятельности.

Реализация принципа возможна при следующих ***условиях:***

- реализация вариативных программ воспитания, обеспечивающих удовлетворение личностных предпочтений всех детей;

- предоставление обучающимся возможностей выбора типа, вида и формы заданий в соответствии с особенностями их мышления и интересами;

- использование различных вариантов взаимодействия с семьей и социальным окружением с опорой на местные особенности и с учётом возможностей и социально-стратификационных характеристик всех участников ОП;

- создание специальных ситуаций, стимулирующих изменение ролевой позиции, в первую очередь, обучающихся;

- постоянное изменение ситуаций взаимодействия, которое формирует мобильность и гибкость поведения, обеспечивая эффективность процесса социализации.

Данный принцип определяется многообразием интересов каждой личности, ее возможностями, разнообразием ситуаций взаимодействия участников образовательного процесса в школе и обществе. При этом важным представляется соблюдение прав и обязанностей всех участников образовательного процесса, обеспечение равенства всех членов коллектива.

6. ***Принцип педагогического стимулирования социальной самоидентификации.*** Любое принимаемое подростком решение, сделанный выбор должны сопровождаться осознанностью и ответственностью за его результаты. Однако в условиях социальной неопределенности, в ситуациях использования манипуляторных технологий воздействия на личность, человеку необходимо определять координаты своего «Я» в обществе и уметь противостоять негативным воздействиям окружающей среды, что выражается в адекватной социальной самоидентификации ребёнка. Сегодня, в ситуации сдвига ценностей возникает и усиливается феномен негативной идентичности, усиления объединений людей на основе оппозиций «свои — чужие», «мы — они» (Л.Гудков). Рост негативной идентичности находит свое выражение в мобилизации

ксенофобных установок и националистических настроений, а также в организации различных экстремистских молодежных групп. Особое значение, по мнению А.Г. Асмолова, феномен негативной идентичности имеет для понимания специфики формирования идентичности как процесса отождествления себя с той или иной социальной группой у подростков. Поэтому данный принцип имеет особую актуальность в современных условиях, а педагогическое стимулирование социальной самоидентификации подростка должно осуществляться на основе сформированного «ценностного ядра» личности, позволяющего ориентироваться в многообразии внешних, подчас противоречивых, требований, осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий и на основе экзистенциального выбора использовать соответствующий способ деятельности.

Данный принцип ***требует:***

- создавать условия для понимания и освоения ребенком совокупности демократических ценностей;

- стимулировать осознание себя подростком как гражданина демократического общества, несущего ответственность за его судьбу;

- развивать готовность к диалогу с людьми, имеющими разные мнения, убеждения и особенности;

- развивать способность вырабатывать и отстаивать собственное мнение на основе понимания социальной и ментальной дифференциации общества;

- не допускать равнодушного отношения со стороны субъектов образовательных отношений к проявлениям интолерантности, ксенофобии, ситуациям жестокости и экстремизма.

Реализация принципа возможна при следующих ***условиях:***

- развитие представлений подростков о разнородности и многообразии мира;

- формирование навыка «разветвленного взаимодействия» с миром, знанием, самим собой, в результате чего рождается смысловая картина мира;

- осознание детьми сущности ценностей демократического устройства общества и их значения для поддержания конструктивного взаимодействия между людьми;

- реализация идеи развивающего участия личности на собственную жизнь, осознание ребёнком перспективных последствий принимаемых им решений;

- создание дилеммных и проблемных ситуаций.

В целом, для обеспечения процесса воспитания демократической культуры необходимо комплексное использование обозначенных принципов.

Таким образом, воспитание демократической культуры школьников рассматривается нами как процесс, направленный на развитие субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса на основе осознанного стремления к пониманию и принятию позиции и ценностных ориентаций друг друга. Концептуальные основы данного процесса включают положения рефлексивно-деятельностного, аксиологического и персонологического подходов. Теоретическое осмысление процесса, а также результаты эмпирического исследования позволили выделить ряд закономерностей и принципов, в реализации которых должны быть задействованы все участники образовательного процесса. При этом мы считаем, что только комплексная реализация всех обоснованных выше положений будет способствовать обеспечению эффективности исследуемого нами процесса [24].

2.3 Модель воспитания демократической культуры подростков

Модель воспитания демократической культуры участников ОП была разработана на основе анализа литературы, результатов исследований по обозначенной проблеме и изучения опыта работы образовательных организаций в данном направлении. При разработке модели учитывались сущностные характеристики понятия «демократическая культура личности».

В педагогической энциклопедии отмечается, что **модель воспитания** – это *«теоретическое описание и наглядное представление (например, в виде схемы) конкретного воспитательного процесса или воспитательной системы»* [203, с. 236].

Модель воспитания демократической культуры школьников представляет собой теоретическое описание данного процесса на ***трех уровнях***: концептуальном, организационном и личностном. Концептуальный блок отражает сущностные, методологические характеристики процесса и включает описание основные подходов, закономерностей и принципов, обеспечивающих научное обоснование исследуемого процесса. Организационный блок модели включает характеристику основных компонентов процесса воспитания демократической культуры и логику его построения в условиях образовательной организации. Личностный уровень модели посвящен описанию основных внутириличностных механизмов, сопровождающих процесс воспитания демократической культуры. На рисунке 3 отражена сконструированная нами модель [28].

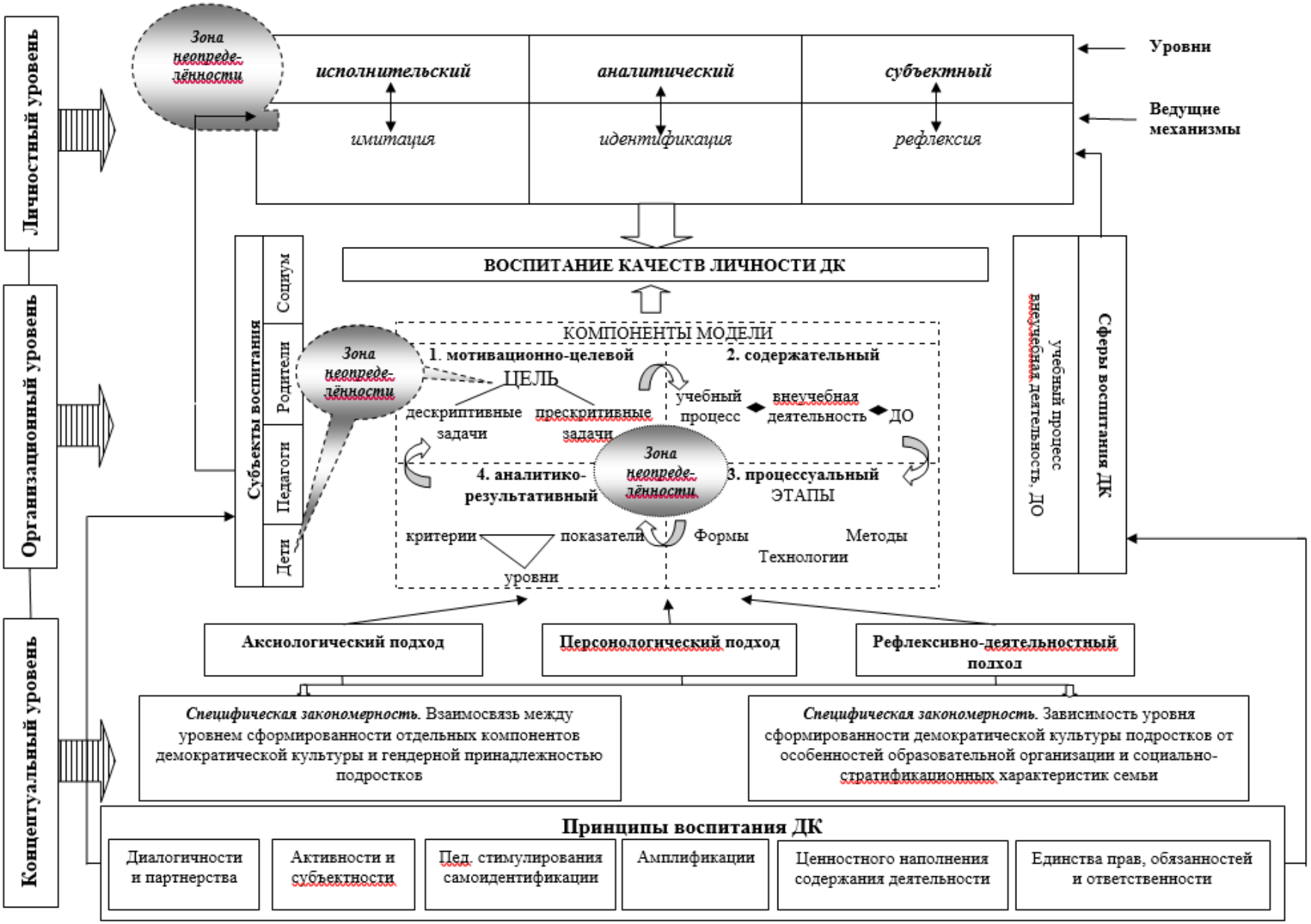


Рисунок 3 - Модель воспитания демократической культуры подростков

Концептуальный уровень модели подробно рассмотрен нами в п.2.2. Предложенные подходы и принципы являются ориентиром для организации процесса воспитания демократической культуры в реальных образовательных условиях.

Личностный уровень модели. Рассмотрение исследуемого нами процесса в контексте персонологического подхода позволяет утверждать, что ***основным механизмом*** развития такого интегративного качества личности, как демократическая культура, является процесс разрешения внутриличностных противоречий. В целом категория внутреннего противоречия и ее анализ получили достаточно широкое отражение в психолого-педагогической литературе (К.А. Абульханова, Б.С. Братусь, И.С.Кон, С.Л. Рубинштейн и др.). В этих работах неоднократно отмечалось, что «движение» личности обеспечивается разрешением не только социально обусловленных, но и «локализованных» в ее внутреннем мире противоречий. Причем основой развития личности всегда будут внутренние противоречия, а внешние условия могут стать лишь причиной изменений.

Анализ теоретических подходов позволяет определить **внутриличностное противоречие** *как субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций (оценок, притязаний, установок, интересов и т.п.) в самосознании личности, которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе развития*.

Проблема внутриличностных противоречий тесно связана с исследованием внутриличностных конфликтов. Мы разделяем данные категории и считаем, что конфликт не является обязательной частью процесса разрешения противоречия, может возникать в случае обострения последнего и носит кратковременный характер. При этом возникновение конфликта не меняет общей логики процесса разрешения внутриличностного противоречия, хотя может влиять на результат данного процесса.

В таблице 17 мы попытаемся отразить общий алгоритм процесса разрешения внутриличностного противоречия.

Таблица 17 - Этапы разрешения внутриличностных противоречий

Этапы	**Индукторы**	**Возможные риски**
1.Возникновение противоречия	Новые знания, способы действия, опыт	Новые знания и опыт не соответствуют демократическим нормам
2.Обнаружение противоречия личностью	«Овнутрение» нового объекта действия	Новый опыт не соотносится с предыдущим, присваивается репродуктивно
3.Осознание значимости противоречия	«Личные значимости»	Новые знания (опыт) не являются значимыми или не осознаются как значимые
4.Преобразование противоречия в личностную проблему	Проблемные ситуации	Присутствуют неадекватное осознание или/и деструктивная направленность проблемы
5.Решение проблемы (деструктивное или конструктивное)	Идеалы и ценности	Деструктивный подход в решении проблемы

Согласно исследованиям Е.Б. Старовойтенко и А.В. Исаевой [244] *признаками деструктивного разрешения внутриличностного противоречия* выступают: игнорирование противоречий; разрешение противоречий способами, не совместимыми с личными и общечеловеческими ценностями; разрешение противоречия только в идеально-рефлексивной сфере; импульсивная разрешающая деятельность, основанная на застойной рефлексии аффектов и других внутренних состояний без обращения к объективной стороне противоречия. *Признаками зрелого, конструктивного, отношения к противоречиям* являются: осознание личностью своих противоречий; рефлексивное выделение оппозиций; мыслительное оперирование оппозициями; установление различных соотношений между оппозициями; нахождение оптимального соотношения; разрешение противоречия в соответствии с ценностями; способность к жизненному действию, направленному на разрешение противоречий; способность создавать значимые жизненные ситуации, где в преодолении противоречий личность превосходит себя.

Завершающий этап развития внутриличностных противоречий - рождение новых отношений к миру, новых требований к себе и другим, новых

повседневных действий и привычек. Конструктивное разрешение «означает новый этап развития личности, который в нормальном, поступательном движении этого развития поднимает человека еще на одну ступень, приближая к идеалу полного раскрытия человеческой сущности...» [244, с. 240].

Осознавая определенную условность выделения подобных этапов и их обобщенный характер, мы предлагаем ряд уточнений, связанных с особенностями использования данного алгоритма разрешения внутриличностных противоречий в процессе воспитания ДК:

- противоречия могут возникать в различных сферах личности, однако конструктивное их разрешение предполагает комплексную включенность в данный процесс всех сфер, что обеспечит устойчивость сформированных в результате разрешения противоречия качеств и свойств, характерных для развитой ДК;

- возникновение внутриличностных противоречий может быть обусловлено множеством различных факторов, анализ и осознание которых будет способствовать обеспечению эффективности исследуемого процесса (подробный анализ и систематизация данных факторов представлены в п.2.1. нашей работы);

- разрешение личностью противоречий выступает как универсальный механизм воспитания ДК, однако каждый конкретный этап и уровень сформированности исследуемого интегративного качества сопровождается ведущим механизмом, обеспечивающим функционирование данного уровня.

Отметим, что выделение уровней и этапов демократической культуры подростков носит условный характер (более подробное их описание представлено далее) и относится к «зоне неопределённости», поскольку степень выраженности различных проявлений ДК существенно зависит от множества различных условий и факторов, отличается стохастичностью и нелинейностью.

Организационный уровень модели. Сущность данного уровня, с одной стороны, связана с внутриличностными механизмами,

сопровождающими процесс воспитания демократической культуры, а с другой - строится с учетом основных положений концептуального блока модели.

Содержательное «ядро» модели составляют четыре взаимосвязанных компонента, последовательная реализация которых отражает логику процесса воспитания демократической культуры.

Мотивационно-целевой компонент модели включает основные направления и мотивационные механизмы, обеспечивающие достижение **цели процесса** – обогащение системы представлений ребенка о себе и окружающей социальной действительности; осознание и присвоение им норм и ценностей демократии; овладение способами конструктивной коммуникации, обеспечивающими стремление личности к устойчивому социально ответственному поведению; развитие способности отвечать перед обществом и перед собой за результаты собственной деятельности.

В соответствии с основными компонентами демократической культуры, обоснованными нами в п.1.2, можно сформулировать несколько блоков ***задач***, реализация которых должна осуществляться комплексно с учетом задействованности всех основных сфер человеческой личности.

В каждом блоке в соответствии с сущностью и структурой исследуемой категории мы выделяем задачи двух различных векторов направленности – дескриптивные и прескриптивные.

Задачи *дескриптивной направленности* связаны с пониманием объективной действительности, сложившихся в обществе в целом и непосредственном социальном окружении отношений между людьми, принятием и осознанием особенностей других людей. Дескриптивная способность формируется у человека первично и связана с определенным копированием мнений об окружающей действительности от людей, имеющих больший социальный опыт (родителей, педагогов, авторитетных товарищей и т.п.).

Прескриптивные задачи отражают способность личности к оценке и самооценке, связаны с нормативно-ценностным определением человека, указывает на меру присвоения опыта социальных отношений. Прескриптивная способность вторична по отношению в дескриптивной, она развивается по мере взросления личности. Человек, обладающий сформированной демократической культурой, бинарно владеет обеими способностями. В основе подобной биполярности лежит способность личности конструктивно разрешать возникающие противоречия (таблица 18).

Таблица 18 - Задачи воспитания демократической культуры школьников

1) *Формирование системы адекватных представленрий о себе и об окружающей действительности* (познавательно-мировоззренческий компонент)	
Дескриптивные задачи	**Прескриптивные задачи**
развитие адекватных представлений о людях	осознание и принятие своих особенностей
обеспечение признания ценности интересов, особенностей, прав и свобод других людей	понимание мотивов собственной деятельности
2) Развитие толерантности и стремления к освоению системы социальных ролей (коммуникативный компонент)	
развитие умения осуществлять эффективное ситуативное взаимодействие	развитие осознанности при выборе способов и форм взаимодействия в различных социальных ситуациях
развитие стремления приходить к согласию, договариваться	развитие осознанного стремления к овладению новыми социальными ролями
3) Развитие эмпатийных способностей и умения приходить к взаимоприемлемым соглашениям (эмоционально-волевой компонент)	
Дескриптивные задачи	**Прескриптивные задачи**
формирование стремления к согласию с другими людьми	развитие эмоциональной саморегуляции
понимание эмоционального состояния других людей, развитие сочувствия	стремление к сознательной реализации собственных прав
4) Развитие «биполярности» умений отстаивать свои права при одновременном выполнении собственных обязанностей (действенно-практический компонент)	
Дескриптивные задачи	**Прескриптивные задачи**
развитие умения выполнять обязанности, решения, соблюдать законы	развитие социальной активности
развитие способностей к участию в самоуправленческой деятельности в коллективе	формирование умения управлять собой и внутреннего самоконтроля
5) Осознание собственного «Я», развитие системы ценностных ориентаций личности, позволяющих осуществлять эффективное социальное взаимодействие (перцептивный компонент)	
Дескриптивные задачи	**Прескриптивные задачи**
развитие адекватных представлений о себе и социуме	развитие социально-перцептивной компетентности

овладение системой представлений о системе ценностей общества	формирование системы ценностных ориентаций личности

Для обеспечения эффективности процесса воспитания демократической культуры согласно принципу диалогичности и партнерства необходимо, с одной стороны, обеспечивать согласованность целей всех участников данного процесса, а с другой – осуществлять дифференцированный подход при постановке и, самое главное, присвоении целей всеми участниками процесса с учетом их возраста, социального статуса и общественной роли.

Основным механизмом реализации мотивационно-целевого компонента является трансформация внешних целей во внутренние, а для успешной трансформации необходимы соответствующие мотивы, особые для каждой категории участников ОП (обучающиеся, педагоги, родители, социальное окружение) и индивидуальные для каждого человека, которые формируются благодаря возникающим во всех сферах личности противоречиям. Отметим, что в рамках нашего исследования специфика мотивации деятельности подростков обусловлена, в первую очередь, социальными факторами воздействия, связанными с тенденциями развития современного общества и приводящими к определенным личностным трансформациям, которые подробно рассмотрены нами в п.2.1.

Отметим, что цель и задачи воспитания демократической культуры подростков являются общими, актуальными как для учебного процесса, так и для внеучебной деятельности, однако содержание и средства организации деятельности по реализации данных задач могут иметь специфику, обусловленную особенностями учебной и внеучебной деятельности.

Содержательный компонент определяет «наполнение» работы по воспитанию демократической культуры, которое может быть представлено **в различных аспектах:**

- с точки зрения реализации задач воспитания демократической культуры;

- по видам деятельности (учебная и внеучебная деятельность);

- с точки зрения результатов освоения основной образовательной программы в процессе реализации требований современных федеральных государственных образовательных стандартов соответствующих ступеней общего образования.

Названные подходы к определению содержания процесса воспитания демократической культуры подростков не противоречат друг другу. Их учет, органичное сочетание позволяют обеспечить интерактивность и комплексность данного процесса. Рассмотрим каждый из перечисленных аспектов «наполнения» исследуемого процесса более подробно.

Содержание любой деятельности определяется, в первую очередь, на основе ***поставленных целей и задач.*** Процесс воспитания демократической культуры подростков, как было отмечено нами ранее, должен выстраиваться с учетом нескольких магистральных задач, которые были определены нами с опорой на основные компоненты исследуемой категории. Важно отметить, что содержание любой деятельности должно способствовать комплексному решению выявленных задач и отражать биполярность дескриптивных и прескриптивных задач.

Например, при обсуждении вопроса о правах и обязанностях человека педагогам необходимо:

- обеспечивать детей достоверной и непротиворечивой информацией по данному вопросу и создать условия для осознания полученных знаний (познавательно-мировоззренческий компонент);

- создавать условия для реализации прав и обязанностей сначала в специально организованной деятельности (педагогические ситуации. ролевые игры и т.п.), а затем в повседневной жизни (коммуникативный компонент);

- обеспечивать стремление к решению возникающих проблем на основе соблюдения прав и обязанностей - собственных и других людей - положительно стимулируя данное стремление (эмоционально-волевой компонент);

- развивать умение отстаивать собственные права и права других людей при одновременном осознанном выполнении собственных обязанностей и понимании наличия обязанностей у других (действенно-практический компонент);

- обеспечивать осознание прав и обязанностей в качестве ценностей современного общества; способствовать формированию системы соответствующих ценностных ориентаций личности (перцептивный компонент).

Решение задач воспитания ДК осуществляется в различных ***видах деятельности*** детей. Образовательный процесс в современной школе состоит из учебной и внеучебной деятельности обучающихся. Последняя включает и дополнительное образование детей.

Учебная деятельность – *это один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач*.

Для темы нашего исследования важно понимание того, что содержание учебной деятельности может и должно расширять не только систему представлений подростка об окружающем мире, но и обеспечивать осознание причин происходящих событий, предусматривать пополнение знаний о себе, собственных особенностях, месте в системе социальных отношений и т.п. Анализ содержательного аспекта изучаемых современными школьниками дисциплин среди всей совокупности тем и разделов учебных программ позволяет выделить те, которые напрямую связаны с развитием системы знаний о себе, социальных компетенций, умения отстаивать свои права и высказывать собственные суждения (история, обществознание, литература), и те, которые напрямую не связаны с содержанием понятия «демократическая культура личности» (математика, музыка, химия и др.), однако, при правильном подходе к их изучению, педагог может эффективно использовать их потенциал для воспитания демократической культуры.

В приложении Г представлен анализ содержания учебного предмета, изучаемых в 7-11 классах, в приложении Д дается описание содержательных возможностей внеучебной деятельности детей с точки зрения воспитания демократической культуры обучающихся.

Важным представляется отметить, что вне зависимости от изучаемого содержания педагог должен добиваться личностного осмысления ребенком полученных знаний и умений. В контексте темы нашего исследования верным нам представляется утверждение Д.Б. Эльконина о том, что учебная деятельность — это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Внеучебная деятельность — *интегративное понятие, которое определяет комплекс различных занятий учащихся, осуществляемых в свободное от учебных занятий время.* Несмотря на то, что учебная и внеучебная деятельность реализуют общие образовательные задачи, деятельность, организуемая педагогами во внеучебное время, в большей степени ориентирована на интересы детей, предоставляет им возможность выбора, способствует их самореализации и самоопределению [223].

Безусловно, содержательный аспект воспитания демократической культуры имеет общее «наполнение» как для учебной, так и для внеучебной деятельности подростков. При этом важным представляется осуществление *интеграции возможностей* учебного процесса и внеучебной деятельности для решения задач воспитания демократической культуры обучающихся. Однако имеется определенная специфика: внеучебная деятельность в большей степени, чем учебная, ориентирована на использование ресурсов социума, дополнительного образования, саморазвитие и самореализацию школьников в различных видах деятельности. Содержательный аспект внеучебной деятельности в большей степени ориентирован на привлечение членов семьи к решению задач воспитания демократической культуры подростков. Изучение истории своей семьи, знакомство с традициями родного края, археологические изыскания, расширение системы представлений детей о мире

через встречи с интересными людьми, экскурсии, библиотечные занятия - все эти возможности могут быть реализованы в условиях любой школы. Однако обозначенные направления будут способствовать развитию исследуемого нами интегративного качества только при условии реализации выявленных и обоснованных нами в п.2.2 принципов.

Анализ положений основных документов, регламентирующих образовательный процесс (подробно представлен в п.1.4 работы), позволяет утверждать, что содержание процесса воспитания демократической культуры можно рассматривать с точки зрения требований данных документов, важнейшее место среди которых отводится ФГОС основного и среднего общего образования. Федеральный государственный образовательный стандарт [267] как документ, устанавливающий комплекс норм, правил и требований к образовательному процессу, содержит ***требования к результатам освоения основной образовательной программы.*** Данные требования напрямую связаны с содержательным наполнением рассматриваемого нами процесса. Анализ требований стандартов второго поколения ООО и СОО позволяет зафиксировать содержательные акценты, непосредственно связанные с воспитанием демократической культуры.

Так, *личностные результаты* стандартов включают следующие требования:

- формирование российской гражданской идентичности, патриотизма, становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

- формирование социально ориентированного взгляда на мир, различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире;

- формирование уважительного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, развитие толерантного сознания и готовности вести диалог, достигать взаимопонимания с другими людьми;

- развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

- развитие навыков сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста и взрослыми;

- готовность и способность к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни;

- формирование коммуникативной компетентности.

Метапредметные результаты освоения образовательных программ общего образования также соотносимы с темой нашего исследования и отражают, в первую очередь, такие важнейшие проявления демократической культуры, как самостоятельность и ответственность:

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности;

- умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты;

- освоение различных видов рефлексии;

- владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителями и сверстниками;

- умение определять назначение и функции различных социальных институтов.

Отметим, что мы представили требования к результатам освоения образовательных программ в обобщенном виде, выделив общие для всех стандартов характеристики. Уровни проявления данных характеристик различаются на разных ступенях, и этот факт будет учитываться нами в

дальнейшем при определении уровней сформированности демократической культуры подростка.

Таким образом, содержательный аспект исследуемого процесса должен быть реализован в соответствии со следующими положениями:

1. Воспитание демократической культуры школьников можно осуществлять только через взаимодействие различных субъектов ОП (между обучающимися в классе и общешкольном коллективе, между детьми и педагогами, между обучающимися и их родителями, между школьниками и представителями социума и др.).

2. Данный процесс должен быть связан с использованием содержательных возможностей как учебной, так и внеучебной деятельности школьников, включая ресурсы дополнительного образования.

3. Несмотря на решение общих задач, каждое из направлений образовательного процесса (учебная и внеучебная деятельность) транслирует несколько разное содержательное наполнение исследуемого процесса, сохраняя при этом инвариантную составляющую, обусловленную сущностью исследуемого процесса.

4. Воспитание демократической культуры можно осуществлять в различных видах деятельности (трудовой, интеллектуальной, игровой и др.), где создаются ситуации социального взаимодействия, содержательно способствующие воспитанию демократической культуры.

5. Содержательное наполнение исследуемого нами процесса находится в непосредственной взаимосвязи с требованиями ФГОС.

Несмотря на определенную специфику каждого аспекта, эффективность процесса может обеспечить не просто разрозненная совокупность различных направлений и видов деятельности, а целостная система ее организации. Каждый аспект жизни школы в контексте системного построения практики воспитания демократической культуры должен рассматривается лишь как один из элементов целостной системы, который взаимосвязан с другими её компонентами и призван способствовать повышению эффективности процесса.

Процессуальный компонент модели содержит основные этапы, уровни и способы реализации содержания процесса, то есть отражает **логику построения** воспитания демократической культуры личности. Мы вслед за большинством современных педагогов и психологов считаем, что подростковый возраст необходимо рассматривать не как отдельно взятый этап, а в динамике развития, поскольку без знания закономерностей развития ребенка в онтогенезе, противоречий, составляющих силу этого развития, невозможно выявить особенности психики подростка. Поэтому далее мы попытаемся представить общую логику процесса воспитания демократической культуры у детей разных возрастов. Осознавая, что развитие каждого человека происходит непрерывно, но неравномерно, а иногда скачкообразно, подчёркиваем, что выделение этапов и уровней, а также соотнесение их с биологическим возрастом носит относительный и условный характер.

В п.1.2 мы вслед за Н.Д. Зотовым [110], который, исследуя ценностное становление субъекта, выделяет дескриптивную и прескриптивную способности человека, обосновали наличие в структуре демократической культуры личности двух аналогичных аспектов. Дескриптивная способность первична, прескриптивная формируется с накоплением социального опыта детей, однако при выделении этапов мы ориентируемся не на количественный «прирост» в развитии обозначенных способностей, а на их качественные изменения, связанные с обобщением личностью существующих в обществе норм и правил и осмысленным характером их воспроизведения. Многообразие ситуаций взаимодействия личности в социуме, уникальность ценностных установок и коммуникативных ресурсов ребенка определяют условный характер выделения этапов и уровней формирования ДК.

1. ***Репродуктивный этап*** (чаще всего старший дошкольный и отчасти младший школьный возраст). Первоначально ребенок получает элементарные знания о мире в основном из ощущений и опосредованно, мотивы и цели задаются извне (взрослыми или внешними обстоятельствами), и ценностные ориентации, таким образом, формируются стихийно. При этом человек

присваивает определенный набор объективных ценностей, приобретает знания о современном обществе, но пользуется этими знаниями непоследовательно, обязанности выполняет в основном под влиянием требований взрослых, нравственные ценностные ориентации отличаются неустойчивостью и немотивированностью.

С изменением ведущего вида деятельности (учебная деятельность) у ребёнка появляется осознание своего социального «Я», ему важно, как он общается с окружающими и как они общаются с ним. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагают анализ, внутреннее обсуждение на основании своих действий, поступков. На данном этапе закладываются предпосылки развития демократической культуры личности. Переход от первого ко второму этапу сформированности ДК характеризуется умением и готовностью ребёнка выполнять правила и обязанности, но делает это неосознанно, подражая авторитетному для него взрослому и подчиняясь требованиями извне. Соответственно уровень ДК условно может быть охарактеризован как *исполнительский.*

2. ***Конструктивный этап*** (чаще всего подростковый возраст). Постепенно, к окончанию начальной школы, вектор освоения ребенком моральных знаний смещается с выполнения требований взрослого в сторону анализа и оценки информации, поступков, отношений и качеств окружающих его людей и самого себя.

В возрасте 11-15 лет развивается новый механизм логического мышления, который стимулирует рост критичности. Подросток уже не принимает постулаты взрослых на веру, он требует доказательств и обоснований, предлагая собственные, не всегда верные и социально одобряемые суждения.

В это время происходит жизненное самоопределение подростка, формируются планы на будущее. Идет активный поиск своего «Я» и экспериментирование в разных социальных ролях. Подросток изменяется, пытается понять себя и свои возможности. Изменяются требования и

ожидания, предъявляемые к нему другими людьми. Он вынужден постоянно подстраиваться, приспосабливаться к новым условиям и ситуациям, но не всегда это происходит успешно.

Сильно выраженное стремление разобраться в самом себе (самопознание) часто наносит ущерб развитию отношений с внешним миром. Внутренний кризис самооценки подростка возникает в связи с расширением и ростом возможностей, с одной стороны, и сохранением детско-школьного статуса, с другой. В этот же период происходит становление мировоззрения молодого человека. Оно иногда проходит через отвержение ценностей, активное неприятие и нарушение установленных правил, негативизм, поиск себя и своего места среди других.

Отметим, что, помимо основополагающих аксиоматических характеристик подростка, в описании особенностей данного этапа становления демократической культуры необходимо учитывать современные факторы воздействия на личность субъекта (п.2.1), поскольку именно они наполняют содержание внутриличностных противоречий современного подростка.

Данные противоречия, таким образом, определяют особенности исследуемого нами процесса в подростковом возрасте: в связи с активным становлением самостоятельности суждений, рефлексии, самопознания интенсивно развивается прескриптивная способность, которая позволяет в полной мере осуществлять воспитание демократической культуры школьников и давать ценностную оценку происходящим событиям. Однако в связи с нигилизмом подростков, отрицанием существующих в обществе норм, правил, ценностей (нивелирование дескриптивной способности) возникают определенные трудности с развитием «бинарности» обеих способностей, которая является важнейшим показателем сформированности демократической культуры личности. Возможный уровень демократической культуры, сопутствующий завершению данного этапа, - *аналитический.*

3. ***Продуктивный этап*** (обычно старший подростковый, юношеский возраст). Важнейшим психологическим процессом старшего подросткового и юношеского возрастов, по мнению Л.С. Выготского, И.С. Кона и др., является становление самосознания и устойчивого образа «Я». «Постановка вопроса «Кто я?», - пишет И.С. Кон, - закономерный результат всего предшествующего развития психики. Рост самостоятельности означает не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Но всякое управление требует информации об объекте. При самоуправлении это должна быть информация субъекта о самом себе, т.е. самосознание. … Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира…» [142].

Для нашего исследования важным является и активное развитие в старшем подростковом и юношеском возрасте перцептивных способностей: «…именно в 14-16 лет осознаются, по-видимому, интегральные связи этих, давно уже известных психических свойств; таким образом простая совокупность свойств превращается в целостную модель или имплицитную (подразумеваемую, но не формулируемую прямо) теорию личности, с помощью которой юноша организует и структурирует свое отношение к другим людям и собственное самосознание» [142].

Таким образом, на данном этапе активно происходит процесс формирования мировоззрения как целостной системы представлений о мире и о себе и соответствующих устойчивых ценностных ориентациях.

Подобные изменения в человеке возможны только при условии проявления как дескриптивной, так и прескриптивной способностей. Поэтому именно в старшем подростковом и юношеском возрасте благодаря глубокой осознанности совершаемых поступков и пониманию причин происходящих событий можно в полной мере зафиксировать результаты работы по воспитанию демократической культуры личности, наблюдая *субъектный уровень ДК.*

При определении ***уровней демократической культуры личности*** мы опирались на сущность исследуемого понятия, внутриличностные механизмы, обеспечивающие процесс воспитания демократической культуры, а также на положения основных подходов и принципов, отраженных в предложенной нами концепции. Основаниями для выделения уровней сформированности ДК являются:

- преобладающий тип активности личности;
- уровень рефлексии;
- уровень субъектности.

Выбор оснований для выделения уровней ДК связан с пониманием сущности исследуемого нами понятия как интегративного качества, развивающегося и проявляющегося только в процессе взаимодействия с другими субъектами деятельности, при этом в основе подобной дифференциации лежит свободная активность ребенка, которая на самом высоком уровне проявляется как устойчивая субъектная позиция в любой социальной ситуации. Подтверждением необходимости и возможности использования подобного подхода является наличие выявленной и обоснованной нами в п.2.2 закономерности - взаимосвязи между использованием в образовательном процессе средств, обеспечивающих ценностно-субъектный характер взаимодействия, и уровнем сформированности основных компонентов ДК.

По мнению большинства учёных (Л.В. Байбородова, Е.Н. Волкова, В.А. Петровский, М.И. Рожков, В.И. Слободчиков и др.), понимание человека как субъекта связано с проявлением им свободной активности, что выражается в трех основных видах действий: 1) инициативе, то есть в спонтанных, самостоятельных начинаниях, предложениях и т.д.; 2) принятии решений, в частности, выборе наиболее приемлемых из ряда альтернатив; 3) самореализации, то есть самостоятельных действиях по воплощению в жизнь своих решений и намерений.

В качестве условия проявления субъектности многие исследователи называют свободу, при этом свобода не тождественна произволу и подразумевает меру ответственности, адекватную мере свободы.

Опираясь на идеи К.А. Абульхановой-Славской [1], которая в качестве типологических признаков личности выделила общий уровень активности, характер притязаний, а также характеристики саморегуляции, **первым основанием** для характеристики уровней демократической культуры мы считаем *типы активности личности:* 1) инициативная личность, опирающаяся на механизмы ответственности; 2) инициативная личность, не опирающаяся на механизмы ответственности; 3) безынициативная, пассивная личность.

Вторым основанием для выделения уровней сформированности ДК личности является *уровень рефлексии.* Мы опираемся на подход, предложенный А.В. Карповым, который выделяет различные уровни рефлексии в зависимости от степени сложности подвергаемого рефлексии содержания [129]:

- ***первый уровень*** отражает оценку личностью актуальной ситуации, оценку своих мыслей и чувств в данной ситуации, а также оценку поведения в ситуации другого человека;

- ***второй уровень*** предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации, что он думал о ситуации и о самом субъекте;

- ***третий уровень*** включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, а также представление о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе;

- ***четвёртый уровень*** заключает в себе представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации.

Третьим основанием для выделения уровня демократической культуры личности является непосредственно *уровень субъектности личности.*

Наиболее адекватным направлению нашего исследования представляется подход Л.В. Алексеевой, которая выделяет четыре уровня субъектности: витальный, индивидный, общественно-социальный, индивидуально-социальный. «***Витальная субъектность*** проявляется как активность, обусловленная соматическим комфортом-дискомфортом, она выражается непосредственной активностью. ***Индивидная субъектность*** проявляется как активность с ориентировкой на объектные параметры действительности, она выражается в опосредованной активности. ***Общественно-социальная субъектность*** проявляется как активность с ориентировкой на общественные значения, природа которых социальна, она выражается в возможности разумной, целесообразной активности, опосредствованной социальными значениями и дополнительными функциональными звеньями в самоуправлении. ***Индивидуально-социальная субъектность*** проявляется как активность с ориентировкой на личностные смыслы и выражается в возможности осуществления ответственной активности» [4, с.218]. Автор отмечает, что «субъектность может проявляться как интегральная, иерархически организованная способность личности... каждый предыдущий уровень которой является основой и предпосылкой для становления и проявления последующего, а возможности высшего уровня как системообразующего определяют содержание активности» [4, с. 217].

Активность субъекта является причиной и следствием возникающих внеутриличностных противоречий, связанных с непрерывностью обогащения социального опыта индивида. При описании личностного уровня модели мы обозначили **противоречия** как основной универсальный механизм, обеспечивающий воспитание качеств ДК, однако характер и результат их разрешения также может быть разным в зависимости от уровня. Кроме этого механизма, каждый уровень функционирования демократической культуры маркируется ведущим внутриличностным механизмом **(имитация, идентификация, рефлексия)**, определяющим специфику этапа и связанным с особенностями уровня.

В таблице 19 даётся обобщённая характеристика уровней функционирования демократической культуры с учётом обоснованных выше оснований их выделения, а также предпринимается попытка условного соотнесения этапов воспитания ДК и уровней функционирования данного интегративного качества.

Таблица 19 - Уровни демократической культуры

Этапы воспитания демократической культуры	**Уровень**	**Общая характеристика**	**Ведущий внутри-личностный механизм**	**Характер разрешения внутри-личностных противоречий**	**Особенности психолого-педагогического сопровождения**
Репродуктивный этап (чаще всего старший дошкольный и отчасти младший школьный возраст)	***Исполни-тельский***	**Безынициативный, пассивный** преобладающий тип активности личности. **Витальная субъектность. Первый уровень** рефлексии	*Имитация*	Противоречия не возникают или не осознаются	Расширение системы представлений детей с опорой на «действенную» сторону через создание ситуаций полисубъектного взаимодействия с использованием технологий имитационного моделирования
Конструктивный этап (как правило, подростковый возраст)	***Аналитический***	Преобладающий тип активности личности: **инициативная личность, не опирающаяся на механизмы ответственности. Индивидная субъектность, общественно-социальная субъектность. Первый, второй у**ровни рефлексии	*Идентификация*	Противоречия осознаются, но не преобразуются в личностную проблему	Обеспечение ценностного наполнения деятельности детей, создание условий для проявления активности каждым подростком, стимулирование понимания личностных смыслов деятельности

Продуктивный этап (обычно старший подростковый, юношеский возраст)	***Субъектный***	Преобладающий тип активности личности: **инициативная личность, опирающаяся на механизмы ответственности. Общественно-социальная субъектность, индивидуально-социальная субъектность. Второй, третий** уровни рефлексии	*Рефлексия*	Противоречия осознаются как личностные проблемы, преобладает ориентация на конструктивный путь разрешения противоречий	Развитие субъектного опыта детей, формирование устойчивых ценностных ориентаций, стимулирования осознания собственного «Я»

Исполнительский уровень функционирования ДК характерен для групп детей, объединившихся для решения общей задачи, часто заданной извне. Участники таких групп занимают пассивно-исполнительскую позицию, не осознают социального значения и ценностных смыслов своих действий, не готовы нести ответственность за результаты деятельности, потенциально подвержены манипулятивным воздействиям из вне. Для стихийного уровня ДК характерно либо полное отсутствие противоречий, связанных с приобретением соответствующих знаний и опыта, либо их репродуктивное заучивание, неосознанное копирование, которое не приводит к возникновению противоречия и, соответственно, не способствует воспитанию ДК. Новые знания или опыт присваиваются только под влиянием требований извне, отсутствует систематическое соотнесение нового и старого, нет осознания личностной значимости противоречия. Ведущим внутриличностным механизмом, сопровождающим данный этап, выступает *имитация* (от лат. imitatio - подражание, подделка) как копирование, воспроизведение имеющихся способов действий, совместная при этом деятельность осуществляется по предложенному алгоритму и не несёт личностно значимой смысловой нагрузки.

Такой уровень функционирования ДК в большей степени характерен для репродуктивного этапа воспитания исследуемого интегративного качества, для которого ведущей является дескриптивная способность личности.

С учётом особенностей стихийного уровня функционирования ДК необходимо осуществлять и *психолого-педагогическое сопровождение данного процесса.* В контексте нашего исследования мы доказываем, что потенциалом для воспитания ДК обладает большинство педагогических средств (более подробно этот вопрос рассматривается в главе 3). Поэтому, характеризуя каждый уровень, мы предлагаем базовые целевые ориентиры и особенности сопровождения процесса воспитания ДК.

Так, важнейшей задачей взаимодействия с обучающимися с преобладающим стихийным уровнем воспитания ДК является расширение

системы представлений детей о многополярности и разнообразии мира, поскольку развитая дескриптивная способность позволяет хорошо дублировать и воспроизводить получаемую информацию. В контексте рефлексивно-деятельностного подхода мы ориентируемся на понимание воспитания как процесса взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и с другими людьми. «Воспитание спрятано, «встроено», «растворено» в жизнедеятельности ребёнка. Пространство воспитания равно жизненному пространству» [295, с.80]. Соответственно, для того чтобы нейтрализовать пассивность детей и повысить осознанность их поведения и ответственность за результаты общей деятельности, педагогу необходимо опираться на «…действенную сторону, оснащённую чётким, ясным и привлекательным правилом, сопровождаемым инструкцией» [295, с.82]. Важно, чтобы правила взаимодействия были продуцированы самими обучающимися и присвоены ими. Опираясь на имитацию как ведущий внутриличностный механизм, сопровождающий данный уровень воспитания ДК, в качестве средства психолого-педагогического сопровождения исследуемого процесса может быть использовано ***имитационное моделирование*** как технология, при которой ситуация полисубъектного взаимодействия направлена на моделирование различного рода отношений и условий реальной действительности.

Аналитический уровень ДК наблюдается в группах с преобладанием сформированных базовых социальных установок, что свидетельствует о наличии у субъектов устойчивых целевых ориентиров и общих ценностей. Присутствует стремление и способность группы к проявлению совместных форм активности, выражению собственного мнения, однако стимулирует данную активность отдельное лицо или группа лиц, обладающих определенными полномочиями или являющихся неформальными лидерами в группе, при этом ответственность за результаты совместной деятельности берут на себя именно они. Почти все члены группы, таким образом, являются активными участниками организуемой деятельности и проявляют себя

согласно подходу К.А. Абульхановой-Славской инициативными личностями, не опирающимися на ответственность. Ведущим внутриличностным механизмом, обеспечивающим данный уровень, является *идентификация* (от лат. identifico — отождествляю) - отождествление себя и собственного поведения с характеристиками других субъектов: «делаю как все, но понимаю зачем», проявляя индивидную субъектность, которая стимулируется извне. Однако на данном уровне субъектность личности может носить и общественно-социальную направленность, так как проявления основных характеристик уровней в каждой группе неравномерны. Поскольку данный уровень условно соотносится с рефлексивным и отчасти продуктивным этапами сформированности ДК, то, наряду с дескриптивной способностью, ребёнок проявляет прескриптивную способность, стремясь проявить собственное «Я» и чувствуя «разрыв» между желанием проявить себя и совокупными устремлениями группы. Таким образом, субъект сталкивается с внутренними противоречиями, но не воспринимает их как личностную проблему, что затрудняет процесс развития личности.

Важнейшей задачей педагогического сопровождения процесса воспитания ДК на данном уровне является создание условий для проявления активности членами группы с учётом особенностей, возможностей и запросов каждого. При этом важно не столько включение детей в различные виды деятельности, сколько осознание значимости данной деятельности для себя и других, формирование ценностного отношения к происходящему. Мы согласны с мнением Н.Е. Щурковой о том, что «цель деятельности, воплощенная в предметном результате (табуретка, чистый пол, вручённый букет и др.) нейтральна с точки зрения социально-духовной. Предметная сторона деятельности сообщает лишь об умении взаимодействия с предметным миром… Содержательная сторона деятельности затрагивает мотивационный механизм: во имя чего производятся данные действия» [295, с.83]. При взаимодействии с группой, находящейся на данном уровне развития, важно обеспечить понимание каждым обучающимся значимости

собственной деятельности для достижения общего результата, обеспечивать ценностное наполнение деятельности и ориентацию на демократические ценности взаимодействия всех участников образовательного процесса (равенство, свобода выбора, единство прав и обязанностей и др.). В п.3.1 предложена матрица проектирования процесса воспитания ДК в образовательной организации, ядром которой служит ценностный блок.

Результаты наших исследований свидетельствуют, что уровень сформированности ДК большинства подростков является исполнительским. Следовательно, для воспитания исследуемого качества необходимо учитывать возрастные новообразования: именно в этот период активно проявляется самостоятельность суждений, активность и рефлексивные способности школьников. В связи с этим на данном уровне необходимо создавать условия для самореализации каждого ребенка, осуществлять расширение сферы его социальных контактов, стимулировать адекватность самооценки и ценностной оценки происходящих событий, избегая при этом проявлений эгоизма и концентрированности только на собственных переживаниях. Включение детей в социально значимую работу на пользу другим людям, создание условий для проб подростка в различных видах деятельности, осознание ценностных смыслов включения в деятельность - вот примерные ориентиры психолого-педагогического сопровождения процесса воспитания ДК на втором уровне.

Субъектный уровень функционирования ДК характеризуется сформированностью в группе системы демократических ценностных ориентаций, высоким уровнем социальной и личностной ответственности, а также развитой субъектностью. Важным признаком данного уровня является осознание каждого члена коллектива себя субъектом собственной жизнедеятельности. Мы вслед за В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым понимаем субъекта как человека, обладающего способностью к рефлексии, к самоконтролю, к активному преобразованию собственной жизнедеятельности.

Основным внутриличностным механизмом, сопровождающим функционирование данного уровня, является *рефлексия (*от лат. *reflexio* - обращение назад). Согласно определению А.В. Карпова, *рефлексия* – это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания. Данная способность является характеристикой субъекта и одновременно критерием сформированности ДК. «*Способность к рефлексии* можно понимать как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [130, с.424].

Основная задача психолого-педагогического сопровождения на данном уровне - обеспечить развитие субъектного опыта обучающихся. ***Субъектный опыт*** в качестве условия, обеспечивающего реализацию субъектной активности, рассматривает, в частности, А.К. Осницкий. Учёный выделяет компоненты субъектного опыта, которые согласно его исследованиям, могут считаться необходимыми и достаточными для формирования субъектности:

- ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека;

- опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта;

- опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижения успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;

- операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей;

- опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [195, с. 16-17].

Одним из основных проявлений сформированной демократической культуры является, как было отмечено ранее, биполярность развития дескриптивной и прескриптивной способностей. В связи с этим одной из основных задач педагогического сопровождения воспитания демократической культуры личности школьника на третьем уровне является обеспечение осознания собственного «Я», понимания и принятия собственных особенностей и особенностей других людей, устойчивости системы ценностных ориентаций и готовности действовать в соответствии с ними. На данном уровне возможно использование всего арсенала выявленных педагогических средств с акцентом на субъектно-ориентированных технологиях, технологиях открытого образования, развитии самоуправления, дискуссионных и поисково-исследовательских формах работы. Более подробно анализ возможностей обозначенных педагогических средств представлен в п.3.2.

Несмотря на существование определенной специфики сопровождения выделяемых этапов и уровней ДК, потенциалом для воспитания качеств ДК обладает большинство педагогических средств, выбор которых так же, как и отбор соответствующего содержания учебной или внеучебной деятельности, осуществляется педагогом совместно с другими участниками взаимодействия, а эффективность использования содержания и форм взаимодействия определяется его результативностью.

Аналитико-результативный компонент связан с отслеживанием результатов процесса, он отражает основные ориентиры, определяющие эффективность процесса воспитания демократической культуры.

Результативность любого процесса можно определить с точки зрения ряда показателей. Мы предлагаем учитывать при изучении результатов исследуемого процесса *два основных аспекта*: развитие демократической культуры как интегративного качества личности и развитие взаимодействия участников образовательного процесса.

1. Развитие демократической культуры как интегративного качества личности. Отметим, что аналитико-результативный компонент связан не столько с фиксацией изменений, возникших в образовательном процессе, в реакциях и способах поведения его участников, не столько с количественными изменениями результатов срезовых методик, сколько с развитием самого ребенка, появлением личностных новообразований, собственного «Я», стремления по-новому осуществлять взаимодействие и т.п.

В соответствии с обозначенными нами компонентами и характеристиками демократической культуры мы выделяем несколько уровней сформированности изучаемого нами качества. Более подробно данная информация представлена в п.3.1 нашего исследования. При этом в качестве ориентиров для личностных изменений подростка можно назвать следующие изменения: наличие актуальных представлений ребенка об окружающей действительности, основанных на собственных выводах при навигационной помощи педагога, признание ценности реализации прав и обязанностей всех членов общества *(познавательно-мировоззренческий компонент);* осознанное проявление толерантности, осуществление контактов с людьми в социально адекватных формах, умение договариваться и приходить к согласию *(коммуникативный компонент);* понимание эмоционального состояния людей, эмпатия, нацеленность на взаимопомощь, наличие саморегуляции *(эмоционально-волевой компонент);* способность выполнять свои обязанности, активная включенность в различные виды деятельности,

владение способами отстаивания собственных интересов и интересов других людей *(действенно-практический компонент);* устойчивость ценностных ориентаций, понимание собственных особенностей, умение ориентироваться в большом информационном потоке и противостоять негативным воздействиям окружающей среды *(перцептивный компонент).*

2. Развитие взаимодействия участников образовательного процесса. В контексте нашего исследования именно взаимодействие выступает, с одной стороны, важнейшим средством воспитания ДК, а с другой - отражает результативность работы по воспитанию исследуемого интегративного качества. Последовательная ориентация на выявленные нами подходы, закономерности и принципы воспитания ДК предполагает в качестве комплексного результата процесса развитие основных компонентов демократической культуры, которые, как было описано в первой главе исследования, коррелируются с основными характеристиками взаимодействия:

- наличие и осознание всеми участниками ОП демократически направленных ценностно-смысловых ориентиров при организации любой формы взаимодействия вне зависимости от его уровня (ребенок - ребенок, педагог – дети, родители – педагог и т.д.);

- доминирование партнерского характера взаимодействия, основанного на сотрудничестве его субъектов как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности;

- толерантность образовательной среды;

- включенность подростков в процесс выработки прав и обязанностей участников образовательного процесса, правил совместной жизни и ответственности участников взаимодействия;

- наличие устойчивой субъектной позиции подростка на всех этапах деятельности (совместное целеполагание, планирование и анализ результатов, опора на личный опыт ребенка во всех видах деятельности и т.п.);

- рефлексивный характер деятельности всех субъектов;

- многообразие видов и форм деятельности, в которые сознательно и добровольно может включаться каждый ребенок, осуществляя сознательный выбор эффективного для себя содержания и способов взаимодействия.

Таким образом, при оценке результатов воспитания демократической культуры подростков с точки зрения организации образовательного процесса необходимо бинарно учитывать изменения, которые произошли в личностном развитии подростков и характере его взаимодействия с социальным окружением и в образовательной среде организации.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Проведенный нами анализ позволил зафиксировать особенности воспитания демократической культуры современных подростков:

- подростки сегодня в большей степени, чем их сверстники конца XX века, озабочены проблемами общественной жизни, что связано с изменениями в политической, экономической, социальной сферах общества; общественная нестабильность последних лет приводит к неустойчивости социальных ориентиров и ценностных ориентаций детей подросткового возраста, повышению уровня тревожности, вызывает сложности самоопределения;

- подростки с каждым годом в большей степени подвергаются компьютерной аддикции, возникновение которой обусловлено активным развитием интернет-ресурсов;

- современные подростки существуют в ситуации нарастания социального расслоения населения, что в свою очередь детерминирует возникновение стратификационно обусловленных рисков в практике работы образовательных организаций;

- уровень сформированности ДК сельских школьников находится на более высоком, чем у городских подростков, уровне; данный факт мы объясняем особенностями социально-стратификационных характеристик

жителей села, спецификой сельского образа жизни, а также особенностями организации образовательного процесса в сельской школе;

- сформированность отдельных компонентов ДК мальчиков и девочек также различна: в городе значимость отличий проявляется на уровне личностных характеристик исследуемого качества; в сельских школах существенная значимость отличий проявляется в вопросах, связанных с организацией образовательного процесса: сельские подростки женского пола в большей степени ориентируются в собственных правах и обязанностях, демонстрируют большую самостоятельность и активность как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности.

2. Воспитание демократической культуры подростков рассматривается нами как процесс педагогического сопровождения, направленный на обогащение системы представлений ребенка о себе и окружающей социальной действительности, осознание и присвоение им норм и ценностей демократии, овладение способами конструктивной коммуникации, обеспечивающих стремление личности к устойчивому социально ответственному поведению, развитие способности отвечать перед обществом и перед собой за результаты собственной деятельности.

Реализацию ведущей идеи исследования обеспечивают положения следующих подходов к организации образовательного процесса:

- рефлексивно-деятельностный подход, предполагающий учет психофизиологических особенностей детей и опирающийся на активную позицию всех участников образовательного процесса, на развитие определенных смысловых и ценностных образований, которые обеспечивают становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности;

- аксиологический подход, реализующий идею о том, что одним из важнейших проявлений демократической культуры является наличие сформированных ценностных ориентаций, определяющих устойчивость личности и способность осуществлять эффективное взаимодействие в любых ситуациях;

- персонологический подход, в контексте которого процесс разрешения внутриличностных противоречий рассматривается нами как механизм воспитания такого интегративного качества личности, как демократическая культура, а способность личности конструктивно разрешать противоречия выступает одним из критериев выделения уровней сформированности демократической культуры подростка.

3. Специфическими закономерностями исследуемого процесса являются выявленные нами взаимосвязи между уровнем сформированности отдельных компонентов демократической культуры и гендерной принадлежностью подростков и зависимость уровня сформированности демократической культуры подростков от особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик семьи. Конкретизация закономерностей осуществляется посредством принципов реализации данного процесса:

- принципа ценностного наполнения содержания деятельности детей;

- принципа диалогичности и партнерства;

- принципа активности и субъектности участников образовательного процесса;

- принципа амплификации;

- принципа обеспечения единства прав, обязанностей и ответственности участников ОП;

- принципа педагогического стимулирования социальной самоидентификации.

4. Модель воспитания демократической культуры школьников представляет собой теоретическое описание данного процесса на трех уровнях: концептуальном, организационном и личностном. Концептуальный блок отражает сущностные, методологические характеристики процесса и включает описание основные подходов, закономерностей и принципов, обеспечивающих научное обоснование исследуемого процесса. Организационный блок модели включает характеристику основных компонентов процесса воспитания

демократической культуры и логику его построения в условиях образовательной организации. Личностный уровень модели посвящен описанию основных внутириличностных механизмов, сопровождающих процесс воспитания демократической культуры.

Рассмотрение исследуемого нами процесса в контексте персонологического подхода позволяет утверждать, что основным механизмом развития данного интегративного качества является процесс разрешения внутриличностных противоречий, который является нелинейным и стохастичным, что требует гибкости и мобильности со стороны педагогов, сопровождающих данный процесс и обусловливает наличие в модели «зон неопределённости».

5. Этапы и уровни воспитания ДК отражают общую логику процесса и не являются аксиоматическими. Характеристика выделенных уровней (исполнительский, аналитический, субъектный) осуществляется многопланово, с опорой на ряд оснований, связанных с сущностью исследуемой нами категории: уровень активности личности; уровень рефлексии личности; уровень субъектности личности.

ГЛАВА 3. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

Во второй главе диссертационного исследования нами было установлено, что воспитание демократической культуры – комплексный процесс, базирующийся на возможностях всех видов образовательной деятельности обучающихся и предполагающий включенность в процесс всех участников образовательных отношений. Содержание третьей главы диссертации демонстрирует возможности переноса теоретико-методологических основ исследуемого процесса в плоскость методических решений. Опираясь на модель воспитания демократической культуры подростков и учитывая ее трехуровневый характер, в первом параграфе третьей главы дается описание процесса проектирования содержания и направлений воспитания ДК в условиях конкретной образовательной организации. Второй параграф содержит обоснование отбора средств воспитания исследуемого интегративного качества у подростков, при этом основополагающей является идея сопровождения процесса в контексте нелинейности, стохастичности реакций подростков на предлагаемые содержание и форматы взаимодействия. Третий параграф посвящен обоснованию совокупности педагогических и организационно-педагогических условий воспитания демократической культуры подростков, реализация которых обеспечивает эффективность используемых педагогических средств.

3.1 Проектирование процесса воспитания демократической культуры подростков

Под **педагогическим проектированием** мы понимаем «…пошаговое описание будущей деятельности, продумывание хода и процесса выполнения

поставленной цели. … В результате педагогического проектирования возникает конкретное практическое решение определенного вопроса, что отличает проектирование от научной педагогической деятельности, научного описания явления» [17; с.7-9]. На рисунке 4 представлена матрица, отражающая методику проектирования процесса воспитания ДК в условиях образовательной организации.

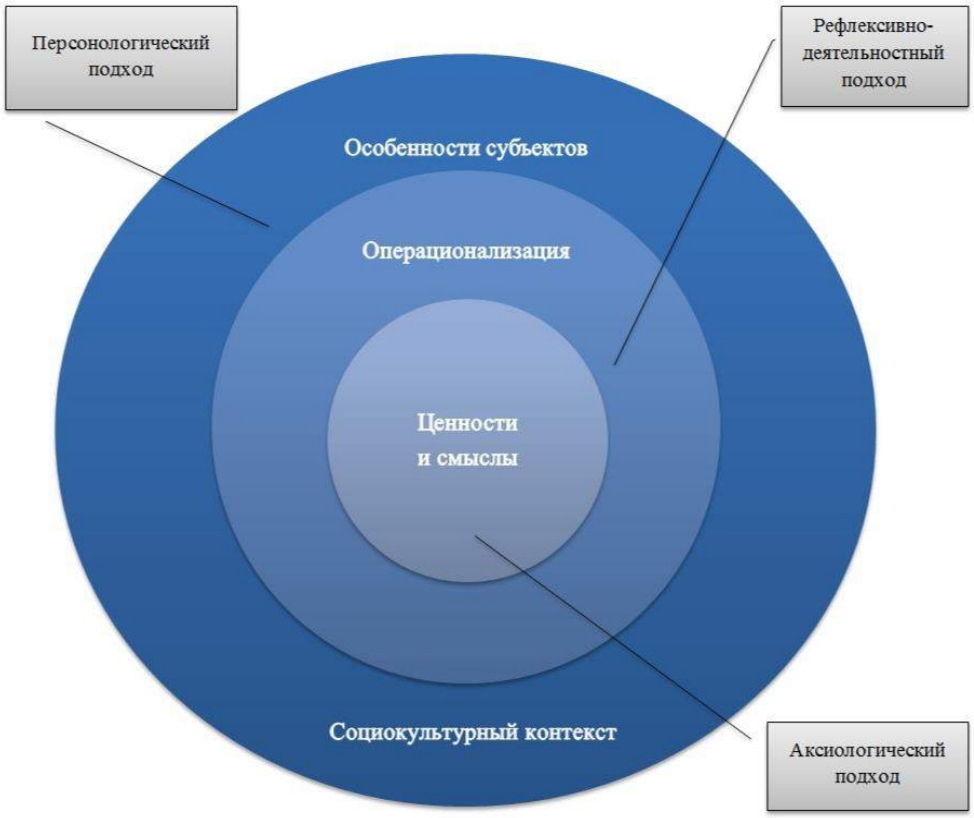


Рисунок 4 - Матрица проектирования процесса воспитания ДК

Центральным звеном, смысловым ядром любого процесса, предполагающего взаимодействие субъектов образовательных отношений, является ценностный императив, как совокупность ценностных ориентаций, являющихся безусловными и обязательными для всех его участников. Это обеспечивает устойчивость представлений детей о мире и о себе и создает ценностно-смысловой фон любого события. С концептуальной точки зрения наличие данного элемента матрицы обусловлено положениями

аксиологического подхода, а также принципом ценностного наполнения содержания деятельности участников ОП.

Согласно нашим представлениям о сущности демократической культуры, инвариантность ценностей и смыслов должна быть обеспечена вариативностью средств их достижения. Соответственно вторым элементом матрицы выступает «круг операционализации», который в контексте рефлексивно-деятельностного подхода, а также принципов диалогичности и партнерства и принципа амплификации включает совокупность содержания и средств деятельности.

Третьим элементом матрицы с позиции заявленного нами персонологического подхода будут выступать особенности субъектов взаимодействия, социокультурный контекст взаимодействия. В этой зоне матрицы важнейшими для реализации представляются принципы диалогичности и партнерства, а также активности и субъектности участников ОП.

Предложенная матрица имеет многоуровневый характер: наряду с горизонтальным расширением, представлена и вертикальная ось, отражающая механизмы воспитания ДК, описанные нами в п.2.2 работы и отраженные в соответствующей модели (рисунок 5).

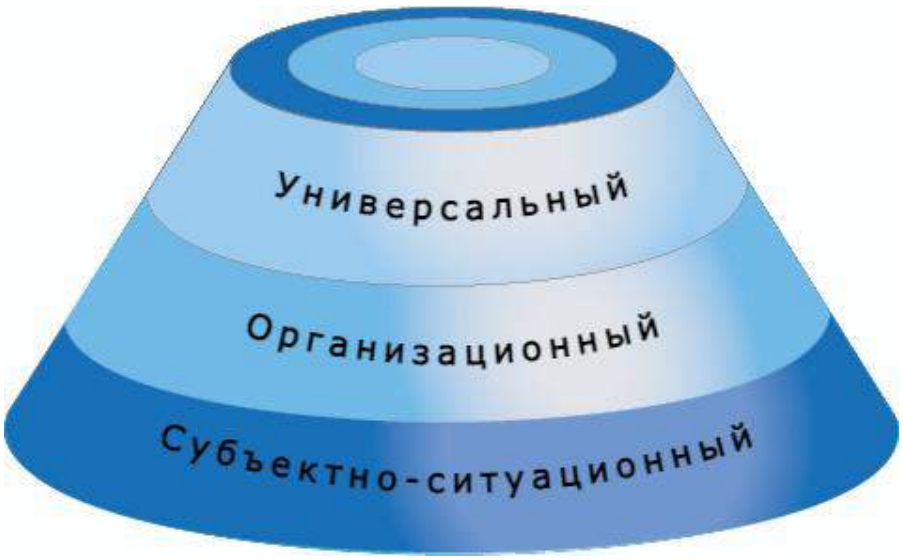


Рисунок 5 – Уровни матрицы

Первый, «универсальный» уровень матрицы (условно соответствует концептуальному блоку модели) – отражает наиболее общие положения, на которые ориентируется любой педагог в процессе взаимодействия с участниками ОП, вне зависимости от ситуации, возраста, целей и задач взаимодействия (рисунок 6). Данный уровень отражает общие подходы к организации образовательного процесса в контексте идей демократической культуры.



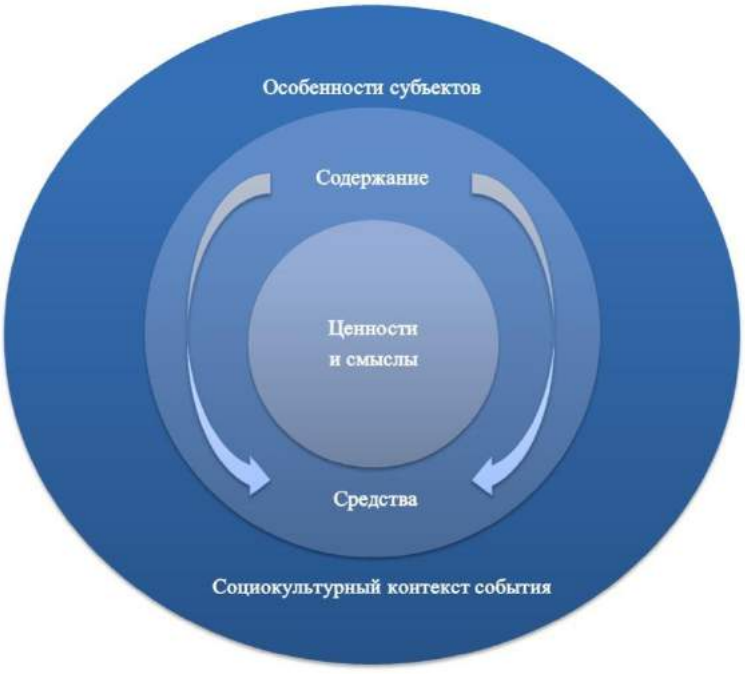
Рисунок 6 - «Универсальный» уровень матрицы

Центральным звеном данного уровня будут являться признанные во всем мире ценности ДК, нацеленность на которые является аксиомой в любой ситуации взаимодействия, в первую очередь, это признание человека высшей ценностью, уважение к личности человека, его достоинству, правам и свободам. Второй элемент первого уровня матрицы, согласно нашей концепции, отражает субъект-субъектный характер взаимодействия педагогов, обучающихся и родителей и требует предоставление подростку в различных видах деятельности свободной активности через проявление инициативы, самостоятельное принятие решений и их воплощение. Третий элемент данного уровня строится на установке о равенстве прав, обязанностей и ответственности всех участников деятельности, вне

зависимости от национальных, социально-стратификационных особенностей, возможностей здоровья и других характеристик личности. При этом обеспечивается не только равенство прав, но и равенство обязанностей и ответственности.

Первый уровень матрицы выступает инвариантом создания воспитательной системы школы, организации учебного занятия или любого внеучебного события в коллективе. Опыт показывает, что в прогрессивных школах подобные идеи предусмотрены в концепции развития образовательной организации и закреплены в ее Уставе. Таким образом, данный уровень матрицы является нормативным для всех участников образовательного процесса и учитывается в процессе проектирования любой формы взаимодействия как общая для всех установка.

Второй уровень матрицы соответствует организационному блоку модели воспитания ДК, соответственно, его «наполнение» напрямую зависит от содержания конкретного образовательного события, его целей и планируемых результатов (рисунок 7). Данный уровень будет рассмотрен наиболее подробно, т.к. именно он отражает основные действия педагога в процессе проектирования.



\

Рисунок 7 - Организационный уровень матрицы

В процессе осуществления проектирования на втором уровне педагогу важно, с одной стороны, опираться на инвариантные установки первого уровня матрицы, а, с другой, - понимать личностные запросы субъектов образовательного процесса и социальный контекст взаимодействия.

Опираясь на компоненты модели воспитания демократической культуры, мы предлагаем следующие рекомендации по проектированию конкретного образовательного события.

1. В процессе определения целей и задач учебного занятия или внеучебной формы работы необходимо: продумывать *смысловые ориентиры события в контексте компонентов ДК,* отвечая на вопросы: «Какие ценностные ориентации будут формироваться у школьников в ходе работы?», «Каковы возможности события для обеспечения лучшего понимания ребенком собственных особенностей и мотивов?», «Каковы результаты проектируемой формы в контексте личностного роста детей и развития взаимодействия его участников?» (ценностное ядро). Для темы нашего исследования интересной является классификация форм в зависимости от уровня воспитательных результатов детей [81], которая может послужить ориентиром при определении ценностно-целевых установок организуемого события (таблица 20).

Таблица 20 - Формы деятельности детей в зависимости от уровня воспитательных результатов

Уровень результата	**Общая характеристика результата**	**Формы деятельности**	**Пример формы воспитания ДК**
Первый уровень	Приобретение социальных знаний об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе, первичного понимания социальной	Формы взаимодействия учителя и ученика: беседа, рассказ, игра с ролевым акцентом, олимпиады, факультативы, посещение театров, музеев, галереи; занятия в кружках, объединениях; социальная проба, участие в делах класса, школы, экскурсии, туристические поездки	Беседа «Я и мы», ролевая игра «Мы среди людей», концерт «Они сражались за Родину», беседа «Твои права и обязанности», эссе «Когда нарушили мои права, я…», встреча-концерт «Мой домашний очаг», научно-практическая

	реальности и повседневной жизни		конференция «Право жизни»
Второй уровень	Получение опыта переживаний и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), в том числе, демократическим (равенство, свобода, ответственность), ценностного отношения к жизни в обществе	Формы взаимодействия школьников между собой в классе, школе, т.е. в близкой социальной среде: дебаты, тематический диспут, игра с деловым акцентом, дидактический театр, общественный смотр знаний; концерты, инсценировки, праздничные «огоньки», художественные выставки в классе или школе; спектакли, коллективное творческое дело, трудовые десанты, сюжетно-ролевые продуктивные игры, туристический поход, краеведческий клуб	Ярмарка милосердия, дискуссия «Человек человеку …бревно?», поэтический вечер «Перекресток души», рефлексивная игра «Кто я? Какой я?», интерактивная беседа «Мои лучшие качества», дискуссия «Нужно ли быть терпимым?», диагностическое эссе «Я отношу себя к тем, кто никогда не…», театрализованный конкурс «Все флаги в гости будут к нам», деловая игра «Это Я».
Третий уровень	Получение опыта самостоятельного общественного действия, когда ребенок становится социальным деятелем, гражданином, свободным человеком, приобретает то мужество, готовность к поступку, без которых немыслимо существование гражданина, проявление гражданской идентичности и демократической культуры	Формы взаимодействия школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде: проблемно-ценностная дискуссия с участием внешних экспертов, социально-моделирующая игра, исследовательские проекты, школьный музей-клуб, внешкольные акции, благотворительные концерты, гастроли школьной самодеятельности; художественные акции в социуме, социально-образовательный проект, туристическая экспедиция, поисковая работа, создание экологической тропы	Дебаты «Человек с ОВЗ (не)может быть счастлив», беседа-рефлексия «Кто, если не мы?», тренинг «Я среди людей, люди вокруг меня», беседа «Болото стереотипов», ролевая игра «Имею право!», деловая игра «Ключ к пониманию», волонтерские акции.

Каждый из обозначенных уровней имеет непосредственное отношение к компонентам демократической культуры личности, а предлагаемые педагогами формы работы способствуют развитию ее качественных характеристик. Так, например, для пополнения системы знаний о мире, месте

человека в мире, собственных особенностях, правилах продуктивного общения в социуме (познавательно-мировоззренческий и коммуникативный компоненты демократической культуры) адекватными представляются формы первого уровня образовательного результата. Развитию эмпатии, толерантности, стремления к взаимопомощи (эмоционально-волевой компонент демократической культуры) в большей степени способствуют формы второго уровня, а формы, характеризующие третий уровень образовательных результатов, за счет формирования активной жизненной позиции, стремления к самосовершенствованию, рефлексивного характера направлены на развитие действенно-практического и перцептивного компонентов исследуемого понятия. Отметим, что выбор той или иной формы в определенной степени обусловлен этапом и уровнем развития демократической культуры подростка (данный вопрос рассмотрен в п.2.3 работы).

2. Предусмотреть *способы использования содержания изучаемого (обсуждаемого) материала и варианты отбора педагогических средств* для развития системы представлений подростков об окружающей действительности, о способах конструктивного взаимодействия в социуме, а также для создания соответствующего эмоционального фона обсуждения, возникновение чувства сопричастности ребенка к происходящему, развитие эмпатии и способности к сопереживанию.

Требования и ориентиры *к отбору содержания* как в учебной, так и во внеучебной деятельности, представлены в п.2.3 диссертации при описании содержательного и аналитико-результативного компонентов модели. В таблице 21 предложены конкретные рекомендации по отбору содержания материала в соответствии с задачами воспитания ДК подростков. Содержание деятельности представлено бинарно и отражает возможные направления деятельности детей (детей и родителей) и действия педагога по сопровождению данного процесса.

Таблица 21 - Содержание деятельности по реализации основных задач воспитания демократической культуры подростков

<table>
<tr><td rowspan="2">Основные задачи</td><td colspan="2">С О Д Е Р Ж А Н И Е</td></tr>
<tr><td>деятельность обучающихся</td><td>деятельность педагога</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1) Формирование системы адекватных представлений о себе и окружающей действительности (познавательно-мировоззренческий компонент).</td><td>-освоение системы знаний об окружающей действительности (знакомство с социальными и моральными нормами, изучение истории родного края и народных традиций и т.п.);
-участие в конкурсах, викторинах соответствующей тематики;
-участие в интернет-форумах по актуальным социальным проблемам;
-участие в исследовательской деятельности, пополнение материалов школьного музея);
-знакомство с профессиями социального окружения.</td><td>-обогащение знаний о правах и обязанностях всех участников ОП;
-использование содержания учебного материалы для формирования адекватных представлений;
-изучение истории семьи;
-изучение истории родного края,</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">-совместное планирование, целеполагание, анализ и рефлексия;
-участие в диспутах и дискуссиях на социально значимые темы.
-участие в совместных социальных проектах.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2) Развитие толерантности и стремления к освоению различных социальных ролей (коммуникативный компонент).</td></tr>
<tr><td>-активное участие в обсуждении вопросов, касающихся жизнедеятельности школы (введение школьной формы, организация дежурства и т.п.);
-участие во внеклассных мероприятиях, озеленении школы, субботниках;
-организация социально значимой деятельности (реализация социальных проектов, походы, интервьюирование и др.)</td><td>-организация сюжетно-ролевых и имитационных игр;
-обучение способам эффективного взаимодействия в различных сферах;
-организация «круглых столов» с участниками ОП по проблемам взаимодействия;</td></tr>
<tr><td colspan="2">-организация совместных образовательных событий;
-развитие самоуправления различных уровней.
-совместное планирование и анализ проведённых мероприятий;
-совместное решение актуальных проблем образовательной организации.</td></tr>
</table>

3) Развитие эмпатийных способностей и умения приходить к взаимоприемлемым соглашениям (эмоционально-волевой компонент).	-участие в реализации исследовательских и социальных проектов; -систематическая помощь ветеранам и престарелым; -развитие системы шефства над младшими; -участие в волонтерской деятельности; -осмысленная организация режима дня ребёнка; - включенность в деятельность творческих объединений, клубов по интересам взрослых и детей.	- организация разновозрастного взаимодействия детей; - привлечение детей к проведению занятий в системе дополнительного образования; -обучение педагогов способам организации эффективного взаимодействия на основе сотрудничества и диалога, обеспечения партнерской позиции в ОП; -интеграция содержания учебных занятий и внеучебной деятельности; -реализация интегрированных проектов; -совместное обсуждение сильных и слабых сторон педагогического коллектива и путей развития;
	-развитие системы традиционных совместных дел и праздников (приоритет – КТД); -совместные анализ и планирование работы.	
4) Развитие «биополярности» умений отстаивать свои права при одновременном выполнении собственных обязанностей (действенно-практический компонент).	-участие в обсуждении вопросов, касающихся введения школьной формы, организации ремонта и подготовки школы к новому учебному году, выполнения Устава и правил внутреннего распорядка, прав и обязанностей; -развитие сознательной дисциплины на учебных занятиях; . -осознание и развитие системы собственных ценностных ориентаций. -участие в работе детских общественных организаций и объединений; -включенность детей в деятельность по оцениванию и самооценке учебных достижений.	-обеспечение возможности свободно высказывать собственное мнение по любым вопросам организации жизни школы и права выбора участия в различных направлениях внеклассной жизни; -использование содержания учебного материала для развития системы ценностных ориентаций каждого ребенка и формирования мировоззрения; -обсуждение личностного смысла изучаемого материала; -привлечение родителей к составлению программ внеурочной деятельности; -привлечение социальных партнёров к организации кружковой работы;
	-обеспечение включенности всех участников ОП в процесс оценивания достижений детей и деятельности образовательной организации в целом; -привлечение к участию в отчёте школы (презентации деятельности кружков, секций, внеурочной деятельности, учебных достижений по предметам). -организация сотрудничества и диалогового взаимодействия всех участников ОП; -развитие самоуправления различных уровней; -реализация социальных проектов различной направленности.	

5) Осознание собственного «Я», развитие системы ценностных ориентаций личности, позволяющих осуществлять эффективное социальное взаимодействие (перцептивный компонент).	-пополнение системы знаний о себе, особенностях личности и профессиональной позиции; -развитие способности ставить себя на место другого участника ОП. -	-оказание помощи ребенку и самим себе в осмыслении ценностей жизни; -анализ собственных жизненных установок и приоритетов, в том числе и в воспитании детей. -расширение социальных контактов детей в различных видах деятельности; -обсуждение ценностно-смыслового аспекта осуществляемой деятельности.
	-обсуждение ценностного аспекта жизнедеятельности человека; -знакомство с ценностями различных культур; -освоение ценностей и норм современного общества.	

При отборе эффективных педагогических средств (форм, методов и технологий деятельности) организации образовательного события с позиций рефлексивно-деятельностного, аксиологического и персонологического подходов необходимо отслеживать его соответствие следующим **требованиям:**

– формировать установку на рефлексивную деятельность, поиск смыслов познаваемого, его значения для собственного развития;

– выстраиваться как равноправное общение педагога и обучающихся;

– ориентироваться на субъектность ребенка (его самостоятельность, рефлексивность, осознание своего права выбора и несение ответственности за этот выбор, понимание и принятие другого мнения);

– обеспечивать участие детей в процессах целеполагания, планирования, анализа события;

– предполагать организацию деятельности, которая потребует от детей переносить себя на место познаваемого объекта;

– поддерживать искренность суждений ребёнка, его желание обсуждать свои проблемы;

– вдохновлять детей на творчество, поддерживать инициативу;

– содержать ситуации взаимопомощи, сопереживания, успеха, вызывающие чувство веры в собственные силы;

– иметь социально-ориентированную направленность.

Подробное описание средств воспитания демократической культуры подростков осуществляется в п.3.2 диссертации.

3. Предусмотреть возможность *учета гендерных особенностей подростков, специфические характеристики современных подростков, социокультурный контекст ситуации.*

Результаты наших исследований подтвердили существование значимых отличий в сформированности отдельных компонентов ДК мальчиков и девочек (п.2.1). Объяснение данных отличий связано с особенностями психического и физиологического развития лиц мужского и женского пола. Ссылаясь на выявленную и обоснованную нами в п.2.2 соответствующую специфическую закономерность, а также опираясь на результаты научных исследований педагогов и психологов (А. Анастази, Т.В. Бендас, Ш.Берн, М.Гариен, С.А. Коробкова, Н.И. Роговская, Л.И. Столярчук и др.), мы предлагаем руководствоваться следующими правилами организации взаимодействия с девочками и мальчиками как на уроках, так и во внеучебной деятельности (таблица 22).

Таблица 22 - Учет гендерных особенностей подростков в процессе воспитания ДК

Компонент ДК	**Мальчики**	**Девочки**
Познавательно-мировоззренческий	Широкий спектр разнообразной, нестандартно поданной информации. Минимизированное количество повторений освоенного материала.	Дозирование объема и разнообразия новой информации Достаточное количество повторений для усвоения.
Коммуникативный	Высокий темп подачи информации. Использование групповых форм работы с элементами соревновательности и обязательной сменой лидера.	Размеренный темп подачи информации. Использование групповых форм работы с акцентом на взаимопомощь. Активный личный контакт с педагогом.

Эмоционально-волевой	Дозированная эмоциональная подача информации, выход на эмоции, чувства через логику. Ориентация на объективизацию оценок ребенка.	Эмоциональная окрашенность нового материала, движение от эмоций к логическому осмыслению. Эмоциональная похвала, положительная оценка деятельности.
Действенно-практический	Работа в режиме поисковой активности, акцент на самостоятельность принимаемых решений. Формирование правил через практические действия, выявление закономерностей, осмысление на уровне теории после практической работы.	Формирование правил поведения и общения через речевые навыки: изучение правил и обучение применению их на практике. Использование большого количества наглядного материала, опора на зрительную память
Перцептивный	Большое количество нестандартных, логических заданий. Ориентация на мнение значимых для подростка личностей.	Большое количество типовых заданий, облегчающих манипулирование знаниями и представлениями. Ориентация на мнение других людей в процессе оценки окружающей действительности. Рефлексивный характер деятельности.

Учет *специфических характеристик современных подростков* возможен по следующим аспектам [248]:

- особенности клипового мышления современных подростков и их включенность в виртуальную реальность требуют, с одной стороны, осуществлять вовлеченность детей в события реального мира, а, с другой, - обязательное отражение этих событий в цифровой среде;

- учитывать особенности самовосприятия современного поколения: уверенность в собственной исключительности детей может быть использовано для запуска механизмов самопознания и развитие навыков самопрезентации;

- создавать ситуации выбора, учитывая при этом, что современные подростки катастрофически боятся сделать неправильный выбор, и свободу выбора часто воспринимают как затруднение, соответственно важно в процессе проектирования форм взаимодействия предусматривать

возможности обсуждения различных вариантов выбора, их последствий и способов нейтрализации рисков.

Любое образовательное событие осуществляется в определенном *социальном контексте*, который обусловлен типом образовательной организации, особенностями ее расположения, социально-стратификационными характеристиками субъектов взаимодействия. Результаты наших исследований позволили зафиксировать данные особенности, а опыт работы различных образовательных организаций, представленный в п.4.2, отражает возможные способы учета социального контекста в непосредственной образовательной деятельности.

Третий уровень матрицы – субъектно-ситуационный, соответствует личностному уровню модели воспитания ДК и отражает внутриличностные механизмы, сопровождающие процесс воспитания демократической культуры. Рассмотрение исследуемого нами процесса в контексте персонологического подхода позволяет утверждать, что основным механизмом развития такого интегративного качества личности как демократическая культура является процесс разрешения внутриличностных противоречий, в результате чего происходит появление и закрепление качеств, способностей, ценностных ориентаций, характерных для демократической культуры.

В структуре матрицы данный уровень является наиболее обширным, т.к. отражает совокупность возможных «преломлений» ценностей, восприятия форм, особенностей включенности в деятельность, индивидуальных и социально-стратификационных характеристик всех субъектов события. При этом границы элементов матрицы (ценностного, организационного и субъектно-ситуационного) становятся более размытыми, поскольку демократическая культура личности – качество интегративное, а субъектность личности проявляется комплексно и динамично.

Данный уровень матрицы является максимально персонализированным. Каждый участник того или иного события по-разному воспринимает информацию, включается в различные виды деятельности, имеет разный

социальный опыт, на разном уровне «глубины» присваивает ценности и нормы, что отражается в разных уровнях проявления демократической культуры подростков. Подробно описание выделяемых нами уровней ДК представлено в п.2.3, в таблице 23 мы попытаемся отразить критерии и показатели сформированности основных компонентов ДК на разных уровнях.

Таблица 23 - Критерии и показатели сформированности компонентов демократической культуры личности школьников

Уровень ДК	**Ведущий внутриличностный механизм**	**Критерии и показатели сформированности ДК**				
		Сформированность мировоззрения, общественного сознания и самосознания личности (П.-М.)	**Готовность и способность вести диалог (К.)**	**Готовность и способность в взаимопониманию (Э.)**	**Готовность и способность к самостоятельной и ответственной деятельности (Д.-П,)**	**Сформированность ценностно-смысловых установок, адекватных социальных образов и стилей поведения (П.)**
Исполнительский уровень (тип активности личности - **безынициативный, пассивный; у**ровень субъектности - **витальная субъектность; первый** уровень рефлексии**)**	Имитация	Воспроизведение информации, полученной извне, представление о себе и окружающей действительности носит общий, недифференцированный характер, зависит от мнения других людей	Копирование образцов взаимодействия, толерантность проявляется в отношении социально одобряемых групп людей	Концентрация на собственных эмоциях и переживаниях, эмоциональная саморегуляция определяется требованиями старших, низкий уровень эмпатии.	Социальная активность проявляется под воздействием авторитетного лица, умение отстаивать собственные права и права других людей не сформировано	Ценностные ориентации неустойчивы, их проявления зависят от мнения авторитета, социально-перцептивная компетентность не сформирована
Аналитический уровень (тип активности личности - **инициативный; у**ровень субъектности - **индивидная, общественно-социальная субъектность; первый, второй** уровни рефлексии**)**	Идентификация	Демонстрация адекватной социальной действительности информации, осознание прав и обязанностей близких по социальному статусу людей, представления о себе носят дифференцированный характер	Умение договариваться проявляется в типичных ситуациях, коммуникативная культура представляет копирование образцов поведения значимых людей	Эмпатия проявляется ситуативно, зависит от собственного эмоционального состояния, стремление к согласию демонстрируется в отношении значимых близких	Активность проявляется в собственных интересах, участие в общих делах не сопровождается ответственностью за их результаты, при отстаивании интересов не всегда используются адекватные средства	Преобладает группоцентрический характер ценностного отношения к другим людям, социально-перцептивная компетентность проявляется с акцентом на собственное «Я».

Субъектный уровень (тип активности личности - **инициативный, ответственный;** уровень субъектности - **общественно-социальная, индивидуально-социальная субъектность; второй, третий** уровни рефлексии**)**	Рефлексия	Признание ценности реализации прав и обязанностей всех людей, представления об окружающей действительности адекватные, полные, основанные на собственных убеждениях	Демонстрация способности осуществлять эффективное надситуативное взаимодействие, толерантность имеет устойчивые и личностно значимые проявления	Высокий уровень сформированности эмпатии и эмоциональной саморегуляции, стремление к согласию и взаимопомощи вне зависимости от социального положения и статуса	Социальная активность проявляется сознательно на пользу другим людям и себе, развито умение отстаивать собственные интересы и интересы других людей	Поведение носит социально адекватный характер, сформирована социально-перцептивная компетентность, ценностные ориентации носят устойчивый характер

Таким образом, в ходе проектирования процесса воспитания демократической культуры в условиях конкретной образовательной организации одним из значимых ориентиров выступает факт наличия разных уровней сформированности исследуемого качества, что свидетельствует о вариативности проявлений демократической культуры в зависимости от реальной социальной ситуации и жизненного опыта подростков, обеспечивая в свою очередь выбор средств воспитания ДК, требующих нестандартных решений и предполагающих вариативный характер действий педагога. Однако процесс проектирования может обеспечить эффективность воспитания ДК только в случае его организации с опорой на идеи и принципы демократии, что предполагает участие всех субъектов образовательных отношений в целеполагании, планировании, анализе и корректировке совместной деятельности на всех ее этапах. Реализация предложенной матрицы невозможна без сознательной реализации принятых ценностно-смысловых установок образовательной деятельности, ответственности всех субъектов за общий результат и возможности свободного выбора используемых педагогических средств.

3.2 Педагогические средства воспитания демократической культуры подростков

В нашем исследовании мы опираемся на понимание педагогических средств в широком смысле, - это, с одной стороны, предметы и явления действительности, которые могут иметь ценностно-смысловое значение для процесса воспитания ДК, а, с другой, - это формы, методы и технологии, представляющие внешнее выражение ценностно-значимого для педагога и обучающихся содержания.

Не смотря на многообразие имеющихся в арсенале педагогов средств обучения и воспитания детей, потенциалом для воспитания демократической культуры обладают практически все педагогические средства при соблюдении

выявленных и обоснованных нами в п.3.1 ориентиров. Однако выбор того или иного средства помимо традиционных требований (обоснование цели деятельности, соответствие возрасту, учет интересов и потребностей детей и т.п.) должен осуществляться с учетом конкретной социокультурной ситуации, особенностями личности современного подростка и нацеленностью на развитие умения конструктивно взаимодействовать в любой ситуации. Ориентирами для отбора средств воспитания ДК подростков, согласно теоретическим представлениям, изложенным в предыдущих главах работы, является бинарность учета существующих в обществе демократических норм и ценностей (дескриптивная способность) и продуцирование собственных идей и установок (прескриптивная способность), с одной стороны, а с другой, - бинарность проявляется как соотнесение персонализированных запросов личности и возможности удовлетворения данных запросов в процессе взаимодействия с другими людьми.

В данном параграфе мы попытаемся, во-первых, соотнести факторы, оказывающие влияние на социальное становление современных подростков, особенности их личности, а также определить и описать соответствующие данным особенностям средства и условия воспитания ДК (таблица 24). Вторая задача состоит в практическом подтверждении нашего тезиса о том, что потенциалом воспитания ДК обладают и давно известные, получившие признание и апробацию в практике условно традиционные формы, методы и технологии.

Таблица 24 - Особенности влияния внешних факторов на воспитание демократической культуры (ДК) подростков

№	Внешние факторы, влияющие на подростков	Особенности личности подростков		Ориентиры для организации взаимодействия	Условия, обеспечивающие эффективность воспитания ДК	Средства взаимодействия
		положительные аспекты	Проблемы			
1.	Трансформация социальных и культурных пространств: неопределен-ность ценностей и социальных установок общества, ситуация «изменения изменений».	-стремление к активному взаимодействию с окружающим миром, -уверенность в собственной исключительности -нацеленность на разнообразие видов деятельности, активные социальные пробы.	-«размывание» идентичности подростков; -неустойчивость социальных ориентиров; -минимальный «горизонт» планирования.	Обеспечение осмысленности освоения системы социальных ролей, самоопределения, обеспечение права выбора ребенком видов и форм деятельности, индивидуализация образовательного процесса, предполагающая инвариантность ценностей и целей при вариативности средств их достижения.	Ценностное наполнение содержания деятельности обучающихся	***Средства-«фильтры»:*** -ценностный диалог; -социальные пробы; -события-размышления; -дискуссионные технологии; -«рефлексивные мишени»; -обсуждения фильмов и книг по запросу детей. ***Средства-навигаторы:*** -индивидуальные образовательные проекты; -вариаторы; -проектная деятельность; -ролевые и имитационные игры; -педагогические мастерские.
2.	Распространение Интернета и компьютерных технологий	-быстрый и легкий доступ к большому потоку информации, умение работать с ним; -способность быстро адаптироваться к меняющимся условиям	-снижение устойчивости социальных контактов; -снижение навыков невербальной коммуникации и эмоционального обмена;	Использование в работе с детьми краткой и наглядной информации, нацеленность на групповое выполнение заданий; вовлеченность подростков в событийность реального мира с обязательным отражением результатов деятельности	Обеспечение рефлексивного характера деятельности обучающихся.	-групповая работа; -краудсорсинг; -геймификация; -технологии гибридной педагогики; -электронные образовательные события; -сетевая распределенная индивидуальная работа; -технологии дополненного образования;

		современной жизни, - возможность работы в режиме многозадачности, -быстрота реакции.	- перенасыщение мультимедийной средой; -компьютерная аддикция; -клиповое мышление; -снижение способности к анализу информации.	обучающихся в цифровой среде. Обеспечение опережающего контента в обучении, нацеленного на формирование у детей общей картины мира, помощь в управлении информационным потоком, развитие умения «фильтровать» информацию.		-социальные релизеры.
3.	Отсутствие сформированного, устойчивого и определяющего ценности и жизненный путь подростка общественного заказа	-повышение интереса к проблемам общества и государства; -нацеленность на самореализацию и саморазвитие; -стремление получать удовольствие от жизни;	-нацеленность на комфорт собственной жизни; -сокращение пространства развития самостоятельности; -неумение делать осознанный выбор; -восприятие свободы выбора как затруднения; -снижение уровня стрессоустойчивости-сложности в преодолении трудностей; -потребность в признании и социальной популярности;	Создание для обучающихся ситуаций выбора при одновременном сопровождении процесса осуществления выбора, обсуждение различных вариантов выбора, их последствий и способов нейтрализации рисков. Развитие социальной активности, инициативности, рефлексивных способностей, создание условия для осознания ребенком собственных особенностей, сильных и слабых сторон, их принятия и дальнейшего развития.	Реализация субъект-субъектной позиции всех участников образовательного процесса.	-edutainment; -матрица вовлеченности; -технологии наставничества (феномен распределенной мотивации); -технологии распределенного взаимодействия; -«Шесть шляп мышления»; -технологии социального конструирования; -приемы аттракции; -технология групповой работы.
4.	Кризис семьи как института социализации	-развитие вариативности	-снижение авторитета родителей,	Обеспечение интеграции усилий педагогов и семьи, включенности родителей в	Обеспечение взаимодействия и включенности	-развитие самоуправления всех уровней;

		представлений о семье; -нацеленность на удачную семейную жизнь, интерес к проблемам семьи; -традиционный взгляд на взаимодействие полов и распределение ролей в семье.	связанное с превосходством в развитии у подростков отдельных навыков; -«гиперопека» детей приводит к неготовности самостоятельно решать социальные проблемы.	жизнь ребенка и школы. Учет половой дифференциации при организации образовательного процесса.	семьи в образовательный процесс.	-тренинги («Тренинг межполовой чувствительности» (Л.В. Штылева); -«тренажеры социального опыта»;
5.	Рост социальной напряженности, нарастание социального «расслоения» общества	***Городские подростки:*** -отношение к образованию как средству личностного совершенствования и самореализации; -высокий уровень притязаний на достижения и успех; -устойчивый интерес к учебе, стремление к дееспособности во всех сферах; готовность к содержательному интеллектуальному труду;	***Городские подростки:*** - индивидуализм; -выраженная нетерпимость к недостаткам школы, скептическое отношение к школьному преподаванию; -чувство превосходства над окружающими; -неудовлетворенность взаимоотношениями с педагогами и одноклассниками; -нежелание участвовать в жизнедеятельности школы	***Городские школы.*** Сопровождение выбора видов и направлений деятельности, помощь подростку в осознании личностно-значимых целей и ориентации в многообразии возможностей, профилактика буллинга и конфликтов на почве социального неравенства, обеспечение включенности детей в жизнь школы и разработку правил школьной жизни.	Учет типа школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся	-проектирование индивидуальной образовательной деятельности; -социально значимая деятельность (волонтерские акции, шефство и т.п.); -разработка подростками документов, регламентирующих взаимоотношения между детьми (правил, кодекса и др.); -техники психологической разгрузки; -дневники личностного роста.

		-требовательность к себе, самокритичность; -амбициозность, целеустремлен-ность, оптимизм.				
		Сельские подростки: -интерес к школе как месту общения, толерантность по отношению к ее недостаткам; -широкий круг внешкольных и внеучебных интересов; -высокая потребность в коллективном взаимодействии и чувстве социальной солидарности; -устойчивость к жизненным невзгодам, неприхотливость.	***Сельские подростки:*** -низкий уровень притязаний на достижения и успех; -утилитарное отношение к образованию; -слабая дифференциация учебных и внеучебных интересов и потребностей; -отсутствие интереса к большинству учебных предметов, неумение связать их содержание с жизненными перспективами.	***Сельские школы.*** Расширение зоны социальных контактов и возможностей выбора, в том числе и через использование интернет-ресурсов, создание условий для самореализации подростков за счет максимального использование возможностей местного социума, развитие интеграции учебной и внеучебной деятельности.		-разновозрастные занятия; -интегрированные занятия; -проблемно-тематические дни; -технологии социального проектирования; -портфолио достижений; -проектная деятельность; -технологии тьюторского сопровождения.

Содержание таблицы отражает логику отбора средств воспитания демократической культуры подростков. Первым ориентиром при определении комплекса средств воспитания ДК выступают выявленные и обоснованные во второй главе работы закономерности и принципы исследуемого процесса. Опираясь на них, мы предполагаем, что важными характеристиками средств воспитания ДК подростков будут выступать их ценностно-смысловая наполненность, субъектная направленность, рефлексивный характер деятельности субъектов, возможность выбора способов и содержания деятельности. Вторым основанием для отбора средств является возможность учёта особенностей современных подростков. В таблице предпринята попытка соотнести факторы воспитания ДК (подробно описаны в п.2.1 диссертации) и личностных особенностей подростков, детерминированных данными факторами. Понимая разнонаправленность векторов влияния факторов и условность выделения их положительных и отрицательных эффектов для становления личности современного школьника, мы делаем акцент на особенностях взаимодействия и условиях, реализация которых обеспечит успешность применения того или иного педагогического средства в образовательном процессе. Отмечаем, что совокупность представленных в таблице средств носит иллюстративный характер и не претендует на полноту, поскольку практически любое, имеющееся в арсенале современной педагогической науки средство, обладает потенциалом для воспитания ДК. Каждое из средств при условии соответствия его содержания и оболочки ведущей идее воспитания демократической культуры подростков, может быть использовано для воспитания качеств, характеризующих сформированную ДК.

Исходя из особенностей современных подростков, связанных с их погруженностью в виртуальное пространство и низким уровнем сформированности навыков непосредственного взаимодействия с друг с другом, одним из универсальных средств, обеспечивающим эффективность воспитания подростков, является **групповая работа.** Среди всего

многообразия средств, проектируемых субъектами образовательных отношений в процесс воспитания ДК, именно групповая работа является той технологией, в ходе реализации которой осуществляется выявление, формирование и проверка качеств ДК подростков, в основе групповой работы лежит равноправное и ответственное *взаимодействие* детей, а педагог при этом занимает фасилитирующую позицию, что отражает ведущую идею нашего исследования.

Демократическая культура личности связана с бинарным развитием самосознания и умения взаимодействовать с другими людьми, пытаясь отстаивать собственное мнение и не подавляя партнера. Коллективная познавательная деятельность детей в группе обеспечивает такое двуединство. Помимо этого, технология групповой работы соответствует стремлению подростка к общению со сверстниками, помогая преодолеть нигилизм по отношению к требованиям старших. «В микрогруппе ученики работают над одной и той же проблемой, изучают одну и ту же тему или пытаются общими усилиями, на основе объединения мнений и знаний, выдвинуть свежие идеи, комбинации или нововведения. При этом они приобретают знания и навыки не только по конкретному предмету, но и метапредметные компетентности, развитие которых важно для становления личности, для успешности в будущей жизни» [284, с. 187].

Разумеется, для достижения перечисленных результатов необходимо, чтобы работа по микрогруппам использовалась педагогами системно и включала в себя не просто выполнение заданий педагога, а весь цикл деятельности детей – от её целеполагания и планирования до контроля, оценки и коррекции.

Для того, чтобы групповая работа в полной мере способствовала воспитанию демократической культуры подростков важно правильно организовать пространство детей, чтобы они могли свободно общаться внутри своей микрогруппы, не мешая при этом другим. Педагог должен помнить, что микрогруппы *сами* работают над выполнением поставленных заданий, его

роль – лишь помогать им в этом процессе. Таким образом, происходит развитие самосознания, активности, ответственности за результаты работы, - формируются качества, необходимые для становления демократической культуры обучающихся. Педагогу важно контролировать, чтобы выводы детей были максимально самостоятельными, не подстраивались под мнение педагога. Необходимо также стремиться к достижению подростками соглашения и по вопросам организации собственной деятельности, и по основным выводам. Таким образом формируется способность приходить к согласию, а это важнейшее проявление демократической культуры.

Значимый аспект групповой работы – оценивание ее результатов. Мы считаем, что развитию сотруднического взаимодействия будет способствовать коллективная выработка критериев оценки с участием педагога, детей и, по возможности, родителей. При этом важно обратить внимание на включение в систему критериев оценивания и проявлений демократической культуры. Например, в качестве критериев оценивания работы группы с точки зрения реализации принципов демократической культуры, можно предложить включить следующие ее проявления: «опора в процессе работы на жизненный опыт детей», «возможность практического применения полученных детьми результатов», «проявление межличностной толерантности в процессе обсуждения», «самостоятельность детей», «рефлексивный характер деятельности» и др.

Таким образом, организация работы в микрогруппах позволяет:

-обеспечить максимальную самостоятельность обучающихся в процессе овладения знаниями;

-возможность свободно выражать и отстаивать собственное мнение;

-участвовать в процессе само- и взаимооценки учебных достижений;

-обогатить социальный опыт в процессе реализации новых функций;

-повысить эмоциональную удовлетворенность от процесса и результатов деятельности.

Все эти положения находятся в непосредственной взаимосвязи с содержанием основных компонентов демократической культуры, и их последовательная реализация должна способствовать развитию качеств и характеристик личности, связанных с успешной социальной самоидентификацией обучающихся.

В таблице 25 мы попытаемся обобщить основные средства и способы развития компонентов демократической культуры в ходе организации групповой работы.

Таблица 25 - Способы развития компонентов демократической культуры при организации групповой работы

Компоненты демократической культуры	**Групповая работа**	
	деятельность учителя	*деятельность обучающихся*
познавательно-мировоззренческий	-дает задания, содержание которых способствует расширению представлений детей о мире и о себе; -при распределении ролей в микрогруппе учитывает индивидуальные особенности детей и их предпочтения;	-при выполнении задания опираются на жизненный опыт всех участников микрогруппы; -в процессе обсуждения проявляют толерантность к мнению друг друга, осознавая наличие индивидуальных особенностей и интересов.
коммуникативный	-обеспечивает самостоятельный выбор детьми форм и методов работы; -контролирует проявление коммуникативной культуры обучающихся и правил взаимодействия; -требует проявление уважения к другому мнению; -обеспечивает изменение состава микрогрупп на разных занятиях.	-договариваются относительно оптимальных для всех форм и методов работы; -осуществляют деятельность в рамках совместно сформулированных правил; -стремятся к освоению различных ролей (ведущий, секретарь, критик и др); -участвуют в индивидуальной и групповой рефлексии.
эмоционально-волевой	-стимулирует самостоятельность и активность детей; -не навязывает собственное мнение; -проявляет уважение к мнению каждого; -поощряет целеустремленность, гибкость, стремление к компромиссам, согласие.	-демонстрируют доверие друг другу; -избегают соревновательности внутри микрогруппы; -проявляют эмпатию; -демонстрируют стремление понять и принять мнение другого.

действенно-практический	-стимулирует взаимозависимость членов микрогруппы; -обеспечивает самостоятельность детей при распределении обязанностей; - -поощряет самостоятельность и активность участников микрогрупп.	-стремятся к принятию взаимоприемлемых решений; -самостоятельно распределяют обязанности в микрогруппе; -осознанно и ответственно выполняют свои обязанности; -активно отстаивают точку зрения группы при подведении итогов групповой работы; -участвуют в выработке критериев оценивания.
Перцептивный	-обеспечивает рефлексивный характер деятельности детей на всех этапах работы; -привлекает детей к оценке и самооценке; -использует разнообразные способы оценки, стимулирует детей на поиск новых способов само- и взаимооценки; -делает акцент на качественные характеристики деятельности.	-стремятся к поиску личностных смыслов деятельности; -сопоставляют результаты самооценки с оценкой педагога и одноклассников; -фиксируют результаты личностного роста; -стремятся к освоению различных социальных ролей; -проявляют осознанное стремление к самосовершенствованию.

Предложенное понимание групповой работы построено *на идее бинарности,* отражающей экзистенциальную философию образования. Содержание деятельности ребенка в ее контексте связано с присвоением демократических ценностей в процессе освоения опыта взаимодействия, основанного на свободе выбора способов деятельности и ответственности за реализацию ролевой позиции в группе. Содержание деятельности педагога связано с выполнением функции *педагогического сопровождения,* создания условий для самореализации ребенка и осуществления экзистенциального выбора, при этом педагогу важно создавать условия для эффективного взаимодействия в детей группе, с одной стороны, а с другой, - обеспечивать развитие индивидуальности и реализацию субъектной позиции каждого подростка.

В современной образовательной практике групповая работа является основой многих образовательных технологий, основанных на активном, равноправном взаимодействии субъектов образовательного процесса. Мы согласны с мнением Л.В. Байбородовой и Н.В. Тамарской о том, что применение современных технологий «…должно обеспечивать формирование

качеств, которые позволят молодому человеку быть востребованным, конкурентоспособным в обществе, умеющим мобильно перестраиваться, нести ответственность за результаты своей деятельности, за свой дом, семью, создавать нужное и полезное для людей, своей страны, быть самостоятельным и инициативным гражданином. Для этого нужны технологии, которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в образовательном процессе, позволяют школьнику принципиально по-новому взаимодействовать с окружающим миром и другими субъектами, предоставляют им возможность самим принимать решения и брать на себя ответственность за свое образование, поставленные цели и полученные результаты. В условиях новых экономических, технических возможностей общества и образования современное поколение обучающихся требует от педагогов формирования принципиально новых компетенций, необходимых молодым людям XXI в. для успешной жизни и карьеры (4 «К»): креативность, коммуникативность, критическое мышление, а также технические и технологические компетенции (роботизация), что нужно учитывать при разработке и использовании соответствующих педагогических технологий» [19, с.11].

В ходе решения задач воспитания демократической культуры необходимо также опираться на особенности современных подростков, их стремление к самостоятельности и независимости, потребность в признании своей уникальности. Кроме этого, согласно выявленным и обоснованным нами в п.2.2 закономерностям, уровень демократической культуры подростков находится в непосредственной взаимосвязи с используемыми в образовательном процессе субъектно-ориентированными практиками, в основе которых лежат ценностно-смысловые установки. Поэтому аксиоматическим положением к отбору средств выступает их субъектно-ориентированная направленность.

Разработанная Ярославской научной школой **общая субъектно-ориентированная технология** (Л.В. Байбородова) максимально, на наш взгляд, соответствует данным требованиям.

Технология имеет следующий алгоритм [19]:

− *самодиагностика* – осознание себя: «Какой я?», «Что я знаю?», «Что я умею?», и наоборот: «Чего не знаю?», «Чего не умею?» и т. п.;

− *самоанализ* – поиск ответов на вопросы: «Что помогло мне добиться положительных результатов и почему?», «Что мешало мне быть более успешным и почему?» и т. п.;

− *самоопределение* – постановка целей, задач, определение перспектив, путей их достижения: «К чему стремиться и почему?», «Каким должен быть результат?», «Как этого добиться?», «Какими должны быть мои действия?», «Кто может мне помочь?» и др.;

− *самореализация* – самостоятельный поиск учащимися способов решения задач, принятие самостоятельных решений; − самооценка – сопоставление достигнутого результата с планируемым, выявление и обоснование причин успехов и недостатков: «В какой мере мне удалось решить поставленные задачи?», «Что мне удалось и почему?», «Что не удалось и почему?» и др.;

− *самоутверждение* – вывод о целесообразности выбранного пути, поставленных целей и задач, внесение корректив в дальнейшие действия: «В какой мере поставленные цели и задачи были правомерны, адекватны моим возможностям?», «Что необходимо учесть при целеполагании в дальнейшем?», «Что изменить в последующих моих действиях?» и др.

В контексте реализации идей бинарности, каждый этап технологии отражает действия ребенка, но при этом предполагает конкретизацию используемыми педагогами средств сопровождения деятельности детей, выбор которых обусловлен особенностями современных подростков. В сравнении с предыдущими поколениями, дети сегодня не воспринимают взрослого в качестве абсолютного авторитета, единственного источника

объективной информации об окружающей действительности, поскольку сами имеют неограниченный доступ к огромному количеству информационных источников. В связи с этим, ориентиром для педагога являются средства сопровождения процесса воспитания, предполагающие партнерство с обучающимися, возможность учиться у подростков, ориентироваться на их образовательные и социальные запросы.

Таким образом, групповая работа и общая субъектно-ориентированная технология являются основой, определяющей инструментальное обеспечение процесса воспитания ДК подростков, отражают идеи бинарности и соответствуют особенностям современных подростков. В процессе использования данных технологий важно обеспечивать их взаимосвязь и взаимопроникновение: с одной стороны, на каждом этапе деятельности педагог создает условия для свободного выбора ребенком направлений и способов деятельности, которые максимально отражают его индивидуальный запрос и осознаваемые им собственные возможности (в контексте реализации идей субъектно-ориентированной технологии), с другой стороны, любая деятельность ребенка осуществляется в группе, где есть возможность соотнести собственные мысли, представления и способы деятельности с мнениями других участников сообщества и найти единомышленников, либо осознать невозможность реализации собственных идей и опять сделать выбор, с учетом имеющегося опыта. Данные идеи опираются на обоснованные во второй главе диссертации механизмы воспитания ДК, ведущим из которых является процесс разрешения противоречий, возникающих на «стыке» присвоенных и новых знаний, имеющихся в арсенале ребенка способов действий и новых требований к организации взаимодействия, амбиций подростка и его реальных возможностей. Таким образом, в ходе гибкого сочетания данных технологий осуществляется постоянное «разветвление» персонализированных маршрутов детей с учетом собственных запросов и образовательной ситуации в группе, что соответствует идеям ризоматического образования [43].

Современная педагогическая наука и практика обладают большим арсеналом средств, ориентированных на субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса: технология проектной деятельности, «Портфолио», «Педагогические мастерские», «Образ и мысль», дискуссионные, игровые, исследовательские технологии и др. Современная ситуация социальной неопределенности, постоянная смена парадигм развития общества, расширение информационного пространства приводят нас к пониманию, что и развитие современного ребенка также происходит нелинейно. Данный факт также должен учитываться в процессе использования любой образовательной технологии, любого средства воспитания, что также находится в смысловом поле ризоматического образования.

Реализация принципа ризомы отражает идеи воспитания ДК: во-первых, ризоматическое взаимодействие предполагает свободный выбор ребенком осваиваемого содержания, способов деятельности, а также партнеров для решения поставленных воспитательных, учебных, организационных задач. Во-вторых, такой подход требует проявления ответственности каждого ребенка за результативность собственной работы и работы группы, правильность выбора способов взаимодействия, и, в конечном, итоге, за собственное развитие. В-третьих, ризоматическое взаимодействие стимулирует непосредственное общение субъектов образовательного процесса в ходе обсуждения сложных вопросов, непонятных терминов, возможностей практического применения нового знания, что создает мотивационную основу для самосовершенствования. Таким образом, ризоматическое образование предполагает опору на запросы самого ребенка при сопровождающей роли педагога, именно такая позиция является приоритетной в ходе воспитания ДК.

Непосредственной реализации идей бинарности соответствуют также комплекс методов воспитания, предложенный М.И. Рожковым. Ученый определяет **методы воспитания** *как способы взаимодействия педагогов и обучающихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанника,* и выделяет группы методов, оказывающих

комплексное воздействие на сущностные сферы человека и предполагающих наличие взаимосвязанных методов воспитания и самовоспитания [223, с. 194]. Выбор данной классификации методов обусловлен наличием опоры на активность самого ребенка в процессе взаимодействия с педагогом, что является важным условием исследуемого нами процесса. Влияние данных методов воспитания на становление демократической культуры личности подростков возможно усилить за счет использования соответствующих приемов, - конкретных действий, реализация которых позволяет педагогу решать образовательные и воспитательные задачи.

В таблице 26 мы попытаемся охарактеризовать сущность, функции и возможные приемы реализации отдельных методов воспитания, предложенных М.И. Рожковым, с позиции воспитания демократической культуры школьников и привести конкретные примеры их реализации применительно к современным подросткам.

Таблица 26 - Методы воспитания демократической культуры школьников [31]

Методы	**Функции методов**	**Приемы**	**Результат**
Убеждение	Формирование системы социально адекватных представлений о мире, человеке, правах и обязанностях	-использование литературных произведений, притч, мифов, метафор, биографического материала; -использование социальных релизеров.	Сформированная, осознанная, адекватная действительности система взглядов на мир, социальные отношения, сформированное мировоззрение личности
Самоубеждение	*Формирование собственных позиции, установок, взглядов на мир и места человека в мире*		
Стимулирование	Побуждение к использованию социально адекватных способов познания и деятельности	-выражение общественного поощрения/порицания; -рефлексивные эссе «Вокзал моей мечты», «Письмо самому себе», «Я через 20 лет» и т.п.; -прием «Добрые слова».	Осознание школьником собственных потребностей, формирование системы целей, направленных на самореализацию и не ущемляющих интересы других людей
Мотивация	*Стимулирование осознанности выбора, понимания смысла жизнедеятельности,*		

	стремления к осознанности выбора		
Внушение	Формирование навыков управления собственными эмоциями	-приемы аттракции («Имя собственное», «Зеркало души», «Золотые слова»); -использование художественных образов, музыки; -позитивные установки; -прием «Творчество на заданную тему».	Способность чувствовать собственные эмоциональные переживания и управлять ими, а также понимание эмоционального состояния других людей
Самовнушение	*Понимание причин собственных эмоциональных состояний*		
Требование	Развитие инициативы, творчества, активности	-прием «Общаться по правилам»; -прием «Общее мнение»; -прием «Коррекция позиции»; -прием «Я смогу!».	Устойчивое стремление к активному, преобразующему социальному взаимодействию
Упражнение	*Развитие умения владеть собой, преодолевать трудности*		
Коррекция	Развитие способности сопоставлять собственные поступки с социальными нормами и ценностями	-прием «Акцент на лучшее»; -прием «Ломка стереотипов»; -прием «Коррекция позиции»; -прием «Золотой и черный стул».	Устойчивое стремление к самосовершен-ствованию
Самокоррекция	*Развитие способности корректировать собственное поведение*		
Воспитывающие ситуации	Развитие способностей самостоятельного решения проблем, осуществления выбора	-прием «Прогнозирование развития ситуации»; -прием «Справедливое распределение»; -прием «Истории про себя»; -социальное конструирование.	Самоопределение и самоактуализация личности
Социальные пробы	*Формирование осознанного стремления к освоению различных социальных ролей*		
Метод дилемм	Развитие умения отстаивать собственную точку зрения, уважая мнение других	-прием «Ломка стереотипов»; -прием «Обмен ролями»;	Социально-перцептивная компетентность

Рефлексия	*Развитие перцептивных способностей*	-прием «Расскажи мне обо мне»; -прием «Я среди других»; -прием «Рисунок моей души».	

Таким образом, для реализации задач воспитания демократической культуры подростков представляется возможным использовать традиционные методы воспитания, обогащая их соответствующими приемами и осуществляя некоторые содержательные акценты в процессе непосредственной реализации обозначенных методов. Также можно отметить, что описанные выше методы и приемы, выявленные и апробированные в ходе опытно-экспериментальной работы, могут быть реализованы как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности обучающихся среднего и старшего школьного возраста.

Методы воздействия на интеллектуальную сферу направлены, в первую очередь, на формирование системы объективных представлений человека об окружающей социальной действительности, собственных особенностях, месте человека в мире. Актуальность данной группы методов обусловлена не всегда позитивным влиянием тенденций развития современного общества на процесс социального становления подростков (п.2.1). Для упорядочивания системы социально-ориентированных представлений подростков могут быть использованы беседы относительно содержания рассказов, научных текстов, художественных и публицистических фильмов.

Например, при изучении темы «Суд и правосудие» (7 класс, «Обществознание») детям можно предложить просмотр фрагмента фильма Н. Михалкова «Двенадцать», что, с одной стороны, расширит представления детей о суде присяжных, а, с другой, в процессе организованной учителем беседы будет способствовать формированию убеждения о необходимости совершения справедливых, обоснованных поступков. Этот же фильм может быть использован и во внеучебной

деятельности классного руководителя, при этом может быть расширен круг обсуждаемых вопросов и обеспечена активная позиция каждого ребенка.

Большим потенциалом для реализации методов убеждения и самоубеждения, на наш взгляд, обладают социальные релизеры. ***Релизер*** – *releasing stimulus* – ключевой раздражитель, запускающий поведение посредством врождённого пускового механизма. Релизеры, по мнению С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, могут быть: *естественного происхождения* (визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые, поведенческие), которые оказывают влияние преимущественно на эмоциональную сферу; *социального происхождения* (принятые в обществе эстетические и этические значения, заключённые в словах), которые оказывают влияние преимущественно на когнитивную сферу [304, с. 253].

Социальные релизеры, по мнению В.А. Ясвина, это определённые социальные стереотипы по отношению к социальному или природному объекту, часто представленные в виде вымышленных, мифологизированных ситуаций, в которых поведение социального или природного объекта может совершенного не соответствовать его реальному социальному или биологическому поведению, – и их усвоение не осознаётся ребёнком [304, с. 256]. Большой арсенал социальных релизеров содержат сказки, мифы и былины, в которых животные, а также явления и предметы окружающей действительности наделяются человеческими качествами, что способствует расширению мировоззренческих представлений детей и лучшему пониманию норм и принципов современного общества. Использование социальных релизеров особенно актуально при взаимодействии с подростками, которые не всегда адекватно реагируют на прямые запреты и указания, но при этом способные понимать метафорический, скрытый смысл релизеров.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают стимулирование - метод, в основе которого лежит формирование у обучающихся осознанных побуждений их жизнедеятельности. Методы стимулирования (поощрения и наказания) должны быть направлены на

формирование адекватной самооценки, стремление осуществлять деятельность социально адекватными способами и т.п. При использовании методов стимулирования в процессе воспитания демократической культуры подростков важным представляется, чтобы поощрение или порицание являлось выражением коллективного мнения, было согласованным и обоснованным.

Осознанию смысла, целей и мотивов собственной деятельности могут способствовать также такие рефлексивные приемы как, например, «Письмо самому себе», эссе «Вокзал моей мечты», «Путешествие в собственное будущее» и т.п. Отметим, что использование подобных приемов возможно, как во внеучебное время (при проведении классных часов, бесед, тренинговых занятий), так и на уроках (например, обществознания, литературы), элективных и факультативных занятиях.

Методы воздействия на эмоциональную сферу ребенка формируют необходимые навыки в управлении своими эмоциями, учат его управлять конкретными чувствами, понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие. Методами, оказывающими влияние на эмоциональную сферу ребенка, являются внушение (самовнушение) и связанные с ними приемы аттракции. ***Аттракция*** – способ понимания одного человека другим на основе устойчивого положительного чувства (симпатии, любви и др.), которое способствует более полному и глубокому восприятию личностей [76]. Л. Я. Гозман рассматривает аттракцию в трех аспектах: процесс формирования привлекательности другого человека; результат данного процесса; качество отношений. Результатом аттаракции является возникновение социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент. Понимание эмоциональных состояний других людей, а также принятие и осознание причин собственных эмоций, - важнейшая характеристика сформированной демократической культуры личности, поэтому в арсенал соответствующих педагогических средств целесообразным представляется включить и приемы аттракции.

Например, использование в процессе общения с подростками их имен, правильный выбор дистанции общения без на рушения интимной зоны, улыбка, использование приемов активного слушания, «открытые» жесты, - все это обеспечит благоприятный эмоциональный настрой субъектов деятельности, а стимулирование использование этих приемов детьми повысит эффективность процесса воспитания демократической культуры как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности школьников.

Методы воздействия на волевую сферу предполагают развитие у подростков таких актуальных для возраста качеств как инициатива, уверенность в своих силах; настойчивость, умение преодолевать трудности для достижения намеченной цели; умение владеть собой (выдержка, самообладание); навыков самостоятельного поведения и т.д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения.

В педагогической литературе встречается описание различных разновидностей требований. Мы считаем, что в процессе воспитания демократической культуры подростков наибольшим потенциалом обладают *косвенные требования* (требование-совет, требование-игра, требование-доверие, требование-одобрение). Данные требования в большей степени ориентированы на сферу самосознания личности и способны вызывать положительные установки, активизирующие внутреннюю и внешнюю активность школьников.

Также эффективному формированию исследуемого нами интегративного качества личности будут способствовать совместно (педагогами, детьми и родителями) выработанные и предъявляемые требования, а также приемы, способствующие успешной реализации данных требований и закреплению их в сознании личности посредством упражнений.

Примером таких приемов может служить прием «Общее мнение», когда дети на уроке, внеклассном мероприятии или собрании коллектива по цепочке высказывают свое мнение относительно какого-либо события,

явления или группы людей. Постепенно эти высказывания (возможно, при помощи педагога) принимают аналитический характер, а заканчивается подобное обсуждение формулировкой общих для всех членов коллектива правил, требований или принципов.

Именно такие, совместно сформулированные требования могут оказывать существенное влияние на процесс самовоспитания подростка, следствием реализации требований являются упражнения, а результатом упражнений выступают навыки и привычки, которые обеспечивают качественное выполнение человеком своих обязанностей.

Методы воздействия на сферу саморегуляции, по мнению М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой [223], призваны сформировать у детей навыки психических и физических саморегуляций, развить навыки анализа жизненных ситуаций, обучить навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, а также честного отношения к себе и другим людям, - все эти характеристики находятся в непосредственной взаимосвязи с коммуникативным и перцептивным компонентами демократической культуры личности.

Возможные примеры использования данного метода для решения поставленных нами задач связаны с обсуждением на учебных занятиях и внеклассных мероприятиях героических поступков людей, биографий известных защитников прав и свобод, борцов за справедливость. Положительный образ, оставляя отпечаток в сознании ребенка, позволяет осуществить сопоставление и определить качества, которыми хочет овладеть школьник, запуская тем самым процессы саморегуляции. Эффективности использования методов коррекции и самокоррекции будут способствовать такие приемы, которые позволяют через оценивание себя в процессе сопоставления с другими людьми (из ближайшего окружения) изменить свое поведение и регулировать собственные поступки, что является непосредственным проявлением сформированной демократической культуры.

Большие возможности для воспитания демократической культуры школьников имеют ***методы воздействия на предметно-практическую сферу***. Данные методы «…направлены на развитие у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях кратко называют *методами воспитывающих ситуаций*. Это те ситуации, в процессе которых ребенок ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, выбора способа организации деятельности, социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации» [223, с. 204]. Таким образом, сама сущность метода воспитывающих ситуаций напрямую связана с обоснованным нами принципом амплификации, требующего создания ситуаций выбора и постоянного расширения освоенной социальной зоны подростка. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. Важным представляется, чтобы социальные пробы охватывали все сферы жизни подростка и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у детей формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые, с одной стороны, являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду, а с другой, обеспечивают становление исследуемого нами качества. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является *соревнование*, оно способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности ребенка к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования ребенок достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Для решения задач воспитания демократической культуры необходимо обеспечить соревновательный характер, в первую очередь, социально значимой

деятельности (сбор макулатуры, помощь сельхозпредприятиям, уборка мусора в микрорайоне школы и т.п.).

Одним из возможных приемов, способствующих активизации методов данной группы в русле решения задач воспитания демократической культуры подростков является, на наш взгляд ***социальное конструирование*** *(процесс моделирования определенных интерпретаций той или иной идеи или явления, который осуществляет общество с точки зрения доминирующей или же оппозиционной культуры). В результате социального конструирования выделяется одна или несколько связанных между собой интерпретаций, через которые человек данного общества, как правило, смотрит на определенное явление. Назначение социальных конструктов — способствовать типизации, систематизации и тем самым организации жизненного опыта и жизненного пространства. Поскольку социальные конструкты, - это части реальной жизни (образование, деньги, титулы, язык и др.), освоение их сущностью и конструирование собственных представлений о них создает возможности использования социального конструирования в процессе воспитания демократической культуры.*

Методы воздействия на экзистенциальную сферу направлены на включение подростков в систему новых для них отношений. «У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой – «труд души» (В.А. Сухомлинский). В условиях школы полезно рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, используя метод дилемм» [246, с. 206].

Метод дилемм позволяет решать задачи воспитания демократической культуры подростков, т.к. предполагает совместное обсуждение детьми вопросов морально-ценностного содержания, не имеющих однозначного

ответа. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость. Таким образом, происходит обогащение системы ценностных ориентаций личности, развивается способность отстаивать собственное мнение, формируется осознание наличия различных точек зрения на одну и ту же проблему, совершенствуются навыки совместной работы.

Методу дилемм соответствует рефлексия, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношения к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти. Рефлексия, наряду с восприятием и идентификацией, является важнейшим механизмом перцепции, т.е. напрямую способствует развитию перцептивного компонента демократической культуры. Также именно благодаря наличию рефлексивной способности действуют внутренние механизмы воспитания демократической культуры, связанные с процессом конструктивного разрешения внутриличностных противоречий.

На учебных занятиях и во внеучебной деятельности педагогу необходимо постоянно обеспечивать рефлексивную позицию ребенка, используя для этого соответствующие вопросы и задания («Что я должен делать, чтобы узнать (научиться, стать кем-то, измениться…)?», «Зачем мне это нужно?», «Почему я достиг такого результата?», «Как мой поступок выглядел в глазах других людей?» и др.). Таким образом обеспечивается «овнутрение» проблемы, осознание значимости осуществляемой ребенком деятельности. Также для развития перцептивной способности можно использовать рефлексивные приемы, обеспечивающие понимание других людей и восприятие себя через мнение других: «Ролевая маска» (ребенку предлагается войти в роль другого человека и выступить не

от своего имени, а от его лица), «Обмен ролями» (обучающиеся обмениваются функциями, которые они получили в процессе выполнения задания), «Листок на спине» (дети пишут мнения друг о друге на прикрепленных на спине у каждого листах, затем каждый оценивает написанное о нем, высказывая свое согласие или несогласие с мнениями одноклассников) и др.

Предложенные примеры демонстрируют возможности использования относительно давно известных педагогических средств для решения задач воспитания ДК современных подростков за счет новых и актуальных приемов. В последние годы в мировом образовательном пространстве появляются новые практики, основанные на групповой работе и субъектном взаимодействии обучающихся в ходе решения общих задач.

Одним из таких инструментов является **краудсорсинг,** в основе данной технологии лежит нацеленность на решение общих, общественно значимых задач силами группы людей, координирующих свою деятельность при помощи информационных технологий или в режиме «оффлайн», результатом такой деятельности является созданный коллективным разумом продукт, имеющий реальную практическую значимость (создание информационной базы, разработка программы, проведение исследования и т.п.). По мнению исследователей, данная технология интегрирует идеи проектной деятельности и технологий интерактивного обучения. Целям воспитания ДК при использовании краудсорсинга служит принцип коллаборации, предполагающий совместную деятельность участников взаимодействия для достижения общих целей, в процессе которой происходит обмен знаниями, опытом и формируется способность приходить к согласию цивилизованными способами.

Созвучной особенностям восприятия информации современными подростками является **Edutainment (Эдьютейнмент) -** педагогическая технология, «…рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения

через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [135, с.193].

Важное значение для исследуемого нами процесса имеет включенность ребенка, реально или виртуально, в организуемую деятельность, проживание им задаваемой ситуации, которая основывается на визуальном материале, современных психологических приёмах, игровом формате, информационных и коммуникационных технологиях, целью которых является максимальное облегчение анализа событий, поддерживание эмоциональной связи с объектом обучения, привлечение и длительное удерживание внимания обучающихся.

Особенности современных подростков, связанные с их включенностью в виртуальное образовательное пространство, преобладанием клипового мышления, умением быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, позволяют в число значимых для воспитания ДК практик включить **дистанционные технологии,** предполагающие он-лайн взаимодействие субъектов образовательного процесса. Безусловно, виртуальное общение обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными офф-лайн форматами: оно учитывает приоритетные для современных подростков способы получения информации и навыки ее мобильной обработки; обеспечивает визуализацию материала; демонстрирует неограниченность и многообразие фактов, идей и мнений; создает возможности для расширения зоны социальных контактов детей за счет возможности виртуального общения с обучающимися других образовательных организаций. По мнению А.М. Кондакова, «…виртуальное сетевое пространство создает более широкое поле для построения собственной идентичности, чем физическая реальность, для раскрытия новых качеств личности. Индивид, вступающий в сетевую коммуникацию, имеет высокую степень свободы для конструирования собственного «Я», которое складывается из множества виртуальных образов» [144, с.20]. Дистанционные технологии, безусловно, обладают потенциалом для реализации идей ризоматического образования, общей субъект-

субъектной технологии, организации работы в группах разного состава, однако использование цифровых форматов в процессе воспитания демократической культуры сопряжено с рядом *проблем и рисков,* достаточно полно отраженных в исследовании А.А. Вербицкого: «Продуктивность восприятия и усвоения информации, превращение её в знание обусловлены качественными характеристиками общения педагога и обучающихся: его коммуникативного, интерактивного, перцептивного компонентов, а также вербальной и невербальной сторон. Компьютер в принципе не способен превращать значения в смыслы, информацию в знание; переработка информации компьютером не является механизмом порождения из неё знаний человеком. Существует реальный риск деградации речи, а вместе с ней и мышления, поскольку оно совершается в речи, которая в цифровом обучении редуцируется до нажатия пользователем на буквы клавиатуры компьютера. Если школьник или студент не имеет развитой практики живого общения, формирования и формулирования мысли в речи, у него, как показывают психологические исследования, мышление не формируется. …Компьютер не является источником формирования эмоционально-ценностного отношения к содержанию ситуаций диалогического общения и взаимодействия, включенных в них людей, опыта чувственного (положительного или отрицательного) переживания человеком отношений между людьми, возникающих в этих ситуациях» [59].

На наш взгляд, обеспечение баланса между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса выступает важным условием, обеспечивающим возможность свободного выбора, самовыражения и самоопределения обучающихся, как необходимых проявлений демократической культуры.

Вышеизложенные идеи и технологии являются основой для комплексных форм воспитания демократической культуры, которые развивают все сферы индивидуальности ребенка, основаны на групповом и субъектно-ориентированном взаимодействии участников образовательного

процесса. Воспитание демократической культуры осуществляется как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности, в том числе, в условиях организаций дополнительного образования. Актуальным и востребованным средством, обеспечивающим внешнее оформление содержания воспитания ДК, является такая форма взаимодействия участников образовательного процесса как **занятие.** В отличие от уроков, занятия не имеют жестко ограниченных временных рамок и четкой структуры, строятся по сценарному плану, нацелены на широкое использование диалогических форм взаимодействия (бесед, обсуждений, дискуссий и т.п.), элементов проблемности, сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы, интеграцию предметного материала, использование при их организации ресурсов социума, приоритет само- и взаимооценки обучающихся. Важной характеристикой современного занятия является позиция педагога, обеспечивающая возможность выбора содержания, форм и темпа освоения материала каждым ребенком, создание на занятиях **"учебных ситуаций"** (требование ФГОС)**,** в ходе которых дети сами учатся находить предмет изучения, исследовать его, сравнивать с уже имеющимся опытом, формулировать собственное описание. Все эти требования соотносятся с задачами воспитания демократической культуры подростков. Однако изучение опыта работы образовательных организаций свидетельствует, что пока не имеется достаточной методической базы для реконструкции образовательного процесса в соответствии с новыми требованиями и результатами. В п.1.4 мы рассматриваем образовательные результаты ФГОС среднего общего образования в контексте проявлений демократической культуры подростков. Однако при организации каждого конкретного занятия важнейшей целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий (УУД) обучающихся. В широком значении термин *«универсальные учебные действия»* означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового

социального опыта. Поэтому именно УУД в современных образовательных условиях определяют содержание, организацию и эффективность ОП. Анализ четырех существующих групп УУД (личностные, регулятивные, познавательные коммуникативные) в русле особенностей подросткового возраста позволяет выделить в их структуре как дескриптивный (связанный с реализацией требований педагога и трансляцией имеющегося социального опыта), так и прескриптивный (направленный на реализацию внутреннего потенциала личности) аспекты. Поскольку в процессе активного разрешения противоречий, характерных для подростков, происходит бинарное развитие обеих способностей, характерное для сформированной ДК, то при организации любого урока или занятия учитель также должен ориентироваться на гибкое сочетание реализации внешних требований и внутреннее их осмысление и интериоризацию. В приложении Е мы попытаемся отразить технологическую карту урока открытия новых знаний (как наиболее часто используемого типа уроков) с точки зрения формирования УУД и в контексте структуры исследуемого нами понятия.

Среди всего многообразия существующих средств обучения и воспитания подростков мы можем выделить такую форму взаимодействия взрослых и детей как **образовательное событие,** которое определяется нами как форма субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, предполагающая совместное определение ценностно-ориентированного содержания деятельности и отсутствие организационной определенности, результатом которого являются личностно-значимые изменения субъектов деятельности.

Образовательное событие не имеет четкого плана подготовки и проведения, но должно соответствовать следующим общим *характеристикам.*

1. Наличие ценностного и смыслового дефицита («разрыва»), ситуации неопределенности, которая является значимой для участников

взаимодействия. Это проблема, которую невозможно решить, используя известный большинству алгоритм действий.

2. Существование «точки опоры» как, с одной стороны, некой системы общепринятых ценностных ориентиров, а с другой, понимание формата события (экспедиция, урок, дискуссия, проект и т.п.).

3. Образовательное событие – это место разворачивания интенсивных проб его участников на пределе знаний и возможностей. Совместное переживание происходящего создает возможность сопоставить различные позиции и точки зрения в ходе совместного обсуждения случившегося, «примерить» его участникам разные роли.

4. Ситуация неопределенности создает условия для субъектного поведения, а также для творческого поиска путей преодоления этой ситуации. Деятельность в ситуации неопределенности создает возможности для выбора средств и способов деятельности, что формирует ответственность за общий и индивидуальный образовательный результат.

5. Образовательное событие — это пространство для самоизмерения, поиска идентичностей, самоопределения, что предполагает наличие рефлексивного контекста события, осознание собственных дефицитов и приростов.

Матрица проектирования сценарного плана формы взаимодействия, предложенная нами в п.2.4, максимально соответствует смысловым ориентирам и характеристикам образовательного события.

Еще одним комплексным средством, обладающим несомненным потенциалом для воспитания демократической культуры школьников является **коллективная творческая деятельность (КТД).** Вопрос об использовании КТД в процессе воспитания демократической культуры подробно рассматривается в диссертационном исследовании С.М. Платоновой, которая утверждает: «Демократическая культура личности школьника произрастает из опыта социального творчества, в том числе законотворчества, в который вовлекают учащихся заинтересованные

педагоги. …Использование КТД делает процесс воспитания демократической культуры личности более интенсивным, так как обеспечивает личностную включённость в процессы демократизации каждого ученика и педагога, накопление опыта совместного принятия решений, анализа и оценок в сфере взаимодействия субъектов школьной жизни» [209]. Мы полностью согласны с данным утверждением и попытаемся в обобщенном виде представить *возможности коллективной творческой деятельности в процессе решения задач воспитания демократической культуры обучающихся:*

-КТД создается всеми участниками деятельности, при этом учитываются интересы и потребности каждого;

-дело реализуется через диалоговое взаимодействие и сотрудничество;

-КТД ориентировано на субъектность позиции участников деятельности, что проявляется в осуществлении свободного выбора и активность каждого;

-в основе данной формы лежит идея общественной полезности, осуществления деятельности для кого-либо;

-в процессе совместного целеполагания, планирования, организации и анализа деятельности развивается способность приходить к согласию и принимать общие решения.

Важнейшими показателями развития демократической культуры являются: умение реализовывать и отстаивать свои права, понимание значения коллективно принятых законов и правил, стремление к согласию и, наконец, стремление к самоуправлению. Кроме этого, мы считаем, что любая форма или технология может стать средством воспитания ДК только при условии, что она присвоена детьми и является средством или результатом самоуправленческой деятельности субъектов образовательных отношений. Таким образом, процесс формирования демократической культуры участников образовательного процесса неразрывно связан с необходимостью развития в образовательном учреждении системы самоуправления различных уровней, с первую очередь, детского самоуправления, которое, как

комплексное средство воспитания ДК, может проявляться в различных сферах жизнедеятельности ребенка, - учебной деятельности, внеучебной деятельности, дополнительном образовании.

Самоуправление в детском коллективе – *это форма организации жизнедеятельности школьников, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей.* Таким образом, самоуправление — это процесс (технология) организации жизнедеятельности коллектива и определенный результат его развития.

Не пытаясь подробно изложить технологию развития самоуправления, мы обозначим лишь те ее *характеристики,* которые отражают идеи воспитания демократической культуры.

1. Самостоятельность в принятии решений (обеспечивает развитие ответственности за результаты собственной деятельности, продуцирует активность и инициативность, стимулирует развитие умения выполнять обязанности).

2. Коллективность в принятии решений, которая предполагает, что каждый ребенок имеет право и возможность выразить свое мнение в процессе обсуждения, что способствует развитию умения отстаивать собственную точку зрения, но при этом требует наличия эмоциональной саморегуляции и умения слушать и слышать мнение других людей.

3. Инициатива детей в постановке и решении проблеем (способствует развитию рефлексивных способностей, необходимых для обнаружения проблемы, предполагает выработку различных вариантов решения и совместный, согласованный выбор лучшего варианта решения проблемы).

4. Единство слова и дела, прав и обязанностей членов коллектива, требовательность к себе и другим (данная характеристика способствует адекватности формирования стилей социального поведения за счет осознания необходимости подтверждать слова действиями и понимания необходимости

отстаивать собственные права при одновременном выполнении своих обязанностей).

5. Действенность органов самоуправления (принятое решение является регулятором поведения детей и выполняется ими).

Для того, чтобы детское самоуправление соответствовало обозначенным характеристикам, необходимо, по мнению Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова [16], соблюдать следующие *условия:*

- создание ситуации добровольности (включается в деятельность тот, кто хочет);

- обеспечение понимания важности и значимости детьми предстоящей работы;

- возложение на детей полной ответственности за процесс и результат работы;

- оказание детям полного доверия, исключение открытой подстраховки со стороны педагогов;

− обеспечение подготовленности детей к предстоящей работе (осуществляется мотивационная подготовка участников деятельности, а также методическая, всех детей или организаторов работы);

− наличие отношений «ответственной зависимости» (термин А.С. Макаренко) в процессе взаимодействия субъектов деятельности;

− стимулирование конкурентных отношений между различными группами, которые не только активизируют деятельность детей, но и обогащают их взаимоотношения, вносят в них здоровый дух соперничества;

− ценностное обогащение содержания деятельности детей;

− осуществление систематической рефлексии на всех этапах деятельности.

Особенно включение в самоуправленческую деятельность актуально для подростков: стремление к признанию своей роли в обществе, направленность на активное решение социальных и личных проблем, ориентация на самосовершенствование, - эти особенности подросткового

возраста обеспечивают эффективность самоуправления для решения задач воспитания демократической культуры. При этом важным аспектом самоуправления в контексте темы нашего исследования является понимание подростком необходимости управления собой и самоорганизации, без которых решение общественно важных задач не будет эффективным. Поэтому важно, чтобы самоуправление имело социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного ответственного отношения подростков к возможностям и перспективам своего профессионального и нравственного самоопределения.

Таким образом, самоуправление в детском коллективе способствует развитию демократичных отношений, формированию у взрослых и детей умений принимать решения, отстаивать свои права и выполнять обязанности, слушать друг друга, просить слово, участвовать в обсуждении вопросов, коллективно вырабатывать решения и голосовать за их принятие, подчиняться воле большинства.

Потенциалом для воспитания демократической культуры современных подростков обладают и другие образовательные практики: проектная деятельность, игровые и дискуссионные формы взаимодействия, волонтёрство, технологии открытого образования и др.

Анализ научных исследований, опыта работы образовательных организаций, собственных изысканий относительно *критериев отбора средств* для обеспечения эффективности образовательного процесса в целом [16], [223], и воспитания демократической культуры, в частности, позволил выделить следующие ориентиры:

-соответствие идеям бинарности, построенной на создании условий со стороны педагога для проявления осознанной активности обучающимися в ходе взаимодействия субъектов ОП;

-опора на личностный опыт обучающихся, что включает: перспективное целеполагание, учет имеющихся у конкретного ученика знаний и представлений;

-рефлексивный и творческий характер деятельности субъектов образовательного процесса;

-вариативность – возможность выбора детьми объектов деятельности, способов и форм деятельности, собственной роли, форм контроля и оценки результатов;

-получение индивидуального образовательного продукта, который отражает личностный рост обучающегося и достижение им поставленной цели;

-реализация всех компонентов содержания образования (знания о себе и о мире, опыт деятельности, ценностные ориентации и отношения);

-возможности для развития перцептивных способностей школьников.

Любое средство воспитания ДК должно иметь комплексный характер, нацеленный на развитие различных сфер индивидуальности ребенка и ориентированный на запросы, потребности, возможности каждого, каждое средство является результатом совместного поиска и творчества субъектов деятельности (детей, педагогов, родителей), предполагает возможность социального и экзистенциального выбора, имеет ризоматический характер, учитывающий, что ребенок, к которому оно применяется, может реагировать не так, как мы проектируем. В связи с этим, педагог должен быть готов перестроить используемое средство под интересы ребенка, особенности его взаимодействия с окружающим миром.

3.3 Условия воспитания демократической культуры подростков

Охарактеризованные во второй главе исследования подходы, закономерности и принципы стали основой модели воспитания демократической культуры подростков, нашли отражение в матрице проектирования исследуемого процесса в условиях школы, а также были положены в основу требований к отбору содержания и средств воспитания ДК.

Основаниями для выбора условий исследуемого процесса являются:

- результаты изучения теории вопроса в ходе анализа научных трудов и теоретических исследований по теме, что определило понимание автором сущности процесса, его основных компонентов, закономерностей и принципов;

- анализ опыта работы образовательных организаций, имеющихся в практике проблем воспитания качеств ДК, причин их возникновения и поиск возможных средств и условий, позволяющий эффективно решать проблемы;

- результаты опытно-экспериментального исследования, сравнение качественных и количественных показателей, свидетельствующих об эффективности использования совокупности предлагаемых условий.

Результаты теоретических исследований и организованная автором опытно-экспериментальная работа позволили выделить две группы условий, обеспечивающих эффективность использования педагогических средств воспитания ДК подростков, – *педагогические условия,* определяющие позицию и действия педагога в процессе сопровождения исследуемого процесса, и *организационно-педагогические условия,* связанные с необходимыми и достаточными действиями по организации взаимодействия участников образовательного процесса (таблица 27).

Таблица 27 - Условия воспитания ДК подростков

Педагогические условия ***(педагогическое условие** – это «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата»)* [45].	**Организационно-педагогические условия** ***(организационно-педагогическое условие** – это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности)* [83].
-обеспечение рефлексивного характера деятельности обучающихся;	-демократический стиль управления образовательной организацией;
-реализация субъектной позиции всех участников ОП на учебных	-стимулирование взаимодействия участников ОП, основанного на взаимной свободе и ответственности;

занятиях и во внеучебной деятельности;	
-обогащение опыта детей по преобразованию себя и окружающего мира в процессе освоения демократических ценностей;	-учет особенностей школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся;
-учет гендерных особенностей подростков.	-подготовка педагогов к воспитанию демократической культуры подростков.

Проверка и уточнение сформулированных условий осуществлялась в процессе опытно-экспериментального исследования через изучение опыта работы образовательных организаций, наблюдения за реализацией направлений и средств воспитания ДК, коллективного анализа процесса и результатов совместной деятельности субъектов образовательных отношений, организацию фокус-групп, интервью, бесед и др. [29], [32].

При характеристике педагогических условий воспитания ДК подростков мы наряду с теоретическими выкладками, попытаемся определить способы реализации выявленных условий в непосредственной практической деятельности, опираясь на опыт работы образовательных организаций Ярославского края, а также других регионов России и стран СНГ.

1. Обеспечение рефлексивного характера деятельности обучающихся.

Анализ факторов воспитания ДК (п.2.1) актуализирует необходимость реализации данного условия в связи с рядом социокультурных процессов, происходящих в обществе и соответствующих трансформаций в личности подростков. Во-первых, нарастание глобальных изменений, ситуация неопределенности и размытости идеалов в современной действительности порождает необходимость для каждого человека выработки собственного отношения к происходящему. При этом рефлексия становится составной частью процессов, связанных с принятием подростками жизненно важных решений. Во-вторых, личность в современной ситуации нуждается в четком осознании самой себя, собственных особенностей и потребностей, своей половой идентификации, социального статуса, достоинств и недостатков, прав и обязанностей и т.п. При

этом рефлексия не только способствует осознанию себя, но и стимулирует понимание других людей, их позиций и мнений. В-третьих, рефлексия является необходимым инструментом разрешения внутриличностных противоречий, которые мы рассматриваем в качестве движущих сил и основного механизма воспитания демократической культуры. Результаты исследований последний лет свидетельствуют о нарастании проблемной озабоченности подростков, возрастающем беспокойстве о будущем и неспособностью самостоятельно справляться с целым рядом проблем. Поэтому создание условий для конструктивного разрешения внутриличностных проблем, в основе которого лежит рефлексивное выделение оппозиций, способствует разрешению противоречий в соответствии с моральными ценностями, где в преодолении противоречий личность превосходит себя, учится справляться с трудностями и стремится к саморазвитию. Занимая определенную позицию, предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством собственной деятельности, общения с другими людьми. Он выступает как субъект собственного развития, определяющий свою жизненную программу. В контексте темы нашей работы, мы также актуализируем значение рефлексии как средства формирования Я-концепции и личностного самоопределения подростка.

Целью создания данного условия, с точки зрения обоснованного нами выше рефлексивно-деятельностного подхода, является осознание личностью собственных действий и состояний, а также осознание своего статуса в системе отношений с одноклассниками и педагогами.

Таким образом, рефлексия представляет собой механизм управления собственной деятельностью, ее осмысление и переосмысление, ее преобразование путем самостоятельного выбора целей с учетом индивидуальных возможностей, способностей, потребностей и определение траектории развития своих личностных качеств. Кроме этого, поскольку рефлексия выступает в качестве одного из механизмов перцепции, она способствует становлению важнейшего компонента демократической

культуры, - перцептивного. При этом важное значение имеет осознание субъектом взаимодействия (подростком) противоречия, возникающего при освоении нового знания, способа действия, эмоционального состояния и направленность на конструктивное его разрешение.

В целом, реализация данного условия в образовательной организации предусматривает:

-осуществление самоанализа и формулировку самим обучающимся целей и задач на каждом этапе своей деятельности;

-создание ситуаций, стимулирующих самоанализ, самооценку, рефлексию, взаимооценку;

-выявление подростком собственных достижений, ошибок, неудач; анализ соотношения задач и результатов своей деятельности; определение причин недостатков своей работы, поиск возможных вариантов улучшения собственной деятельности;

-учет школьником оценки окружающих (одноклассников, педагога, родителей).

Таким образом, данное условие непосредственно связано с сущностью исследуемой категории, положениями рефлексивно-деятельностного подхода, а эффективность его реализации подтверждается результатами опытно-экспериментальной работы (глава 3).

2. Реализация субъектной позиции всех участников образовательного процесса на учебных занятиях и во внеучебной деятельности.

Рефлексия является одной из важнейших характеристик субъектности, без которой, как было обосновано нами выше, невозможно обеспечить развитие такого интегративного качества, как демократическая культура личности. Субъектность в логике нашего исследования выступает одним из оснований для выделения уровней сформированности ДК подростков: «возрастающая субъектность» является значимым показателем достигнутой динамики развития качеств демократической культуры.

Субъектная позиция предполагает:

- осознание и принятие целей деятельности;
- наличие адекватной самооценки своих возможностей и способностей, а также критичности по отношению к себе и окружающим;
- активность и заинтересованность обучающегося в организации деятельности, в достижении положительного результата
- наличие способности отстаивать свои интересы, а также интересы других людей;
- существование потребности в самоопределении и самореализации;
- способность действовать целенаправленно и самостоятельно, принимать ответственные решения, делать осознанный и правильный выбор, проявлять свои личностные качества, свою индивидуальность;
- способность анализировать деятельность, рефлексивно относиться к своим действиям и окружающему миру;
- наличие инициативы в развитии взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса;
- присутствие желания осваивать новые личностные и профессиональные роли;
- наличие стремления выявлять, изучать актуальные проблемы своего развития, искать пути их решения.

Субъектность как бинарное свойство личности имеет две характеристики, первая – стремление к сознательному преобразованию окружающей социальной действительности, вторая – осмысленные преобразования себя.

Современные нормативные документы однозначно ориентированы на реализацию субъектной позиции ребенка в образовательном процессе, результаты наших исследований также убедительно доказали важность активной позиции родителей в процессе воспитания ДК ребенка и прямую корреляционную зависимость между уровнем сформированности демократической культуры педагогов и их учеников. Поэтому очень важно

обеспечить субъект-субъектный характер взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Отметим, что важную роль реализации принципа субъектности имеет педагогическое сопровождение деятельности ребенка и реализация идеи бинарности, когда педагог создает условия для проявления активности ребенка, а ребенок выбирает или инициирует самостоятельно возможные пути решения совместно определяемых целей и задач, выступая в контексте реализации ценностей ДК ответственным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта работы отдельных образовательных организаций позволяет утверждать, что эффективными средствами реализации данного условия в образовательном пространстве школы являются:

-включение детей и родителей в процесс постановки коллективных и индивидуальных целей на уроке и при организации внеучебных событий;

-обеспечение социально-значимой направленности деятельности;

-предоставление возможности выбора ребенком заданий, видов деятельности, способов работы, собственной роли на любом занятии;

-предоставление обучающемуся права определять самому степень оказания помощи со стороны учителя;

-организация постоянной рефлексивной и аналитической деятельности всех участников ОП;

-стимулирование само- и взаимооценки совместной работы;

-создание ситуаций полной ответственности и самостоятельности, как при организации учебных занятий (выполнение функций педагога, например), так и во внеучебной деятельности (самоуправленческая деятельность);

-учет индивидуальных особенностей и социального опыта каждого субъекта взаимодействия.

Таким образом, именно обеспечение субъектной позиции, создание условий для ее реализации позволяет, на наш взгляд, сделать процесс

воспитания демократической культуры школьников эффективным, способствует проявлению личностного потенциала каждого ребенка и демонстрации активной жизненной позиции, позволяет делать осознанный выбор и нести ответственность за его результаты перед ближайшим окружением и перед самим собой.

3. Обогащение опыта детей по преобразованию себя и окружающего мира в процессе освоения демократических ценностей.

Данное условие сформулировано с учетом сущности и требований аксиологического подхода, который рассматривается нами в качестве концептуальной основы исследуемого процесса, а также ориентируясь на значимую для подростков проблему неопределенности ценностей и социальных установок общества.

Мы считаем, что воспитание демократической культуры может и должно иметь ценностное основание. При определении сущности исследуемой категории (п.1.2) мы ссылаемся на следующую интерпретацию категории «демократические ценности» - «…это сущность и условия бытия демократии, регулирующие социальные взаимоотношения и взаимодействия людей в демократическом обществе. Демократические ценности закреплены в основных документах по правам человека…» [290, с.42]. Усвоение ценностей и овладение культурой происходит в процессе социализации. Образование выступает условием и средством социализации и, соответственно, помогает овладевать нормами, ценностями, культурой. В результате целенаправленного воспитания и обучения происходит развитие демократической культуры и овладение демократическими ценностями. В современных исследованиях выделяются следующие демократические ценности, характерные для системы образования: самоценность человека, истина, свобода и ответственность, сотрудничество, ценности мировой культуры и национальные ценности, социальная компетентность [55], [212], [290]. Таким образом,

демократические ценности находятся в смысловой парадигме общечеловеческих гуманистических ценностных ориентаций.

Анализ содержательного аспекта учебных предметов, изучаемых школьниками, показал, что все они обладают потенциалом для воспитания демократической культуры, и во многом это происходит именно за счет ценностного наполнения, а вариативный характер содержания и форм внеучебной деятельности позволяет сделать процесс развития системы ценностных ориентаций личности еще более эффективным.

Анализ педагогической литературы позволяет констатировать, что на теоретическом уровне достаточно разработаны и широко освещены вопросы сущности понятий «ценности» и «ценностные ориентации», их места в структуре личности, функций, механизмов их формирования, исследованы проблемы аксиологического (ценностного) воспитания школьников, отбора ценностей в целостный учебно-воспитательный процесс и содержание образования. Однако, результаты наших исследований позволяют утверждать, что включение ценностей в содержание образования происходит стихийно, не целенаправленно, поэтому проблема ценностного наполнения содержания образования остается не до конца решенной.

Мы считаем, что реализации данного условия в образовательном процессе возможно за счет следующих направлений деятельности:

- преодоление ценностной неопределенности образовательного процесса (осознание и совместное продуцирование субъектами образовательного процесса его демократических целей-ценностей, использование ценностного потенциала изучаемого учебного материала и содержания внеучебной деятельности, опора на соответствующие формы, методы и технологии деятельности, например, этические рассказы, беседы, положительные примеры, дискуссии и др.);

- обеспечение «аксиологичности» деятельности учителя (эмоциональность педагога при трансляции ценностей, обоснование

значимости демократических ценностей для общества в целом и каждого человека, в частности, использование различных видов рефлексии);

- организация жизнедеятельности детей на основе ценностно-ориентированных требований (через совместное обсуждение и утверждение правил и норм взаимодействия всех участников образовательного процесса, в основу которых положены ценности демократии);

- стремление к интериоризации демократических ценностей и развитие системы устойчивых ценностных ориентация личности (основой данного процесса должно стать понимание внутриличностных механизмов формирования ценностных ориентаций, которые представляют собой определенную систему, ядром данной системы являются противоречия, возникновение которых связано с появлением новых знаний, потребностей, мотивов, чувств, действий, характер которых обусловлен особенностями жизнедеятельности личности; «разрешение» возникающих противоречий приводит к качественным изменениям личности, а значит к развитию ее ценностных ориентаций);

- создание условий для практической реализации системы демократических ценностей в процессе организации ролевых и деловых игр, реализации социально значимых проектов, волонтерской деятельности и т.п.

Таким образом, с точки зрения аксиологического подхода, эффективность воспитания демократической культуры, с одной стороны, обусловлена характером ценностных установок социума (ценности современного общественное устройства, установки и идеалы окружающего семьи и ближайшего окружения, ценности и цели образовательной организации и т.п.), а, с другой, важное значение имеет внутренняя активность личности в работе над собой, которая возможна только при условии рефлексивного и субъектно-ориентированного характера образовательной деятельности детей.

4. Учет гендерных особенностей подростков.

Современные подростки, как было отмечено нами в п.2.1, имеют определенные особенности и трудности в процессе социального становления, обусловленные, прежде всего, изменениями, происходящими в общественной жизни. Как показывают результаты исследований последних лет, сегодня происходит активное разрушение традиционных стереотипов мужского и женского поведения, меняются представления о семье, снижается включенность родителей в процесс половой идентификации мальчиков и девочек. Все это подтверждает необходимость учета гендерных отличий подростков в образовательном процессе. Термин "гендер" был введен в науку с целью разграничения биологической и социальной характеристик пола (в переводе с английского gender - "род"). [79, с. 5]. Мы придерживаемся мнения, что понятие "гендер" отражает социально обусловленную природу мужского и женского и акцентирует внимание на том, что социальные различия мужчин и женщин не всегда являются естественным продолжением биологических различий, а обусловлены влиянием социальных факторов.

Соответственно, для адекватной интернализации ребенком своей половой принадлежности ему необходимо пройти половую социализацию, т.е. усвоить определенный тип полоролевого поведения: традиционной для мальчиков является маскулинная модель, а для девочек — феминнная. Однако, по мнению большинства исследователей, в XX веке приоритетным и для мальчиков, и для девочек становится маскулинный тип половой социализации, что привело к тому, что во многие традиционно мужские сферы деятельности стали приходить женщины [141]. Особенно же эта тенденция проявилась в сфере образования, в которой к концу XX века произошла почти полная кадровая феминизация, которая неизбежно вела и к феминизации требований к обучающимся. «Инициатива и автономия не поощрялись, зато поощрялись женские формы социального контроля. Мальчики, оказавшись погруженными в сугубо женскую среду с ее смыслами и ценностями, являясь генетически менее зрелыми, чем девочки, невольно начинают перенимать женские пристрастия, игры, символы и т.д. Это происходит потому, что

девочки становятся для них духовно-эмоциональным примером поведения и образцом для подражания, характерными качествами которого являются послушание, усидчивость, стремление услужить, понравиться и т.д. В итоге из учебных заведений, где проходит большая часть жизни детей, исчезла поло-личностная самоидентификация молодых людей. Присущие только мальчикам природные задатки - страсть к риску, жажда быть смелым и мужественным -стали заглушаться и нейтрализоваться» [185, с. 31]. Подобные процессы, безусловно, негативно сказывается на процессе социального становления будущих мужчин и женщин, недостаточный учет гендерных отличий также оказывает неблагоприятное влияние на процесс воспитания демократической культуры девочек и мальчиков.

Отметим, что механизм реализации гендерного подхода в процессе воспитания демократической культуры подростков основывается, прежде всего, на диагностике особенностей детей. Диагностика должна предусматривать выявление индивидуально-личностных характеристик обучающихся (пол, тип мышления (мужской/женский) и анализ вербального поведения (мужское/женское)). В таблице 28 мы попытались представить некоторые приемы, актуализированные нами в ходе изучения опыта работы педагогов и позволяющие учитывать гендерные особенности подростков в учебном процессе с учетом влияния на каждый из компонентов демократической культуры.

Таблица 28 - Приемы воспитания демократической культуры мальчиков и девочек в образовательном процессе

Название компонента	**Качества личности**		**Основные приемы работы**	
	Дескриптивные	прескриптивные	М	Д
Познавательно-мировоззренческий	-наличие адекватных представлений о людях; -знание прав и обязанностей людей;	-сформированность самосознания (осознание и принятие я собственных особенностей, понимание места в системе социальных отношений);	*Замены словесного объяснения картинками, диаграммами, схемами.*	*Ориентация на решение логических задач.*

Коммуникативный	-умение договариваться -способность осуществлять эффективное ситуативное взаимодействие	-проявление толерантности; -осознанность выбора; -стремление к овладению новыми социальными ролями.	*Экспериментальное решение учебной проблемы при работе в группах по 3-4 человека.*	*Ориентация на использование средств вербального Общения*
Эмоционально-волевой	-понимание эмоциональ-ного состояния людей; -стремление к согласию, взаимопомощь;	-развитость эмпатии, сочувствия; -наличие эмоциональной саморегуляции; -стремление к сознательной реализации прав и выполнению обязанностей;	*Визуализация эмоционального состояния («Представьте себя на дне океана, в эпоху динозавров, в кратере вулкана, в грозовой туче и т.д. Что видите? Что чувствуете? Что слышите?).*	*Ориентация на понимание причин эмоционального состояния (собственного и других людей)*
Действенно-практический	-умение выполнять обязанности; -законопослуш-ность; -активность;	-наличие внутреннего самоконтроля; -способность к самоуправлению; -умение отстаивать собственные интересы и интересы других людей;	*Использование инсценировок («Изобразите походки животных, круговорот воды в природе, тающий снег, прорастание семени…» и т.п.).*	*Использование элементов конструирования (классного кабинета, своей комнаты, улицы и т.д.); изобретения («Придумайте машину времени, звездолет…» и т.п.).*
Перцептивный	-адекватность сформирован-ных социальных образов и стилей социального поведения: -освоение ценностей современного общества.	-сформированность социально-перцептивной компетентности; -наличие системы устойчивых ценностных ориентаций.	*Придумывание задач на основе типичных и понятных жизненных ситуаций*	*Анализ ситуаций с точки зрения логики и практической направленности*

Таким образом, выдвижение условия о необходимости учета гендерных отличий подростков в процессе воспитания ДК обусловлено

зафиксированными нами существенными отличиями в уровне сформированности отдельных компонентов демократической культуры мальчиков и девочек (п.2.1) и выявленной соответствующей специфической закономерностью исследуемого процесса (п.2.2).

Ориентируясь на особенности воспитания демократической культуры девочек и мальчиков подросткового возраста, мы считаем, что реализация данного условия в образовательном процессе возможна, если:

-создаются ситуации равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в разнообразных видах деятельности;

-осуществляется амплификация зон самореализации детей (например, поощрение девочек к занятию спортом, а мальчиков к самообслуживанию);

-образовательный процессе ориентирован на снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств и на создание у девочек опыта самопоощрения и повышения самооценки;

-организуются «тренировки межполовой чувствительности» (Л.В. Штылева) (через тренинговые упражнения и игры, театрализацию, обмен ролями);

-осуществляется деятельность по привлечению к воспитанию детей и участию в школьной жизни родителей того и другого пола.

Таким образом, выявленные педагогические условия, с одной стороны, соответствуют концептуальным основам нашего исследования, а, с другой, - подкрепляются результатами изучения опыта работы современных педагогов.

В ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены и обоснованы **организационно-педагогические условия воспитания демократической культуры школьников** [29].

1. Демократический стиль управления образовательной организацией.

Все современные науки о человеке признают тезис, что отношения в группе людей, психологический климат и результативность работы

коллектива в целом во многом определяются стилем и характером работы руководителя. Соответственно, на уровень демократической культуры школьников непосредственное влияние оказывает характер управления школой, в которой он обучается, атмосфера школьной жизни и «вертикальные связи», вектор которых определяется директором и администрацией.

Стиль руководства - это *« …целостная система способов, методов и приемов воздействия руководителя образовательного учреждения на коллектив и отдельных людей – обучающихся, подчиненных или коллег»* [136, с. 112]. Стиль руководства характеризует не поведение руководителя в целом, а именно устойчивое, инвариантное в нем, постоянно проявляющееся в различных ситуациях. При выделении стилей руководства ориентирами служат следующие характеристики: особенности принятия решений, характер общения с людьми, позиция в отношении группы, коллектива. Традиционно выделяют следующие стили руководства организацией (в том числе и образовательной): авторитарный, демократический (коллегиальный), либеральный (попустительский) и бюрократический.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что стиль руководства имеет важнейшее значение для реализации идей воспитания ДК в образовательной организации. Именно администрация школы может и должна учитывать интересы всех участников образовательного процесса, стараясь способствовать развитию их лидерских качеств и обеспечивать осознание всеми субъектами исследуемого процесса в качестве целевой функции образовательной организации. Мы считаем необходимым учитывать в процессе воспитания демократической культуры школьников данное условие, для реализации которого возможно осуществлять следующие действия.

1. Повышение уровня управленческой культуры руководителя образовательной организации.

Определение управленческой культуры применительно к субъекту управления, т.е. руководителю организации, П.В. Милютин определил как

«высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, совокупность которых позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности» [175, с. 90]. Таким образом, для повышения уровня управленческой культуры с точки зрения положений нашей концепции необходимо:

-пополнение системы знаний и представлений руководителя образовательной организации по вопросам, связанными с сущностью демократии и демократической культуры личности (через изучение научной и методической литературы, обучающие семинары, участие в научно-практических конференциях и т.п.);

-наличие сформированных представлений обеспечивает стремление руководителя к соблюдению прав и обязанностей всех членов коллектива (взрослых и детей), что проявляется в демократических положениях, закрепленных во внутришкольных документах и поддерживаемых руководителем;

-стремление к реализации партисипативного стиля управления, - разновидности демократического стиля руководства, основанного на том, что руководители полностью доверяют подчиненным во всех вопросах, всегда их выслушивают и используют все их предложения, организуют обмен всесторонней информацией, привлекают подчиненных к постановке целей и контролю за их исполнением;

-регулярная рефлексия и оценивание эффективности собственной деятельности с точки зрения реализации принципов демократической культуры, постоянное самосовершенствование руководителя.

2. Развитие в школе самоуправления различных уровней.

Одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в системе образования, согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» является «…демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся,

родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями» [268, гл. 1, ст. 3].

В русле реализации данного принципа важным представляется создавать условия для становления и развития детского самоуправления, самоуправления внутри педагогического коллектива, а также привлечение родителей к участию в управлении школой.

Наряду с такими органами самоуправления как Совет школы, Совет старшеклассников, Совет дружины, педагогический совет, родительский комитет, последние годы в образовательных организациях активно создаются *общественные управляющие советы,* членами которых могут стать на добровольной основе отдельные члены педагогического коллектива, активные обучающиеся, родители и представители общественности. **Управляющий совет** школы - это коллегиальный орган государственно-общественного управления школой, призванный, в первую очередь, решать задачи стратегического развития школы. С другой стороны, управляющий совет - это площадка согласования интересов всех участников образовательного процесса, поиска компромиссных решений по сложным вопросам жизни школы.

3. Реализации обозначенных направлений во многом будет способствовать ориентация администрации школы на **партисипативный стиль управления,** который, являясь современной разновидностью демократического стиля, выражается в создании такой ситуации, когда не только учителя, но родители и школьники будут принимать максимально активное и посильное участие в решении образовательных и бытовых проблем учебного заведения. Модернизация образования актуализировала партисипативный стиль управления, поскольку потребовала от участников образовательного процесса коллегиального принятия решений относительно таких инноваций, как введение новой системы оплаты труда; деятельность общественно-государственных форм управления; подготовка, организация и проведение единого государственного экзамена и др.

Однако, в процессе реализации данного направления необходимо учитывать возможные риски и проблемы, которые, в частности, выделяет Н.В. Тамарская, исследуя готовность различных участников образовательного процесса к реализации партисипативного стиля [249, с.121]: так, руководители образовательных организаций в качестве проблем, тормозящих процесс реализации партисипативного стиля, отмечают недостаток собственных знаний в этом аспекте, недостаток знаний других участников образовательного процесса и недостаточный уровень мотивации и ответственности.

В качестве основных проблем, препятствующих включенности педагогов в процесс соуправления образовательной организацией, последние указывают на недостаточные знания в области управления, нежелание брать на себя дополнительную ответственность, недостаточно четко выделенные объекты соуправления, слабые навыки командной работы.

«Обучающиеся в качестве проблем, препятствующих успешному соуправлению, называют стремление педагогов и администрации к чрезмерной опеке, нежелание доверить им самостоятельное решение сложных проблем, отсутствие ответственности у значительной части школьников, недостаточно четко выделенные объекты соуправления, слабые навыки командной работы, практически полное отсутствие управленческих знаний.

Родители, как правило, в качестве проблем называют отсутствие времени для участия в делах школы, нечеткость задач, непонимание своей роли и степени влияния на принимаемые в образовательной организации решения, отсутствие управленческих знаний» [249, с. 122].

Решению обозначенных проблем во многом будет способствовать реализация выявленных нами принципов и педагогических средств воспитания ДК, при этом важнейшим фактором, обеспечивающим и поддерживающим демократический характер управления образовательной организацией, является подготовка педагогов к осуществлению исследуемого нами процесса.

2. Подготовка педагогов к воспитанию демократической культуры подростков.

Одна из выявленных нами закономерностей исследуемого процесса обосновывает зависимость уровня демократической культуры подростков от уровня демократической культуры педагога. Воспитать демократическую культуру в ребенке может человек, сам реально обладающий данным качеством. Поэтому необходимым представляется осуществлять подготовку педагогов к воспитанию данного качества в детях в процессе всего периода обучения в вузе, а также уделять внимание данному вопросу в процессе повышения квалификации и переподготовки учителей, в том числе и в ходе внутрифирменного обучения. Результатом данного процесса должна стать подготовленность учителя к реализации задач воспитания демократической культуры, взаимосвязанными компонентами которой являются: развитие качеств и свойств личности, позволяющих демонстрировать положительные примеры поведения для воспитанников и обучающихся; приобретение знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной работы в данном направлении в условиях образовательной организации; накопление и переосмысление существующего практического опыта деятельности.

Особенность деятельности образовательной организации высшего педагогического образования заключается в том, что сформировать у студентов готовность к организации процесса воспитания демократической культуры невозможно без развития и воспитания соответствующих чувств и качеств у них самих. Это обуславливает наличие **двух основных направлений деятельности по реализации данного условия:**

- воспитание демократической культуры будущего педагога;
- подготовка педагогов к воспитанию демократической культуры детей.

Реализация обоих направлений, на наш взгляд, может осуществляться комплексно в русле обоснованных нами выше подходов, закономерностей и принципов воспитания демократической культуры.

Специфика воспитания данного качества у студентов определяется несколькими факторами:

-особенностями содержания изучаемых в вузе дисциплин;

-особенностями юношеского возраста;

-спецификой организации деятельности студентов, отличающейся высоким уровнем самостоятельности, а также наличием научно-исследовательского компонента;

-уровнем сформированности демократической культуры студентов.

В связи с этим, при организации образовательного процесса в условиях педагогического вуза мы должны ориентироваться на демократические принципы и ценности, создавая условия для самовыражения каждого студента, демонстрируя уважение различных точек зрения и гарантируя равенство позиций всех участников деятельности. При этом важно осуществлять подготовку будущих педагогов для реализации транслируемых в вузе ценностей и способов деятельности в своей дальнейшей работе. Воспитывая демократическую культуру, педагогические работники вуза должны осознавать, что навязывание данного качества невозможно. Демократическая культура, как и любое другое качество личности, возможно сформировать либо собственным примером, либо в процессе правильно организованного взаимодействия «преподаватель – студент» и использования соответствующих форм, методов и технологий обучения и воспитания. Подробно возможные направления и средства подготовки будущих педагогов к решению задач воспитания ДК обучающихся представлены в п.4.3 диссертационного исследования.

Результаты использования эмпирических методов (бесед, рефлексивных эссе, фокус-групп) фиксируют неготовность педагогов к использованию средств воспитания демократической культуры: трудности в обеспечении реализации субъектной позиции подростков и их родителей в образовательном процесс, неумение предоставить выбор способов и содержания деятельности, отсутствие ценностно-смысловой основы

организуемой деятельности. Всё это подтверждает необходимость работы по **подготовке педагогов школ** к воспитанию демократической культуры подростков. В предыдущих главах нашей работы мы доказали, что процесс воспитания исследуемого качества будет максимально эффективным, если соответствующая работа будет осуществляться с привлечением всех субъектов образовательного процесса. Так, в п.2.3 определено содержание работы по реализации основных задач воспитания демократической культуры школьников применительно, в том числе, и к педагогам, п.3.1 полностью посвящен анализу педагогических средств, которые способствуют воспитанию демократической культуры подростков, а также даются конкретные рекомендации по отбору данных средств для решения задач воспитания ДК. Важно, что в основе всех этих направлений лежит идея переосмысления педагогом своих ценностей, своего отношения к людям, к себе, переоценка накопленного поведенческого опыта, приоритетной при этом становится задача развития личностных ресурсов учителя, обучение, направленное на познание и изменение учителем самого себя с целью обеспечения демократического характера взаимодействия с обучающимися.

3. Организация взаимодействия участников образовательного процесса, основанного на демократических принципах.

Демократическая культура личности, как было обосновано нами выше, – понятие, непосредственно связанное с системой социальных отношений в конкретном коллективе и в обществе, в целом. Основой любых социальных отношений (в том числе и в образовательном процессе) является взаимодействие. Воспитание демократической культуры подростков невозможно осуществлять без задействованности в данном процессе родителей и без учета уровня сформированности демократических установок педагога. Результаты наших исследований подтвердили наличие корреляционных зависимостей между уровнем демократической культуры педагогов и родителей и обучающихся соответствующего класса. Поэтому

важно обеспечить демократический характер взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Создание данного условия позволяет обеспечить единство стремлений детей, педагогов и родителей, стимулировать разноплановую совместную деятельность, имеющую личностное и социальное значение для всех участников образовательного процесса и содействующую ценностному обогащению личностей взаимодействующих сторон.

В соответствии с аксиологическим и рефлексивно-деятельностным подходами данная деятельность должна быть:

– сориентированной на демократические общечеловеческие ценности, направленной на решение задач, связанных с реальными жизненными потребностями и проблемами детей и взрослых: *с жизнью семьи* (несправедливое увольнение с работы отца, оформление социальных выплат, решение коммунальных проблем и др.); *с жизнью в школе* (несправедливость со стороны педагогов; психологическое и физическое насилие со стороны старших учащихся; недружный класс; неухоженный школьный двор и др.); *с жизнью социума* (браконьерство, свалки бытового мусора, разрушенные детские площадки, наличие нуждающихся в помощи пенсионеров, инвалидов, детей-сирот и др.);

– посильной, свободной по форме и содержанию, обеспечивающий субъектность позиции участников образовательного процесса, предоставляющей возможности выбора направлений деятельности и способов ее осуществления;

– обеспечивающей включенность каждого в решение общих задач, предоставление возможности в самореализации и самоактуализации;

- аналитической и рефлексивной.

Организация взаимодействия участников образовательного процесса будет способствовать воспитанию демократической культуры школьников, если:

- обеспечивается полная включенность детей, родителей, педагогов в процессы совместного планирования, целеполагания и анализа жизни класса, в целом, и конкретного ребенка, в частности;

- осуществляется расширение связей и отношений участников взаимодействия друг с другом и окружающим миром (через постоянное обогащение содержания общения, использование разнообразных форм и методов взаимодействия, реализации преемственности на разных уровнях взаимодействия);

- в качестве ориентиров выбираются типы взаимодействия участников образовательного процесса, предполагающие субъект-субъектный характер отношений (сотрудничество, диалог, соглашение); однако в реальной школьной жизни имеют место и другие, менее эффективные типы взаимодействия (опека, подавление, индифферентность, конфронтация), но наличие положительной установки на совместное решение проблем, характерной для развитой демократической культуры, а также учет ситуативной доминанты позволяет продуктивно решать возникающие проблемы;

- в процессе взаимодействия учитывается *ситуативная доминанта* — «актуализированное внутреннее состояние человека посредством взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (учителем, учениками, событиями настоящего момента и др.) в конкретный момент» [170]; разнообразие ситуаций и их быстрая сменяемость обуславливают динамику характера взаимодействия участников процесса, гибкого и в тоже время мобильного перехода от одного типа взаимодействия к другому;

- обеспечивается рефлексивный характер взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности школьников, педагогов и родителей, предметом которой могут стать основные проявления и качества демократической культуры личности;

- при организации воспитательной работы и, по возможности, на учебных занятиях создаются условия для взаимодействия детей разного возраста.

Таким образом, выделенное условие способствует обогащению системы знаний участников взаимодействия друг о друге, теплоте и близости взаимоотношений детей и взрослых, развитию у подростков чувства социальной

общности с людьми, сопереживания, сочувствия, опыта понимания и оценки других людей и самого себя (социальной перцепции), накоплению опыта социально значимой деятельности.

Взаимодействие пронизывает все сферы и направления образовательного процесса, является механизмом реализации методов, форм, технологий педагогической деятельности. Кроме этого в условиях школы взаимодействие осуществляется на различных уровнях (педагог-ребенок, ребенок-ребенок, педагог-родители, ребенок-родители, педагог-педагог, ребенок-социальное окружение и др.). В п.1.2 нашей работы мы подробно рассматриваем сущность данного понятия, основные типы и характеристики взаимодействия, а также обосновываем взаимосвязь данной категории с компонентами демократической культуры личности.

Однако, чтобы данное условие было реализовано в полной мере, к совместной деятельности необходимо готовиться всем участникам образовательного процесса: анализ результатов эмпирического исследования свидетельствует о недостаточной готовности всех субъектов взаимодействия к эффективному осуществлению данного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы и опыта работы образовательных организаций позволяет нам утверждать, что подготовку к взаимодействию необходимо осуществлять по нескольким направлениям, содержание которых находится во взаимосвязи как с основными характеристиками взаимодействия, так и с компонентами демократической культуры личности. Основные направления подготовки субъектов образовательных отношений к взаимодействию апробированы в ходе опытно-экспериментального исследования и представлены в приложении Ж.

4. Учет типа школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся.

Образовательное пространство Российской Федерации представлено совокупностью образовательных организаций различных уровней, форм и

видов. Среди организаций общего образования существуют государственные и частные школы, общеобразовательные и специализированные, гимназии, лицеи, кадетские корпуса для мальчиков и для девочек и др. Безусловно, каждый тип образовательной организации обладает определенными особенностями, которые необходимо учитывать при организации образовательного процесса в целом, и процесса воспитания ДК, в частности. Возможности учёта данных особенностей отражены в матрице проектирования исследуемого процесса.

Опытно-экспериментальная работа в рамках темы нашей диссертации осуществлялась на базе сельских и городских школ, результаты диагностического исследования демонстрируют отличия в уровне сформированности демократической культуры сельских и городских подростков, обусловленные, в первую очередь, влиянием социальных факторов, а также особенностями организации образовательного процесса в городской и сельской школах. В связи с этим, при обосновании данного условия мы связываем типологию школ и социально-стратификационные характеристики участников ОП именно с местом расположения школы и ее принадлежностью к городскому или сельскому поселению.

Попытаемся определить особенности организации образовательного процесса в школах города и села и обозначить организационно-педагогические возможности учета данных особенностей в процессе воспитания демократической культуры подростков.

По мнению Л.В. Байбородовой, «…сельская школа - это уникальное социально-педагогическое явление. В отличие от городских, сельские школы - очень разные. Одни - весьма благополучно развиваются, обеспечивают качественное образование, имеют свое яркое, колоритное «лицо», другие - испытывают существенные организационно-педагогические, материальные и кадровые трудности. Особенности сельской школы определяются:

-удаленностью от районных и городских центров;

-экономикой и перспективами села, состоянием местного производства;

-численностью обучающихся;

-особенностями культурного, исторического наследия, природного окружения ближайшего социума» [204, с. 13].

Результаты наших исследований показали, что уровень сформированности основных показателей демократической культуры сельских подростков и педагогов значимо выше, чем в городе. Объяснить это можно не только особенностями социального статуса сельских жителей (п.2.1), но и особенностью функционирования современных сельских школ, где социализация обучающихся определяется как приоритетная цель, а школа на селе становится:

- организатором социально-педагогической и социально-культурной работы в открытой среде, имея целью оздоровление среды обитания ребенка, преодоление отчужденности детей и родителей (старшего и младшего поколений), восстановление вековой крестьянской традиции воспитывать «всем миром»;

- инициатором социальной работы с детьми и их семьями, сознавая необходимость защиты и охраны прав детей, своевременной социально-психологической помощи детям дезадаптированным, с ослабленным здоровьем, из малообеспеченных и социально неблагополучных семей;

- базовым институтом допрофессионального сельскохозяйственного преобразования, рассматривающий эту работу как важное звено подготовки ребенка к самостоятельной жизни на селе;

- институтом поддержки детских и молодежных объединений села, понимая важную роль детского сообщества в полноценном личностном и социальном становлении ребенка.

Однако, несмотря на благоприятные, в целом, условия для воспитания демократической культуры подростков в сельской школе, на селе имеются проблемы, затрудняющие данный процесс, тогда как городские школы обладают определенными преимуществами в организации социального взаимодействия обучающихся. В таблице 29 мы попытаемся обобщить

преимущества и проблемы организации процесса воспитания демократической культуры в условиях сельской и городской школ.

Таблица 29 - Особенности организации образовательного процесса в сельской и городской школах

Тип школы	**Особенности**	
	преимущества	*проблемы и трудности*
Городская школа	-широкая сеть социальных контактов с другими школами, организациями дополнительного образования, общественными организациями и др.; -предоставление ребенку возможностей выбора направлений внеурочной деятельности, элективных курсов, предпрофильной подготовки и т.п.; -высокий образовательный ценз родителей; -материальная и ресурсная обеспеченность ОП; -наличие специалистов (психологов, социальных педагогов и др.); -более высокий образовательный статус педагогов; -меньшая степень проблемной озабоченности подростков; -высокий уровень притязаний на достижение успеха, целеустремленность, активность обучающихся и родителей.	-сложности в осуществлении индивидуализации ОП; -недостаточная информированность участников ОП об особенностях друг друга; -сложности процессов интеграции учебной и внеучебной деятельности; -неоднородность социально-стратификационных характеристик семей; -отсутствие включенности ближайшего социального окружения в ОП; -нетерпимость к недостаткам школы, скептическое отношений к школьному образованию со стороны подростков и родителей; -меньшая включенность родителей в ОП.
Сельская школа	-наличие больших возможностей практико-ориентированного характера образования; -возможность организации разновозрастного взаимодействия; -индивидуализация ОП за счет малой наполняемости классов; -активное взаимодействие с ближайшим социальным окружением; -наличие устойчивых местных традиций, отражающихся в ОП; -близость с природой; -интерес подростков и семьи к школе как месту общения, потребность в коллективном взаимодействии, толерантность;	-замкнутость социально-психологического пространства; -необходимость организации разновозрастного взаимодействия; -излишняя опека детей со стороны педагога; -ограниченность социальных контактов; -удаленность школы от культурных центров; -необходимость вести разные предметы одним педагогом снижает уровень обучения; -недостаточное количество специалистов (психологов, социальных педагогов и др.); -унифицированность социальных установок;

	-большие возможности интеграции учебной и внеучебной деятельности.	-утилитарное отношение к образованию со стороны детей и родителей, непонимание его значения для социального становления подростка; -ограниченность выбора направлений внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Соответственно выявленным особенностям, реализация данного организационно-педагогического условия может осуществляться по следующим направлениям:

- выбор содержания учебных занятий и внеучебной деятельности с учетом позитивных ценностных ориентиров социума (в сельской школе – местные традиции, идеи солидарности и взаимопомощи; в городской – многообразие возможностей выбора, возможности решения социальных проблем не только на уровне образовательной организации, но и района, города, региона и т.п.);

- учет позитивных и негативных характеристик представителей преобладающих в школе слоёв населения (подробно данный вопрос рассмотрен в п.2.1 диссертационного исследования);

- использование разных способов обучения и воспитания (в городских школах имеются большие возможности для наукоемкого характера образования за счет привлечения высококвалифицированных специалистов из организаций-партнеров, в сельских школах больше возможностей для реализации практико-ориентированного характера образования через использование ресурсов ближайшего социального окружения);

- учет различных возможностей для организации дистанционных форматов взаимодействия (в городских школах в связи с большей доступностью интернет-технологий возможно активное использование сайтов, форумов, интерактивных выставок, создаваемых в том числе и самими обучающимися, для решения задач воспитания ДК; в сельских образовательных организациях имеются большие возможности для разновозрастного взаимодействия детей, что также создает благоприятный фон для воспитания качеств ДК).

Таким образом, при организации процесса воспитания демократической культуры подростков помимо общих принципов и условий реализации данного процесса, необходимо учитывать особенности типа образовательной организации и основных социальных характеристик семей обучающихся.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Отбор содержания, средств и условий осуществлялся с учетом концептуальных идей и положений модели воспитания ДК подростков, ориентиром при определении методических основ процесса выступили также факторы влияния, обоснованные нами в второй главе диссертации.

2. Механизм реализации представленной модели в реальной образовательной практике отражён в матрице проектирования процесса воспитания ДК. Предложенные уровни реализации матрицы соответствуют уровням разработанной модели, а ее компоненты отражают возможности реализации подходов к воспитанию исследуемого качества на уроках и во внеучебной деятельности (в том числе в условиях дополнительного образования детей).

3. Многие из имеющихся в арсенале педагогической науки средств обладают потенциалом для воспитания демократической культуры, поскольку основаны на идеях совместной деятельности детей и педагога, направлены на проявление активности ребенка и развитие взаимодействия участников образовательного процесса. Отбор и конструирование средств воспитания ДК должно осуществляться с учетом реального социокультурного контекста и особенностей современного подростка, при это важную роль имеет ориентация педагога в ходе взаимодействия с детьми не на регламентированный результат, а на запросы, возможности и потребности самого ребенка, его личностные и социальные особенности, а также ситуативную доминанту взаимодействия.

4. Идеи воспитания демократической культуры подростка максимально соотносятся с использованием возможностей групповой работы обучающихся и реализацией смысловых ориентиров субъектно-ориентированной технологии, поскольку процессы персонализированного развития ребенка, его индивидуальные запросы всегда сопровождаются поддержкой (или её отсутствием) со стороны других субъектов взаимодействия в группе. Сопровождая процесс воспитания ДК, педагог учитывает бинарность необходимости достижения общих целей групповой работы и поиска места каждого ребенка в данном процессе и учетом ризоматического характера данного поиска.

5. Определение педагогических условий как совокупности действий педагога по обеспечению результативности исследуемого процесса осуществлялось как в контексте подходов к воспитанию ДК подростков, так и с учетом выявленных закономерностей исследуемого процесса. Возможность использования и эффективность педагогических условий подтвердилась в ходе опытно-экспериментальной проверки.

6. Положения теории и изучение опыта работы образовательных организаций подтвердили необходимость выделения организационно-педагогических условий процесса воспитания ДК подростков. Необходимость и достаточность данных условий доказана в ходе опытно-экспериментального исследования через анализ результатов диагностики, наблюдения, рефлексивных эссе, бесед, организацию фокус-групп. Полученные данные свидетельствуют о наличии количественных изменений в показателях сформированности ДК у всех субъектов образовательных отношений, а также качественном развитии основных сфер взаимодействия участников ОП.

ГЛАВА 4. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ИДЕЙ КОНЦЕПЦИИ И МОДЕЛИ ВОСПИТАНИЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

С целью апробации разработанной модели, проверки и уточнения выявленных педагогических и организационно-педагогических условий воспитания демократической культуры подростков было организовано масштабное опытно-экспериментальное исследование. В ходе исследования были реализованы как комплекс эмпирических методов, направленных на количественные измерения показателей сформированности ДК субъектов ОП на разных этапах исследования (анкетирование, беседы с субъектами образовательного процесса,); так и методы, позволяющие фиксировать качественные характеристики и изменения взаимодействия участников образовательных отношений на различных уровнях (изучение и обобщение массового и передового педагогического опыта; творческие работы обучающихся; рефлексивные эссе педагогов и родителей; интервью; фокус-группы). Важной особенностью организованной работы является включенность всех ее субъектов в процесс определения и корректировки содержания и способов деятельности: все участники опытно-экспериментального исследования систематически принимали участие в целеполагании, планировании и анализе работы, разработке, оценке эффективности и корректировке реализуемых программ, что соответствует идеям и принципам демократического образования.

4.1 Этапы и содержание опытно-экспериментального исследования

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось поэтапно в течение 23 лет (с 1997 года по 2020 год) в сельских и городских школах различных регионов России и включало пилотажный, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Всего исследованием было

охвачено более 800 подростков 12-17 лет, 96 педагогов, 256 семей, более 500 студентов.

Каждый этап работы был посвящен комплексному исследованию отдельных аспектов проблемы и включал целеполагание, планирование собственной деятельности, выбор соответствующих средств и конкретной базы исследования, а также количественный и качественный анализ полученных результатов. Отметим, что временные рамки этапов можно выделить условно, поскольку в разных образовательных организациях опытно-экспериментальная работа начиналась и оканчивалась в разное время. В целостном процессе исследования виды эксперимента применялись комплексно и выделены условно. Общая логика проведенного исследования представлена на рисунке 8.



Рисунок 8 - Структура организации опытно-экспериментального исследования

В ходе опытно-экспериментальной работы решались следующие исследовательские задачи: 1) апробация педагогических условий воспитания демократической культуры подростков; 2) уточнение организационно-

педагогических условий воспитания исследуемого качества у детей подросткового возраста; 3) выявление возможностей различных педагогических средств (технологий, форм, методов, приёмов) для решения задач воспитания демократической культуры школьников; 4) поиск содержания и средств научно-методической поддержки педагогов; 5) выявление педагогических средств воспитания демократической культуры будущих педагогов.

Общие задачи конкретизировались на каждом этапе опытно-экспериментального исследования (таблица 30).

Таблица 30 - Задачи опытной и опытно-экспериментальной работы на различных этапах исследования

Этапы и база	Основные задачи
Предварительный сбор информации (1997 – 2004 гг.) – 7 городских и 25 сельских школ г. Ярославля и Ярославской области	- комплексное исследование особенностей современного школьника, его социальной активности и системы отношений; - создание рабочей группы педагогов для решения выявленных в ходе пилотажного исследования проблем; – определение содержания, методов и форм научно-методической поддержки педагогов проблемной группы
1 этап (2004 - 2011 гг.) 5 городских и 8 сельских школ г. Ярославля и Ярославской области	- определение критериев и показателей сформированности демократической культуры школьников; - подбор и разработка диагностического инструментария
2 этап (2011 – 2014 гг.) Сельские и городские школы региона, входящие в состав проблемной группы «Воспитание ДК в образовательном процессе», школы и организации дополнительного образования различных регионов РФ	- проведение и анализ результатов предварительного пилотажного исследования по определению уровня сформированности основных компонентов ДК всех участников образовательного процесса (детей, педагогов и родителей); - изучение опыта школ - участников проблемной группы и образовательных организаций регионов России по воспитанию качеств демократической культуры; – выявление, описание и апробация педагогических средств воспитания демократической культуры на базе отдельных образовательных организаций; -– выявление возможностей содержания отдельных учебных дисциплин для решения задач воспитания ДК детей

3 этап (2014 – 2016 гг.) 15 сельских школ Ярославской области, 6 городских школ г. Ярославля, школы г. Кирова и Кировской обл., Камчатского края, Республики Казахстан.	- проведение масштабного пилотажного исследования с целью подтверждения результатов и тенденций первичной диагностики; - выявление основных закономерностей процесса воспитания демократической культуры подростков
Отдельные школы г. Ярославля и области, России и стран СНГ	- обобщение опыта работы отдельных школ с целью обогащения системы форм, методов и приемов воспитания демократической культуры подростков
4 этап (2016 – 2020 гг.) *1 группа:* Павловская ООШ Тутаевского МР, Ермаковская СОШ Любимского МР, Скоковская СОШ Тутаевского МР (Ярославская обл.); *2 группа:* школы №49, №62 г. Ярославля	- реализация программ воспитания демократической культуры на базе экспериментальных площадок; – определение и проверка условий воспитания демократической культуры подростков; - изучение эффективности педагогических средств воспитания ДК подростков; - определение специфики использования выявленных педагогических средств в работе с подростками городских и сельских школ; - организация итоговой диагностики
ЯГПУ им К.Д. Ушинского, ВятГУ, КамГУ им. Витуса Беринга	- проведение диагностического исследования на выявление уровня демократической культуры студентов педагогических вузов; - выявление содержания и форм подготовки будущих учителей к осуществлению воспитания демократической культуры подростков

Исследование проблемы было начато в 1997 году, когда в процессе изучения особенностей нравственных ценностных ориентаций сельских и городских подростков, была предпринята попытка осмысления места ценностных ориентаций личности в структуре более широкого понятия «демократическая культура». В этот же период лабораторией проблем сельской школы ЯГПУ им. К.Д. Ушинского при непосредственном участии автора работы было проведено комплексное пилотажное исследование с целью определения социальных ориентиров и особенностей системы отношений современных подростков (всего было опрошено 839 обучающихся 7-11 классов сельских и городских школ Ярославля, Ярославской области и других регионов РФ). Результаты исследования были представлены в кандидатской диссертации автора [146], сравнительно-сопоставительный

анализ социальных характеристик подростков конца XX века и второго десятилетия XXI века подробно отражен в п.2.1 работы. Анализ результатов исследования послужил основой для разработки системы критериев и показателей сформированности исследуемого качества личности, а также подбора диагностического инструментария исследования.

В 2004 году создана проблемная группа из педагогов пяти сельских школ (Павловская ООШ Тутаевского МР, Борковская СОШ Переславского МР, Вареговская СОШ Большесельского МР, Ермаковская СОШ Любимского МР, Скоковская СОШ Даниловского МР Ярославской обл.) и двух городских школ (№49 и №62) Ярославля. Основные задачи работы проблемной группы ***НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ:***

- определение критериев и показателей сформированности демократической культуры школьников (подробно представлены в п.2.3 работы);
- подбор и разработка диагностического инструментария (см. приложения 1-3).

Результатом данной работы можно считать совокупность конкретных направлений работы по реализации задач воспитания демократической культуры и выявление требований к отбору средств воспитания исследуемого интегративного качества у подростков. Полученные результаты были представлены на городских и районных семинарах и мастер-классах, подвергаясь экспертизе коллег и представителей общественности.

ВТОРОЙ ЭТАП исследования сопровождался **предварительным изучением уровня сформированности ДК** всех субъектов образовательного процесса в ходе апробации комплекса диагностических материалов. Первый используемый опросник «Демократическая культура личности» (приложение А) был создан на основе методики изучения ДК С.М. Платоновой. Вопросы методики позволяют изучить сформированность отдельных компонентов демократической культуры личности (когнитивного, коммуникативного, эмоционального, действенно-практического и перцептивного). Опросник был апробирован на всех субъектах образовательного процесса, содержание

вопросов методики идентично для детей, педагогов и родителей. Второй опросник «Демократическая культуры в образовательном процессе» (приложение Б) был разработан автором исследования и направлен на изучение таких проявлений демократической культуры, как соблюдение прав и обязанностей, предоставление возможностей выбора, участия в самоуправлении и др. в организации учебной и внеучебной деятельности школьников. Апробация методик позволила скорректировать ряд вопросов, содержание которых было непонятно участникам исследования, а анализ полученных результатов зафиксировал недостаточный уровень сформированности данного интегративного качества всех субъектов ОП и подтвердил необходимость целенаправленной работы в данном направлении в современной школе.

Вторая задача данного этапа работы была связана **с изучением опыта деятельности образовательных организаций и выявлением средств воспитания демократической культуры** (таблица 31).

Таблица 31 - План изучения опыта работы по воспитанию ДК

Задачи	***Вопросы для изучения***	***Методики и методы изучения***
1) Выявить средства, способствующие воспитанию качеств демократической культуры обучающихся, родителей и педагогов в практике образовательных организаций различных регионов России	- Какие средства максимально обеспечивают ценностно-смысловое самоопределение личности? - Какие средства обеспечивают реализацию субъектной позиции всех участников ОП? - Какие способы рефлексии используются в практике образовательных организаций? - Каким образом учитываются особенности современных подростков при организации ОП?	Коллективный анализ, наблюдение, анкетирование, беседа, фокус-группа, анализ школьной документации, обобщение систематизация
2) Изучение дефицитов и рисков в реализации идей и принципов демократизации ОП	- Какие дефициты существуют в понимании сущности ДК и ее компонентного состава? - Какие проблемы, существующие в образовательных организациях могут затруднять процесс воспитания ДК?	Коллективный анализ, наблюдение, анкетирование, беседа, фокус-группа, обобщение систематизация

	- Какова степень готовности педагогов к пересмотру своих педагогических установок? - Какие риски существуют в присвоении идей воспитания ДК среди всех участников образовательных отношений?	
3) Отбор и систематизация практик, тиражирование опыта воспитания демократической культуры	– Какие практики, имеющиеся в арсенале педагогов школ - участников проблемной группы и выявленные в ходе изучения опыта, могут быть тиражированы и рекомендованы для апробации? - Какие способы обобщения и тиражирования опыта могут быть использованы при организации опытно-экспериментального исследования?	Коллективный анализ, наблюдение, анкетирование, беседа, фокус-группа, обобщение, систематизация, анализ web-сайтов. мастер-класс, семинар, научно-практическая конференция, издание сборников методических материалов

Опираясь на сущность исследуемого качества, на подходы, лежащие в основе модели его воспитания, мы определили *предварительные критерии отбора средств воспитания ДК:*

- наличие ценностно-смыслового контекста взаимодействия участников ОП;

- сотруднический характер взаимодействия субъектов;

- единство прав и обязанностей участников взаимодействия;

- наличие устойчивой субъектной позиции обучающихся;

- рефлексивный характер деятельности всех субъектов;

- многообразие видов и форм деятельности, в которые сознательно и добровольно может включаться каждый ребенок, осуществляя сознательный выбор эффективного для себя содержания и способов взаимодействия;

- учет особенностей современных подростков.

Выявление и анализ способов, средств и содержания воспитания ДК осуществлялся в ходе наблюдения за деятельностью педагогов, обмена опытом работы в процессе проведения семинаров, мастер-классов, научно-

практических конференций, изучения электронных портфолио педагогов и сборников методических материалов.

В период с 2011 по 2016 гг. были проведены три научно-практические конференции по теме исследования, две из которых имели международный статус, также педагогами - участниками проблемной группы было организовано 11 мастер-классов и семинаров различных уровней, было подготовлено 18 публикаций по проблеме, выпущено два методических пособия, три сборника материалов конференции. В 2014 году был получен и реализован грант РГНФ «Организация и проведение международной научно-практической конференции «Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса». *Цели организованных конференций* были направлены на уточнение основных характеристик исследуемой категории, положений концепции и модели воспитания ДК в ходе обсуждения теоретических выводов автора в научно-педагогическом сообществе, а также на обобщение и тиражирование опыта воспитания ДК.

В ходе изучения образовательных практик были выявлены основные направления деятельности, максимально соответствующие ценностям и принципам ДК. Анализ опыта работы школ Ярославской области и отдельных регионов России и ближнего зарубежья позволяет утверждать, что для многих образовательных организаций в настоящее время целевым ориентиром является **развитие субъект-субъектных отношений участников ОП.** Приемы, позволяющие обеспечить субъектность ребенка, активно используются в практике педагогов школ.

Так, учитель русского языка в школе №19 Аральского района Кызылординской области Казахстана Б.К. Тайлакова в своей работе реализует новую форму использования ***стратегии «Шесть шляп мышления».*** *Данный прием, по мнению учителя, может использоваться на протяжении всего урока, обеспечивая самостоятельность, активность подростков в их совместной работе, развивает критическое мышление. Группа, получившая «белую шляпу», в течение всего урока должна заниматься сбором информации, фактов, цифр; ученики, получившие «черную шляпу», должны записывать все трудности, с которыми они столкнулись; группа, имеющая «желтую шляпу»,*

выявляет позитивные стороны хода урока; «красная шляпа» в конце урока высказывает свои эмоции и чувства; «зеленая шляпа» подает творческую идею, изменяет что-то, выходит за рамки старых идей; ребята под «синей шляпой» управляют процессом восприятия, делают обобщения и выводы. Таким образом, обеспечивается субъектная позиция всех обучающихся: дети самостоятельно осуществляют сбор, анализ, критику информации, оценивают собственные эмоциональные переживания, осмысливают значение полученной информации для дальнейшей жизни; педагог при этом занимает позицию консультанта-наблюдателя.

Большие ресурсы для решения задач воспитания демократической культуры на уроках педагоги школы №57 г. Иркутска видят в использовании ***проблемно-задачного подхода,*** *когда школьники 7-11 классов в процессе урока постоянно сталкиваются с проблемными вопросами, ситуациями, требующими самостоятельного осознанного принятия решении. Среди используемых ситуативных задач - ситуация-выбор, ситуация-неопределенность, ситуация-конфликт, ситуация-неожиданность, ситуация-предложение, ситуация-опровержение, ситуация-несоответствие и др.*

Одним из выводов, которые удалось сделать в ходе изучения опыта работы, стало понимание необходимости педагогического сопровождения процесса. В связи с этим интерес представляет собой опыт работы Великосельской школы Гаврилов-Ямского МР Ярославской области, где работают три педагога-тьютора. Одна из основных целей тьюторского сопровождения детей подросткового возраста в этой школе - предпрофильная подготовка.

Сопровождая, тьютор координирует возможные направления предпрофильной подготовки (предметные курсы, информационно-просветительскую работу и т.д.) каждого обучающегося, помогает решить большой круг поставленных задач, которые связаны с самоопределением подростка в образовательном пространстве. Таким образом, тьюторское сопровождение позволяет каждому обучающемуся осознать, кем он хочет стать, что для этого необходимо сделать, где получить дальнейшее образование. Школьники, зная и используя все возможные ресурсы, делают правильный образовательный и профессиональный выбор и становятся успешными в своей жизни.

Целями функционирования воспитательной системы многих школ России сегодня выступают **ценностные ориентиры совместной деятельности,** направленные на воспитание таких качеств, как толерантность,

уважение друг другу, равенство всех субъектов ОП, свобода выбора, ответственность за результаты деятельности и т.п. Идея инкультурации личности является одной из ведущих идей педагогов-практиков, о чем свидетельствует изучение опыта.

Ю.В. Батурина, учитель русского языка и литературы школы №12 им П.Ф.Дерунова г. Рыбинска Ярославской области, считает, что инкультурации личности современного подростка в наибольшей степени содействует проектная деятельность, реализуемая на уроках мировой художественной культуры. Во многом этому способствует и специфика предмета, позволяющего развивать чувства, эмоции, образно-ассоциативное мышление и художественно-творческие способности школьников.

Деятельность школьного театра Ломовской школы Рыбинского МР Ярославской области является примером ценностного обогащения деятельности детей во внеурочной деятельности. В основе концепции театрального объединения лежат три основные идеи:

- в театре ребёнок, подросток может обрести необходимые навыки для существования в мире людей (коммуникабельность, толерантность, активность, смелость, альтруистичность, гуманизм), добиться взаимопонимания в среде сверстников и взрослых людей;

- при помощи занятий театральным искусством воспитываются качества не только великого актёра, но прежде всего Человечного Человека, обогащается система ценностных ориентаций детей и подростков;

- занятия театральной деятельностью обеспечивают личностный рост школьников, способствуют его жизненному самоопределению.

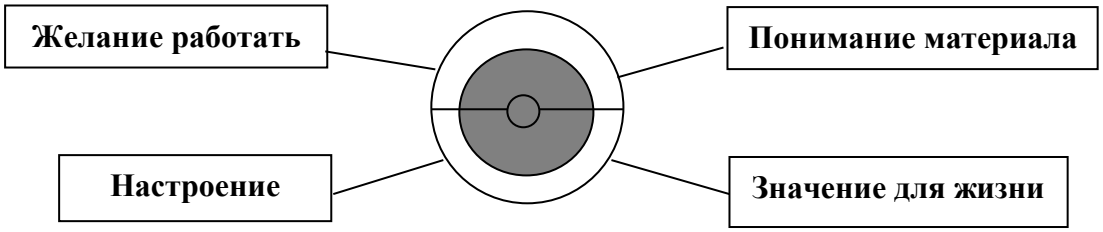
Кроме этого, театральная деятельность в школе обеспечивает интеграцию разных видов искусств в одной образной системе, средств урочной, внеурочной деятельности и дополнительного образования школьников, благодаря чему создаются возможности индивидуального проявления ребенка, выбора им деятельности, профессионального самоопределения.

Безусловно, имеющиеся примеры не дают целостного представления о многообразии способов реализации ценностно-смысловых установок в образовательном процессе, но доказывают возможность и необходимость подобной деятельности для решения обозначенных выше задач.

В основе деятельности современных образовательных организаций согласно требованиям ФГОС лежит рефлексивно-деятельностный подход,

который выбран нами в качестве концептуальной основы исследования. Опыт образовательных организаций свидетельствует об активном использовании педагогами на уроках заданий *рефлексивного характера*.

Учитель математики школы №1 г. Петропавловска-Камчатского С.И. Смелова использует такой прием, как ***«Рефлексивная мишень»:***



Каждый ребенок отмечает маркерами или фишками разных цветов степень реализации на уроке различных аспектов деятельности и устно объясняет причины подобных результатов. Далее следует уже коллективная рефлексия, где происходит синтез индивидуальных результатов и осознание места индивидуализированных представлений в системе коллективных.

Рефлексивный характер взаимодействия может быть обеспечен и за счет возможностей внеучебной деятельности.

Интересный рефлексивный прием используется в практике школы №10 г. Вихоревка Братского МР Иркутской области при подведении итогов воспитательной работы в классе в конце учебного года. Методика «Острова»: на большом листе бумаги рисуются контуры островов, это изображения эмоций – о. Радости, о. Грусти, о. Неопределённости, о. Тревоги, о. Раздражения, о. Наслаждения, о. Просветления, о. Воодушевления, о. Удовольствия, Бермудский треугольник и др. Карта островов вывешивается на доске, и каждый участник фломастером рисует свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия. Каждый участник может нарисовать на карте свой остров со своим названием, если его не вполне устраивают имеющиеся. После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение и анализируется.

Благодаря рефлексии развивается умение осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий, формируется способность подростков к построению оптимальных отношений в социуме, способность к разрешению различного рода противоречий (как внешних, так и внутренних), а также

формируется «Я-концепция», отражающая, в том числе, и такое интегративное качество личности, как демократическая культура.

Изучение опыта организации внеучебной деятельности школьников в образовательных организациях России позволяет утверждать, что **необходимость учета гендерных различий** осознается многими педагогами, реализующими идеи воспитания демократической культуры подростков. Например, практический интерес представляют рекомендации, сформулированные для родителей обучающихся «Центра развития детей и подростков», функционирующего на базе СОШ №1 г. Тюмени.

Рекомендации родителям мальчиков:

1. Никогда не сравнивайте мальчиков и девочек, не ставьте одних в пример другим: они разные даже по биологическому возрасту - девочки обычно старше ровесников-мальчиков.

2. Не забывайте, что мальчики и девочки по-разному видят, слышат, осязают, воспринимают пространство и ориентируются в нем. Не переусердствуйте, требуя от мальчиков аккуратности и тщательности выполнения задания.

3. Старайтесь, давая задания мальчикам, включать в них момент поиска, требующий сообразительности.

4. Не забывайте, не только рассказывать, но и показывать. Это очень важно для мальчиков.

5. Ругая мальчика-подростка, изложите кратко и точно, чем вы не довольны.

6. Помните, что мы часто недооцениваем эмоциональную чувствительность и тревожность мальчиков.

7. Никогда не забывайте, что перед вами не просто ребенок, а мальчик с присущими ему особенностями восприятия, мышления, эмоций.

8. Воспитывать, обучать и даже любить его надо по-особенному. Но обязательно очень любить!

Рекомендации родителям девочек:

1. Для того чтобы девочка достигла здоровой гендерной идентичности, необходимы теплые и близкие отношения с матерью и такие же отношения с отцом, а родителям необходимо подчёркивать нежные и заботливые отношения в паре, чтобы у девочки сложились впечатления о счастливой семейной жизни.

2. Отцу следует находить время на общение с дочерью: показывать, что дочь отличается от него, она другого пола; но делать это он должен с уважением и благожелательностью, чтобы она поняла, что достойна любви мужчины.

3. Уважая личность дочери, демонстрируя удовлетворённость её поступками, родители формируют её позитивную самооценку.

4. У мамы с дочерью должны быть свои «женские секреты»: мама должна находить время для уединения с дочерью, сделать эти беседы ритуальными и традиционными.

5. Настоящая забота друг о друге демонстрируется через уважение к старшему поколению.

6. Мама должна привлекать дочь к «женским» домашним делам, передавая ей секреты своего мастерства [81].

Таким образом, изучение опыта работы образовательных организаций позволило уточнить обоснованные теоретически педагогические условия воспитания ДК и продемонстрировало многообразие средств, способствующих воспитанию качеств, характеризующих исследуемую нами категорию. Целенаправленная реализация выявленных условий и средств осуществлялась на третьем этапе опытно-экспериментальной работы.

Третьим направлением деятельности проблемной группы на втором этапе работы являлось **изучение содержания учебных предметов** в контексте использования его возможностей для воспитания ДК. Анализ содержательного аспекта изучаемых современными школьниками дисциплин среди всей совокупности тем и разделов учебных программ позволяет выделить те, которые *напрямую связаны с развитием системы знаний о себе, социальных компетенций, умения отстаивать свои права и высказывать собственные суждения,* Например, большая часть тем предмета «История» обеспечивает формирование представлений о развитии человечества и обладает большим потенциалом для развития эмоционально-волевого компонента личности. Обсуждение вопросов, связанных с неоднозначностью отдельных исторических личностей (Петра I, Г. Распутина, Ленина, Сталина и др.), развивает представления о многообразии и многогранности человеческих характеров и детерминированности их поступков конкретной исторической

ситуацией. Учебная дисциплина «Обществознание» также содержит множество тем, содержание которых позволяет лучше узнать себя, свои права и обязанности, расширяет систему представлений детей об окружающем мире, понимание места человека в мировой истории.

Однако среди всего многообразия тем учебных предметов, изучаемых в школе, есть те, которые *напрямую не связаны с содержанием понятия «демократическая культура личности», однако при правильном подходе к их изучению педагог может эффективно использовать их потенциал для воспитания демократической культуры.* Например, учитель музыки и ИЗО Ермаковской СОШ М.Л. Быстрова знакомство с творчеством Моцарта осуществляет в контексте изучения темы «Жизнь и смерть в музыке Моцарта («Волшебная флейта», «Маленькая ночная серенада», «Реквием»)» - 9 класс. После знакомства с его музыкальными произведениями педагог проводит диспут с детьми на тему «Перед лицом Вечности», где обсуждается такой важный и сложный вопрос, как смысл человеческой жизни.

Таким образом, в ходе данного этапа были сделаны важные для темы нашего исследования выводы и получены следующие результаты:

- апробирован и уточнен комплекс диагностических методик, позволяющих зафиксировать степень развития основных компонентов ДК всех участников образовательного процесса, а также определить уровень сформированности демократической культуры отдельных его субъектов;

- проанализированы результаты пробного изучения демократической культуры в ряде сельских и городских школ, анализ полученных результатов позволил сделать вывод о необходимости осуществления целенаправленной работы по повышению уровня ДК всех участников образовательного процесса;

- организовано изучение опыта воспитания качеств демократической культуры в школах и учреждениях дополнительного образования двадцати регионов России;

- описан и обобщен опыт использования средств воспитания ДК в ходе издания сборников материалов конференций, подготовки методических материалов, публикации разработок мастер-классов и других практик обмена опытом;

- анализ совокупности используемых средств воспитания качеств ДК в практике образовательных организаций позволил сделать важный вывод о наличии потенциала для воспитания демократической культуры у всех имеющихся в арсенале педагога средств при соблюдении ряда педагогических условий, обеспечивающих эффективность их реализации (обеспечение рефлексивного характера деятельности обучающихся; реализация субъектной позиции всех участников ОП на учебных занятиях и во внеучебной деятельности; обогащение опыта детей по преобразованию себя и окружающего мира в процессе освоения демократических ценностей; учет гендерных особенностей подростков);

- изучение содержания учебных предметов, начатое на данном этапе опытной работы, в ходе наблюдения за деятельностью педагогов, анализа школьной документации, изучения видеозаписей, непосредственного знакомства с опытом работы образовательных организаций позволило зафиксировать наличие возможностей для воспитания ДК в содержании всех предметов школьной программы;

- зафиксировано влияние на процесс реализации содержания и средств воспитания ДК ряда специфических факторов, среди которых включенность родителей в разноплановую совместную с детьми деятельность, имеющую личностное и социальное значение, готовность учителей к использованию содержания учебных предметов и субъектно-ориентированных педагогических средств, стиль управления образовательной организацией и др., что позволило контурно определить организационно-педагогические условия воспитания ДК;

- разработана модель воспитания демократической культуры школьников, и созданы условия для ее поэтапного включения в

образовательный процесс школ – участников опытно-экспериментальной работы.

ТРЕТИЙ И ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАПЫ опытной и опытно-экспериментальной работы были направлены на комплексное решение следующих задач:

- проведение и анализ результатов масштабного пилотажного исследования;

- эмпирическое подтверждение основных закономерностей процесса воспитания демократической культуры подростков;

- уточнение и проверка условий воспитания демократической культуры подростков;

- изучение эффективности педагогических средств воспитания ДК подростков;

- выявление содержания и форм подготовки будущих учителей к осуществлению воспитания демократической культуры подростков;

- организация и анализ результатов итоговой диагностики.

В ходе решения *первой задачи этапа* нами в 2016-2017 гг. было организовано пилотажное исследование на базе сельских и городских школ Ярославской, Кировской, Костромской областей, а также в школах Камчатского края. Цели диагностического исследования были направлены на определение уровня сформированности демократической культуры подростков, педагогов и родителей в школах разного типа (городских и сельских) (приложения А, Б) и на выявление системы жизненных ориентиров подростков и их общественной позиции. Всего в диагностике принимали участие 814 подростков города и села 12-17 лет, 186 педагогов, 256 семей.

Таблица 32 - Результаты пилотажного исследования уровня сформированности ДК участников ОП

Опросник «Демократическая культура в образовательном процессе»	**Средние значения (max – 4,0)**		
	Дети	**Педагоги**	**Родители**
общие вопросы	2,53	3,13	1,80
организация учебного процесса	2,47	2,91	1,84

внеурочная деятельность	2,44	2,53	1,84
Итого:	**2,48**	**2,86**	**1,83**
Опросник «Демократическая культура личности»	**Средние значения (max – 3,0)**		
система представлений (П.-М.)	1,98	2,37	1,67
толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	1,80	1,97	1,37
стремление к коллегиальности (К.)	1,84	1,79	2,05
развитость эмпатии (Э.)	2,01	2,39	2,19
стремление к согласию (Э.)	1,75	1,58	1,79
степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	1,78	2,41	2,19
умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	1,41	0,87	1,35
адекватное представление о себе (П.)	1,95	2,25	1,86
Итого:	**1,82**	**1,95**	**1,68**

Обобщенная интерпретация результатов исследования согласно *опроснику «Демократическая культура в образовательном процессе»* позволяет сделать следующие выводы:

- реализация идей демократической культуры в образовательном процессе с точки зрения педагогов и детей находится на среднем уровне, родители оценивают данные вопросы ниже, что можно объяснить меньшей включенностью последних в школьную жизнь детей;

- учителя считают, что они в целом создают условия для реализации свободы выбора детей, соблюдают их права, слышат их мнение (2,86 из 4), однако дети оценивают данные возможности ниже (2,48 из 4), что свидетельствует о недостаточном учете мнений детей при организации ОП;

- педагоги в целом уделяют меньше внимания вопросам организации внеучебной деятельности детей в целях воспитания демократической культуры: если средний показатель, свидетельствующий о реализации идей воспитания ДК в учебном процессе составляет 2,91 (при максимально возможном 4,0), то соответствующий показатель во внеучебной деятельности находится на уровне 2,53, при этом дети и родители оценивают данные характеристики унифицированно.

В целом, наиболее высоким уровнем развития демократической культуры личности обладают **педагоги,** что можно объяснить статусом педагогической профессии, которая требует мобильности, гибкости, понимания и принятия законов общественной жизни, а постоянное развитие и систематическая рефлексия способствуют формированию адекватных представлений о себе и о людях. Однако показатели степени развития основных компонентов демократической культуры у данной категории испытуемых находятся только на среднем уровне (1,95). На высоком уровне развития находятся показатели, связанные с системой представлений о людях и о себе (познавательно-мировоззренческая сторона ДК личности), хотя использование дополнительных методов исследования (беседы, интервью, эссе) продемонстрировало, что педагоги имеют неполные представление о своих достоинствах и недостатках, а также, возможно, не в полной мере обладают знаниями о своих способностях. На более высоком уровне у педагогов развит эмоционально-волевой компонент: «эмпатия» демонстрирует коэффициент 2,39 (высокий уровень). Такой количественный показатель свидетельствует о том, что обладатели данного уровня разделяют чувства, переживаемые друзьями, товарищами, знакомыми, стремятся выразить сочувствие, но, к сожалению, не всегда воспринимают состояние человека, наблюдая его проявление только во внешних признаках.

Результаты наших наблюдений за деятельностью педагогов на уроках и во внеучебной деятельности свидетельствуют о возможном непонимании педагогами школ сущности данного показателя и в связи с этим о наличии завышенной самооценки по нему. В реальной практике педагоги демонстрируют нежелание и неспособность учитывать эмоциональное и психическое состояние ребенка и родителей в своей деятельности, связанное, возможно, с недостаточностью психологических знаний.

Самый развитый показатель ДК педагогов - степень соблюдения обязанностей, решений, законов (действенно-практическая сторона ДК личности) (коэффициент равен 2,41 - высокий уровень). Данный показатель

свидетельствует о том, что педагоги выполняют решения и обязанности своевременно и правильно. Однако здесь можно выявить противоречие между высоким уровнем соблюдения обязанностей и низкой степенью развития таких показателей действенно-практической стороны ДК личности, как умение реализовывать, отстаивать свои права (0,87). Это несоответствие можно объяснить как недостаточным пониманием сущности понятий, так и не вполне адекватной самооценкой педагогов. Косвенно о проблемах в реализации принципов ДК в профессиональной деятельности свидетельствует средний уровень сформированности таких показателей, как «стремление к коллегиальности» (1,79), «толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе» (1,97) и «стремление к согласию» (1,58). Такие показатели являются маркером недостаточности владения учителями навыками конструктивного взаимодействия с детьми и неспособностью в полной мере учитывать их индивидуальность, слушать и слышать. Кроме этого, результаты бесед и наблюдений позволяют зафиксировать наличие дефицита знаний по вопросам развития самоуправления и его значения для воспитания демократической культуры. Такие показатели еще раз подтверждают отсутствие необходимого методического сопровождения процесса воспитания ДК и необходимость целенаправленной работы в данном направлении.

У **обучающихся** наиболее развитым качеством является эмпатия (эмоционально-волевой компонент демократической культуры). Уровень сформированности на уровне немного выше среднего свидетельствует о том, что его обладатели разделяют чувства, переживаемые друзьями, товарищами, знакомыми, стремятся выразить поддержку, но бывает, что не всегда чувствуют состояние человека, наблюдая его проявление во внешних признаках. В подростковом возрасте отмечается неустойчивость эмоционального состояния, зависимость эмоций от внешних воздействий, невозможность в полной мере управлять своим эмоциональным состоянием. С другой стороны, существует огромное влияние на детские эмоции со стороны взрослых (родителей и педагогов). Поэтому достаточно высокий

уровень развития эмоционально-волевой стороны ДК у педагогов и родителей обусловливает такой же уровень развития данного компонента у подростков. Такая же зависимость проявляется в аспекте такой характеристики ДК, как умение отстаивать, реализовывать свои права: у детей, педагогов и родителей данное качество сформировано на низком уровне, а вот степень соблюдения обязанностей у подростков значительно ниже, чем у других субъектов образовательного процесса. С одной стороны, это можно объяснить возрастом детей и относительно небольшим жизненным опытом. С другой стороны, средний уровень развития данного компонента свидетельствует о том, что обучающиеся могут и должны участвовать в решении жизненно важных для коллектива вопросов, но не всегда стремятся высказаться, предложить свою идею, возглавить ее реализацию, чаще желают остаться в тени, не стремятся к ответственности, но стремятся к активной работе. У детей, в отличие от педагогов, отсутствуют качества ДК, развитые на высоком уровне. Помимо возрастных особенностей, такие результаты свидетельствуют об отсутствии систематической работы по формированию ценностей ДК в наших школах. Однако стремление к коллегиальности и согласию у подростков сформировано лучше, чем у педагогов. Такой парадокс, возможно, связан с большими возможностями реализовать диалоговое взаимодействие именно в детской среде.

У **родителей** обучающихся наиболее развитыми оказались такие показатели, как «развитость эмпатии» – 2,19 (эмоциональный компонент ДК личности) и «степень соблюдения обязанностей, решений, законов» (действенно-практическая сторона ДК) - 2,19 (высокий уровень). Такие результаты можно объяснить сознательным возрастом родителей, их социальным статусом (мать, отец), наличием социально-адекватного поведения (в исследовании, в основном, принимали участие благополучные семьи). Родители способны разделять чувства, переживания своих детей, друзей, знакомых, стремятся выразить поддержку, но, бывает, не всегда чувствуют состояние человека, наблюдая его проявление во внешних

признаках. Наименее развиты у родителей такое качество, как умение реализовывать, отстаивать свои права (1,35), что проявляется в реальной реализации человеком только своих основных прав, а в случае ситуации нарушения этих прав проявляется неспособность их отстоять и доказать свою правоту и толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (1,37), что, наряду с относительно низким уровнем сформированности системы представлений о мире и его многообразии (1,67), свидетельствует об ограниченности мировоззренческой позиции большинства родителей и отсутствии целенаправленной работы в образовательных организаций по расширению сферы участия родителей в жизни детей и повышению уровня их культуры.

В целом полученные результаты свидетельствуют о среднем уровне сформированности ДК личности всех субъектов образовательного процесса, при этом наблюдаются *общие для всех участников взаимодействия* положительные тенденции (развитость эмпатии, стремления к коллегиальности) и проблемы (неумение реализовывать отстаивать собственные права и права других людей, стремление к согласию).

Анализ результатов использованных в ходе эмпирического исследования основных (приложения А, Б) и вспомогательных (приложения В, И, К) методик позволил решить и вторую задачу данного этапа работы – *эмпирическое подтверждение закономерностей воспитания ДК.*

В п.2.2 нашей работы были обоснованы закономерности процесса, каждая из которых сопровождалась данными эмпирического исследования.

Так *взаимосвязь между процессами становления демократической культуры педагога и воспитанием демократической культуры его учеников* (первая общепедагогическая закономерность) подтверждается наличием положительной корреляционной зависимости между уровнем демократической культуры педагога и уровнем демократической культуры обучающихся 7-11 классов (см. таблицу 13). *Взаимосвязь между использованием в образовательном процессе средств, обеспечивающих*

ценностно-субъектный характер взаимодействия его участников, и уровнем сформированности демократической культуры у подростков (вторая общепедагогическая закономерность) подтверждается результатами корреляционного анализа между проявлениями ДК в образовательном процессе и уровнем ДК личности (см. таблицы 14,15).

В ходе использования методов математической и статистической обработки результатов исследования были выявлены *специфические закономерности* процесса:

- взаимосвязь между уровнем сформированности отдельных компонентов демократической культуры и гендерной принадлежностью подростков (результаты свидетельствуют, что уровень сформированности демократической культуры значимо выше у девочек, обучающихся как в городской, так и в сельской школах – см. таблицу 16);

- зависимость уровня сформированности демократической культуры подростков от особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик семьи (результаты обеих методик свидетельствуют о более высоком уровне сформированности демократической культуры у сельских школьников; сравнение выборок по t-критерию Стьюдента (см. таблицу 8) показало высокую значимость выявленных отличий по всем проявлениям демократической культуры в образовательном процессе и по большинству показателей сформированности демократической культуры личности подростков).

Последняя закономерность была учтена в процессе выбора базы опытно-экспериментальной работы: уточнение и проверка условий воспитания демократической культуры подростков и изучение эффективности педагогических средств *(третья и четвертая задачи этапа)* осуществлялась на базе трех сельских и двух городских школ Ярославля и Ярославской области. Всего в данных этапах исследования участвовало 243 подростка сельских и городских школ, 49 педагогов, около 80 семей обучающихся.

Выбор школ был обусловлен стремлением провести апробацию средств и условий в максимально разнообразных социальных условиях: сельские школы находятся в разных муниципальных районах области (Павловская ОШ Тутаевского МР, Скоковская СШ Даниловского МР, Ермаковская СШ Любимского МР), имеют разный количественный состав обучающихся и разный социальный контекст функционирования. Городские школы также существенно различаются: школа №49 расположена в центре Ярославля, является одной их наиболее привлекательных для обучающихся и родителей школ города, входит в «ТОП-500 лучших школ России»; школа №62 находится в «спальном» районе города, является «школой второго выбора», поскольку рядом имеются более конкурентоспособные школы и гимназия.

Опытно-экспериментальная работа на данном этапе имела два основных вектора. *Первое направление* было связано с необходимостью подтвердить целесообразность выявленных нами требований к использованию педагогических средств воспитания ДК и доказать необходимость и достаточность условий, обеспечивающих эффективность использования данных средств в любой образовательной организации. *Второе направление* предполагало реализацию программ воспитания ДК и апробацию средств, максимально соответствующих особенностям конкретной школы и социально-стратификационному составу субъектов образовательного процесса в соответствии с доказанной выше закономерностью. Анализ решения второй задачи подробно представлен в п.3.4 диссертационного исследования.

Отметим, что реализация всех направлений деятельности распространялась на детей всех возрастных групп, поскольку задача воспитания ДК был присвоена как целевая функция образовательных организаций, однако описание результатов и средств, используемых в процессе опытно-экспериментальной работы, осуществляется применительно к подросткам и их родителям.

На первых этапах непосредственной опытно-экспериментальной работы в школах - участниках деятельности было организовано дополнительное исследование, направленное, с одной стороны, на получение персонализированной информации об участниках образовательного процесса, а с другой - на изучение особенностей воспитательной системы школы, ее социального окружения, сложившейся в образовательном пространстве системы связей и отношений. Все эти данные учитывались при определении основных целевых ориентиров, содержания и форм деятельности субъектов ОП в соответствии с логикой построения модели воспитания демократической культуры.

Результаты проведенного обследования позволили сделать важные для темы нашего исследования **выводы**, послужившие ориентирами для выстраивания инвариантных и вариативных направлений опытно-экспериментальной работы:

- комплексная диагностика подростков позволила зафиксировать распределение выборки по уровням сформированности ДК, обоснованным нами в п.2.4 диссертационного исследования: 54% подростков находятся на исполнительском уровне, 37% - на аналитическом уровне и 9% - на субъектном уровне сформированности ДК; такие результаты отражают уже выявленную нами тенденцию недостаточной включенности детей в процессы свободного и ответственного выбора содержания и способов осуществления деятельности, непонимания перспектив и неумения включаться в самоуправленческие процессы.

- проверка выборки на нормальность зафиксировала ненормальное распределение результатов опроса, что свидетельствует о нелинейности исследуемого процесса и невозможности применения единых для всех субъектов приемов воспитания ДК.

- в каждой школе имеется своя неповторимая образовательная система, её особенности определяются подготовленностью педагогического коллектива к решению задач воспитания ДК, особенностями детей,

характером взаимодействия с родителями школьников, спецификой социального окружения, что обусловливает многообразие путей решения задач демократизации (описание особенностей опытно-экспериментальной работы в каждой школе представлено в п.4.2).

В ходе опытно-экспериментальной работы **во всех школах вне зависимости от их особенностей были реализованы следующие направления деятельности:**

- осуществлялась проверка педагогических условий воспитания исследуемого качества, обоснованных в п.3.3;

- происходило уточнение организационно-педагогических условий воспитания ДК;

- осуществлялось персонифицированное взаимодействие с конкретными субъектами образовательного процесса с целью сопровождения процесса воспитания ДК в контексте нелинейности и многоаспектности данного процесса;

- проводилась систематическая диагностика с использованием дискретного наблюдения, нарративных методов исследования, анализа рефлексивных эссе с целью изучения эффективности используемых средств воспитания ДК и отслеживания динамики развития основных ее показателей.

Проверка необходимости и достаточности педагогических и организационно-педагогических условий воспитания ДК осуществлялась комплексно, общим технологическим ориентиром этой деятельности являлась логика построения компонентов организационного уровня модели воспитания ДК, обоснованная нами в п.2.2 работы, а содержательным вектором осуществления взаимодействия участников ОП послужила методика и соответствующая ей матрица проектирования формы, предложенная в п.3.1.

Согласно теоретически обоснованной во второй главе диссертации логике воспитания демократической культуры на первоначальном этапе работы была организована ***фокус-группа*** (приложение К), в работе которой

участвовали администрация и педагоги экспериментальных школ; участники обсуждали следующие *вопросы:*

- Чем обусловлена необходимость работы по воспитанию демократической культуры участников образовательного процесса?

- Какие выводы можно сделать по результатам диагностики сформированности ДК субъектов ОП?

- Каковы дефициты в понимании сущности категории?

- Какие положительные тенденции, способствующие воспитанию качеств ДК, имеются в школах? Какие практики из опыта работы других образовательных организаций могут быть внедрены в ОП?

- Какие проблемы и риски, затрудняющие процесс воспитания исследуемого качества, существуют в школах?

- Какие, на ваш взгляд, возможны направления деятельности по решению задач воспитания демократической культуры?

Основными итогами данной встречи стали следующие **решения:** участники проблемной группы подтвердили важность работы по воспитанию ДК, определили наличие позитивных трендов, свидетельствующих о демократическом характере взаимодействия участников ОП (благоприятный психологический климат в школах, наличие команды активных педагогов, стремление к осуществлению субъект-субъектного характера взаимодействия и др.) и неиспользованных ресурсов (низкая включенность родителей в ОП, отсутствие возможностей внутрифирменного обучения, пассивная позиция части детей, непонимание педагогами сущности демократических норм и ценностей и т.п.). Важным итогом семинара стало решение провести интерактивные аналитические семинары по обсуждению обозначенных выше вопросов непосредственно в школах, с привлечением всего педагогического коллектива, обучающихся, родителей и социальных партнеров.

По итогам коллективного обсуждения вопросов в школах - участниках проблемной группы были определены ресурсы и риски деятельности по

воспитанию ДК, утверждены направления работы, среди которых выявились общие для всех школ перспективы и специфические, связанные с особенностями конкретной образовательной организации (таблица 33).

Таблица 33 - Основные направления опытно-экспериментальной работы на четвёртом (формирующем) этапе работы (2016 – 2020 гг.)

<table>
<tr><td colspan="3">ВСЕ ШКОЛЫ</td></tr>
<tr><td colspan="2">развитие системы представлений всех участников ОП о сущности, принципах, ценностях демократии, о совокупности и единстве прав и обязанностей, ответственности за результаты собственной деятельности</td><td>совершенствование практик организации учебной и внеучебной деятельности через апробацию матрицы проектирования формы взаимодействия</td></tr>
<tr><td colspan="2">развитие взаимодействия участников ОП на основе демократических норм и принципов</td><td>персонифицированное развитие качеств демократической культуры</td></tr>
<tr><td colspan="3">СЕЛЬСКИЕ ШКОЛЫ</td></tr>
<tr><td>Скоковская СШ:
развитие системы детского самоуправления</td><td>Павловская ОШ:
развитие системы общественного управления образовательной организацией</td><td>Ермаковская СШ:
расширение образовательного пространства школы в процессе развития взаимодействия с социумом</td></tr>
<tr><td colspan="3">ЯГПУ им. К.Д. Ушинского</td></tr>
<tr><td colspan="3">выявление направлений воспитания демократической культуры будущих педагогов в образовательном процессе</td></tr>
</table>

В целом организованное опытно-экспериментальное исследование имело следующие **особенности:**

- длительность опытной и опытно-экспериментальной работы (исследование проблемы в общей сложности осуществлялось на протяжении двадцати трех лет);

- разнообразие исследовательской базы (опытная работа осуществлялась на базе более чем двадцати школ Ярославской области, в десяти регионах России; опытно-экспериментальная работа – на базе городских и сельских школы Ярославля и области);

- последовательность реализации идей и осуществления этапов работы с опорой на постоянный анализ результатов и её совершенствование;

- включенность субъектов образовательных отношений в разработку и корректировку апробируемых программ воспитания ДК;

- осуществление «внутрифирменной» подготовки педагогических работников школ к решению задач воспитания демократической культуры обучающихся на протяжении всех этапов опытно-экспериментального исследования;

- многообразие и вариативность апробируемых педагогических средств (содержание и способы организации опытно-экспериментальной работы были реализованы, с одной стороны, комплексно, на базе всех школ-участниц проблемной группы (обобщенные результаты данной работы представлены в п.4.4 диссертационного исследования), с другой - имело вариативный характер, связанный с особенностями образовательных организаций, проблемами и запросами субъектов образовательного процесса: п.4.2 диссертации нашли отражение специфические направления и результаты деятельности по воспитанию ДК, реализованные на базе городских и сельских школ; в п.4.3 дается описание содержания и форм подготовки будущих педагогов к реализации идей и принципов воспитания ДК обучающихся).

4.2 Результаты опытно-экспериментальной работы в сельских и городских школах

Во всех школах, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, одновременно решались задачи проверки идей концепции и модели воспитания ДК подростков, в каждой школе применялась разработанная в ходе совместного обсуждения матрица проектирования процесса воспитания ДК и были реализованы базовые направления, затрагивающие различные виды деятельности детей и взрослых. Однако при реализации общих идей в

каждой школе были найдены собственные решения и инструменты, обусловленные, в первую очередь, существованием в региональном образовательном пространстве различных типов образовательных организаций и различных условий их функционирования.

Результаты наших исследований подтвердили, что демократическая культура не имеет прямой разовой и однолинейной формы своего выражения, в каждой школе складывается своя неповторимая система воспитания демократической культуры школьников. В контексте нашего исследования вариативность образовательных практик мы рассматриваем как следствие различий в каждой образовательной организации в уровне подготовленности педагогического коллектива к решению задач воспитания ДК, в особенностях детей, в характере взаимодействия с родителями школьников, в специфике социального окружения. Вследствие этого в ходе опытно-экспериментальной работы мы, с одной стороны, условно выделяли две группы школ - сельские и городские - а с другой - пытались максимально учитывать особенности каждой образовательной организации при выборе приоритетных направлений деятельности.

В каждой экспериментальной школе проектирование процесса воспитания ДК осуществлялось на основе методики и конкретизирующей её матрицы, предложенной в п.3.1 диссертационного исследования. Продемонстрируем опыт проектирования на примере одной из школ (рисунок 9).



Рисунок 9 – Проектирование процесса воспитания ДК в Павловской ОШ им. А.К. Васильева

Павловская ОШ имени А.К. Васильева Тутаевского МР Ярославской области. Численность обучающихся за годы опытно-экспериментальной работы варьировалась от 46 до 54 человек. Средняя наполняемость классов – 7 человек. 33% школьников проживают в деревнях на расстоянии более 10 км от школы. Организован подвоз детей школьным автобусом. Образовательная организация находится на территории ОАО «Колхоз «Колос» - бывшем передовом хозяйстве района. Однако в 2007 году экономические проблемы привели к тому, что хозяйство перестало существовать. Уровень доходов населения низкий, что приводит к поиску работы за пределами села и района. Соответственно, родители не уделяют достаточного внимания воспитанию детей, которые активно участвуют в трудовой деятельности в личных подсобных хозяйствах. Порядка 20-30% контингента обучающихся (в разные годы) составляли дети с задержкой психического развития, нуждающиеся в участии в коррекционных программах. Педагогический коллектив стабилен, однако 15% педагогов являются совместителями.

Результаты первичной диагностики продемонстрировали, что уровень сформированности основных показателей ДК у детей и педагогов соответствует общим тенденциям всей выборки, при этом уровень сформированности демократической культуры личности родителей учеников данной школы существенно ниже средних значений выборки (на 0,43).

В ходе коллективного обсуждения итогов диагностики и анализа позитивных тенденций функционирования школы, проблем и ресурсов коллектива школы с точки зрения подходов и принципов ДК были сделаны следующие **выводы,** послужившие основой дальнейшего целеполагания и планирования совместной деятельности субъектов образовательных отношений.

Позитивные тенденции функционирования школы. Наличие группы мотивированных на развитие образовательной организации педагогов, чья деятельность стимулируется и поддерживается директором (результаты коллективного обсуждения, а также результаты вспомогательных методов

исследования позволили зафиксировать реализацию либерально-демократического стиля управления образовательной организацией). При этом в целом все участники признают факт равенства прав, обязанностей и ответственности субъектов ОП. В школе имеется реальный опыт привлечения обучающихся к решению общих проблем и поддержки детских инициатив (данные факты идеологически соответствуют принципу активности и субъектности); педагоги выделяют рефлексивно-деятельностный подход как ориентир для организации взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений. Малочисленный состав обучающихся позволяет учитывать особенности каждого ребенка в ОП, большая часть педагогов старается осуществлять сопровождение детей, имеющих особенности развития, ориентируется на диалоговый, партнерский характер взаимодействия с ними. Дополнительными позитивными факторами в развитии школы можно считать наличие поддержки коллектива со стороны районной администрации, а также тот факт, что образовательный процесс осуществляется в благоустроенном современном здании, оборудованном ТСО.

Проблемы, затрудняющие процесс воспитания ДК. Низкая включенность родителей в ОП, обусловленная трудностями в организации взаимодействия и нежеланием участвовать в жизни школы; слабое использование ресурсов социума не позволяют в полной мере реализовать принцип амплификации, что не способствует расширению системы представлений детей об окружающем мире и своем месте в нём, ограничивает круг социальных контактов обучающихся. В педагогическом и ученическом коллективе существуют неясные представления о ценностно-смысловых основах совместной деятельности, в том числе в залоге демократии. Таким образом, аксиологический подход не является приоритетным в деятельности субъектов школьной жизни. В ходе коллективного анализа подростки высказали недовольство ограниченными возможностями для самореализации, формальным характером взаимодействия между классами, низким уровнем

развития самоуправления. Педагоги в своей деятельности большое внимание уделяют детям, обучающимся по программам коррекционного обучения, вынуждены заниматься с ними отдельно от остальных. В такой ситуации дети с условно нормальным развитием испытывают дефицит внимания, что свидетельствует о недостаточности персонализации при организации взаимодействия «педагог – обучающиеся».

Потребности участников образовательных отношений:

- *обучающиеся:* испытывают недостаток социальных контактов, в том числе с родителями, и ограничения с доступом к ресурсам Интернета для решения учебных и коммуникативных задач;

-*педагоги:* стремятся к освоению новых способов взаимодействия, но испытывают трудности с позиционной «переориентацией»;

- *родители:* хотят получать больше информации об особенностях, успехах и проблемах детей.

Таким образом, результаты изучения сформированности демократической культуры участников образовательных отношений путем мониторинга и коллективного анализа позволили сделать вывод, что ***основными дефицитами, определяющими особенности проектирования исследуемого процесса*** в данной образовательной организации являются проблемы недостаточности социальных контактов подростков, отсутствия включенности родителей в ОП, а также ориентация педагогов на развитие внутришкольного взаимодействия в традиционных форматах.

В связи с этим, наряду с реализацией общих для всех школ направлений формирующего эксперимента, основной задачей, обусловленной социально-стратификационными особенностями и запросами субъектов данной образовательной организации, стал поиск путей решения проблемы воспитания демократической культуры через развитие взаимодействия школы и социального окружения в процессе реализации следующих идей:

- развитие системы знаний родителей о правах и обязанностях всех участников образовательного процесса, ознакомление с конструктивными

способами решения конфликтов, развитие умения отстаивать собственные права, повышение уровня осведомленности об особенностях собственных детей;

- расширение связей ребенка с окружающим миром, обогащение опыта его социальных отношений в процессе взаимодействия школы и семьи;

- усиление практической направленности учебной и внеучебной деятельности детей, приобщение детей и родителей к обсуждению и решению социально значимых проблем;

- развитие системы общественного управления образовательной организацией.

Реализация данных направлений в контексте использования матрицы проектирования процесса воспитания ДК осуществлялась через систему последовательных согласованных действий всех субъектов образовательных отношений.

Универсальный уровень матрицы *(характеризует общие, аксиоматические ценности функционирования образовательной организации, реализуемые на всех уровнях взаимодействия и во всех видах деятельности):* коллективное обсуждение и утверждение программы развития образовательной организации, включающей основополагающие ценности (общинность, традиции, равенство, свобода, ответственность), принципы и направления взаимодействия, основанные на идеях воспитания ДК.

Организационный уровень матрицы *(отражает основные направления и конкретные формы субъектов образовательных отношений).*

На основе анализа возможных образовательных ресурсов села были определены и реализованы следующие направления деятельности.

1. Создание школьного музея «Русская изба».

2. Использование сельского социума как базы для проведения исследовательской и проектной работы.

3. Расширение связей обучающихся с окружающим миром через развитие взаимодействия с социальными партнерами:

- привлечение родителей и специалистов села к организации занятий с детьми;

- проведение занятий вне школы;

- разнообразные экскурсии.

4. Создание в 2012 году в школе управляющего совета как коллегиального органа управления образовательной организацией, реализующего принципы демократического, государственно-общественного характера управления образованием.

Субъектно-ситуационный уровень *(связан с особенностями субъектов образовательных отношений и характером их позиционного взаимодействия)* - изменения в способах взаимодействия «учитель – ученик», развитие способности у обучающихся отстаивать свои права и защищать права других, повышение включенности родителей в жизнь школы, повышение статуса школы в образовательном пространстве района.

Таким образом, использование предложенной нами матрицы позволяет не только решать задачи проектирования процесса воспитания ДК, но и учитывать специфические особенности и характеристики как образовательной организации, так и ее субъектов. Далее мы в обобщенном виде представим **вариативные направления опытно-экспериментальной работы** в двух других сельских школах-участницах опытно-экспериментальной работы.

Ермаковская СШ Любимского МР. Малочисленная сельская школа (контингент обучающихся 74-85 человек) находится на границе с Вологодской областью, отличается удаленностью от районного и областного центров и большой территориальной «разбросанностью» контингента (подвоз почти половины обучающихся осуществляется из 10 населенных пунктов школьными автобусами). Особенностью образовательного процесса является обучение в общеобразовательных классах детей VII вида. Таким образом, педагоги одновременно реализуют две образовательные программы (общеобразовательную и коррекционную). В отличие от ряда других

населенных пунктов сельской местности, с. Ермаково, на территории которого расположена школа, отличается развитой инфраструктурой, возможности которой практически не использовались в образовательном процессе. Поэтому основным направлением работы школы на данном этапе работы явилось создание и реализация программы взаимодействия участников образовательного процесса и социальных партнеров школы, основная цель которой была связана с освоением детьми и родителями новых социальных ролей через обогащение их разнообразными способами взаимодействия с социальной средой и на основе ценностей демократии (приложение Л). Параллельно с данной работой осуществлялось развитие взаимодействия между участниками ОП внутри образовательной организации. Ермаковская СОШ – это сельская школа со смешанным контингентом обучающихся, где в одном классе учатся одаренные и обычные дети, а также дети, нуждающиеся в коррекционно-развивающем обучении (14 человек). На протяжении всего времени опытно-экспериментальной работы в школе велась целенаправленная деятельность по развитию взаимодействия детей разных категорий как в учебном процессе, так и во внеучебной деятельности (осуществлялась корректировка учебных планов в аспекте углубления внутренней дифференциации, активно использовались технологии, обеспечивающие субъектную позицию каждого ребенка, проводились тренинговые упражнения на развитие взаимодействия всех детей, проводились разновозрастные занятия и общешкольные праздники, спланированные и организованные самими детьми и др.).

Большое внимание в школе уделялось содержательному аспекту образования, ценностному его наполнению. На учебных занятиях использовался содержательный потенциал всех учебных предметов для обогащения системы представлений детей об окружающем мире и о себе, в процессе внеучебной деятельности обсуждались вопросы, связанные с осознанием подростками системы общечеловеческих ценностей и

собственного отношения к необходимости их реализации, проводилась работа, направленная на осмысление ребенком собственных особенностей и индивидуальных отличий, осознания основных категорий демократии (приложение М). В школе были реализованы важные социально значимые проекты, направленные на помощь другим людям и предполагающие активное проявление толерантности. К организации обозначенных выше направлений деятельности активно привлекались родители обучающихся и представители социума.

Основным направлением работы ***Скоковской СШ Даниловского МР*** стало исследование проблемы воспитания ДК во внеурочной деятельности через развитие детского самоуправления и организацию общественно-полезного досуга детей. Школа является малочисленной (90-100 обучающихся), особенности контингента связаны с наличием специального (коррекционного) класс для детей VIII вида и тенденцией постоянного притока детей из школ г. Данилова, испытывающих проблемы с обучением и поведением. При этом образовательная организация является основным культурным и просветительским центром села. В связи с отсутствием в селе учреждений культуры и центров дополнительного образования, основная проблема школы – организация внеучебной деятельности детей, поэтому с учетом имеющихся проблем были сформулированы основные задачи, которые решались педагогами и обучающимися:

- приобщение личности к общешкольным ценностям, усвоение личностью социальных норм через участие в общественной жизни школы;

- создание условий для самовыражения, самоутверждения и реализации каждой личности через представление широкого выбора направлений и видов деятельности;

- развитие творчества, инициативы, формирование активной гражданской позиции школьников.

В результате в школе была создана и реализована структурная модель детского самоуправления, основанная на проекции общественного устройства

демократического государства (приложение Н). В процессе реализации обозначенных задач педагогами школы при непосредственном руководстве автора диссертации были спроектированы и апробированы новые формы внеурочной деятельности (приложение Д), которые, с одной стороны, обогащали систему представлений каждого ребенка о мире и о себе, а с другой - способствовали развитию перцептивных способностей через осознание и конструктивное разрешений внутриличностных противоречий.

Результаты опытно-экспериментальной работы в сельских школах.

С целью наглядной демонстрации зависимости изменений в показателях сформированности ДК от применяемых в каждой школе средств в диаграммах отражается прирост характеристик и качеств ДК в каждой их школ.

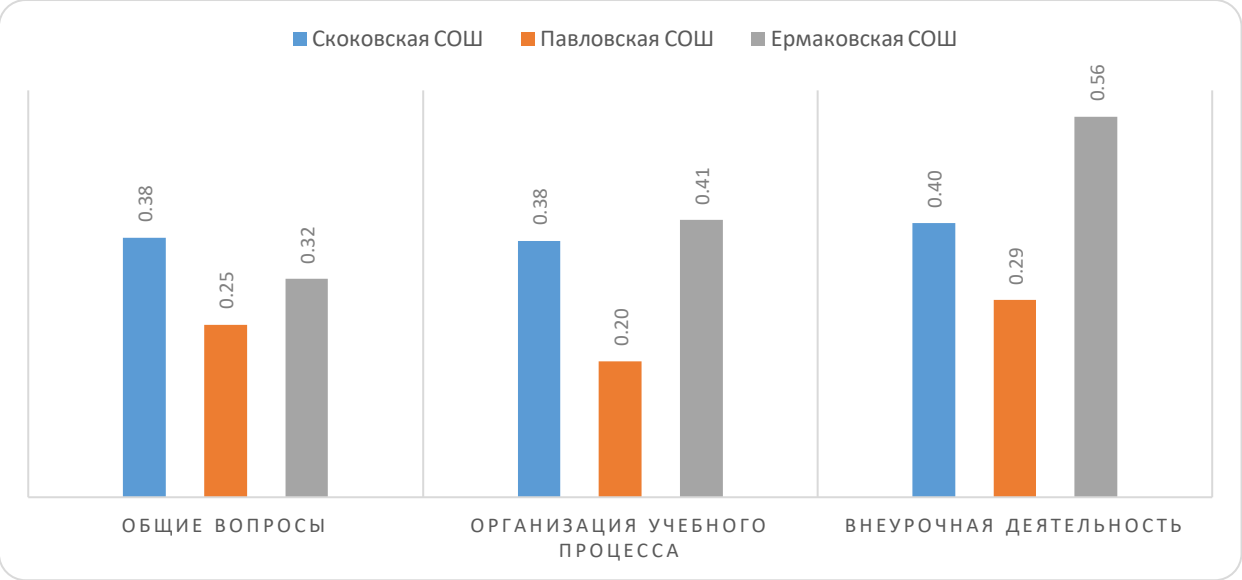


Рисунок 10 - Прирост показателей в ходе реализации условий воспитания ДК в ОП (подростки, обучающиеся в сельских школах)

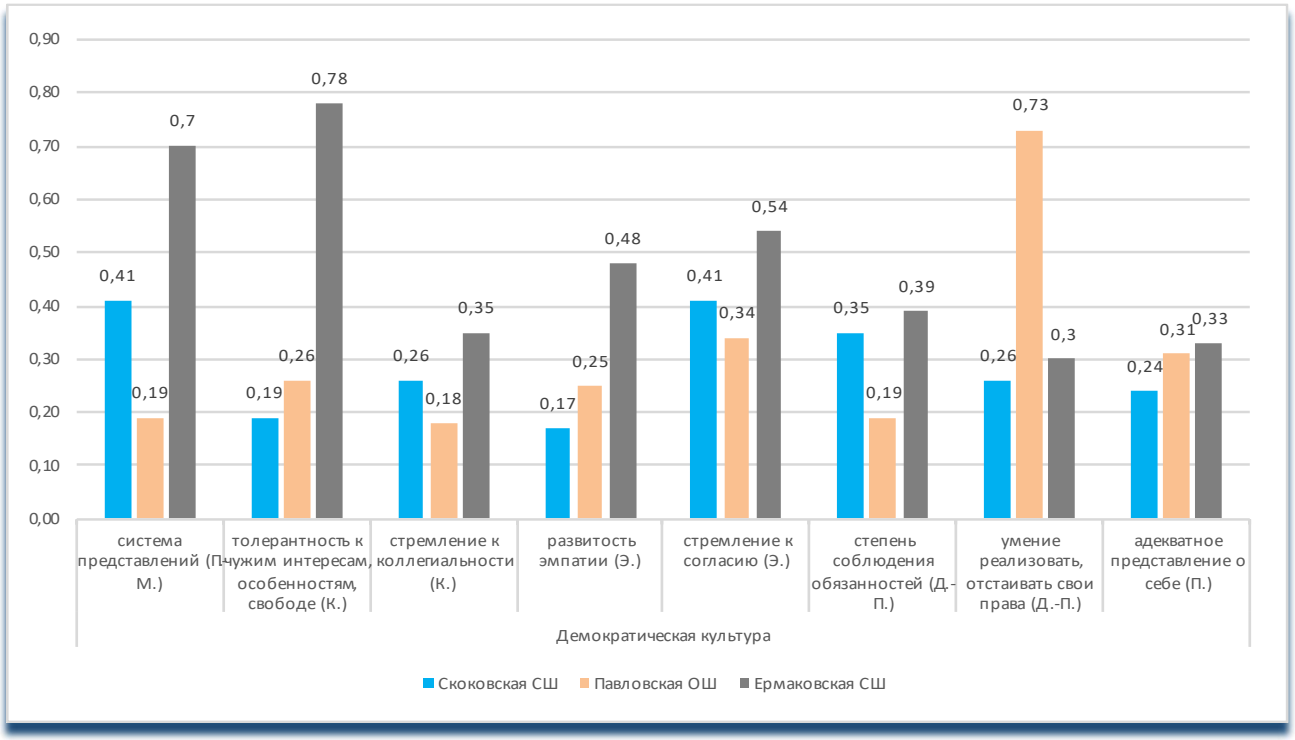


Рисунок 11 - Прирост сформированности качеств ДК у подростков

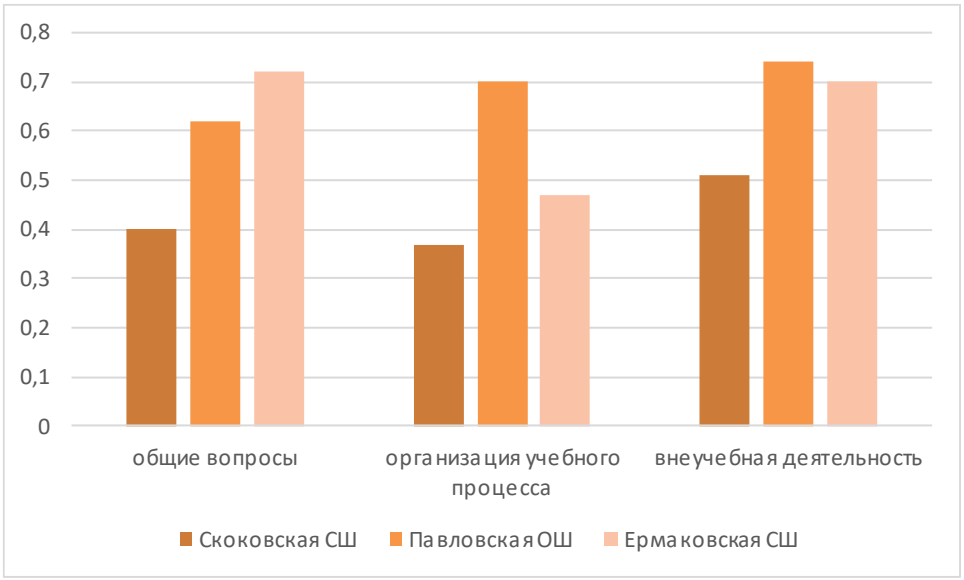


Рисунок 12 - Прирост показателей сформированности качеств ДК в ОП (родители)

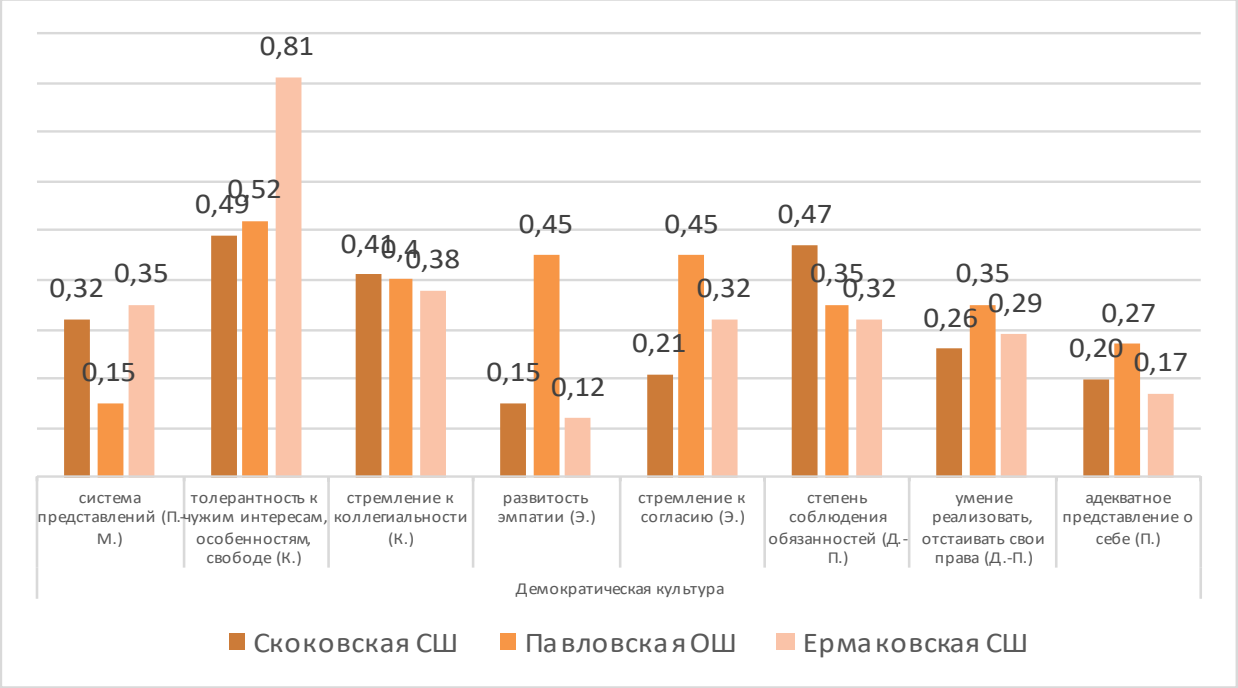


Рисунок 13 - Прирост показателей сформированности качеств ДК у родителей

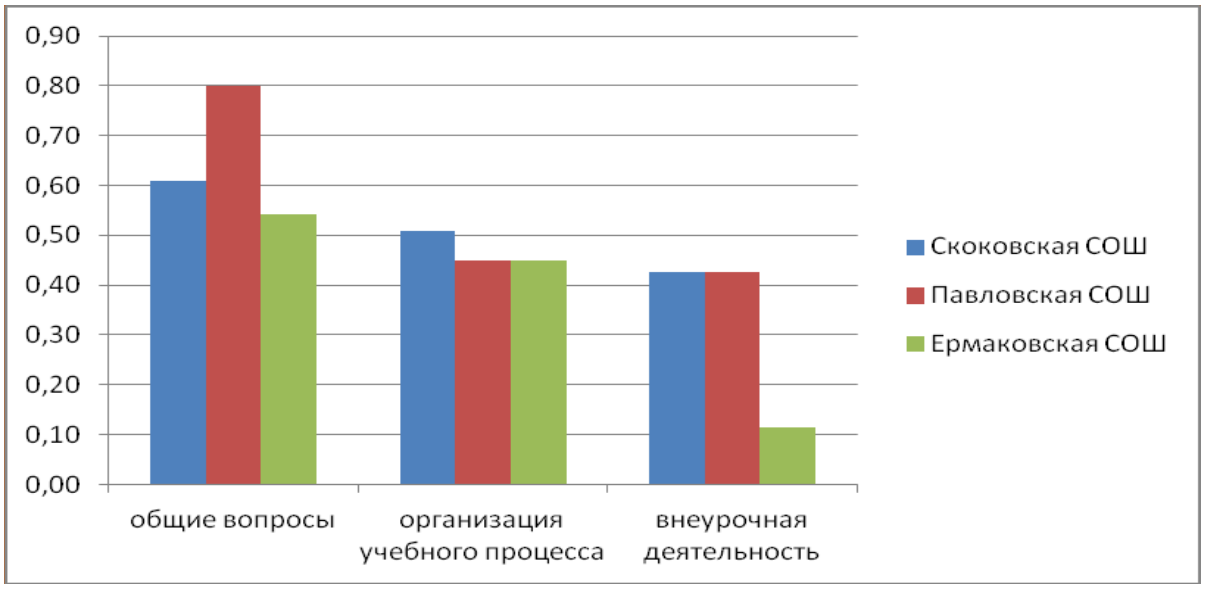


Рисунок 14 - Прирост показателей ДК в ОП (педагоги)

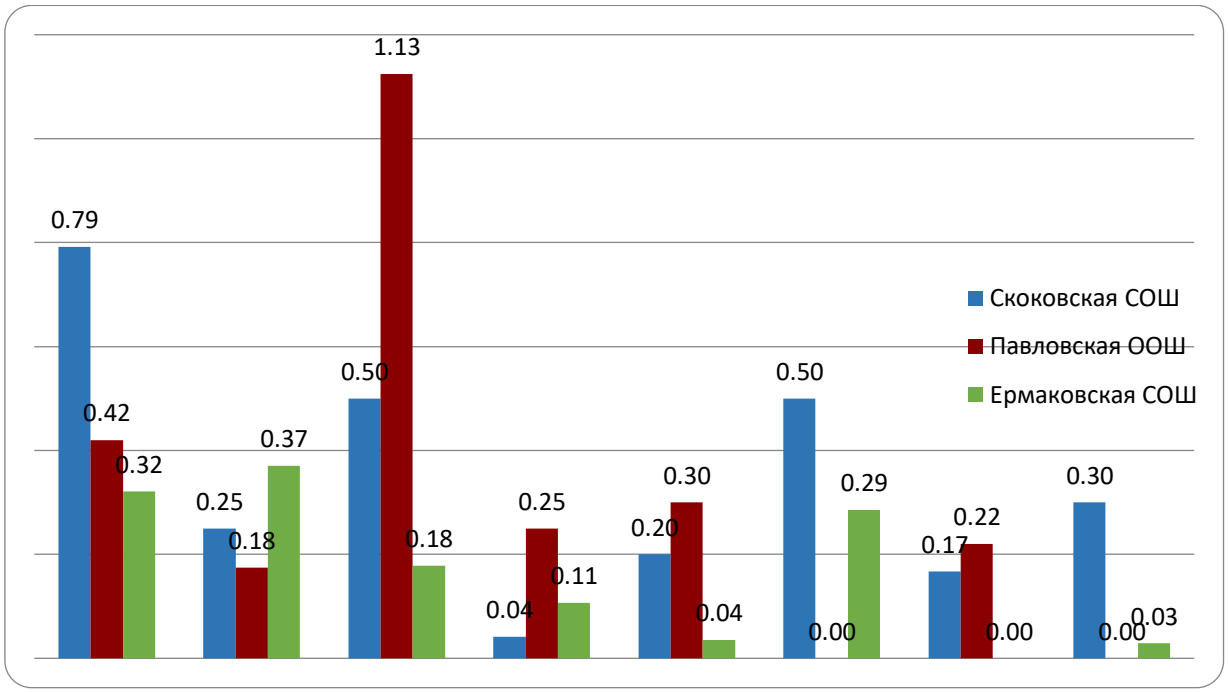


Рисунок 15 - Динамика сформированности качеств ДК у педагогов

Ермаковская СШ. Анализ результатов итоговой диагностики демонстрирует наивысшие показатели в приросте сформированности исследуемого интегративного качества *у подростков* Ермаковской школы. Реализация программы взаимодействия школы с социальными партнерами, безусловно, способствовала расширению системы представлений детей об окружающем мире и собственном месте в этом мире (+0,70), развитости эмпатии (+0,48), стремлению к согласию (+0,54). Наибольший прирост среди всех показателей зафиксирован по уровню толерантности к чужим интересам, особенностям, свободе (+0,78). Результаты наблюдений и актов добровольцев, организованных педагогами для родителей, свидетельствуют, что повысилась включенность родителей подростков в образовательный процесс, увеличилось количество посещаемых родителями школьных мероприятий и уроков, возросла заинтересованность родителей в успехах своего ребенка. Результаты проведенной до и после эксперимента диагностики зафиксировали в Ермаковской школе самый значительный среди родителей (так же, как и среди детей) рост показателя «толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе» (+0,81). Все это способствовало повышению эффективности воспитательного процесса в целом и отразилось в результатах исследования:

показатель реализации идей и принципов ДК во внеурочной деятельности значительно увеличился (с 2,36 до 2,92).

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы в Ермаковской СОШ было доказано, что использование воспитательного и образовательного потенциала социального окружения школы способствует формированию системы представлений детей и родителей об окружающем мире, развитию коммуникативных способностей обучающихся, что создаёт предпосылки для формирования таких социально значимых качеств, как терпимость, способность выстраивать диалог с представителями разных возрастов и профессий, готовность к принятию иных взглядов, то есть способствует воспитанию демократической культуры обучающихся. Результаты эмпирического исследования убедительно доказали, что рост показателей сформированности демократической культуры в процессе целенаправленной работы осуществляется параллельно у всех участников ОП, а в Ермаковской школе значимый прирост проявлений толерантности зафиксирован и у педагогов (+0,39).

Благодаря реализации программы значительно расширилась образовательная среда школы, активизировались связи образовательной организации с Домом культуры, сельской библиотекой, музеями, что способствовало расширению сферы самореализации обучающихся. Согласно результатам наблюдения подростки стали активно участвовать в сельских праздниках, оказывать помощь пенсионерам и ветеранам войны. Традиционными стали мероприятия по планированию общественно полезного и личностно значимого для подростков времяпрепровождения в каникулы. Значительно повысилась эффективность деятельности детского самоуправления и включенность самих обучающихся в жизнь школы. Снизилось количество конфликтов старшеклассников с местными жителями.

Сравнение результатов диагностики уровня сформированности демократической культуры родителей продемонстрировало максимальный положительный прирост **в Павловской школе им. А.К. Васильева**, при этом

максимальное увеличение, по сравнению с другими школами - участниками опытно-экспериментальной работы, достигнуто по показателям «умение реализовывать, отстаивать собственные права» (+0,35) и «стремление к согласию» (+0,45). Важно, что подобные результаты были достигнуты в ситуации, когда данные первоначального пилотажного исследования зафиксировали среди родителей данной школы самые низкие показатели сформированности исследуемого качества. Мы считаем, что эффективность работы в школе была обусловлена целенаправленной деятельностью по развитию системы соуправления образовательной организацией, становлением системы деятельности управляющего совета школы, в состав которого входят дети, родители, педагоги, социальные партнеры школы.

Результаты коллективного анализа деятельности управляющего совета на собрании коллектива школы, дискретное наблюдение за его работой подтверждают полученные диагностические результаты: в школе реализуется демократический стиль взаимодействия, преобладает коллегиальное принятие решений, родители и социальные партнеры активно участвуют в делах школы и отстаивают ее интересы в других инстанциях. Важно, что наряду с приростом показателей сформированности ДК родителей, нами был зафиксирован очень значимый прирост соответствующих показателей у обучающихся Павловской школы («умение реализовывать, отстаивать свои права» (+0,73), «стремление к согласию» (+0,44)), что еще раз подтверждает выявленную нами закономерность между активностью родителей и их включенностью в образовательный процесс и сформированностью ДК их детей.

Нами зафиксированы положительные внешние эффекты проведенной работы: повысился статус школы в образовательном пространстве региона. Павловская школа на данный момент является опорной в содружестве малочисленных школ района, имеет статус муниципальной экспериментальной площадки по развитию государственно-общественного управления, образовательная организация выступила инициатором создания

социокультурного комплекса в деревне Павлово, где в настоящее время активно апробируются разработанные механизмы взаимодействия учреждений, входящих в состав комплекса.

Таким образом, нам удалось апробировать и доказать эффективность педагогического условия, связанного с необходимостью реализации партнерской позиции всех участников образовательного процесса, подтвердить правомерность организационно-педагогического условия, требующего реализации демократического стиля управления образовательной организацией, а также уточнить организационно-педагогическое условие, предполагающее активизацию включенности родителей в образовательный процесс. Уточнение последнего условия показало, что привлечение родителей к участию в управлении образовательной организацией способствует значимой динамике в развитии таких показателей ДК, как «стремление к самоуправлению», «умение реализовывать, отстаивать свои права», а также эмоционально-волевого компонента исследуемого качества. Развитие других компонентов ДК необходимо стимулировать за счет использования дополнительных ресурсов, связанных с повышением правовой грамотности родителей, повышения информированности о собственных особенностях и особенностях их детей, внедрения интерактивных форм работы.

Подобный опыт был реализован, в частности, в процессе опытно-экспериментальной работы в **Скоковской школе Даниловского МР.**

В результате реализации комплекса внеурочных мероприятий произошли изменения в характере взаимодействия участников образовательного процесса: по результатам анкетирования родителей и классных руководителей удалось зафиксировать снижение количества конфликтов как между родителями и детьми, так и между педагогами школы и родителями; подростки и их родители более ответственно и последовательно выполняют свои обязанности, в школе появились новые традиции, связанные с совместным проведением досуга всех участников образовательного процесса не только в праздничные дни, но и во время школьных каникул.

Данные изменения подтверждаются результатами диагностики: в Скоковской школе зафиксирована положительная динамика в развитии действенно-практического компонента (+0,42), а также в таких показателях сформированности ДК родителей, как «степень соблюдения обязанностей» (+0,49), «адекватные представления о себе» (+0,37), «понимание общепринятых законов и правил» (+0,35). В рамках нашей исследовательской деятельности было доказано на практике значение включенности детей в самоуправленческую деятельность для эффективного воспитания демократической культуры: реализация учащимися своих социальных функций в будущем, вхождение детей в социум зависят от того, насколько успешно ими осваиваются социальные роли в процессе взаимодействия, а самоуправленческая деятельность позволяет развивать самостоятельность, способствует формированию умений принимать решения, отстаивать свои права и выполнять обязанности. Сравнение результатов диагностики подростков до и после проведенной работы демонстрирует устойчивую положительную динамику проявлений демократической культуры, как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о необходимости и возможности учета особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик участников ОП при организации процесса воспитания ДК, и позволяют выделить *направления деятельности, определяющие особенности организации процесса воспитания исследуемого интегративного качества* ***в сельских школах:***

- расширение возможностей осуществления социального выбора подростками за счет использования возможностей социального окружения через развитие образовательных организаций как открытых социально-педагогических систем, культурных центров сельских поселений;

- изучение и развитие местных традиций, что благоприятно отражается на системе представлений сельского подростка, способствует развитию его

толерантности, умению проявлять заботу и активно включаться в социально значимую деятельность.

- повышение уровня субъектности семей и включенности их в ОП через педагогически целесообразное распределение ролей, функций взрослых и детей в этом процессе;

- совершенствование механизмов интеграции учебной и внеучебной деятельности детей;

- повышение уровня правовой и психолого-педагогической компетентности родителей и включенности их в образовательный процесс;

- совершенствование способов разновозрастного взаимодействия детей;

- развитие форм и механизмов поддержки сельских учителей для стимулирования их творческого и профессионального потенциала и закрепления учителя в сельских образовательных организациях.

Вариативные направления опытно-экспериментальной работы в городских школах.

Школа №49 г. Ярославля. Школа находится в центре города Ярославля, имеет многолетнюю историю и богатые традиции. Данная образовательная организация является одной из самых престижных в городе, неоднократно была включена в «ТОП-500 лучших школ России», имеет высокий конкурс при зачислении в школу первоклассников и обучающихся старшей ступени. Основной контингент (около 1000 обучающихся) - дети из благополучных семей с достаточно высоким социальным статусом. Выбор школы для опытно-экспериментальной работы был связан с необходимостью практического подтверждения теоретических выкладок о влиянии социального статуса семьи на особенности взаимодействия детей и выявления особенностей воспитания демократической культуры в городской школе с высоким образовательным рейтингом. Для подростков, обучающиеся в данной школе, в отличие от их сельских ровесников, характерна проблема переизбытка социальных контактов, что приводит к большой загруженности ребенка и к неспособности

определить приоритеты и выбрать действительно значимые для себя виды деятельности и формы взаимодействия.

Основным направлением опытно-экспериментальной работы данной образовательной организации стало выявление возможностей воспитания демократической культуры через свободное формирование каждым старшеклассником индивидуального учебного плана. Педагоги школы, стремясь обеспечить эффективность процесса профессионального и социального самоопределения подростков, столкнулись с тем, что программы и модели профильного образования традиционной школы не отвечают быстро меняющимся условиям рыночной экономики, требованиям общества и производства и не способны в полной мере удовлетворить образовательные запросы каждого ученика. В связи с этим была теоретически обоснована и реализована на практике модель индивидуальной образовательной деятельности детей, включающая следующее:

- индивидуальное проектирование учебного плана (ИУП);

- самостоятельный выбор глубины освоения содержания предметов (базовый или профильный уровни);

- автономный самоанализ образовательных достижений;

- выбор ребенком форм внеурочной деятельности в контексте осуществления собственных профессиональных и социальных проб.

В русле реализации идей воспитания демократической культуры личности данная модель предполагает самостоятельный и добровольный выбор ребенком тех направлений, уровней и форм образовательных областей, которые он считает для себя актуальными и личностно значимыми. Обучение строится на основе индивидуального набора профильных, базовых и элективных предметов каждым учеником. При этом образовательное пространство школы позволяет реализовать не только базовый и профильный предметные запросы, но и дополнительные субъективные потребности в форме творческих объединений и научных лабораторий во внеурочное время.

Примером способа удовлетворения индивидуальных профессионально-ориентированных запросов детей является День неформального образования (ставший традиционным в школе, начиная с 2016 года), основная цель которого - показать значимость образования в нашей жизни, важность практического применения школьных наук, личностного роста и самореализации. Родители и социальные партнеры школы в рамках такого дня организуют мастер-классы для детей и в практической форме осуществляют знакомство с различными профессиями и видами деятельности, что способствует расширению системы социальных представлений школьников и развитию сотруднического характера взаимодействия всех участников ОП.

Школа №62 г. Ярославля расположена в «спальном» районе, на окраине города. Наполняемость школы в обозначенный период – в среднем 700-800 человек. Образовательная организация соседствует со школами-конкурентами (среди которых гимназия №2) и не является приоритетной для поступления. Особенности контингента обучающихся: преобладание детей из семей со средним и ниже среднего уровнем достатка, большая часть родителей трудится на производственных предприятиях города, имеет среднее или среднее специальное образование. Одна из проблем, выявленная в результате комплексной диагностики обучающихся, - низкий уровень коммуникативной культуры (коммуникативный компонент ДК) и культуры жизненного самоопределения. Для решения данной проблемы психологом школы под руководством автора работы была создана программа «Основы конструктивного общения для обучающихся 15-17 лет» (приложение П). Ведущей концептуальной идеей программы, подчиненной основной цели развития коммуникативной, социально успешной личности, является создание условий для систематического образовательного диалога с детьми, их активного интереса к изучению самого себя, внимательного отношения к другому человеку и овладения техникой общения.

Задачи программы:

- развитие коммуникативных навыков подростков;

- личностное развитие и эффективная социальная адаптация старшеклассников;

- поддержание стремления к анализу своей деятельности и выделению новых средств эффективной коммуникации;

- использование коммуникативных навыков в процессе деятельности и общения;

- развитие перцептивных способностей.

Основными формами занятий в рамках реализации программы являются дискуссия, лекция, занятие-практикум, ролевые игры, тренинги социальных навыков, проектная деятельность и др. Отметим, что данная программа реализуется школьным психологом в качестве элективного курса на протяжении последних пяти лет, постоянно обновляясь за счет использования новых форм и методов работы.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы в городских школах позволяет, с одной стороны, уточнить особенности организации процесса воспитания ДК подростков, а с другой - подтвердить эффективность ряда педагогических средств, апробированных в школах города. Для обоснованности сделанных выводов продемонстрируем результаты итоговой диагностики подростков, обучающихся в городских школах (среди школ, участвующих в пилотажном исследовании, были образовательные организации, соответствующие по социальным и образовательным характеристикам как школе №49 (школы №1 и №43), так и школе №62 (школы №18 и №30) в аспекте прироста развития основных показателей ДК.

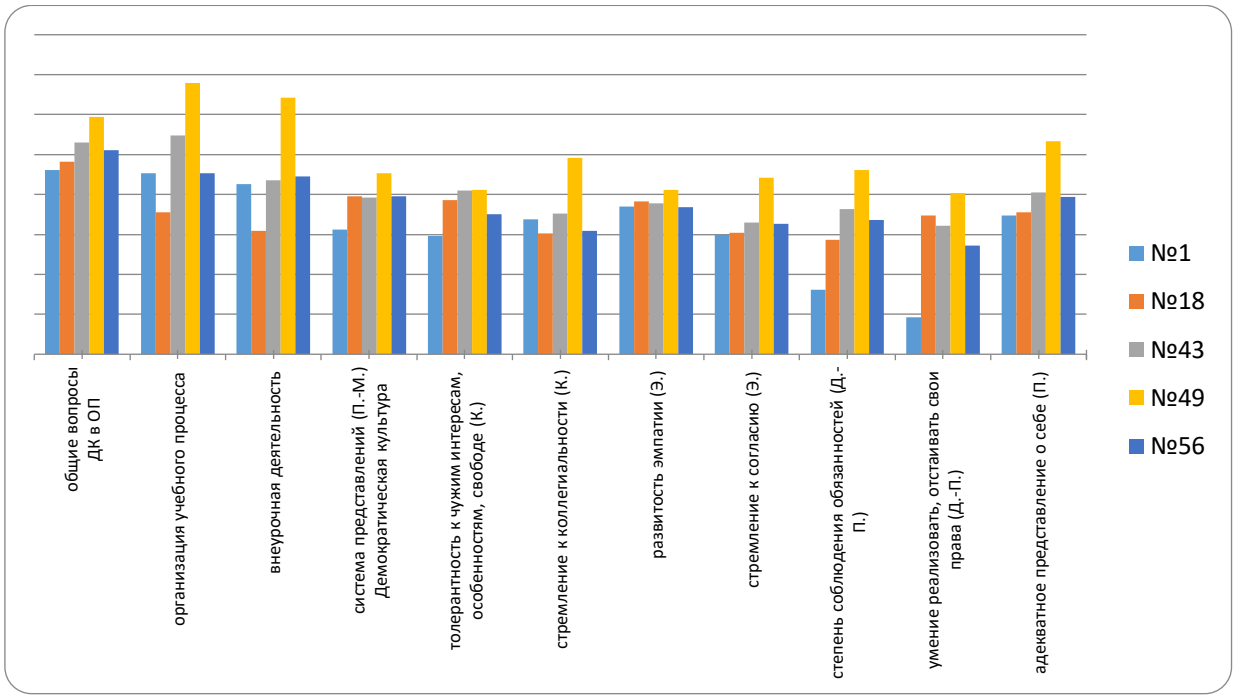


Рисунок 16 - Изменение показателей сформированности ДК у обучающихся 10-х классов городских школ

Сопоставительный анализ результатов диагностики 10-классников школ г. Ярославля демонстрирует более высокие показатели сформированности ДК у обучающихся школы №49. Значимые отличия в приросте зафиксированы по таким проявлениям ДК, как «адекватное представление о себе», «стремление к самоуправлению», «степень соблюдения обязанностей», «умение реализовывать, отстаивать свои права». Значимо выше, по сравнению с другими школами, проявления демократической культуры в образовательном процессе (как в учебном процессе, так и во внеурочной деятельности). Таким образом, было экспериментально подтверждено значение возможности рефлексивного выбора и индивидуализированного характера образовательной деятельности подростков для становления демократической культуры, предоставления старшекласснику реального и осознанного выбора как содержания внеурочной деятельности, так и уровня освоения учебных предметов, что способствует развитию всех показателей сформированности демократической культуры.

Основным результатом работы по воспитанию демократической культуры в школе №62 (в сравнении с результатами обучающихся 9-х классов

других школ г. Ярославля) является значимо более высокое развитие таких проявлений ДК, как «адекватное представление о себе», «умение реализовывать, отстаивать свои права», а также развитие действенно-практического компонента исследуемого качества (рисунок 17). Мы считаем, что такие изменения произошли в связи с реализацией в параллели 9-х классов программы «Основы конструктивного общения для обучающихся 15-17 лет» (приложение П), направленной на развитие коммуникативной культуры личности подростка, стимулирование его самопознания и социальной активности.

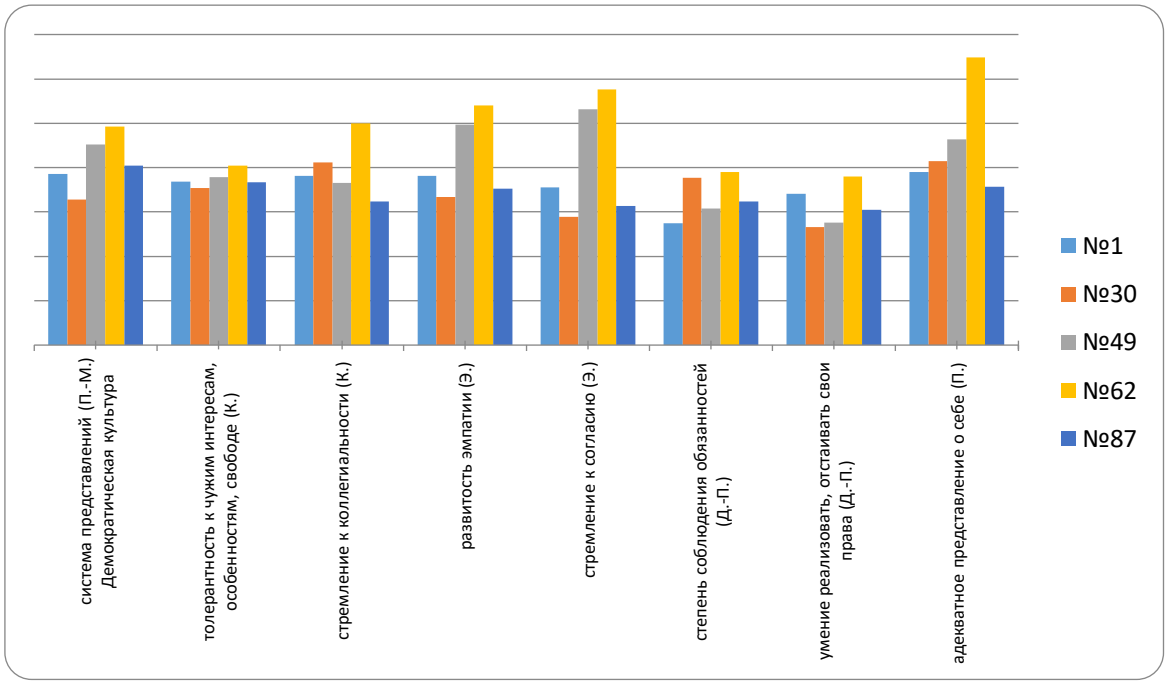


Рисунок 17 - Изменение показателей сформированности ДК у обучающихся 9-х классов городских школ

Полученные результаты подтверждают и сами подростки, а также их педагоги и родители, которые отмечают, что получение детьми новой информации о себе, осмысление собственного «Я» способствует адекватной самооценке, а приобретенные знания и практические навыки помогают решать проблемы с использованием различных конструктивных способов взаимодействия.

Таким образом, в процессе опытно-экспериментальной работы на базе городских школ была доказана эффективность таких педагогических средств

воспитания демократической культуры подростков, как обеспечение индивидуализации образовательной деятельности обучающихся за счет разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и планов; создание ситуаций для осознанного выбора форм и направлений деятельности как внутри школы, так и при посещении ребенком учреждений дополнительного образования; реализации социально значимых проектов; проведение тренинговых занятий, способствующих развитию рефлексии и осознанию собственных особенностей и отличий.

Необходимо отметить, что учет обозначенных особенностей позволит сделать процесс воспитания демократической культуры более эффективным. Для успешной реализации данного условия **в городской школе** необходимым представляется реализация *следующих направлений деятельности:*

- обеспечение индивидуализации образовательной деятельности подростков за счет разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ с обязательным привлечением к данному процессу родителей;

- включение детей в социально значимую деятельность на основе изучения потребностей окружающего социума (волонтерские акции, шефство и т.п.);

- оказание помощи подростку в осуществлении выбора в условиях избыточности вариантов выбора (профилей, направлений деятельности, организаций дополнительного образования и пр.);

- развитие возможностей интеграции в образовательном процессе за счет содержательного и организационного объединения ресурсов урочной и внеурочной деятельности, привлечение социальных партнеров, взаимодействие с образовательными организациями различных уровней;

- профилактика проблем социального неравенства детей;

Таким образом, в ходе реализации вариативных программ в образовательных организациях, находящихся в различных социальных контекстах, нам удалось доказать необходимость реализации важного

организационно-педагогического условия – «учет особенностей школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся» и продемонстрировать многообразие возможностей воспитания ДК подростков как целевой функции образовательной организации.

4.3 Результаты опытной работы по подготовке будущих педагогов к воспитанию демократической культуры обучающихся

Воспитание демократической культуры подростков рассматривается нами как процесс взаимодействия субъектов образовательных отношений, ведущая роль в котором принадлежит эффективному педагогическому сопровождению деятельности обучающихся со стороны педагогов. Изучение состояния вопроса в практике образовательных организаций свидетельствует, что многие педагоги не считают себя готовыми осуществлять взаимодействие с подростками и их родителями на основе демократических норм и ценностей. В связи с этим необходимым условием организации исследуемого процесса выступает соответствующая подготовка педагогов. Решению задач готовности школьных педагогов к осуществлению воспитания ДК способствовали семинары, мастер-классы, тренинги и другие интерактивные форматы, описание которых представлено в п.4.1 и п.4.2 диссертации. Однако комплексное решение проблемы подготовки выпускников школы как субъектов демократического общества невозможно без соответствующей подготовки педагогических кадров в образовательных организациях среднего и высшего образования.

Подготовка студентов к будущей педагогической деятельности осуществляется с опорой на требования нормативных документов, определяющих содержание и организационные аспекты данного процесса. Анализ нормативной базы высшего педагогического образования позволяет зафиксировать идеи и установки, напрямую связанные с демократическим характером взаимодействия как в ходе получения профессионального

образования, так и в аспекте готовности осуществлять будущую педагогическую деятельность в соответствии с принципами и ценностями демократии. Содержание ряда трудовых функций и трудовых действий профессиональных стандартов педагогических работников однозначно соотносится с основными характеристиками демократической культуры.

Несмотря на ориентированность стандартов высшего образования и профессиональных стандартов педагога на демократизацию образовательного процесса в организациях различных ступеней образования, результаты эмпирического исследования, проведенного на базе ЯГПУ им. К.Д.Ушинского (г. Ярославль), КамГу им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский), ВятГу (г. Киров) свидетельствуют, что уровень сформированности основных компонентов ДК студентов всех обследуемых вузов находится на уровнях «средний» и «ниже среднего» с тенденцией снижения показателей к последним курсам обучения. На рисунках 18 и 19 представлены общие результаты по всем показателям обследованных выборок детей (с 7 по 11 классы) и студентов 2-5 курсов педагогических направлений и профилей подготовки.

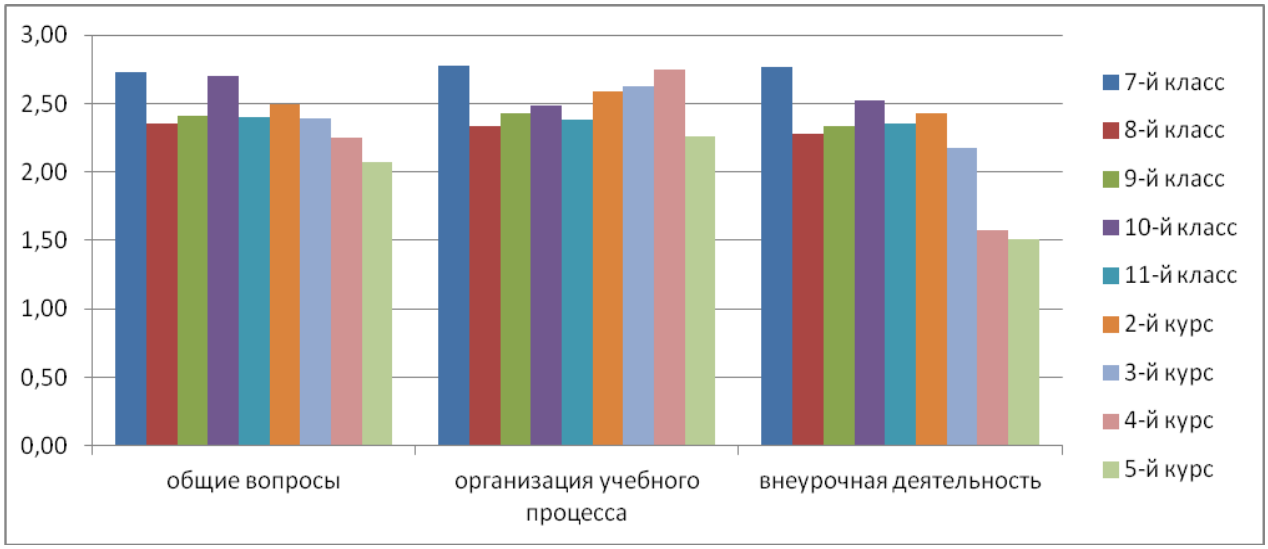


Рисунок 18 - Проявления демократической культуры в образовательном процессе

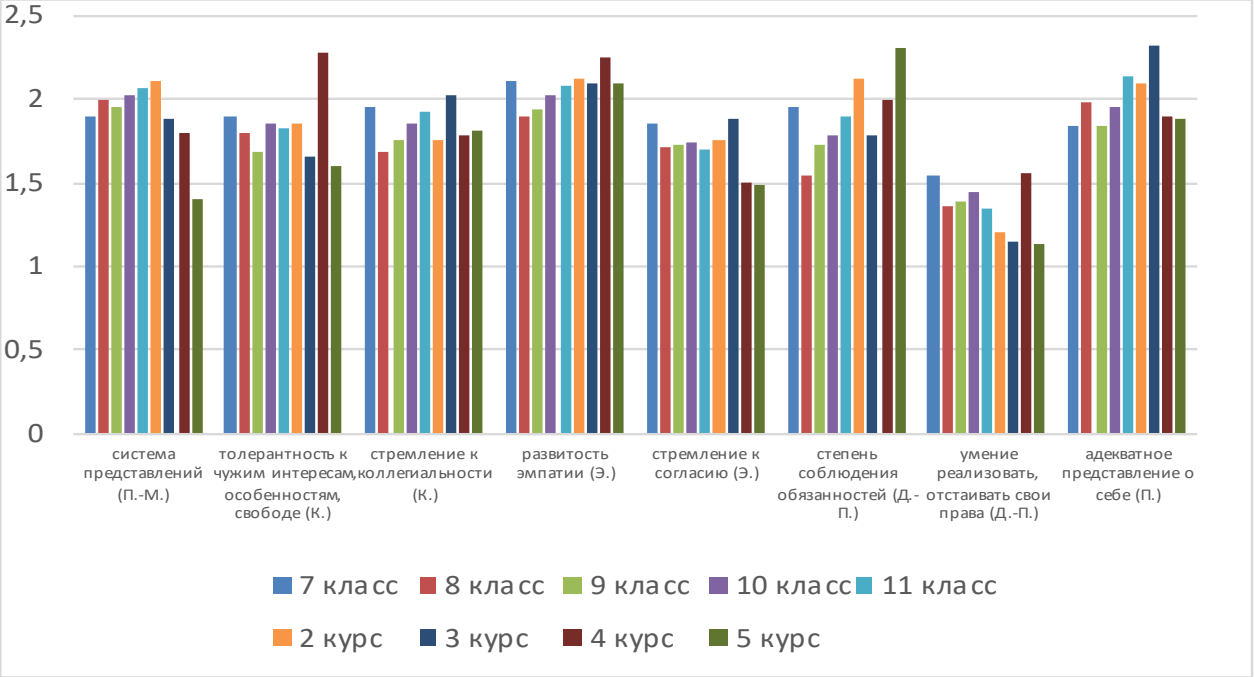


Рисунок 19 - Сформированность основных компонентов ДК у школьников и студентов вузов

Сопоставление полученных данных свидетельствует об отсутствии положительной динамики в развитии большинства показателей сформированности ДК у студентов по сравнению со школьниками. Такие результаты позволяют сделать вывод о недостаточном внимании к воспитанию данного интегративного качества личности у студентов в образовательном пространстве вуза, а анализ содержания и организационных форм подготовки студентов свидетельствует о неполном использовании их возможностей для решения обозначенных выше задач.

В процессе подготовки студентов к сопровождению процесса воспитания ДК обучающихся школ мы считаем необходимым комплексно использовать потенциал различных сфер их образовательной деятельности. Важнейшей установкой при этом является использование таких практик и подходов, которые студент может реализовать в своей будущей профессиональной деятельности. Именно практическое освоение идей и принципов демократической культуры является необходимым условием эффективной реализации этих идей в ходе непосредственного взаимодействия выпускника вуза с учениками.

Далее мы кратко обоснуем возможные *направления воспитания демократической культуры будущих педагогов* в образовательном процессе.

1. Индивидуализация образовательного процесса.

Индивидуализация обеспечивает высокий уровень субъектности обучающегося и предоставляет ему возможность для самостоятельного проектирования процесса своего профессионального развития. Мы, вслед за педагогами – представителями Ярославской научной школы, занимающимися проблемами индивидуализации, рассматриваем ее как процесс двусторонний, предполагающий, с одной стороны, создание условий и предоставление возможностей для выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития, с другой – появление у человека внутренней потребности осуществлять профессиональный выбор и идти «своим путем» в рамках профессионального становления. Демократизация же, предусматривающая реализацию демократических принципов, связанных с обеспечением права человека свободно выражать свои мысли, с уважением и принятием различных точек зрения, равенством позиции участников деятельности, поддерживает процесс индивидуализации и позволяет в полной мере обеспечить студенту вуза свободу личного и профессионального самоопределения в рамках освоения конкретной образовательной программы.

Возможные способы реализации данного направления:

- предоставление студентам возможности выбора заданий для выполнения (в том числе домашнего), а также способов выполнения заданий;

- приглашение на учебные занятия специалистов по «запросу» студентов, исходя из их интересов и потребностей, не противоречащих содержанию изучаемого курса;

- реализация возможности выбора роли на занятии (слушатель, критик, помощник преподавателя, преподаватель, эксперт и др.);

- обсуждение отдельных тем читаемых курсов с опорой на имеющийся личный и профессиональный опыт студентов;

- индивидуальное целеполагание, планирование и анализ учебного занятия;

- свободный выбор тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, предоставление возможности предложить собственную тему, совместная с научным руководителем разработка плана научно-исследовательской работы;

- наполнение содержания научно-исследовательских работ студентов патриотической и гражданственной проблематикой;

- разработка индивидуальных образовательных маршрутов студентов.

2. Модификация содержания учебных дисциплин.

В образовательных программах студентов, обучающихся в рамках педагогических и психолого-педагогических направлений подготовки, имеются различные дисциплины, однако содержание любой из них можно использовать для решения задач подготовки будущих педагогов к сопровождению исследуемого процесса через:

- использование содержания отдельных учебных дисциплин для формирования системы представлений о месте человека в мире, ценностях и идеалах патриотизма, системе отношений, принципах современного общества и т.п. (например, обязательными для изучения всех студентов бакалавриата по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» являются дисциплины «История», «Педагогика», «Психология»);

- разработку и реализацию спецкурсов и спецсеминаров соответствующей тематики (например, «Воспитание демократической культуры личности участников образовательного процесса», «Основы патриотического воспитания в современном обществе» и т.п.);

- гибкую трансформацию содержания учебных предметов в зависимости от профессиональных, научных и жизненно-практических интересов студентов;

- проблематизацию содержания учебного материала, предполагающую обсуждение в ходе занятий актуальных для современного общества вопросов (например, «Возможен ли патриотизм в поликультурном обществе?», «Патриотизм и национализм: где грань?» (дисциплина «Педагогика»).

Несмотря на наличие четкого определения понятия «демократия», преподаватель должен осознавать, что у каждого студента имеются собственные ассоциации и ценностные ориентации, связанные с данной категорией. Пытаясь стимулировать освоение сущности понятий «демократия», «демократическая культура» преподаватель должен учитывать индивидуальный социальный опыт каждого студента, его возможности и личностные характеристики. Только в процессе самостоятельно сделанных умозаключений и самостоятельно выработанных ценностей процесс воспитания ДК будущего педагога будет эффективным.

Вышеизложенные содержание и средства решения задач воспитания ДК целесообразно учесть, прежде всего, при организации учебного процесса, повышая его воспитательный потенциал и используя его возможности при **изучении всех учебных дисциплин**. Для этого необходимо следующее:

- определить знания, умения, способы деятельности студентов, способствующие воспитанию качеств ДК, при изучении каждой учебной дисциплины;

- в содержании учебного материала выявлять нравственные, ценностные аспекты, привлекать обучающихся к их осмыслению с позиций личного и профессионального опыта;

- связывать изучение учебного материала с делами, жизнью, событиями организации, города, страны;

- сопровождать освоение студентами демократических ценностей выполнением реальных практических работ, решением практических заданий и практико-ориентированных проблем.

Методика проведения занятий должна демонстрировать возможный вариант формы воспитания ДК, способы, методические приемы и технологии, необходимые в воспитании молодых людей и детей.

3. Выбор соответствующих форм, методов и технологий педагогической деятельности на учебных занятиях.

В арсенале преподавателя вуза (колледжа) имеется большое количество разнообразных практик взаимодействия со студентами при организации ОП. Результаты наших исследований позволяют сделать выводы, что наиболее важными в ходе решения задач подготовки студентов к воспитанию ДК являются следующие направления деятельности.

1) Практическая направленность используемых педагогических средств:

- обсуждение и решение практико-ориентированных задач воспитания ДК в процессе изучения дисциплин;

- изучение ряда курсов, проведение практических и лабораторных занятий на базе образовательных учреждений;

- проведение занятий лучшими педагогами-практиками, имеющими результативный опыт воспитания ДК детей;

2) Стимулирование развития субъектности обучающихся при организации образовательного процесса, что означает:

- поэтапную передачу функций преподавателя студентам;

- изменение роли студента от участника деятельности до организатора деятельности других;

- изменение позиции от обучаемого к обучающему;

- переход от репродуктивной работы к созидательной, творческой деятельности.

3) Увеличение доли проблемных методов обучения и воспитания студентов, то есть:

- включение в учебную деятельность проблемных ситуаций, задач, обучение гибкому принятию профессиональных решений;

- использование проблемных и бинарных методов обучения, метода дилемм;

- проведение дискуссий, дебатов, обсуждений по актуальным проблемам воспитания ДК детей и молодежи.

4) Активное использование средств, развивающих творческие способности обучающихся:

- проведение деловых и организационно-деятельностных игр;

- организация педагогических мастерских, имеющих большое значение для ценностного самоопределения студента и выработки им педагогических целей, а также процесса освоения элементов педагогической деятельности (в работе мастерской важна позиция мастера, его педагогическая деятельность, выступающая как образец и материал для анализа);

- проведение конкурсов исследовательских и творческих работ, проектов, выполняемых при изучении учебных дисциплин.

5) Расширение проектной и исследовательской деятельности обучающихся:

- выполнение комплексных проектов, решающих межпредметные и профессиональные задачи;

- выполнение проектов и исследований по заказу образовательных учреждений, органов образования;

- участие в конкурсах проектов разного уровня;

- проведение микроисследований в рамках изучения конкретных тем и дисциплин;

- приобщение студентов к изданию и распространению результатов проведенных исследований;

- организация совместной исследовательской деятельности преподавателей и студентов (слушателей);

- усиление исследовательского характера педагогической практики.

6) Использование средств, развивающих личностные характеристики, концепции «Я - педагог», «Я - гражданин демократического государства», формирующих умения, необходимые для педагогической деятельности:

- психологический и педагогический тренинг;

- анализ ситуаций, в которых студент испытывает трудности;

- самоанализ личных достижений и проблем в период самостоятельной практики и др.

7) Применение рефлексивно-аналитических и деятельностных средств оценивания достижений студентов:

- создание портфолио;

- карты профессионального роста;

- презентация проектов;

- решение профессиональных задач;

- проведение занятий и мероприятий с детьми;

- выполнение конкретных практических заданий, демонстрирующих готовность к нравственному, гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи;

- проведение выпускного экзамена в виде публичного (перед группой) отчета о деятельности в рамках исследования, проведенного во время практики, или в форме защиты практико-ориентированного проекта.

4. Развитие социального опыта общественно значимой деятельности через включение обучающихся педагогических вузов в различные виды социальных практик:

- социально значимые акции и движения;

- общественные организации, волонтерское движение;

- благотворительная деятельность;

- охрана окружающей среды;

- организация педагогических клубов, сообществ;

- организация открытых праздничных мероприятий соответствующего содержания для детей и подростков;

- создание педагогических отрядов и др.

Важной задачей демократизации образовательного процесса в вузе является развитие системы студенческого самоуправления как демократической формы организации жизнедеятельности студенческого сообщества, которая предполагает развитие самостоятельности студентов в принятии и реализации решений для достижения групповых целей. Это означает, что студенты сами планируют, организуют, подводят итоги и оценивают свою общественную деятельность, все коллективные дела, события, праздники. Студенческое самоуправление позволяет сформировать субъектную позицию у обучающихся, развить активность, ответственность, чувство долга, освоить на личном опыте технологии, необходимые для воспитания ДК детей.

5. Педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов к воспитанию ДК.

Эффективность процесса подготовки будущих педагогов к решению воспитательных задач во многом обеспечивается за счет соответствующего сопровождения процесса и управления им. В связи с этим мы можем выделить следующие *ориентиры в деятельности администрации и профессорско-преподавательского состава вузов и факультетов,* обеспечивающие качество подготовки студентов к решению задач воспитания ДК обучающихся школ:

- проектирование системы воспитания студентов с учетом демократических норм и ценностей при участии всех субъектов образовательного процесса, социальных партнеров, представителей общественных организаций;

- отражение результатов проектирования в основной образовательной программе, программах и планах воспитательной работы образовательной организации, факультета, студенческой группы, рабочих программах по учебным дисциплинам, программах и планах деятельности кафедры, преподавателей, наставников;

- создание активного общественного мнения в коллективе преподавателей и сотрудников образовательной организации о важности целенаправленной работы по демократическому воспитанию будущих педагогов и подготовки их к организации этой деятельности в детской среде;

- освоение преподавателями вуза современных подходов, технологий и форм воспитания будущих педагогов, способов использования информационных источников и средств дистанционного взаимодействия со студентами;

- стимулирование и поддержка студенческих инициатив в организации социально значимой деятельности, в создании волонтерских отрядов, общественных объединений и организаций гражданской и патриотической направленности;

- научно-методическое сопровождение подготовки студентов к воспитанию ДК детей и молодежи;

- развитие социальных связей, партнерства с образовательными и общественными организациями, решающими проблемы воспитания демократической культуры;

- изучение, распространение опыта и лучших достижений воспитания ДК школьников и студентов;

- обеспечение демократического характера взаимодействия преподавателей и студентов, создание соответствующего образа взаимоотношений, который затем может быть транслирован будущими педагогами в собственной профессиональной деятельности.

Попытка **апробации ряда представленных выше положений в реальной практике осуществлялась на базе факультета социального управления Института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского в 2016-2020 гг.**

С целью «запуска» демократических преобразований на факультете была реализована проектная сессия с участием студентов, преподавателей и представителей администрации. К участию в проектной сессии были

приглашены все желающие на добровольной основе, всего в деятельности приняли участие 72 студента, 15 преподавателей и 6 представителей администрации факультета (декан, заместители декана, председатель УМК, руководитель Ресурсного центра). На стартовом собрании в ходе совместного обсуждения результатов диагностики и присвоения идеи необходимости стратегического планирования процесса развития факультета, были определены пять основных направлений совместной деятельности (совершенствование организации учебного процесса; воспитательная деятельность студентов; научно-исследовательская деятельность студентов; профориентационная работа и трудоустройство выпускников; финансово-экономическая деятельность и развитие материально-технической базы) и созданы проектные команды, в состав каждой из которых вошли представители студенческого сообщества, преподаватели и представители администрации, курирующие соответствующие виды деятельности.

Каждая из проектных команд обсуждала следующую ***совокупность вопросов:***

- Какие позитивные тенденции в развитии факультета в данном направлении вы можете отметить?

- Какие проблемы в организации данного вида деятельности можно выявить?

- Какие имеющиеся для более эффективной реализации данного направления ресурсы не используются?

- Сформулируйте основные цели (стратегические, тактические и оперативные) и задачи для развития данного вида деятельности.

- Предложите возможные направления совершенствования данного вида деятельности на факультете.

Следующим этапом деятельности стало обсуждение результатов работы проектных команд на общем собрании участников проектной сессии в формате вопросов и конкретных предложений для совершенствования возникающих идей. Итогом данного обсуждения стало принятие решения о

разработке ***программы развития факультета*** на три года и утверждение состава групп по разработке подпрограмм деятельности по отдельным направлениям.

Таким образом, работа по созданию программы развития факультета социального управления стала результатом совместной деятельности всех субъектов образовательных отношений, а работа по ее созданию осуществлялась на основе идей и принципов демократической культуры. Идеи и разделы программы разрабатывались преподавателями и студентами, обсуждались на заседаниях Ученого совета ИПП, в студенческих группах и на кафедрах. Разработанная программа [213] была обсуждена и утверждена на расширенном заседании Ученого совета ИПП, структурной единицей которого является факультет социального управления.

Одной из главных идей разработки данной программы является необходимость сохранения основ созданной и успешно функционирующей образовательной системы. Сохранение традиций факультета, Института педагогики и психологии и университета в целом в сочетании со стремлением субъектов ФСУ развиваться и внедрять современные инновационные подходы и технологии, безусловно, можно рассматривать как движущую силу развития факультета. Открытость и доступность образовательной среды, учет интересов и потребностей всех ее субъектов, гибкость программ образования, гармонизация всех компонентов образования, системность и последовательность, соответствие нормативной базе российского образовательного права и принятым университетом документам легли в основу разработки положений программы развития факультета.

Основные цели факультета социального управления, отраженные в программе развития факультета:

«- формирование компетентного, социально и нравственно устойчивого, ответственного профессионала, способного качественно решать современные задачи воспитания и образования подрастающего поколения;

- формирование у обучающихся, преподавателей, сотрудников потребности в постоянном профессиональном самосовершенствовании в условиях непрерывного образования на основе консолидации научно-практического, педагогического, информационного потенциала факультета, развития взаимодействия с органами образования и работодателями, сетевого взаимодействия с партнерами и внедрения инновационных образовательных технологий.

Цель преподавателей – на основе своего профессионально-педагогического и научного роста обеспечить развитие личностного и творческого потенциала студентов, сформировать у них потребность в «обучении всю жизнь», индивидуальный профессиональный стиль.

Цель студента (слушателя) – стать субъектом своего профессионального развития, успешно и результативно взаимодействующим с другими субъектами, с детьми, их родителями, коллегами и партнерами в решении задач развития индивидуальности и личности каждого субъекта, формирования у молодого поколения гражданских и нравственных качеств» [213, с.5-7].

В основу данной программы и деятельности по ее реализации положены следующие *принципы*, содержательно соотносимые с принципами воспитания демократической культуры: принцип адекватности и перспективности; принцип фундаментальности и вариативности; принцип стабильности и развития; принцип непрерывности и многоуровневости; принцип создания и развития креативной образовательной среды; принцип социального партнерства.

Безусловно, разработанная программа развития факультета социального управления не смогла отразить всё многообразие возможных форм и направлений демократизации образовательного процесса, поэтому в дополнение к реализации её содержания на факультете при поддержке администрации, учебно-методической комиссии, студенческого совета были инициированы и реализованы и другие меры поддержки демократических

преобразований. Совокупность комплекса усилий всех субъектов образовательных отношений привела к следующим ***изменениям в образовательном процессе на факультете социального управления:***

- повысилась степень включенности студентов в процесс определения собственных образовательных запросов за счет изменения их роли на большинстве учебных занятий (от позиции слушателя – к роли организатора, эксперта, сопреподавателя);

- появилась практика проведения занятий и образовательных событий студентами старших курсов для младших;

- расширились социальные контакты факультета с работодателями и социальными партнерами с целью удовлетворения профессиональных запросов и интересов студентов, в том числе и через проведения занятий на базе организаций-партнеров;

- запущена реализация проекта по проектированию индивидуальной образовательной деятельности студентов;

- отбор содержания учебного материала по многим изучаемым дисциплинам стал осуществляться в контексте современных проблем современного общества и образования, а также с учетом профессиональных, научных и жизненно-практических ориентиров студентов;

- стали проводиться дискуссии, дебаты, обсуждения, посвященные актуальным проблемам воспитания детей и молодежи в формате «Дискуссионного клуба»;

- организовано взаимодействие преподавателей и студентов в ходе совместных образовательных событий (День Ушинского, 100-летие комсомола, конкурс профессионального мастерства и др.);

- активизировалось использование тренингов для расширения системы представлений студентов о себе, развития коммуникативных способностей и профессиональных компетенций.

Большую роль в реализации представленных выше направлений деятельности сыграли *органы студенческого самоуправления.* Именно

самоуправление, как было отмечено нами в п.3.2, является важнейшим условием эффективности использования любого средства воспитания ДК. В соответствии с нашими установками развитие системы самоуправления на факультете осуществлялось по нескольким векторам:

- самоуправление во внеучебной деятельности, целью которого являлась поддержка инициатив студентов, связанных с приобретением опыта общественно значимой деятельности через участие в волонтерских акциях, благотворительной деятельности, образовательных событиях и т.п.;

- самоуправление в учебном процессе, реализация которого осуществлялась в ходе формирования профессионального и социального запросов к преподавателям, само- и взаимоконтроля за посещением учебных занятий, качественным выполнением заданий преподавателя и др.;

- развитие самоуправления в контексте управления собой через индивидуализацию образовательных маршрутов, участие в тренингах, реализацию различных видов рефлексии;

- развитие системы наставничества студентов старших курсов над младшими.

Для иллюстрации эффективности реализации программы и системы организованной на факультете работы представим результаты проведенного сопоставительного исследования, направленного на выявление удовлетворенности студентов различными аспектами жизни факультета. Всего в мониторинге, организованном в 2017 году, принимали участие 230 студентов разных курсов и направлений, а в 2019 году – 226 человек.

Полученные результаты указывают на то, что в целом удовлетворенность студентов жизнью на факультете за два года существенно выросла. В частности, существенно повысились степень доступности информации о проводимых мероприятиях; качество организации предметных олимпиад, что свидетельствует о создании условий для самореализации и развитии системы представлений студентов о возможных способах

проявления активности, а это является важным признаком демократической культуры (рисунок 20).

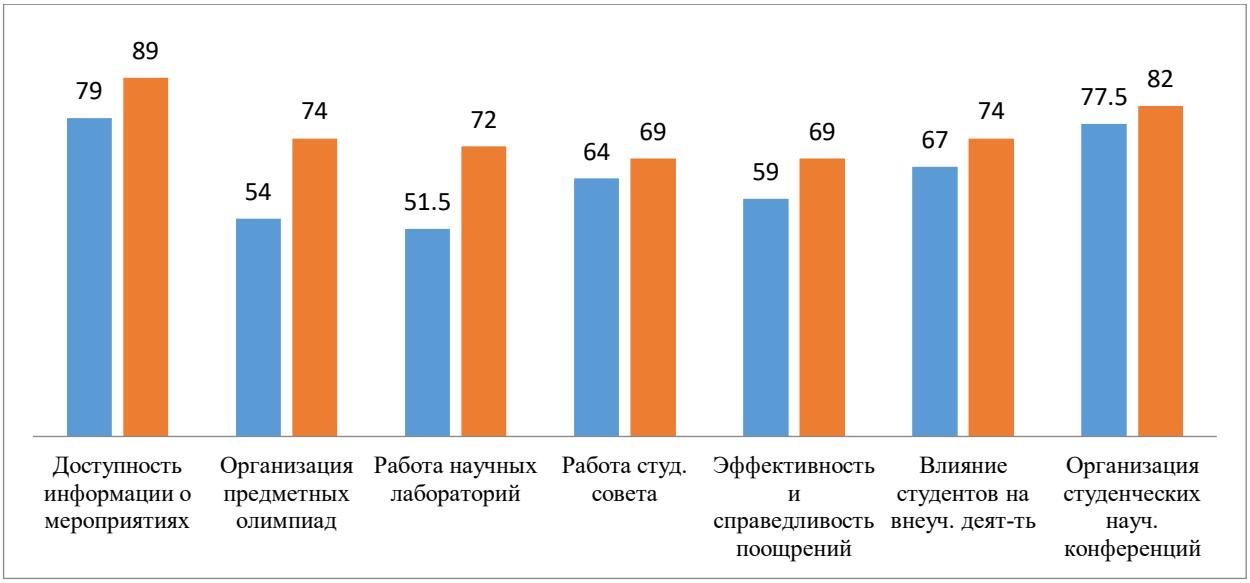


Рисунок 20 - Удовлетворенность студентов организацией воспитательной и научной работы на ФСУ ИПП

Результаты данных аспектов деятельности студентов позволяют зафиксировать повышение активности студентов в решении вопросов жизни факультета и реализации их субъектной позиции: так на 5 пунктов повысилась удовлетворенность студентов работой студенческого совета, а возможность влиять на внеучебную деятельность отметили 74% обучающихся (по сравнению с предыдущим показателем в 67%).

Подтверждают данные выводы и результаты изучения удовлетворенности студентов различными аспектами взаимодействия на факультете (рисунок 21). В контексте темы диссертации мы опираемся на тезис о том, что демократическая культура может формироваться только в процессе взаимодействия, поэтому полученные результаты имеют очень большое значение для подтверждения эффективности организованной работы.

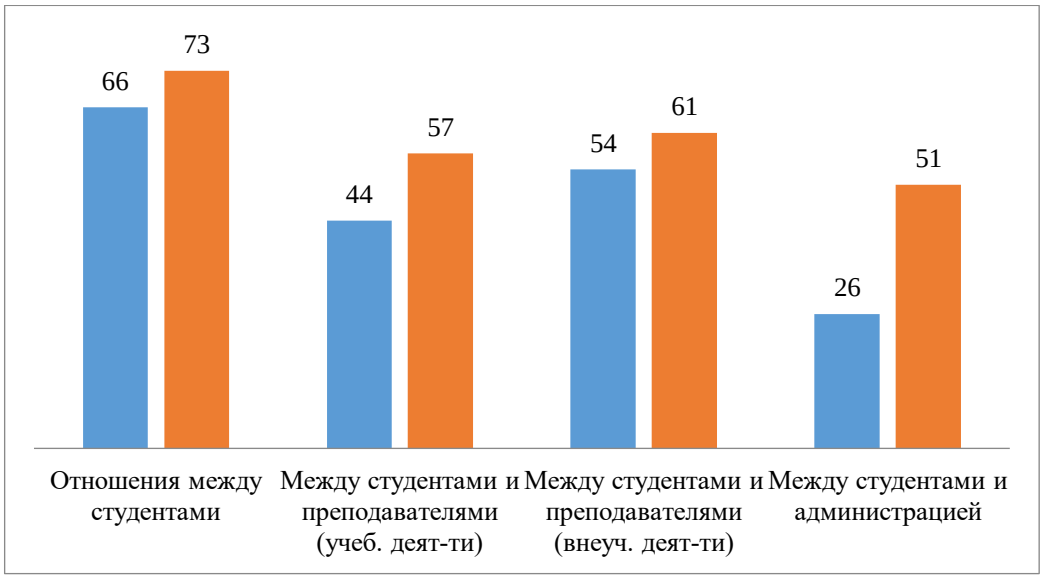


Рисунок 21 - Удовлетворенность студентов взаимоотношениями с субъектами образовательного процесса

Полученные результаты свидетельствуют о развитии всех уровней взаимодействия на ФСУ, однако наибольший прирост зафиксирован в показателях «удовлетворенность взаимоотношениями между преподавателями и студентами в учебном процессе» (плюс 13%) и «взаимодействие между студентами и администрацией факультета и института» (увеличение уровня в 2 раза). Анализ данных позволяет сделать вывод, что произошло изменение позиции профессорско-преподавательского состава в сторону демократизации отношений, качественного сопровождения студенческих инициатив как во внеучебной деятельности, так и на учебных занятиях. Подтверждением последнего утверждения служат результаты удовлетворенности студентов различными аспектами организации учебного процесса (см. рисунок 22): сравнение результатов исследований разных лет показало снижение таких показателей, как «увлекательность образовательного процесса и вовлеченность в него преподавателей» при существенном (на 20%) увеличении степени самостоятельности студентов на учебных занятиях. Такие результаты наглядно демонстрируют развитие активности, самостоятельности и ответственности студентов как субъектов демократических отношений.

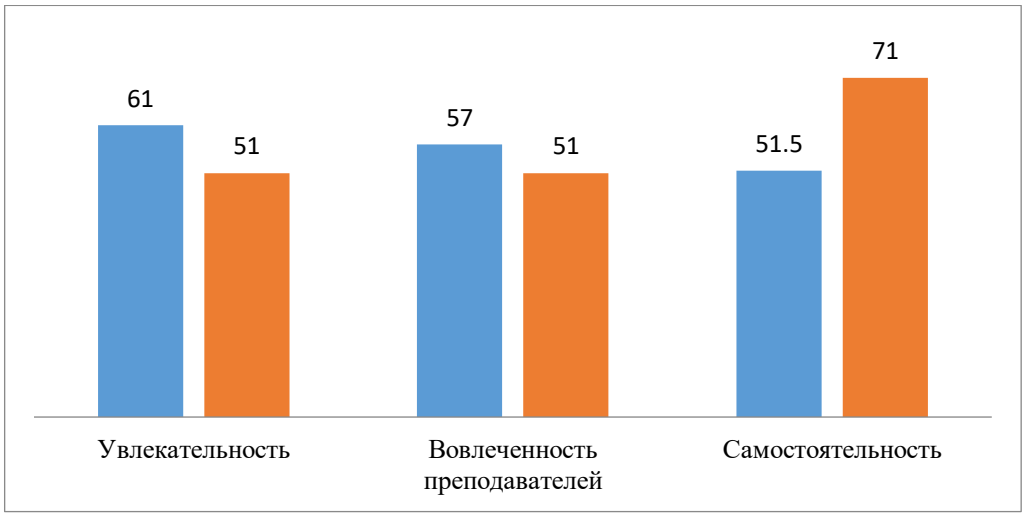


Рисунок 22 - Удовлетворенность студентов организацией учебного процесса на факультете социального управления ИПП

В целом проведенная на факультете работа продемонстрировала наличие реальных ресурсов по демократизации образовательного процесса и подготовке студентов к воспитанию ДК обучающихся. Студенты готовы к реализации активной, субъектной позиции, а существенное повышение степени удовлетворенности различными аспектами жизни факультета, обнаруженное в процессе опытно-экспериментальной работы, свидетельствует о важности и необходимости осуществления процессов обучения и воспитания будущих педагогов в контексте идей и принципов демократического образования.

Таким образом, подготовка будущих педагогов к воспитанию ДК обучающихся является важнейшим условием, обеспечивающим готовность детей и молодежи к жизни в современном демократическом обществе. Реализацию данного условия можно и необходимо осуществлять комплексно, - через повышение уровня сформированности ДК студентов, с одной стороны, а с другой - через освоение будущими педагогами ценностно-смысловых установок и средств воспитания ДК у своих учеников с учетом понимания их особенностей, обусловленных трансформациями социума.

4.4 Общие выводы по результатам опытно-экспериментального исследования

В ходе опытно-экспериментального исследования были подтверждены основные идеи и подходы, являющиеся основой концепции и модели воспитания ДК; уточнены и апробированы условия, обеспечивающие эффективность использованных педагогических средств. Организованная автором опытно-экспериментальная работы опровергла выдвинутое на первых этапах исследования утверждение о существовании единой технологии воспитания ДК подростков и подтвердила многообразие возможных направлений и ресурсов решения поставленных задач, среди которых можно выделить несколько магистральных направлений деятельности субъектов образовательных отношений.

Результаты проведенного опытно-экспериментального исследования проявились как в количественных изменениях показателей сформированности основных компонентов ДК, так и в качественных изменениях, которые произошли в образовательных организациях, участвовавших в исследовании.

О результативности использованных средств, в первую очередь, свидетельствуют изменения в характере отношений субъектов взаимодействия в образовательных организациях. С целью обсуждения итогов работы и фиксации качественных изменений в различных сферах жизнедеятельности школ в 2020 году была организована ***фокус-группа,*** в состав которой вошли представители администрации и педагогических коллективов экспериментальных школ. Предварительно обсуждения итогов проведенной работы происходили в коллективах образовательных организаций с включением всех участников образовательных отношений.

В ходе итоговой аналитической работы была установлена эффективность и целесообразность реализации следующих, **общих для всех**

школ, направлений деятельности по воспитанию демократической культуры подростков.

1. Развитие системы демократических представлений:

- *всех участников ОП:* пополнение знаний о сущности, принципах, ценностях демократии, о совокупности и единстве прав и обязанностей, ответственности за результаты собственной деятельности; знакомство со способами осуществления эффективного взаимодействия;

- *детей и подростков:* пополнение знаний о себе и собственных особенностях, особенностях взаимодействия в группе товарищей; развитие системы представлений о культурном и социальном разнообразии мира; развитие способности осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий;

- *педагогов:* пополнение системы правовых и психолого-педагогических знаний; углубление представлений о демократической культуре, ее компонентах, особенностях воспитания данного качества на разных возрастных этапах; расширение знаний о возможностях использования социального окружения для решения поставленных задач; осознание и признание всеми участниками ОП, администрацией образовательной организации процесса воспитания ДК целевой функцией образовательной организации;

- *родителей:* обогащение знаний родителей о своих правах и обязанностях, о правах и обязанностях ребёнка; пополнение знаний об особенностях собственного ребенка; обогащение системы психолого-педагогических знаний.

Способы реализации данного направления деятельности:

- организация обучающих семинаров и мастер-классов для педагогов, проведение открытых педсоветов, организация конференций различного уровня, проведение мастер-классов в рамках региональных и международных конференций *(темы организованных участниками проблемной группы мастер классов: «Воспитание демократической культуры участников*

образовательного процесса», «Самоуправление как средство воспитания ДК»);

- проведение уроков и внеучебных событий, направленных на развитие системы демократических представлений обучающихся за счет использования содержательных возможностей учебных предметов и внеучебной деятельности *(в приложении С представлен конспект урока «Право в жизни человека» (7 класс), а в приложении Д – «банк» апробированных педагогами школ внеучебных занятий, таких как рефлексивная игра «Кто я? Какой я?», проект «Я и моя семья», дискуссия «Разум человека сильнее его кулаков?!» и др.);*

- активное включение родителей в образовательный процесс путем приглашения к участию в совместных с детьми событиях *(проект «Я и моя семья», круглый стол «Судьба и Родина едины», ярмарка милосердия «К человеку с любовью» и др.),* совместное с родителями обсуждение результатов диагностики, привлечение родителей к проведению учебных занятий.

Проблемы и риски в реализации направления были связаны с неготовностью администрации школ осуществлять взаимодействие с субъектами ОП на основе демократических принципов и ценностей *(из рефлексивного эссе директора школы: «Знаю и понимаю, что новое время требует новых действий, однако постоянно сталкиваюсь с желанием все быстро решить самой, не тратить время на обсуждение вопросов и коллективное принятие решений, ведь времени и так в нашем деле катастрофически не хватает…»);* противодействие ряда педагогов реализации новых идей, нежелание осваивать новые знания и развивать представления о демократических ценностях и принципах, мотивируя это большой учебной нагрузкой и проблемами со здоровьем; неготовность родителей активно включаться в образовательный процесс, лучше узнавать себя и своего ребенка, считая, что воспитание любого качества является, в первую очередь, задачей школы; смысловой перекос понимания некоторыми

детьми своих прав и обязанностей в сторону борьбы за реализацию прав, без соблюдения обязанностей.

Основные результаты реализации данного направления:

- в целом произошло расширение системы представлений всех участников образовательного процесса о принципах и ценностях демократической культуры; сформировалось понимание системы прав и обязанностей гражданина и участника образовательного процесса;

- произошло обобщение возможностей использования содержания учебных предметов и внеучебной деятельности детей для решения задач воспитания ДК;

- уточнены особенности отбора содержания образования обучающихся подросткового возраста с учетом факторов влияния на данный процесс и особенностей современных подростков (подробно данный вопрос рассмотрен в п.2.1 и п.2.4 диссертационного исследования;

- все участники образовательного процесса в ходе обсуждения итогов организуемых событий осознали важность постоянной рефлексии всех шагов деятельности; в ходе работы были использованы различные виды рефлексии (индивидуальная, групповая, коллективная), благодаря которой стало возможным осознание существующих проблем, понимание своих особенностей и отслеживание динамики в развитии качеств ДК; таким образом, осуществилась опытно-экспериментальная проверка условия воспитания ДК – обеспечение рефлексивного характера деятельности обучающихся;

- произошло изменение в стиле управления школами администрацией образовательных организаций, что проявилось в изменении характера принятия важных решений с индивидуального на коллегиальный, появлению и функционированию новых органов соуправления *(в Павловской школе Тутаевского МР и школе №62 Ярославля были созданы управляющие советы*, *повысилась действенность работы органов ученического самоуправления в Скоковской школе Даниловского МР, по инициативе обучающихся в школе*

№49 Ярославля на общем собрании был принят документ «Обязанности и ответственность обучающихся») - все это позволило подтвердить необходимость соблюдения такого организационно-педагогического условия, как «демократический характер управления образовательной организацией» для признания процесса воспитания ДК целевой функцией образовательной организации.

2. Развитие взаимодействия участников ОП на основе демократических норм и принципов.

Изучение результатов диагностики; наблюдение за деятельностью педагогов; обобщение результатов бесед, интервью и рефлексивных эссе участников ОП позволяют сделать вывод о наличии у детей стремления занимать более активную и ответственную позицию на уроках и во внеучебной деятельности. Это стремление, однако, сопровождается отсутствием знаний о том, как это можно сделать. Педагоги понимают, что необходимо осуществлять субъект-субъектный характер взаимодействия, однако редко доверяют детям самим сформулировать цель урока, сделать свободный выбор, участвовать в процессах оценивания. Родители интересуются школьной жизнью детей, но их не привлекают «скучные и однообразные» родительские собрания. Все сказанное позволяет сделать вывод о необходимости стимулирования взаимодействия участников образовательного процесса и целенаправленной подготовки к нему.

Способы реализации данного направления деятельности:

- ориентация на сотруднический стиль взаимодействия всех субъектов ОП через совместное коллективное обсуждение вопросов и проблем, касающихся жизнедеятельности школы (введение школьной формы, организация дежурства и т.п.); обсуждение сильных и слабых сторон педагогического коллектива и путей развития; совместное целеполагание, планирование и анализ проведённых образовательных событий;

- целенаправленная подготовка субъектов ОП к осуществлению взаимодействия на основе знания, понимания и принятия демократических

ценностей, овладение способами эффективного взаимодействия на основе сотрудничества и диалога, обеспечения партнерской позиции в ОП *(в приложении Т представлена программа подготовки участников ОП к взаимодействию на основе демократических установок)*;

- организация совместной деятельности всех участников ОП, расширение образовательного пространства школ за счет развития взаимодействия с социальными партнерами и использование ресурсов социума *(примерами успешных проектов и образовательных событий, организованных с использованием ресурсов социума, можно считать деятельность кружка «Юный полицейский» на базе Ермаковской школы Любимского МР, Дни неформального образования в школе №49 Ярославля и др.)*;

- развитие самоуправления различных уровней.

- интеграция содержания учебных занятий и внеучебной деятельности *(на базе школ - участников опытно-экспериментальной работы сформировалась традиция - организовывать проблемно-тематические дни, основной идеей которых является выявление жизненно важной для подростков проблемы, решение которой предполагает интеграцию различных областей знаний, объединяет в творческом поиске усилия педагогов, детей, родителей и представителей социума)*;

- организация разновозрастного взаимодействия обучающихся как в ходе проведения учебных занятий, так и во внеучебной деятельности, и в условиях дополнительного образования.

Проблемы и риски в реализации данного направления были связаны, прежде всего, с формализацией взаимодействия, когда количественное участие всех субъектов образовательного процесса является приоритетным в ущерб качественному, партнерскому, сотрудническому, интерактивному общению, предполагающему взаимообогащение ценностями и смыслами всех субъектов взаимодействия. В ходе анализа промежуточных результатов опытно-экспериментальной работы участниками опытно-экспериментальной

работы были зафиксированы неэффективные практики организации взаимодействия: ряд разновозрастных занятий не предполагал непосредственного взаимодействия детей разных возрастов, а был основан на параллельном выполнении заданий разного уровня; при организации некоторых внеучебных событий родители выполняли роль пассивных наблюдателей; отдельные педагоги не выполняли принятые на общих совещаниях решения, игнорируя приятые обязательства; администрация школ в некоторых случаях пользовалась псевдодемократическими приемами, предполагающими простое голосование за уже принятое и документально оформленное решение.

Основные результаты реализации данного направления:

- произошли изменения в характере взаимодействия субъектов ОП в аспекте развития субъектной позиции его участников: дети и родители стали активными участниками процессов целеполагания, планирования и анализа во внеучебной деятельности; педагоги стали более гибко реагировать на образовательные запросы детей через предоставление на учебном занятии возможностей выбора типа, вида и формы задания в соответствии с особенностями мышления и интересами детей, опору на личный опыт участников взаимодействия, создание условий для осознания подростком личной значимости нового знания, ощущения, способа действия; данные изменения подтвердили правомерность выделения такого педагогического условия воспитания ДК, как «реализация субъектной позиции всех участников ОП»;

- дети стали занимать более активную позицию как на уроках, так и во внеучебной деятельности, более ответственно относиться к своим обязанностям (*«… раньше я не понимал, зачем ученики должны дежурить по школе, бегал по коридорам во время уроков, мог не прийти на классный час, сейчас мы с ребятами все делаем вместе: решаем, кто на каком этаже дежурит, какие будем проводить мероприятия… Вместе объясняем малышам правила нашей школы, помогаем им с адаптацией, учим уважать*

учителей и родителей» (из интервью с Игорем К., учеником 8 класса Скоковской школы Даниловского МР);

- благодаря реализации программы подготовки субъектов ОП к взаимодействию (см. приложение Ж) произошло значительное расширение способов организации взаимодействия различных уровней *(в арсенале педагогов школ появились редко используемые ранее дискуссии, например, «Нужно ли быть терпимым?», «И на солнце есть пятна…», пресс-конференции, например, с администрацией школы по итогам года, позиционные технологии, психодрама и др.)*; основой данных практик является активная позиция подростков в ОП, возможность выразить себя и проявить толерантность к разным мнениям и позициям; значительно расширилась зона социальных контактов детей как внутри, так и за пределами образовательной организации;

- все эти изменения подтвердили целесообразность использования такого организационно-педагогического условия, как «стимулирование взаимодействия участников ОП, основанного на взаимной свободе и ответственности».

3. Совершенствование практик организации учебной и внеучебной деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы участники проблемной группы пришли к выводу, что в связи с многогранностью и нелинейностью исследуемого процесса представляется невозможным разработать единую технологию воспитания ДК. Рефлексивное обсуждение и анализ опыта работы по организации качеств воспитания ДК продемонстрировали наличие возможностей для решения поставленных задач у практически любого средства обучения и воспитания детей, поэтому в качестве ориентира, позволяющего модифицировать любые из имеющихся форм, методов, технологий педагогической деятельности, участникам проблемной группы под руководством автора работы была предложена матрица проектирования содержания и форм воспитания демократической культуры (подробное

описание матрицы представлено в п.3.1 диссертации). Предложенная матрица имеет уровневый характер, поэтому ее апробация также осуществлялась на разных уровнях, которые уточняли и дополняли друг друга.

Способы реализации данного направления деятельности:

- первый, универсальный, уровень матрицы затрагивает общие для всех участников ОП и принятые на уровне образовательной организации ценности и принципы взаимодействия; в каждой школе в ходе совместных обсуждений были приняты решения относительно основных ориентиров и ценностей, присвоенных всеми участниками ОП, среди которых признанные во всем мире ценности ДК: признание человека высшей ценностью, уважение к личности человека, его достоинству, правам и свободам, а также принципы взаимодействия участников ОП, связанные с субъект-субъектным проявлением в различных видах деятельности свободной активности через поддержку инициатив, самостоятельное принятие решений и их воплощение, равенством прав, обязанностей и ответственности всех участников ОП;

- второй уровень матрицы предусматривает проектирование непосредственной формы взаимодействия субъектов ОП, и здесь, как показали результаты наших исследований, необходимо, в первую очередь, опираться на ценностно-смысловые ориентиры события *(педагогам в ходе подготовки занятия предлагалось ответить на вопросы: «Какие ценностные ориентации будут формироваться у школьников в ходе работы?», «Каковы возможности события для обеспечения лучшего понимания ребенком собственных особенностей и мотивов?», «Каковы результаты проектируемой формы в контексте личностного роста детей и развития взаимодействия его участников?»; детям и родителям в начале занятия задавались такие вопросы, как «Чем я могу сегодня поделиться?», «Я хочу сегодня стать более…», а в конце – продолжить фразы: «Урок дал мне для жизни…», «Это сделал я, а это – мы»)*;

- при организации форм взаимодействия различных уровней содержательными ориентирами отбора материала являлась нацеленность на развитие системы представлений подростков об окружающей действительности, о способах конструктивного взаимодействия в социуме, а также на создание соответствующего эмоционального фона обсуждения, возникновение чувства сопричастности ребенка к происходящему, развитие эмпатии и способности к сопереживанию *(например, в экспериментальных школах среди подростков успешно была организована групповая работы с использованием приема* ***позиционного взаимодействия школьников в группе,*** *когда каждый ее член занимает определенную позицию (играет роль) и действует в соответствии с функциональными обязанностями этой позиции. Все участники группы придерживаются определяющих для данного вида деятельности демократических принципов: выборности, добровольности, равноправия, соблюдения норм и предписаний, открытости и др. Следуя принципам выборности и добровольности, ученики либо выбирают, либо распределяют исполняемые роли по договоренности. По принципу равноправия каждый субъект деятельности имеет право высказать свое мнение и быть услышанным. Принцип соблюдения норм и предписаний предполагает, что участники группы должны действовать, исходя из обязанностей своей роли. Принцип открытости предусматривает знание членами группы установленных правил и норм поведения, функций других субъектов, критериев и параметров оценивания.*

Организуя такую работу в группах, учитель искусственно создает ситуации позитивной взаимозависимости между членами группы:

– взаимозависимость по задаче – задача поставлена так, что ее нельзя решить друг без друга;

– взаимозависимость по результату – у всех единая цель, реализация которой приведет к общему результату;

– ролевая взаимозависимость – от качественного выполнения функциональных обязанностей каждой позиции зависит успех работы группы);

- третий уровень матрицы – субъектно-ситуационный, который, как показала опытно-экспериментальная работа, является максимально индивидуализированным и субъектно-ориентированным; каждый участник того или иного события по-разному воспринимал информацию, включался или отказывался включаться в различные виды деятельности, что обусловило необходимость организации образовательных событий на основе *ризоматического подхода*, в деятельности отдельных педагогов подобные попытки были успешно реализованы; в практике педагогов активно стали использоваться технологии индивидуального и коллективного целеполагания, взаимо- и самооценки, свободного выбора и формулировки домашних заданий и другие приемы, которые отражают идеи свободы и ответственности, характерные для ДК;

- важным вектором в реализации данного направления являлся отбор используемых практик с учетом возраста, пола ребенка и особенностей современных детей (подробно результаты данной работы отражены в п.3.1 диссертационного исследования): *на уроках задания подбирались с учетом особенностей левополушарного и правополушарного типов мышления, в содержании отдельных дисциплин отбирались и дифференцированно рассматривались вопросы, связанные с особенностями мужчин и женщин (психофизиологических – на уроках биологии, социальных – на уроках обществознания, общественно-исторических – на уроках истории); во внеучебной деятельности акцент делался на организации дел и мероприятий, направленных на осознание детьми функций мужчины и женщины в семье, их роли в воспитании детей и развитии благоприятных отношений между всеми ее членами, - проводились «женские» (конкурс «А ну-ка, девушки!», «Праздник мам», «Рукодельницы нашей семьи») и «мужские» («Рыцарский турнир», «Мистер школы», «Мой кумир») праздники, при этом внимание уделялось*

проявлению типично мужских (уверенность, сила, ответственность и др.) и женских (забота, нежность, чуткость) качеств;

- с целью понимания правильности принятых решений, выбранного содержания, форм, технологий и установок деятельности осуществлялось систематическое изучение эффективности используемых на учебных занятиях и на внеучебных мероприятиях, в конце учебного года педагогических средств - при этом, наряду со стандартными методами, применялись и нарративные методики, позволяющие оценить личную удовлетворенность участников взаимодействия происходящими изменениями *(методики для изучения эффективности использованных педагогических средств воспитания ДК представлены в приложении Р, примерные вопросы для беседы с обучающимися – в приложении И, темы рефлексивных эссе для педагогов: «Мои профессиональные цели», «За последний год я стал лучше…», «Я хочу узнать…», «Я стремлюсь, чтобы мои ученики…», «Мои главные педагогические ценности», темы эссе для подростков: «Моя философия», «Письмо самому себе в будущем», «Вокзал мечты», «Права или обязанности?», темы рефлексивных эссе для родителей: «Ценности моей семьи», «Что я хочу узнать о своем ребенке?», «Я пойду в школу, чтобы…»).*

Проблемы и риски реализации данного направления были связаны с неготовностью многих педагогов кардинально изменить механизм использования известных и привычных педагогических средств *(«…раньше мой урок был построен по четкому плану, я знала, какие задания я дам детям, сколько времени займет каждый этап, что обучающиеся должны заучить, на все «ненужные» вопросы отвечала, что это вопрос не по теме. Нас так научили в вузе…. Теперь получается создать лишь примерный сценарный план, поскольку я заранее не знаю, какой аспект изучаемого материала вызовет наибольший интерес, какие формы работы придумают дети, как много дополнительных вопросов у них возникнет. Это реально трудно, сначала у нас ничего не получалось: дети не понимали, как это они сами могут что-то предлагать на уроке, мне трудно было управлять их деятельностью. …Результат есть:*

повышается интерес к предмету и качество освоения материала, дети более ответственны, поскольку от качества их подготовки зависит образовательный результат их товарищей» (из рефлексивного эссе Т.В. Кукушкиной, учителя русского языка и литературы Ермаковской школы Любимского МР).

Трудности возникали при организации внеучебной работы: практики, основанные на реальности выбора детьми и реализации субъектной позиции, приводили к разбросу во мнениях. В ходе принятия решений по воле большинства, как того требует демократия, оставались те, кто был недоволен принятыми решениями и противодействовал им или отказывался их исполнять.

Основными результатами реализации данного направления в практике образовательных организаций стали:

- осознание и присвоение участниками ОП демократических ценностей, признание процесса воспитания демократической культуры как целевой функции образовательной организации, что нашло отражение в коллегиально принятых документах *(в Скоковской школе Даниловского МР и в школе №62 Ярославля были внесены соответствующие изменения в устав образовательной организации; в Павловской школе им. А.К. Васильева Тутаевского МР появилось «Положение об Управляющем совете»; в школе №49 Ярославля была коллегиально утверждена памятка «Обязанности и ответственность обучающихся», было принято «Положение о нормах профессиональной этики»; в Ермаковской школе Любимского МР появился «Кодекс школы»);*

- успешно внедрена в практику школ матрица проектирования содержания и форм взаимодействия участников ОП, в ходе апробации которой появились требования к отбору эффективных для воспитания ДК педагогических средств *(реализуемая форма должна формировать установку на поиск смыслов познаваемого, его значения для собственного развития; выстраиваться как равноправное общение педагога и обучающихся; ориентироваться на субъектность ребенка, обеспечивать участие детей в процессах целеполагания, планирования, анализа события; вдохновлять детей на*

творчество, поддерживать инициативу; содержать ситуации взаимопомощи, сопереживания, успеха, вызывающие чувство веры в собственные силы; иметь социально-ориентированную направленность и др.) - основу данных требований составляет такое педагогическое условие, как «реализация субъектной позиции всех участников образовательного процесса на учебных занятиях и во внеучебной деятельности*;*

- была экспериментально подтверждена идея бинарности процесса воспитания ДК, актуализированная нами в п.3.1 работы: любое внешнее влияние на ребенка должно сопровождаться внутренней активностью личности в работе над собой, этому способствует максимальный учет образовательных и социальных запросов детей, создание условий для реализации прав и проявления ответственности за результаты собственной деятельности;

- выявленная в ходе опытно-экспериментальной работы проблема неготовности педагогов осуществлять свою деятельность с учетом демократических ценностей и принципов, неумения организовать партнерское взаимодействие с участниками ОП подтвердили важность реализации такого организационно-педагогического условия, как «подготовка педагогов к воспитанию ДК подростков»; в ходе решения данной проблемы были апробированы и подтвердили свою эффективность такие средства, как педагогические советы и семинары, посвященные рассмотрению сущности и основных компонентов ДК, а также возможных направлений и способов ее формирования, тренинги, «круглые столы» по обсуждению основных проблем взаимодействия в ОП и поиску путей решения данных проблем на основе демократических принципов, активное тиражирование педагогического опыта по воспитанию демократической культуры детей *(педагогами - участниками проблемной группы и РИП было проведено 15 мастер-классов и обучающих семинаров, организовано четыре конференции по теме исследования (две из них с изданием сборников материалов), проведено семь открытых уроков и внеурочных мероприятий в рамках аттестации педагогических кадров и*

участия в конкурсе «Учитель года»; подготовлены монография, 2 учебно-методических пособия и 47 статей);

- результаты изучения эффективности использованных педагогических средств (приложение У) подтвердили, что самыми эффективными с точки зрения всех участников ОП оказались формы работы, построенные на учете личного опыта детей и родителей, предусматривающие активное взаимодействие всех субъектов и реальную ответственность самих подростков и их родителей за организацию таких событий *(Дни неформального образования в школе №49 Ярославля, проблемно-тематический День матери в Вареговской школе Любимского МР, дискуссия «Права или обязанности?» в Павловской школе Тутаевского МР и др.);*

- в практику школ - участников проблемной группы успешно были внедрены формы и приемы, предусматривающие учет гендерных отличий подростков в процессе воспитания ДК, в результате все участники образовательного процесса отметили улучшение отношений между юношами и девушками, в школах изменился стиль общения, - от противостояния к диалогу между лицами разного пола, изменился выбор одежды девочками в пользу более женственных нарядов - данные изменения так же, как и результаты исследования, подтвердили важность реализации такого условия, как учет гендерных особенностей подростков в процессе воспитания ДК.

4. Персонализированное развитие качеств демократической культуры.

Одной из важных задач нашей исследовательской работы явилось выявление факторов влияния на воспитание демократической культуры подростков и особенностей современных детей подросткового возраста. Данные факторы описаны в п.2.1 работы. Однако, несмотря на наличие общих факторов влияния и типичных особенностей, отличающих современных подростков от их сверстников 20-30 лет назад, результаты опытно-экспериментальной работы продемонстрировали, что особенности проявляются у подростков по-разному, каждый ребенок по-своему реагирует

на происходящие события, соответственно траектория, по которой осуществляется воспитание качеств ДК у каждого ребенка уникальная. Такое же утверждение актуально в отношении других субъектов ОП - педагогов и родителей. В связи с такой ситуацией возникла необходимость реализации не предусмотренного изначально направления деятельности.

Способы реализации данного направления представим на конкретных примерах.

В экспериментальных школах в ходе опытно-экспериментальной работы были определены уровни сформированности исследуемого качества ***у обучающихся 7-11 классов***, однако даже среди лиц, находящихся на одном уровне ДК, отдельные показатели и характеристики существенно различались, что и обусловило необходимость персонализации процесса с учетом как личностных, так и социальных особенностей обучающихся, и их семей (конкретные примеры реализации данного направления представлены в приложении М).

В ходе воспитания демократической культуры обучающихся решающая роль отводится ***педагогам.*** Результаты пилотажного исследования показали достаточно большой разброс в сформированности ДК у учителей школ, при этом не удалось выявить корреляционных зависимостей между уровнем ДК, возрастом и стажем работы педагогов. Наблюдение за педагогами и использование нарративных методов исследования позволили выявить несколько траекторий профессионального развития педагогов в аспекте воспитания ДК (часть педагогов после включения школы в проблемную группу успешно сочетала работу в проблемной группе с реализацией собственной методической темы изначально формально, чтобы не «выполнять двойную работу», затем произошло разделений траекторий - часть педагогов присвоила новые идеи, активно работала над воспитанием качеств ДК у своих учеников, развиваясь при этом самостоятельно, другая траектория была связана с формальным включением в ОП средств воспитания ДК, что не способствовало их развитию как субъектов демократии; примерно пятая часть

педагогов отнеслась к предложенным в школе изменениям нейтрально, отказываясь вносить коррективы в свою деятельность, мотивируя это тем, что наличие высшего педагогического образования свидетельствует о достаточности освоенной в ходе обучения информации, а неплохие результаты ГИА и ЕГЭ свидетельствуют о хорошей работе учителя; в проблемной группе принимали участие педагоги, для которых осуществляемая в ходе опытно-экспериментальной работы деятельность явилась подтверждением эффективности их собственной работы и правильности их рефлексивных размышлений, именно эти учителя составляли «ядро» группы и выступали основными инициаторами и мотиваторами деятельности по решению поставленных задач).

Проблемы и риски реализации направления были связаны с невозможностью отследить индивидуальное развитие каждого участника опытно-экспериментальной работы и трудностями в сопровождении развития каждого субъекта с учетом всех факторов влияния, личностных и индивидуальных особенностей.

Основные результаты реализации направления:

- персонализированная опытно-экспериментальная работа продемонстрировала многообразие маршрутов воспитания ДК и выявила существенную трудность в переосмыслении своей деятельности со стороны педагогов, что позволило нам подтвердить целесообразность выдвижения организационно-педагогического условия «подготовка педагогов к воспитанию демократической культуры подростков»; в процессе деятельности проблемной группы были апробированы разные способы такой подготовки, однако согласно мнению самих учителей необходимо изменять характер подготовки будущих учителей в профильных организациях среднего и высшего образования (более подробно данный вопрос рассмотрен в п.4.3 диссертационного исследования);

- в ходе реализации направления была экспериментально апробирована и подтверждена идея нелинейности процесса воспитания ДК и необходимости

выбора средств воспитания исследуемого качества с учетом индивидуальных особенностей и «ситуативной доминанты» личности, что послужило еще одним обоснованием необходимости реализации комплекса выявленных педагогических условий воспитания ДК;

- опытно-экспериментальная работа продемонстрировала необходимость учета особенностей современных подростков в процессе воспитания ДК, однако результаты наблюдений, изучения рефлексивных эссе, интервью и бесед с подростками подтвердили, что степень проявления этих особенностей различна и зависит от социально-стратификационных характеристик состава обучающихся конкретной образовательной организации, что позволило подтвердить выдвинутое соответствующее организационно-педагогического условие.

Результаты *итоговой диагностики* позволяют утверждать, что в ходе опытно-экспериментальной работы произошли существенные изменения как в уровне сформированности данного качества у субъектов ОП, так и в образовательном процессе школ - участников эксперимента.

В диаграммах представлены сравнительные результаты уровня сформированности демократической культуры до и после работы, проведенной среди всех подростков - участников эксперимента (рисунки 23, 24).

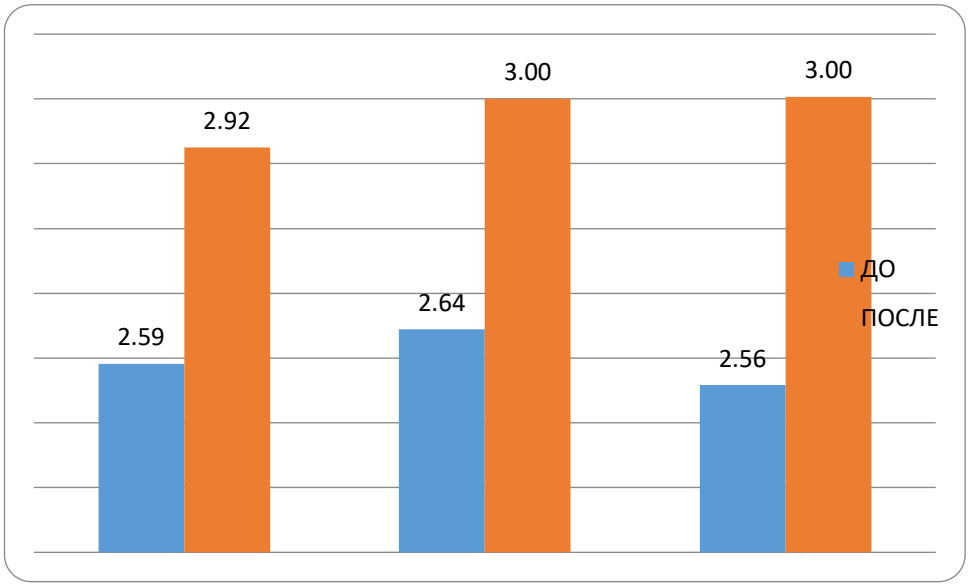


Рисунок 23 - Уровень сформированности ДК у подростков до и после проведения эксперимента (опросник «Демократическая культура в ОП»)

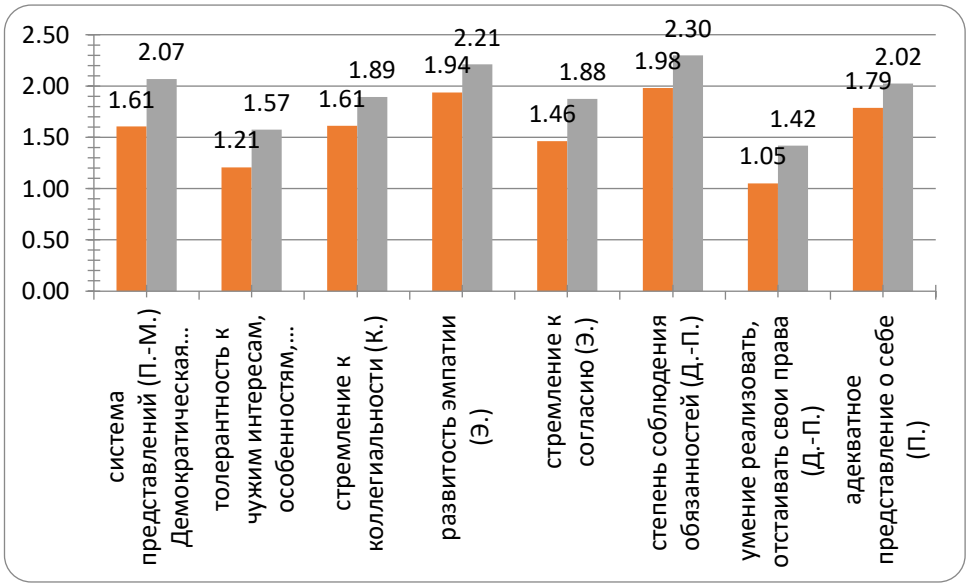


Рисунок 24 - Результаты диагностики подростков до и после проведения эксперимента (опросник «Демократическая культура личности»)

Результаты использования методов математической обработки данных подтвердили высокую значимость отличий в показателях сформированности всех качеств ДК до и после проведения опытно-экспериментальной работы.

Таблица 34 - Сравнение выборок по Т-критерию Вилкоксона

Методика	Показатели	Средние значения		Уровень значимости P	
		ДО	ПОСЛЕ		
ДК в ОП	общие вопросы	2,59	2,92	**0,00000020**	***
	организация учебного процесса	2,51	3,12	**0,00000044**	***
	внеурочная деятельность	2,42	3,04	**0,00000181**	***
Демократическая культура личности	система представлений (П.-М.)	1,81	2,47	**0,00015296**	***
	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	1,71	2,27	**0,00029351**	***
	стремление к коллегиальности (К.)	1,81	2,29	**0,00043838**	***
	развитость эмпатии (Э.)	1,94	2,41	**0,00221955**	**
	стремление к согласию (Э.)	1,8	2,22	**0,00005971**	***
	степень соблюдения обязанностей (Д.-П.)	1,88	2,30	**0,00506508**	**
	умение реализовать, отстаивать свои права (Д.-П.)	1,45	2,02	**0,00029351**	***
	адекватное представление о себе (П.)	1,97	2,32	**0,00029351**	***

* - различия на уровне значимости p<0,05
** - различия на уровне значимости p<0,01
*** - различия на уровне значимости p<0,001

Наибольшая динамика среди показателей демократической культуры у детей наблюдается среди таких характеристик, как «развитие системы представлений», «стремление к согласию» и «умение реализовывать,

отстаивать свои права», данный факт можно объяснить целенаправленностью работы именно по развитию данных качеств в школах, поскольку в ходе первоначального эмпирического исследования показатели именно по данным качествам были наиболее низкими. Несколько меньший прирост можно наблюдать в развитии таких характеристик, как «стремление к коллегиальности» и «адекватные представления о себе», что можно обосновать такими особенностями подросткового возраста, как независимость, стремление к проявлению собственной индивидуальности, противоречивость поступков.

Произошли изменения и в уровнях сформированности ДК у обучающихся 7-11 классов (таблица 35).

Таблица 35 - Динамика уровней сформированности ДК у подростков экспериментальных школ

УРОВНИ	**ДО**	**ПОСЛЕ**
Исполнительский	54%	12%
Аналитический	37%	62%
Субъектный	9%	26%

Результаты наблюдений подтверждают данные эмпирического исследования: дети стали занимать более активную позицию как на уроках, так и во внеучебной деятельности, повысилась действенность органов ученического самоуправления, улучшилось разновозрастное взаимодействие среди обучающихся, дети стали проявлять большую толерантность к особенностям других людей.

В ходе итоговой диагностики было зафиксировано повышение показателей сформированности ДК педагогов (рисунок 25).

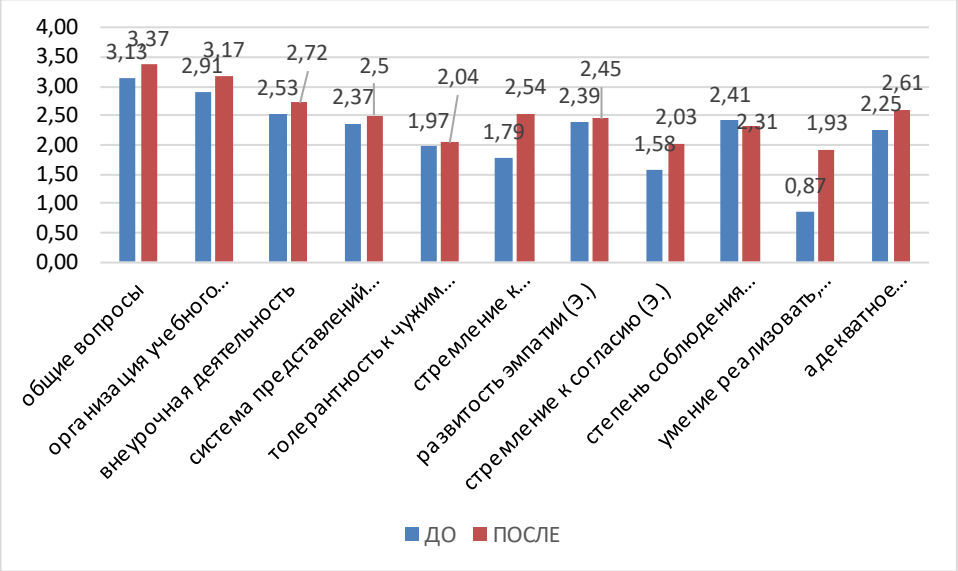


Рисунок 25 - Уровень сформированности ДК у педагогов до и после проведения эксперимента

Отметим, что по сравнению с другими участниками ОП (подростками и их родителями) у педагогов наблюдается наименьшая динамика в развитии основных показателей сформированности ДК. Это можно объяснить, с одной стороны, отсутствием целенаправленной подготовки к реализации идей ДК в педагогических вузах, а с другой - сложившейся устойчивой системой представлений педагогов о способах деятельности, сформированным индивидуальным стилем деятельности и наличием внутреннего сопротивления к введению инноваций.

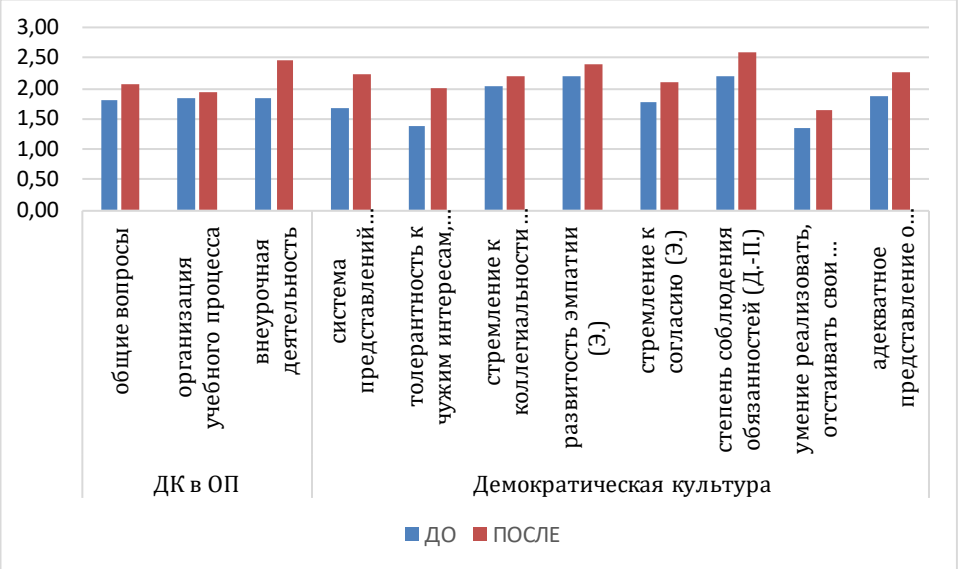


Рисунок 26 - Уровень сформированности ДК у родителей обучающихся до и после проведения эксперимента

Результаты итоговой диагностики родителей продемонстрировали повышение их включенности во внеучебную деятельность детей, а также развитие таких качеств и характеристик, как толерантность, многообразие представлений, степень соблюдения обязанностей и адекватность представлений о себе и собственных детях. Такие результаты можно объяснить тем, что приоритетным направлением работы с родителями в каждой школе являлось развитие взаимодействия субъектов и повышение их включенности в ОП.

О результативности проведенной работы и эффективности апробированных педагогических средств и условий свидетельствуют качественные изменения, которые произошли в школах - участниках опытно-экспериментальной работы: повысилась коллегиальность принятия решений, заинтересованность и включенность педагогов, родителей и детей в процесс управления школой; произошло повышение общественной активности обучающихся, демократизация всех уровней взаимодействия, расширение сферы образовательного пространства школ, их общественного статуса; зафиксирован интерес педагогов к овладению и использованию субъектно-ориентированных образовательных технологий как на уроках, так и во внеурочной деятельности; повысилась конфликтологическая компетентность педагогов, их ориентация на демократический характер взаимодействия с детьми и родителями и др.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют выделить актуальные направления деятельности по воспитанию демократической культуры подростков *вне зависимости от особенностей образовательной организации:*

- развитие системы представлений всех участников ОП о правах, обязанностях и ответственности в различных сферах общественной жизни;

- развитие системы адекватных представлений о собственных особенностях, достоинствах и недостатках;

- развитие взаимодействия всех участников образовательного процесса, основанного на партнерской позиции, реализации ценностей и принципов демократии;

- активное использование возможностей социального окружения для обогащения системы социальных контактов, понимания многообразия мира и создания ситуаций выбора;

- развитие системы ценностно-смысловых ориентиров в различных видах деятельности, включение всех субъектов деятельности в процесс продуцирования и присвоения демократических ценностных ориентаций;

- учет факторов влияния на процесс воспитания ДК и особенностей современных подростков в ходе взаимодействия различных уровней;

- обеспечение педагогического сопровождения процесса, предусматривающего гибкость, мобильность реагирования педагогов на нестандартные ситуации, нелинейность и непредсказуемость реагирования ребенка на предлагаемые способы и содержание взаимодействия.

Данные направления способствуют реализации процесса воспитания демократической культуры как целевой функции образовательной организации и подтверждают необходимость и достаточность реализации предложенных нами педагогических и организационно-педагогических условий исследуемого процесса. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили многофакторность и высокую социальную ориентированность процесса воспитания ДК, невозможность и нецелесообразность использования единой технологии и программы действий по решению задач демократизации, поэтому в каждой экспериментальной школе, помимо инвариантных установок, были реализованы уникальные, обусловленные спецификой социально-стратификационных характеристик программы и средства.

ВЫВОДЫ ПО ЧЕТВЁРТОЙ ГЛАВЕ

1. Результаты пилотажного исследования позволили зафиксировать недостаточный уровень развития демократической культуры всех участников образовательного процесса. Наиболее низкие результаты сформированности основных компонентов ДК зафиксированы у родителей обучающихся. Для всех участников исследования характерно низкое развитие такого качества ДК, как «умение реализовывать, отстаивать свои права». У подростков зафиксирован самый низкий, по сравнению с другими компонентами, уровень сформированности коммуникативного и действенно-практического компонентов ДК. Для педагогов характерен относительно низкий уровень таких характеристик, как «стремление к согласию» и «стремление к коллегиальности».

2. Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с учетом положений концепции и компонентов модели воспитания демократической культуры, обоснованных во второй главе диссертации. Логика исследования предусматривала последовательную реализацию четырех этапов, предполагавших изучение опыта работы образовательных организации различных регионов России, разработку критериального и диагностического инструментария исследования, проведение крупномасштабного изучения сформированности ДК подростков, педагогов и родителей, апробацию и изучение эффективности педагогических средств, выявление и уточнение условий воспитания ДК в городских и сельских школах, итоговую диагностику и анализ результатов проведенной работы.

3. Обобщение результатов работы позволило выделить ряд направлений деятельности, обеспечивающих эффективность процесса воспитания ДК как целевой функции любой образовательной организации: развитие системы демократических представлений всех участников ОП; развитие взаимодействия субъектов образовательных отношений на основе демократических норм и принципов; совершенствование практик учебной и

внеучебной деятельности; персонализированное развитие качеств демократической культуры. Важнейшим результатом реализации вышеизложенных направлений является готовность подростка осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий и сознательно и ответственно делать выводы относительно собственных поступков.

4. Проведённая работа подтвердила необходимость учета особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся в ходе воспитания ДК. Так, в условиях сельской школы необходимыми ориентирами в организации исследуемого процесса является повышение включенности родителей в ОП, обогащение системы социальных связей всех участников взаимодействия через расширение образовательного пространства школы, развитие механизмов интеграции учебной и внеучебной деятельности, разновозрастное взаимодействие детей. В городской школе приоритетными направлениями деятельности являются индивидуализация образовательной деятельности подростков; оказание помощи детям в осуществлении выбора в условиях избыточности его вариантов; профилактика проблем социального неравенства детей.

5. Опытно-экспериментальное исследование позволило реализовать положения концепции и модели воспитания демократической культуры подростков, апробировать средства и уточнить выявленные условия. Реализация в ходе опытно-экспериментальной работы вариативных, зависящих от особенностей образовательной организации и социального окружения комплексов педагогических средств подтвердила тезис об отсутствии единых программ и технологий воспитания ДК и невозможности принудительного выравнивания всех субъектов деятельности для решения нелинейных задач.

6. Необходимость подготовки педагогов к воспитанию ДК у подростков обусловила реализацию отдельного направления опытно-экспериментального исследования, связанного с определением направлений подготовки студентов

педагогического вуза к решению задач воспитания демократической культуры их будущих учеников. Направлениями, обеспечивающими эффективность данной подготовки, являются индивидуализация ОП, модификация содержания учебных дисциплин с акцентом на освоение демократических норм и ценностей, выбор соответствующих форм, методов и технологий педагогической деятельности на учебных занятиях, развитие социального опыта общественно значимой деятельности, педагогическое сопровождение процесса подготовки.

7. О необходимости и достаточности реализации выявленных условий свидетельствуют результаты итоговой диагностики и изменения в образовательном процессе школ - участников эксперимента:

- зафиксирован прирост по всем показателям сформированности демократической культуры у подростков, их родителей и педагогов;

- обогатилась система представлений подростков об окружающем мире, собственных особенностях и своем месте в системе социальных отношений;

- все участники образовательного процесса приобрели новый опыт социального взаимодействия и овладели новыми способами его осуществления;

- в образовательных организациях произошло развитие различных уровней самоуправления; зафиксирована демократизация системы управления;

- снизился уровень конфликтности среди участников образовательного процесса;

- произошло развитие толерантности у обучающихся и родителей;

- по мнению подростков, ими был приобретен опыт разрешения внутриличностных противоречий и решения трудных жизненных ситуаций;

- зафиксировано увеличение количества подростков, демонстрирующих аналитический и субъектный уровни сформированности ДК при одновременном снижении количества обучающихся с исполнительским уровнем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Образование в современном мире выступает сущностно важной подсистемой культуры человечества, основой и условием развития потенциала людей. Именно от сформированной готовности и способности людей видеть будущее, осознания ими происходящих общественных процессов зависит траектория развития общества в целом. Несмотря на многообразие и разнонаправленность происходящих в современном мире процессов, общий вектор его движения связан с демократизацией всех сфер общественной жизни, что обусловливает необходимость подготовки молодого поколения к успешной коммуникации и самореализации в ситуации постоянных изменений. Воспитание демократической культуры мы рассматриваем в качестве одного из основных ориентиров, нацеленных на подготовку детей и молодежи к жизни в условиях постоянно меняющейся социокультурной среды, умения делать осознанный выбор и осуществлять ценностную экспертизу происходящих событий.

Анализ накопленного педагогического опыта и современных направлений развития педагогической мысли подтверждает, что на протяжении многовековой истории человечества так же, как и сегодня, качества, являющиеся доминантными для ДК, служили и служат целевыми ориентирами воспитания молодых людей. Ответственность, уважение к людям, толерантность, стремление к конструктивному взаимодействию и самоуправлению характеризуют образ выпускника школы во многих странах мира. Однако анализ существующей практики свидетельствует, что, наряду с бесспорно актуальными для демократического общества ориентирами воспитания, в системе образования наблюдается частая реализация псевдодемократических идей, в основе которых отсутствует ценностно-смысловое ядро, подкрепленное пониманием роли и ответственности каждого субъекта за результаты взаимодействия.

Особенности современного подростка (изменение системы социальных ролей, снижение устойчивости социальных контактов, развитие вербальной коммуникации при значительном снижении навыков невербальной коммуникации и эмоционального обмена, неумение делать осознанный выбор, снижение уровня стрессоустойчивости, детерминация уровня активности принадлежностью к определенному социальному слою) и тенденции общественного развития XXI века (демократизация всех сфер общественной жизни при одновременном повышении уровня коррупции и фактов нарушения прав человека) позволяют считать воспитание демократической культуры школьников одной из актуальных проблем современной педагогической науки и практики, важнейшей целевой функцией образовательной организации.

Диссертация посвящена обоснованию методологии, теории и методики процесса воспитания демократической культуры подростков. Общая логика организации исследования предполагала последовательное прохождения ряда взаимосвязанных этапов: первоначально был осуществлен анализ теоретических представлений относительно сущности исследуемой категории, на основе экспертной оценки определен компонентный состав демократической культуры и основные подходы, ставшие базой для определения сущности процесса воспитания ДК. Важным этапом исследования стала работа по выявлению факторов влияния на процесс воспитания ДК подростков и организация масштабного пилотажного исследования по изучению сформированности исследуемого качества у всех субъектов образовательных отношений. На основе проведенной работы была разработана концепция и сконструирована модель воспитания демократической культуры, определены этапы и уровни ее функционирования. Каждый этап исследования сопровождался опытной и опытно-экспериментальной работой, особенности которой были связаны с активной включённостью субъектов образовательных отношений в разработку и корректировку используемых средств.

Реализация основных задач исследования позволяет сделать следующие **выводы.**

1. Демократическая культура является интегративным качеством, обеспечивающим способность человека осуществлять успешное взаимодействие в социуме, ответственно выполнять обязанности и отстаивать собственные права и права других людей. Целостность качества обеспечивается совокупностью познавательно-мировоззренческого, коммуникативного, эмоционально-волевого, деятельностно-практического и перцептивного компонентов.

2. Процесс воспитания демократической культуры подростков, рассматриваемый нами в контексте экзистенциальной педагогики и основанный на положениях рефлексивно-деятельностного, аксиологического и персонологического подходов, является неотъемлемым компонентом целостного образовательного процесса, выступая при этом особым педагогическим явлением, имеющим свои закономерности, принципы, критерии и показатели. Эффективность процесса воспитания демократической культуры подростков обеспечивается бинарностью внешних и внутренних механизмов: социальное взаимодействие, организованное с учетом выявленных нами принципов и условий, детерминирует функционирование внутриличностных механизмов процесса (имитации, идентификации и рефлексии), что обеспечивает ценностно-смысловое наполнение жизнедеятельности обучающихся во всех сферах.

3. Выявленные и обоснованные нами закономерности, с одной стороны, свидетельствуют о включенности исследуемого процесса в целостный образовательный процесс, что подтверждается детерминированностью существующими и доказанными в педагогический науки связями и зависимостями. С другой стороны, выявленные нами специфические закономерности исследуемого процесса дополняют и развивают теорию и практику воспитания, доказывая взаимосвязи между уровнем сформированности отдельных компонентов демократической культуры и

гендерной принадлежностью подростков и зависимость уровня сформированности демократической культуры подростков от особенностей образовательной организации и социально-стратификационных характеристик семьи. Закономерности раскрываются и дополняются принципами воспитания ДК: ценностного наполнения содержания деятельности детей; активности и субъектности участников образовательного процесса; обеспечения единства прав, обязанностей и ответственности участников образовательного процесса; диалогичности и партнерства; амплификации; педагогического стимулирования социальной самоидентификации.

4. Модель воспитания ДК состоит из трёх взаимосвязанных блоков: концептуального, организационного и личностного. В модели наряду с устойчивыми характеристиками фиксируются «зоны неопределённости», обусловленные стохастичностью и вариативностью исследуемого процесса. Механизмы реализации представленной модели в реальной образовательной практике отражает методика проектирования воспитания ДК, схематизация которой осуществляется при помощи соответствующей матрицы. Предложенные уровни реализации матрицы соответствуют уровням разработанной модели, а ее компоненты отражают возможности реализации подходов к воспитанию исследуемого качества на уроках, во внеучебной деятельности и в условиях дополнительного образования. Основа взаимодействия участников ОП определяется наполненностью демократическими ценностями за счёт использования содержания учебного материала; решения проблемных ситуаций и ориентации на личный опыт детей с учетом их гендерных различий; создания такой социальной ситуации, в которой будут востребованы личностные изменения ребенка и проявление социальной ответственности как специфического маркера сформированности ДК.

5. Выбор средств воспитания ДК подростков осуществляется на основе совокупного использования возможностей групповой работы обучающихся и смысловых ориентиров субъектно-ориентированной технологии, поскольку

процессы персонализированного развития ребенка, его индивидуальные запросы всегда сопровождаются поддержкой со стороны других субъектов взаимодействия в группе. Сопровождая процесс воспитания ДК, педагог учитывает необходимость бинарности достижения общих целей групповой работы и поиска места каждого ребенка в данном процессе с учетом ризоматического характера данного поиска.

6. Использование педагогических средств воспитания ДК должно сопровождаться реализацией субъектной позиции всех участников образовательных отношений, постоянной рефлексией ценностно-смысловой наполненности деятельности обучающихся, учётом гендерных особенностей подростков. Эффективной организации исследуемого процесса способствуют демократический характер управления образовательной организацией; стимулирование взаимодействия участников ОП, основанного на взаимной свободе и ответственности; целенаправленная подготовка педагогов к воспитанию демократической культуры подростков; учёт особенностей школы и социально-стратификационных характеристик состава обучающихся.

7. Направления, реализация которых способствует обеспечению исследуемого процесса в практике образовательных организаций, связаны с развитием системы демократических представлений всех участников ОП; развитием взаимодействия субъектов образовательных отношений на основе демократических норм и принципов; совершенствованием практик учебной и внеучебной деятельности; персонализированным развитием качеств демократической культуры. В процессе воспитания ДК необходимо учитывать социальный контекст деятельности школы, реальные ресурсные возможности воспитательной системы, запросы и потребности субъектов образовательных отношений - всё это обеспечивает понимание вариативности инструментов реализации положений концепции и модели с учётом специфики отдельной образовательной организации.

8. Риски, существующие в процессе воспитания ДК подростков, связаны с противодействием введению инноваций со стороны педагогов; полной или

частичной индифферентностью родителей, устойчивым нежеланием включаться в образовательный процесс; неверными содержательными акцентами в определении вместе с детьми и родителями сущности ДК; неверной интерпретацией проявлений ДК, связанной с субъективной оценкой индивидуальных реакций подростков. Предупреждению рисков способствуют целенаправленная подготовка педагогов к решению задач воспитания ДК как в процессе обучения, так и в формате внутрифирменного обучения; совместное целеполагание и планирование деятельности, систематическое использование различных видов рефлексии как способа осознания результатов; вариативность содержания и форм деятельности; создание ситуаций свободного выбора, целенаправленное информирование всех участников ОП о демократических ценностях и принципах и о возможных способах их реализации как в условиях образовательной организации, так и в повседневной жизни.

9. Некоторые авторские замыслы в процессе исследования были подвергнуты корректировке. Так, не нашло своего подтверждения первоначальное предположение о возможности разработки и использования универсальной технологии воспитания демократической культуры обучающихся. На заключительных этапах работы возникла необходимость обоснования принципа педагогического стимулирования социальной самоидентификации подростков. Дополнительной проработки потребовало зафиксированное в ходе опытно-экспериментальной работы многообразие реакций подростков на новое содержание и необычные для них форматы деятельности. Ресурсного сопровождения и новых решений потребовала возникшая по ходу исследования идея о необходимости обсуждения и корректировки каждого этапа исследования с субъектами образовательных отношений – участниками опытно-экспериментальной работы.

10. Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с углубленным изучением персонализации процесса воспитания ДК подростков; исследованием особенностей реализации в образовательной

практике ризоматического и контрадикторного подходов; разработкой проблемы учёта гендерных различий в процессе воспитания демократической культуры; изучением особенностей воспитания исследуемого качества у лиц юношеского возраста; построением системы подготовки будущих учителей к реализации идей воспитания демократической культуры у детей; развитием демократической культуры в процессе переподготовки и повышения квалификации кадров системы образования.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ВЦИОМ	Всероссийский центр изучения общественного мнения
ДК	демократическая культура
КТД	коллективная творческая деятельность
ОП	образовательная программа
ОШ	основная школа
РВГ	разновозрастная группа
РФ	Российская Федерация
СШ	средняя школа
ФГОС ООО	Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования
ФЗ	Федеральный закон

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности : монография / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с. – Текст : непосредственный.

2. Авдеева, М. А. Формирование готовности школьников к аксиологическому общению в общеобразовательном учреждении : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Авдеева Мария Александровна. – Самара, 2019. – 216 с. - Текст : непосредственный.

3. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учебное пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд., пер. и доп. – Санкт-Петербург : Издательство Михайлова В. А., 1998. – 379 с. – Текст : непосредственный.

4. Алексеева, Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления / Л.В. Алексеева. - Тюмень : Изд-во ТИУ, 2004. – 520 с. – Текст : непосредственный.

5. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. - . Москва : Директ-Медиа, 2008. – 134 с. – Текст : непосредственный.

6. Анастази, А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении : учебное пособие / А. Анастази ; пер. с англ. – Москва : Апрель Пресс ; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. – Текст : непосредственный.

7. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития : учебное пособие / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с. – Текст : непосредственный.

8. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 375 с.

9. Андрианова, Д. Д. Педагогические условия развития волонтёрства подростков в образовательных программах основного и дополнительного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Андрианова Дарья Дмитриевна. – Санкт-Петербург, 2020. - 24 с. – Текст : непосредственный.

10. Античная демократия в свидетельствах современников / изд. подгот. Л. П. Маринович, Г. А. Кошеленко. – Москва : Ладомир, 1996. – 383 с. – Текст : непосредственный.

11. Арет, А. Я. Основные положения теории самовоспитания : дис. … д-ра пед. наук в 2-х тт. / Аулис Якубович Арет. – Фрунзе, 1964. – 780 с. – Текст : непосредственный.

12. Асмолов, А. Г. Ребенок в культуре взрослых / А. Г. Асмолов, Н. А. Пастернак. – Москва : Юрайт, 2019. – 150 с. – (Открытая наука). – Текст : непосредственный.

13. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. № 1. 2008. С. 65-87.

14. Асмолов, А. Г. Шок настоящего / А. Г. Асмолов. – Текст: непосредственный // Образовательная политика. № 3(41). 2010. С. 2-4.

15. Базовая культура личности : теоретические и методологические проблемы : сборник научных трудов / под ред. О. С. Газмана. – Москва : АПН СССР, 1989. – 149 с. – Текст : непосредственный.

16. Байбородова, Л. В. Ценностно-смысловые основы воспитательной деятельности : учебник для студентов бакалавриата направлений «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – 367 с. – Текст : непосредственный.

17. Байбородова, Л. В. Технологии педагогической деятельности. 3-я часть. Проектирование и программирование : учебное пособие / Л. В. Байбородова, Г. В. Куприянова, Е. Н. Степанов, А. В. Золотарева, А. А. Кораблева. – Ярославль, 2012. – 311 с. – Текст : непосредственный.

18. Байбородова, Л. В. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, И. Г. Харисова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 8–14.

19. Байбородова, Л. В. Педагогические технологии для современного поколения школьников / Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3. – С. 8–16.

20. Башманова, Е. Л. Социальный статус родителей и отношение школьников к учению и школе : социально-педагогический аспект : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Башманова Елена Леонидовна. – Курск, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.

21. Башманова, Е. Л. Социальный статус родителей и отношение школьников к учению и школе: социально-педагогический аспект : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Башманова Елена Леонидовна. – Курск, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.

22. Бегинин, В. И. Политическая культура молодежи : Опыт социологического исследования / В. И. Бегинин, А. М. Викулов ; под ред. Г. В. Дыльнова. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1993. – 63 с. – Текст : непосредственный.

23. Белкина, В. В. Воспитание демократической культуры школьников: современное состояние проблемы / В. В. Белкина. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2016. – № 3 (59). – С. 16–28. – Режим доступа: http://www.ej.soc-journal.ru/. (дата обращения: 20.09.2020).

24. Белкина, В. В. Концептуальные основы воспитания демократической культуры / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 1. – С. 12–18.

25. Белкина, В. В. Воспитание демократической культуры подростков: результаты опытно-экспериментальной работы / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 3 (53). – С. 17-24.

26. Белкина, В. В. Воспитание демократической культуры подростков: социокультурный контекст / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – №4. – С. 236–243.

27. Белкина, В. В. Воспитание демократической культуры школьников в учебном процессе / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 30–36.

28. Белкина, В. В. Модель воспитания демократической культуры школьников / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 30–35.

29. Белкина, В. В. Организационно-педагогические условия воспитания демократической культуры подростков / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 8–13.

30. Белкина, В. В. Воспитание демократической культуры школьников: генезис научной проблемы : монография / В. В. Белкина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 168 с. – Текст : непосредственный.

31. Белкина, В. В. Методы воспитания демократической культуры подростков / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный //Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 8–15.

32. Белкина, В. В. Педагогические условия воспитания демократической культуры подростков / В. В. Белкина. – Текст : непосредственный. // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 8–13.

33. Белкина, В. В. Факторный анализ особенностей социального становления современного подростка // Психология и педагогика кризисов саморазвития личности : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зебра, 2018. – С. 86–98. – Текст : непосредственный.

34. Бердяев, Н. А. Философия свободы / Н. А. Бердяев. – Москва : Путь, 1911. – IV, 280, [1] с. – Текст : непосредственный.

35. Берестовицкая, С. Э. Содействие школы мировоззренческому самоопределению старшеклассников : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Берестовицкая Светлана Эрленовна. - Санкт-Петербург, 2018. – 386 с. – Текст : непосредственный.

36. Берн, Ш. Гендерная психология : монография / Ш. Берн ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.

37. Берулава, М. Н. Теория и практика гуманизации образования / М. Н. Берулава. – Москва : Гелиос, 2000. – Текст : непосредственный.

38. Беспалова, Т. Н. Социальные механизмы формирования культуры личности : автореферат дис. … канд. философ. наук :09.00.11 / Беспалова Татьяна Николаевна. – Нижний Новгород, 2008. – 25 с. – Текст : непосредственный.

39. Библер, В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – Москва, 1988. – 57 с. – Текст : непосредственный.

40. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком : монография / А. А. Бодалев. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с. – Текст : непосредственный.

41. Бодалев, А. А. Личность и общение : Избранные труды / А. А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 271 с. – Текст : непосредственный.

42. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : монография / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с. – Текст : непосредственный.

43. Бокова, Т. Н. Ризоматические принципы обучения в альтернативных школах США / Т. Н. Бокова. – Текст : непосредственный. // Ценности и смыслы. – 2016. – № 1(41). – С. 85-92.

44. Болотина, Т. В. Культура мира, права человека, толерантность и миролюбие : учебное пособие / Т. В. Болотина, Т. Г. Новикова, Н. К. Смирнов. – Москва : АПКиПРО, 2003. – 186 с. – Текст : непосредственный.

45. Большая советская энциклопедия. – Текст : электронный. – Москва : Советская энциклопедия, 1969–1978. – Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_sovet/Demokratija-12992/. (дата обращения: 20.09.2020).

46. Бондаревская, Е. В. Содержание педагогического образования и возможные направления модернизации его общепедагогической составляющей / Е. В. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Наука и образование. – 2002. – № 3. – С. 14-25.

47. Бондырева, С. К. Толерантность (введение в проблему) : учебно-методическое пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.

48. Бороноев, О. А. Россия и русские: характер народа и судьбы страны / О. А. Бороноев, П. И. Смирнов. – Санкт-Петербург : Лениздат, 1992. – 144 с. – Текст : непосредственный.

49. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 127 с. – Текст : непосредственный.

50. Братусь, Б. С. Аномалии личности : монография / Б. С. Братусь. – Москва : Мысль, 1988. – 301 с. – Текст : непосредственный.

51. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – Москва : Роспедагентство, 1994. – Текст : непосредственный.

52. Брыль, С. Р. Структура и динамика развития политической культуры : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 23.00.03 / Станислав Роман Брыль. – Москва : Академия общественных наук ЦК КПСС, 1991. – 24 с. – Текст : непосредственный.

53. Буева, Л. П. Общественный прогресс и гуманизм / Л. П. Буева. – Москва : Знание, 1985. – 64 с. – Текст : непосредственный.

54. Бузескул, В. П. История афинской демократии : монография / В. П. Бузескул. – Санкт-Петербург : тип. М. М. Стасюлевича, 1909. – VIII, 468 с. – Текст : непосредственный.

55. Бурдова, Т. В. Демократическая культура личности (социально-политический аспект) : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.10 / Бурдова Татьяна Валерьевна. – Ростов-на-Дону, 1992. – 18 с. – Текст : непосредственный.

56. Буслаева, Л. П. Ученическое самоуправление в русской дореволюционной школе и педагогике как средство воспитания учащихся : дис. … канд. пед. наук : 13.730 / Буслаева Людмила Павловна. – Ленинград, 1970. – 346 с. – Текст : непосредственный.

57. Бюджеталь, Д. Наука быть живым / Д. Бюджеталь. – Москва : Независима фирма «Класс». – 1998, 336 с. – Текст : непосредственный.

58. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – Москва : Издание Товарищества И. Д. Сытина, 1913. – 583 с. – Текст : непосредственный.

59. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А.А. Вербицкий. – Текст : электронный // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». - 2019. - № 1(6). – Режим доступа : http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_ AA_1_2019 (дата обращения: 23.12.2020).

60. Вернигорова, Т. П. Социально-педагогические условия формирования культуры демократических отношений у старшеклассников в деятельности детских организаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Вернигорова Тамара Прокофьевна. – Ярославль, 1994. – 19 с. – Текст : непосредственный.

61. Войтова, С. А. Социальная культура и роль образования в ее формировании : дис. … д-ра философ. наук : 22.00.06 / Войтова Светлана Алексеевна. – Санкт-Петербург, 1997. – 311 с. – Текст : непосредственный.

62. Воробьев, А. М. Средства массовой информации как фактор развития гражданской культуры : автореф. дис. … д-ра философ. наук : 23.00.03 / Воробьев Алексей Матвеевич. – Екатеринбург, 1999. – 20 с. – Текст : непосредственный.

63. Воробьева, Д. И. Формирование у детей старшего дошкольного возраста умений коллективно планировать совместную деятельность (на материале аппликации) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Воробьева Диана Ивановна. – Ленинград, 1975. – 174 с. – Текст : непосредственный.

64. Воспитание демократической культуры участников образовательного процесса : материалы Международной научно-практической конференции 25-26 сентября 2014 г. / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Белкиной, М. П. Кривунь. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2014. – 460 с. – Текст : непосредственный.

65. Всеобщая декларация прав человека: [принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.]. – Текст : электронный / Система ГАРАНТ. – Режим доступа: http://base.garant.ru/10135532/#block_21. (дата обращения: 20.09.2020).

66. Вульфов, Б. З. Основы педагогики : учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Л. Иванов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во УРАО, 1999. – 616 с. – Текст : непосредственный.

67. Выготский, Л. С. Педагогическая психология : монография / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 469 с. – Текст : непосредственный.

68. Гааз, Ф. И. Педагогическая психология : монография / Ф. И. Гааз. – Москва : 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.

69. Гавриловец, К. В. Теория и методика воспитания у школьников гуманного отношения к людям : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гавриловец Клара Всеволодовна. – Минск, 1989. – 335 с. – Текст : непосредственный.

70. Газман, О. С. Социально-педагогические аспекты развития / О. С. Газман // Советская педагогика. – 1988. – № 5. – С. 70-75. – Текст : непосредственный.

71. Геворкян, А. А. Моделирующая игра как фактор становления ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Геворкян Армен Андраникович. – Санкт-Петербург, 1996. – 172 с. – Текст : непосредственный.

72. Гендерный подход в воспитании личности / авт.-сост. Л. В. Астапович. – Минск : Красико-Принт, 2011. – 128 с. – Текст : непосредственный.

73. Гершунский, Б. С. Философия образования : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б. С. Гершунский. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с. – Текст : непосредственный.

74. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.

75. Глассер, У. Школы без неудачников : монография / У. Глассер ; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1981. – 176 с. – Текст : непосредственный.

76. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://www.dolit.net/author/3952/ebook/11502/gozman_lya/psihologiya_emotsionalnyih_otnosheniy/read/2. (дата обращения: 20.09.2020).

77. Гольдин, А. М. К построению модели знания в парадигме М. А. Балабана / А. М. Гольдин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 104-110.

78. Гончаров, Д. В. Демократия и участие: опыт политического анализа : дис. … д-ра полит. наук : 23.00.01 / Гончаров Дмитрий Владимирович. – Оренбург, 1997. – 347 с. – Текст : непосредственный.

79. Градусова, Л. В. Гендерная педагогика : учебное пособие / Л. В. Градусова. – Москва : Наука, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.

80. Грачев, М. Н. Демократия: методология исследования, анализ перспектив : монография / М. Н. Грачев, А. С. Мадатов. – Москва : АЛКИГАММА, 2004. – 128 с. – Текст : непосредственный.

81. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://h.120-bal.ru/literatura/14259/index.html. (дата обращения: 20.09.2020).

82. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под ред. Н. Л. Селивановой. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 329 с. – Текст : непосредственный.

83. Гусейнов, А. А. Великие моралисты / А. А. Гусейнов. – Москва, 1995. – 351 с. – Текст : непосредственный.

84. Гуткина, Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гуткина Нина Иосифовна. – Москва, 1983. – 189 с. – Текст : непосредственный.

85. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: словарь / В. И. Даль. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Dal-term-6166.htm. (дата обращения: 20.09.2020).

86. Демакова, И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : дис. … д-ра пед. наук / Демакова Ирина Дмитриевна. – Москва, 2000. – 353 с. – Текст : непосредственный.

87. Демидова Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4625-2012-11-08-18-55-57 (дата обращения: 20.09.2020).

88. Демократия / сост. С.В. Сиротин. – Москва, 2011. – 220 с. - Текст : непосредственный.

89. Дженусов, А. И. Политическая культура как основа демократического развития России / А. И. Дженусов. – Санкт-Петербург, 1997. – 178 с. – Текст : непосредственный.

90. Дженусов, А. И. Формирование современной культуры как средство преодоления кризисной ситуации в России / А. И. Дженусов. – Текст : непосредственный // Молодой человек в условиях кризиса : материалы Международной научно-практической конференции. 28–30 июня 1994 г. – Москва – Санкт-Петербург : Социум, 1994. – 161 с.

91. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика : учебное пособие для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / А. Н. Джуринский. – Москва : Academia, 1998. – 168 с. – Текст : непосредственный.

92. Дильтей, В. Собрание сочинений : в 6 тт. / под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова. Т. 1: Введение в науки о духе: Опыт полагания основ для изучения общества и истории ; пер. с нем. ; под ред. В. С. Малахова. – Москва : Дом интеллектуальной книги, 2000. – Текст : непосредственный.

93. Днепров, С. А. Генезис научного педагогического сознания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Днепров Сергей Антонович. – Екатеринбург, 2000. – 460 с. – Текст : непосредственный.

94. Днепров, С. А. Педагогический словарь-самоучитель: словарь / С. А. Днепров. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 1996. – 269 с. – Текст : непосредственный.

95. Доватор, Р. Л. Вклад прогрессивной русской педагогики конца XIX – начала XX в. в разработку норм нравственного воспитания / Р. Л. Доватор. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 98-101.

96. Додонов, В. Н. Большой юридический словарь : словарь / В. Н. Додонов, В. Д. Ермаков, М. А. Крылова [и др.]. – Москва : Инфра-М, 2001. – 790 с. – Текст : непосредственный.

97. Дружинин, В. И. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии / В. И. Дружинин. Москва, 2000. – 210 с. – Текст : непосредственный.

98. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. – Москва : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с. – Текст : непосредственный.

99. Дьюи, Дж. Педагогический энциклопедический словарь / Дж. Дьюи ; под ред. Б. М. Бим-Бада. – Москва, 2003. – 528 с. – Текст : непосредственный.

100. Ежеленко, В. Б. Теория метода в педагогике: лекция / В. Б. Ежеленко. – Ленинград : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1989. – С. 15-22. – Текст : непосредственный.

101. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь : словарь / М. И. Еникеев. – Москва : Проспект, 2010. – 560 с. – Текст : непосредственный.

102. Ереклинцева, Е. В. Суверенитет и демократия как конституционные ценности современной России : дис. ... канд. юрид. Наук : 12.00.02 / Ереклинцева Елена Владимировна. – Челябинск, 2010. – 239 с. – Текст : непосредственный.

103. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: словарь / Т. Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 416 с. – Текст : непосредственный.

104. Житенев, В. А. Политическая культура: опыт формирования и проблемы / В. А. Житенев. – Москва : Политиздат, 1991. – 141 с. – Текст : непосредственный.

105. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спецпрактикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с. – Текст : непосредственный.

106. За демократическую культуру // Курьер ЮНЕСКО. – 1998. – № 4. – С. 49. – Текст : непосредственный.

107. Закирова, А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и варианты ее реализации в научно-образовательной практике /

А. Ф. Закирова. – Текст : непосредственный // Образование и науки. – 2012. – № 6.

108. Заславская, Т. И. Стратификация современного российского общества / Т. И. Заславская. – Текст : непосредственный // Информационный бюллетень мониторинга. – 1996. – № 1 – С. 7-15.

109. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. – Самара : 1998. – 216 с. – Текст : непосредственный.

110. Зотов, Н. Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление: философско-этическое исследование : монография / Н. Д. Зотов. – Томск : Изд-во Томского университета. – 1984. – 248 с. – Текст : непосредственный.

111. Иванов, Д. В. Самодеятельность, самостоятельность, самоуправление, или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами : книга для старшеклассников / Д. В. Иванов. – Москва : Просвещение, 1991. – 127 с. – Текст : непосредственный.

112. Иванов, И. П. Звено в бесконечной цепи / И. П. Иванов. – Рязань : Рязанское отделение Российского Фонда культуры, 1994. – 111 с. – Текст : непосредственный.

113. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания : книга для учителя / И. П. Иванов. – Москва : Просвещение, 1990. – 143 с. – Текст : непосредственный.

114. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных и творческих дел / И. П. Иванов. – Москва : Педагогика, 1989. – 209 с. – Текст : непосредственный.

115. Ильин, Г. Л. Социология и психология управления : учебное пособие / Г. Л. Ильин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный.

116. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 366 с. – Текст : непосредственный.

117. Ильин, М. В. Демократия и демократизация / М. В. Ильин. – Текст : непосредственный // Полис. – 1996. – № 5. – С. 11-15.

118. Иорданский, Н. Н. Основы и практика социального воспитания / Н. Н. Иорданский. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 390 с. – Текст : непосредственный.

119. Исаев, Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – Текст : непосредственный.

120. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для вузов / под ред. А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Творч. центр, 2001. – 512 с. – Текст : непосредственный.

121. Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с. – Текст : непосредственный.

122. Канаев, Н. М. К вопросу о культуре демократии / Н. М. Канаев, А. И. Рябов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского Университета. Сер. 12. Социально-политические исследования. – 1992. – № 5. – С. 13-21.

123. Кандаурова, А. В. Стратегии и уровни социального взаимодействия в педагогической деятельности / А. В. Кандаурова. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 85-89.

124. Канке В. А. Философия / В. А. Канке. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://fanread.ru/book/6701636/?page=47. (дата обращения: 20.09.2020).

125. Кантор, В. К. Демократия как историческая проблема России / В. К. Кантор. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 32-52.

126. Караковский, В. А. Воспитай гражданина / В. А. Караковский. – Москва : Знание, 1978. – 64 с. – Текст : непосредственный.

127. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание… Воспитание! Теория и практика школьной воспитательной системы / В. А. Караковский – Москва : Новая школа, 1996. – 160 с. – Текст : непосредственный.

128. Каратаева, Т. А. Формирование гражданской идентичности старшеклассников в ценностно-ориентационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каратаева Татьяна Алексеевна. - Оренбург, 2018. – 200 с. - Текст : непосредственный.

129. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 424 с. – Текст : непосредственный.

130. Карпов, А. В. Психология рефлексии : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева ; Ин-т психологии РАН. – Москва – Ярославль : АверсПресс, 2002. – 304 с. – Текст : непосредственный.

131. Кашников, Б. Н. Демократия как возможная судьба России / Б. Н. Кашников. – Текст : непосредственный // Общественные науки и современность. – 1996. – № 2. – С. 15-22.

132. Кирпиков, А. Р. Локус контроля и становление ответственности у подростка / А. Р. Кирпиков. – Текст : электронный. – Режим доступа: https://refdb.ru/look/1658083-p2.html. (дата обращения: 20.09.2020).

133. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – Текст : непосредственный.

134. Кистяковский, Б. А. В защиту права (интеллигенция и правосознание) / Б. А. Кистяковский. – Текст : непосредственный // Вехи : сб. статей. – Москва : Правда, 1991. – С. 122-149.

135. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический

вестник. – 2012. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 192-195.

136. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.

137. Козлов, И. Ф. Единство воспитания и жизни детей / И. Ф. Козлов, А. М. Козлова, Л. Ю. Гордин, В. М. Коротов. – Москва : Просвещение, 1964. – 32 с. – Текст : непосредственный.

138. Козлова, О. Н. Гуманизм в воспитании: социокультурные проблемы реализации : автореф. дис. … докт. социол. наук : 22.00.06 / Козлова Оксана Николаевна. – Москва : 1994. – 32 с. – Текст : непосредственный.

139. Коменский, Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с. – Текст : непосредственный.

140. Компетенции «4К» : формирование и оценка на уроке : Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. — Москва : Корпорация «Российский учебник», 2019. — 76 с. - Текст : непосредственный.

141. Кон, И. С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон. – Текст : непосредственный // Alma-mater (Вестник высшей школы). – 2001. – № 11. – С. 35-41.

142. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1979. – 175 с. – Текст : непосредственный.

143. Кон, И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1988. – 48 с. – Текст : непосредственный.

144. Кондаков, А. М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев. - Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. - №1. – С.5-25.

145. Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/. (дата обращения: 20.09.2020).

146. Копусова, В. В. Формирование нравственных ценностных ориентаций сельских подростков : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Копусова Вера Валентиновна. – Ярославль, 2000. – 208 с. – Текст : непосредственный.

147. Корепанова, М. В. Гендерный подход в педагогическом взаимодействии / М. В. Корепанова. – Текст : непосредственный // Гендерные исследования в образовании : проблемы и перспективы : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. – Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – С. 53-57.

148. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Изд-во

Уральского педагогического университета, 2020. – 146 с. – Текст : непосредственный.

149. Коршунова, О. С. Политическая социализация подростков и способы ее педагогической коррекции : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Коршунова Ольга Сергеевна. – Кострома, 1995. – 260 с. – Текст : непосредственный.

150. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Изд-во политической литературы, 1985. – 431 с. – Текст : непосредственный.

151. Кузнецова, Л. Н. Личностное самоопределение подростков открытой сменной общеобразовательной школы : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Кузнецова Любовь Николаевна. – Барнаул, 2012. – 217 с. – Текст : непосредственный.

152. Кулагина, Л. И. Вариативность образования как условие результативного обучения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кулагина Людмила Ивановна. - Карачаевск, 2002. - 163 с. - Текст : непосредственный.

153. Кумарин, В. В. Теория трудового коллектива в трудах А. С. Макаренко / В. В. Кумарин. – Киев : Вища школа, 1979. – 120 с. – Текст : непосредственный.

154. Куприянычева, Э. Б. Признаки демократии: историко-философский анализ : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.03 / Куприянычева Элла Борисовна. – Саратов, 2005. – 190 с. – Текст : непосредственный.

155. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1976. – 187 с. – Текст : непосредственный.

156. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с. – Текст : непосредственный.

157. Линде, Д. Основы современной психотерапии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Линде. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с. – Текст : непосредственный.

158. Литвак, Р. А. Проблемы современной социализации личности / Р. А. Литвак. - Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 3 (215). – С. 34-38.

159. Литвак, Р. А. Развитие духовно-нравственных качеств личности как основа формирования гражданской позиции студенческой молодежи / Р. А. Литвак, К. С. Жунусова - Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 3 (49). – С. 131-138.

160. Лихачев, Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. – Москва : Юрайт, 2001. – 500 с. – Текст : непосредственный.

161. Личность и общество : человек в истории : сборник статей / под ред. А. Я. Гуревич. – Москва : Наука, 1980. – 222 с. – Текст : непосредственный.

162. Ломоносов, М. В. Проект регламента Московских гимназий. Проект регламента академической гимназии / М. В. Ломоносов. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/11.php. (дата обращения: 20.09.2020).

163. Лопатин, А. Р. Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лопатин Андрей Рудольфович. – Кострома, 2014. – 701 с. – Текст : непосредственный.

164. Лурье, С. В. Метаморфозы традиционного сознания. Опыт разработки теоретических основ этикопсихологии и их применения к анализу исторического и этнографического материала / С. В. Лурье. – Санкт-Петербург, 1994. – 288 с. – Текст : непосредственный.

165. Любимова, О. М. Самоотношение в структуре личности профессионала: на примере учителей общеобразовательных школ Алтайского края : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Любимова Ольга Марковна. – Барнаул, 2004. – 211 с. – Текст : непосредственный.

166. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Питер, 1997. – 688 с. – Текст : непосредственный.

167. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути. М. Пруст «В поисках утраченного времени» / М. К. Мамардашвили. – Санкт-Петербург : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 158 с. – Текст : непосредственный.

168. Манифест Гуманистическая педагогика – XXI век / А. Г. Асмолов, А. Адамский, А. Архангельский [и др.]. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2015. специальное приложение к Журналу Вопросы образования, 2015. ISSN 184-9545 (print), ISSN 2412-4354 (online).

169. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с. – (Мастер психологии). – Текст : непосредственный.

170. Машарова, Т. В. Теория и практика социального самоопределения подростка в учебной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Машарова Татьяна Викторовна. – Ярославль, 1999. – 392 с. – Текст : непосредственный.

171. Мельвиль, А.Ю. Как измерять и сравнивать уровни демократического развития в разных странах? (По материалам исследовательского проекта «Политический атлас современности») / А.Ю. Мельвиль, М.В. Ильин, Е.Ю. Мелешкина и др.; Научно-координационный совет по международным исследованиям МГИМО (У) МИД России. - М.: МГИМО-Университет, 2018. – 122 с. – Текст : непосредственный.

172. Мид, М. Культура и мир детства : избранные произведения / М. Мид ; пер. с англ. – Москва : Наука, 1988. – 425 с. – Текст : непосредственный.

173. Мийон-Дельсоль, Ш. Политические идеи XX века / Ш. Мийон-Дельсоль ; пер. с фр. – Москва : Конкорд. – 1995. – 226 с. – Текст : непосредственный.

174. Милецкий, В. П. Социальное государство: эволюция идей, сущность и перспективы становления в современной России. Политические процессы в России в сравнительном измерении / В. П. Милецкий. – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 2007. – 342 с. – Текст : непосредственный.

175. Милютин, П. В. Управленческая культура личности и факторы развития / П. В. Милютин. – Текст : непосредственный // Власть. – 2017. – № 5. – С. 90-93.

176. Моделирование процессов мирового развития и сотрудничества / под ред. Д. И. Гвишиани и В. М. Лейбина. – Москва : Наука, 1991. – 275 с. – Текст : непосредственный.

177. Монтень, М. Опыты. О воспитании детей / М. Монтень ; пер. с фр. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://e-libra.ru/read/118261-o-vospitanii-detej.html. (дата обращения: 20.09.2020).

178. Мотрошилова, Н. В. Демокрит о человеке, его жизни и ценностях / Н. В. Мотрошилова. – Текст : непосредственный // История философии. Запад-Россия-Восток. Книга первая. Философия древности и средневековья. – Москва : Греко-латинский кабинет, 1996. – 480 с.

179. Мошер, Р. Воспитание гражданина: демократическая школа / Р. Мошер, Р. Кенни, Э. Гаррод ; пер. с англ. – Москва : Народное образование, 1996. – 231 с. – Текст : непосредственный.

180. Мудрик, А. В. Коллектив и личность (из истории педагогического наследия) : сборник / сост. А. В. Мудрик. – Москва : Знание, 1974. – 96 с. – Текст : непосредственный.

181. Мудрова, Н. А. Организационно-педагогические условия развития взаимодействия родителей и детей в сельском муниципальном районе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мудрова Надежда Александровна. – Ярославль, 2008. – 201 с. – Текст : непосредственный.

182. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с. – Текст : непосредственный.

183. Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – Москва : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997.

184. Нагайченко, Н. Н. Воспитывающая среда как фактор формирования социальной компетентности старшеклассника : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Нагайченко Наталья Николаевна. – Ярославль, 2013. - 24 с. – Текст : непосредственный.

185. Надолинская, Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л. Н. Надолинская. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30-35.

186. Нарский, И. С. Иммануил Кант / И. С. Нарский. – Москва : Мысль, 1976. – 208 с. – Текст : непосредственный.

187. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2000. – 304 с. – Текст : непосредственный.

188. Новиков, А. М. Методология образования : монография / А. М. Новиков. – 2-е изд., пер. и доп. – Москва : Эгвес, 2006. – 488 с. –Текст : непосредственный.

189. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива : Вопросы теории / Л. И. Новикова. – Москва : Педагогика, 1978. – 142 с. – Текст : непосредственный.

190. Новолодская, Е. Г. Формирование культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Новолодская Елена Геннадьевна. – Новосибирск, 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

191. Новые ценности образования: демократическая школа Александра Тубельского / под ред. Н. Крыловой. – 2012. – Вып. 1. – 170 с. – Текст : непосредственный.

192. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : словарь / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва, 2010. – Текст : непосредственный.

193. Омеличкин, О. В. Гражданская культура : Теоретико-методологические проблемы : дис. … д-ра полит. наук : 23.00.03 / Омеличкин Олег Викторович. – Санкт-Петербург, 1997. – 441 с. – Текст : непосредственный.

194. Организация процесса воспитания детей: современные подходы, формы и методы / под ред. Е. Н. Степанова, Н. А. Алексеевой, Е. И. Барановой, Е. В. Володиной. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2013. – 320 с. – Текст : непосредственный.

195. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Сахаров. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

196. Основные направления развития сельских образовательных организаций: материалы научно-практической конференции / под ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016. – 302 с. – Текст : непосредственный.

197. Остапенко, А. А. Круг полноты социальных связей подростков и типы их нарушений / А.А. Остапенко. - Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 1 (80). – С. 39-56.

198. Остапенко, А. А. Учитель может и должен стать синоптиком / А.А. Остапенко. - Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2020. – № 1. – С. 25-31.

199. Павлов, А. П. Избранные педагогические труды / А. П. Павлов. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1959. – 175 с. – Текст : непосредственный.

200. Панкратов, С. А. Модернизация общества и становление демократии в России : дис. … канд. полит. наук : 23.00.01 / Панкратов Сергей Анатольевич. – Санкт-Петербург, 1994. – 209 с. – Текст : непосредственный.

201. Парето, В. Трансформация демократии: тексты по истории социологии XIX–XX вв. / В. Парето ; пер. с ит. – Москва : Наука, 1994. – 179 с. – Текст : непосредственный.

202. Пашков, А. Г. Воспитательная деятельность как нестабильная динамическая система: эволюция и инволюция. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 4 (48). – С. 125-132.

203. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. Т. 4 / ред. И. А. Каиров. – Москва : Советская энциклопедия, 1968. – 912 с. – Текст : непосредственный.

204. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: коллективная монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 453 с. – Текст : непосредственный.

205. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже ; пер. с англ. и фр. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

206. Пинский, А. А. Образование свободы (и несвобода образования) / А. А. Пинский. Москва : Изд-во УРАО, 2001. – 294 с. - Текст : непосредственный.

207. Платон. Государство / Платон; пер. А. Н. Егунова. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/book.php?book=131950. (дата обращения: 20.09.2020).

208. Платонов, К. К. Структура и развитие личности: психология личности: монография / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 256 с. – Текст : непосредственный.

209. Платонова, С. М. Воспитание демократической культуры личности школьника в коллективной организаторской деятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Платонова Светлана Михайловна. – Санкт-Петербург, 2004. – 218 с. – Текст : непосредственный.

210. Повшедный, А. В. Факторы воспитательного процесса как проблема в педагогическом наследии А. С. Макаренко : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Повшедный Александр Валерьевич. – Нижний Новгород, 1996. – 19 с. – Текст : непосредственный.

211. Подольский, А. И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков : учебное пособие для вузов / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 124 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

212. Проблемы демократизации педагогического процесса в школе : методические рекомендации в помощь учителю / сост. И. С. Батракова. – Санкт-Петербург : Внедрение, 1991. – 62 с. – Текст : непосредственный.

213. Программа развития факультета социального управления Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Белкиной. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2017. – 48 с. - Текст : непосредственный.

214. Радионов, В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учеб. пособие / В. Е. Радионов. – Санкт-Петербург : Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. – 140 с. – Текст : непосредственный.

215. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – Питер, 2010. – 812 с. – Текст : непосредственный.

216. Регуш, Л. А. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика / Л. А. Регуш, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская. – Текст : электронный // Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm. (дата обращения: 20.09.2020).

217. Регуш, Л. А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни / Л. А. Регуш. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – С. 57-65.

218. Рейтинг стран мира по уровню демократии. Гуманитарная энциклопедия: Исследования // Центр гуманитарных технологий, 2006–2020 (последняя редакция: 22.09.2020). – Режим доступа : https://gtmarket.ru/ratings/democracy-index (дата обращения: 20.09.2020).

219. Репринцев, А. В. Социализация и инкультурация детей в совместной деятельности семьи и школы: от традиций этноса к реалиям глобализации / А.В. Репринцев. – Текст : непосредственный // Проблемы развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2019. – с. 324 – 330.

220. Рогачева, Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рогачева Елена Юрьевна. – Москва, 2006. – 358 с. – Текст : непосредственный.

221. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. Москва : Прогресс, 1994. – 480 с. – Текст : непосредственный.

222. Рожков, М. И. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. 2005. № 1.

223. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. вузов / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный.

224. Розин, В. М. Взгляд на развитие личности : особенности современного контекста / В. М. Розин, Т. М. Ковалева. - Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. - №1. – С.25-35.

225. Романова, И. Е. Имидж судебной власти как ценность демократической культуры : дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / Романова Ирина Егоровна. – Тюмень, 2006. – 142 с. – Текст : непосредственный.

226. Российский политолог: По степени имитационности демократии Россия находится в одном ряду с Нигерией и Иорданией / Новости. Политика. – Текст : электронный // Весь мир. 2 февраля 2008. – REGNUM –

Режим доступа: http://www.regnum.ru/news/951436.html. (дата обращения: 20.09.2020).

227. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : монография / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 713 с. – Текст : непосредственный.

228. Руссо, Ж. Ж. Об общественном договоре, или Принципы политического права / Ж. Ж. Руссо ; пер. с фр – Москва, 1938. – 123 с. – Текст : непосредственный.

229. Руссо, Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж. Ж. Руссо ; пер. с фр. – Текст : электронный. – Режим доступа: https: //www.bookol.ru/proza-main/klassicheskaya_proza/148349/fulltext.htm. (дата обращения: 20.09.2020).

230. Сатина, И. В. Демократия в системе человеческой деятельности : автореферат дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Сатина Ирина Валериевна. – Воронеж, 2003. – 18 с. – Текст : непосредственный.

231. Сатина, И. В. Демократия в системе человеческой деятельности : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Сатина Ирина Валериевна. – Воронеж, 2003. – 135 с. – Текст : непосредственный.

232. Сахаров, Н. А. Демократия: критерии, ценности и принципы / Н. А. Сахаров. – Текст : непосредственный // Вестник МГУ. Сер. 12. Социально-политические исследования. – 1991. – № 2. – С. 65-75.

233. Селиванова, Н. Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски // Доклад для обсуждения на заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. 22.09.2020. – Текст : электронный. – Режим доступа : http://www.instrao.ru/index.php/novosti-i-anonsy/novosti (дата обращения 04.12.2020)

234. Семенов, В. И. Идеи С. А. Рачинского как основа создания гуманистических воспитательных систем сельских школ / В. И. Семенов // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) : сборник / ред.-составитель Е. И. Соколова. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – Текст : непосредственный.

235. Семенова, О. Л. Педагогические идеи С. Френе и их влияние на теорию и практику современного школьного образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Семенова Ольга Леонидовна. – Волгоград, 2005. 210 с. – Текст : непосредственный.

236. Серебрякова, Е. А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников : дис. …канд. пед. наук / Серебрякова Е. А. – Москва, 1955. – 143 с. – Текст : непосредственный.

237. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В. В. Сериков. - М.: Редакционно-издательский дом РНУ, 2018. – 246 с. – Текст : непосредственный.

238. Симакова, Т. П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Симакова Татьяна Петровна. – Томск, 2012. – 488 с. – Текст : непосредственный.

239. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. Москва : 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.

240. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

241. Смирнова, Е. Э. Демократические перемены в школе / Е. Э. Смирнова, Т. А. Смотрина. – Текст : непосредственный // Социс. – 2001. – № 4 – С. 94-99.

242. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – Москва : Педагогика, 1991. – 239 с. – Текст : непосредственный.

243. Старовойтенко, Е. Б. Парадигма жизни в персонологии / Е. Б. Старовойтенко. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 3-18.

244. Старовойтенко, Е. Б. Роль противоречий в жизни личности / Е. Б. Старовойтенко, А. Н. Исаева. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2010. – № 2. – С. 230-241.

245. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015-2025 гг.): [утверждена постановлением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. N 996]. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/420277810. (дата обращения: 20.09.2020).

246. Сухомлинский, В. А. Нравственный идеал молодого поколения / В. А. Сухомлинский. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 152 с. – Текст : непосредственный.

247. Сыроечковский, Б. Е. Из истории движения декабристов / Б. Е. Сыроечковский. – Москва : Изд-во Московского университета, 1969. – 374 с. – Текст : непосредственный.

248. Тамарская, Н. В. Родителям поколения Z / Н. В. Тамарская, О. В. Белова и др. - Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019. - 110 с. – Текст : непосредственный.

249. Тамарская, Н. В. Технологии формирования управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки / Н. В. Тамарская - Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 120-124.

250. Тарарина, А. В. Формирование демократической культуры студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе университета : дис. …канд. пед. наук / А. В. Тарарина. – Киев, 2013. – 202 с. – Текст : непосредственный.

251. Теплов, Э. П. Идеологические ценности основных демократических движений современности (опыт политологического анализа) : дис. … д-ра полит. наук : 23.00.03 / Теплов Эрнст Петрович. – Санкт-Петербург, 1994. – 373 с. – Текст : непосредственный.

252. Титова, Е. В. Если знать, как действовать : Разговор о методике воспитания : книга для учителя / Е. В. Титова. – Москва : Просвещение, 1993. – С. 103. – Текст : непосредственный.

253. Титова, Е. В. Педагогика общей заботы. Понятийный аппарат : словарь-путеводитель по понятиям педагогической концепции / под ред. Е. В. Титовой. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 58 с. – Текст : непосредственный.

254. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. – Текст : непосредственный.

255. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений: в 93 т. Т. 60. / Л. Н. Толстой. – Москва : Государственное изд-во худ. лит-ры, – 1949 г. – 460 с.. – Текст : непосредственный.

256. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. - 406 с. – Текст : непосредственный.

257. Тоффлер, Э. Третья волна : монография. / Э. Тоффлер ; пер. с англ – Москва : ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 784 с. – Текст : непосредственный.

258. Тряпицына, А. П. Развитие образования. Опыт реформ и оценки прогресса школы / А. П. Тряпицына, Т. Н. Беркалиев, Е. С. Заир-Бек. – Москва : Изд-во КАРО, 2007. 144 с. – Текст : непосредственный.

259. Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования. Акмеологические, валеологические и экологические тайны : словарь / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.

260. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учебное пособие для пед. институтов / Л. И. Уманский. – Москва : Просвещение, 1980. – 160 с. – Текст : непосредственный.

261. Унпелев, А. Г. Политология: власть, демократия, личность : учебное пособие / А. Г. Унпелев. – Москва : Интерпракс. – 1994. – 256 с. – Текст : непосредственный.

262. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения. / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 1968. – 557 с. – Текст : непосредственный.

263. Фадеев, Д. А. Демократизация и политическая культура / Д. А. Фадеев. – Текст : непосредственный // Вестник Московского Университета. – 1993. – № 2. – С. 63-72.

264. Фархатдинов, Н. Г. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ : опыт социологического анализа / Н. Г. Фархатдинов, Н. В. Евстигнеева, Д. Ю. Куракин, В. М. Малик. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2015. – № 2. – С. 196-220.

265. Фахретдинова, А. П. Модель образовательного процесса развития гражданской компетентности посредством межкультурной коммуникации :

автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Фахретдинова Александра Павловна. – Томск, 2018. - 26 с. – Текст : непосредственный.

266. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. : [утверждена постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. N 497]. – Текст : электронный. – Режим доступа: http://fcp.economy.gov.ru/cgi-bin/cis/fcp.cgi/Fcp/ViewFcp/View/2017/450. (дата обращения: 20.09.2020).

267. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: [утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2011 . – 48 с. – Текст : непосредственный.

268. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). – Текст : электронный // Система ГАРАНТ. – Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3bjN0IY4w. (дата обращения: 20.09.2020).

269. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1997. – 158 с. – Текст : непосредственный.

270. Философия: Энциклопедический словарь: словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – Текст : непосредственный.

271. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. Москва, 1990. – 36 с. – Текст : непосредственный.

272. Фромм, Э. Искусство быть / Э. Фромм. – Москва : Астрель, 2012. – 224 с. – Текст : непосредственный.

273. Фрумин, И. Д. Теория и практика демократического образования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Фрумин Исаак Давидович. – Санкт-Петербург, 2001. – 300 с. – Текст : непосредственный.

274. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. Образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011. – 79 с. – Текст : непосредственный.

275. Хайдеггер, М. О существе человеческой свободы. Введение в философию / М. Хайдеггер. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.

276. Хантингтон, С. Третья волна. Демократизация в конце XX века / С. Хантингтон ; пер. с англ. – Москва : РОССПЭН, 2003. – 368 с. – Текст : непосредственный.

277. Хломов, К. Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог : социализация, анализ факторов изменения среды развития / К. Д. Хломов. – Текст : непосредственный. // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 1-9.

278. Хомяков, А. С. О старом и новом. Полное собраний сочинений Алексея Степановича Хомякова: в 8 т. Том третий. / А. С. Хомяков. – Москва : Университетская типография, на Страстном бульваре, 1900. – С. 11–29. – Текст : непосредственный.

279. Царева, Н. П. Воспитание заботливого отношения к людям у младших школьников : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Царева Надежда Павловна. – Ленинград, 1981. – 206 с. – Текст : непосредственный.

280. Цирлина, Т. В. Встречное движение / Т. В. Цирлина. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология. – 1991. – № 7. – С. 7-19.

281. Чернышев, С. А. Социализационные траектории подростков в российском обществе : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Чернышев Сергей Анатольевич. – Москва, 2011. – 246 с. – Текст : непосредственный.

282. Чернышев, С. А. Социализационные траектории подростков в российском обществе : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Чернышев Сергей Анатольевич. – Москва, 2011. – 18 с. – Текст : непосредственный.

283. Чернявская, А. П. Становление партнерской позиции педагога / А. П. Чернявская. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. – 338 с. – Текст : непосредственный.

284. Чернявская, А. П. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии : учебное пособие / А. П. Чернявская, Л. В Байбородова, И. Г. Харисова ; под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012 – 311 с. – Текст : непосредственный.

285. Черони, У. Права человека. Демократия. Светская этика / У. Черони. – Текст : непосредственный // Права человека в истории человечества и в современном мире. – Москва : Изд-во ИГиП РАН, 1989. – С. 52–57.

286. Чуркина, Н. И. Демократизация образования как феномен педагогической теории и практики 80-90-х гг. XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чуркина Наталья Ивановна. – Омск, 2000. – 232 с. – Текст : непосредственный.

287. Шамис, Е. Теория поколений. Необыкновенный икс / Е. Шамис, Е. Никонов. Университет «Синергия», 2019. – 192 с. – Текст : непосредственный.

288. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 209 с. – Текст : непосредственный.

289. Шендрик, И. Г. Личность и инновации в образовании / И. Г. Шендрик // Образование и наука. – 2000. – № 2 (4). – С. 207-212. – Текст : непосредственный.

290. Шмиттер, Ф. Что есть демократия и чем она не является / Ф. Шмиттер, Т. Карл. – Текст : непосредственный // Диалог. – 1993. – № 2. – С. 40-46.

291. Шустова И. Ю. Детско-взрослая событийная общность - Текст : непосредственный // Социальная педагогика. - 2014. - № 6. - С. 66–75.

292. Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников - Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. - 2019. - № 438. - С. 186–193.

293. Щегорцев, В. А. Политическая культура: модели и реальность / В. А. Щегорцев. – Москва : ИНИОН АН СССР : Институт молодежи, 1991. – 171 с. – Текст : непосредственный.

294. Щуркова Н. Е. Прикладная философия воспитания / Н. Е. Щуркова. – СПб : Изд-во Питер, 2005 - 184 с. – Текст : непосредственный.

295. Щуркова, Н. Е. Воспитание : новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогический Центр, 1988. – 77 с. – Текст : непосредственный.

296. Щуркова, Н. Е. Педагогические парадоксы / Н. Е. Щуркова. – Москва : Изд-во ИТРК, 2017. - 120 с. – Текст : непосредственный.

297. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1974. – С. 45. – Текст : непосредственный.

298. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. – Санкт-Петербург : Ленато, 1997. – 592 с. – Текст : непосредственный.

299. Этнос и политика: хрестоматия / авт.-сост. А. А. Празаускас ; Ун-т Рос. акад. образования. – Москва : Изд-во УРАО, 2000. – 395 с.

300. Югова, М. А. Развитие демократической культуры студентов юридического вуза: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Югова Мария Анатольевна. – Екатеринбург, 2003. – 22 с. – Текст : непосредственный.

301. Югова, М. А. Развитие демократической культуры студентов юридического вуза : дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Югова Мария Анатольевна. – Екатеринбург, 2003. – 226 с. – Текст : непосредственный.

302. Юсупов, И. М. Психология эмпатии: Теоретические и прикладные аспекты : автореферат дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01 / Юсупов Ильдар Масгудович. – Санкт-Петербург, 1995. – 32 с. – Текст : непосредственный.

303. Якобсон, С. Г. Становление психологических механизмов этической регуляции / С. Г. Якобсон. – Текст : непосредственный // Психология формирования и развития личности. – Москва, 1981. – С. 320-327.

304. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2000. – 456 с. – Текст : непосредственный.

305. Яшкова, Т.А. Сравнительная политология : Учебник для бакалавров / Т.А. Яшкова. – Москва : Издатель Дашков и К, 2015. - 606 с. – Текст : непосредственный.

306. Allison Zmuda, Greg Curtis Diane Ullman Learning Personalized: The Evolution of the Contemporary Classroom, 2015.

307. Archer, S. L. Identity and the choice of social roles / A. S. Waterman (Ed.), New Directions for Child Development, 30. San Francisco : Jossey-Bass. 1985. – P. 79-100.

308. Arthur, L. Costa and Bena Kallick Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success, 2008, показанные на рис. 1.2 (см. стр. 10).

309. Audigier, F. Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship. – Council of Europe, 2000. – P. 321.

310. Bronfenbrenner, U., Evans, G. W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings // Social Development. V. 9, 2000. – P. 115-125.

311. Brown, B. B., Lohr, M. J. Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of egoidentity and symbolic-interaction theories // Journal of Personality and Social Psychology. – V. 52, 1987. – P. 47-55.

312. Carr, W. Education and democracy: confronting the postmodernist challenge // Journal of Philosophy of Education. – Vol. 29, No. 1. – 1995.

313. Dahl, R. A. Democracy // Encyclopædia Britannica. – Chicago: Encyclopædia Britannica. – 2007. – Vol. 17, No 179.

314. Deci, E. L., Ryan R. M. Handbook of selfdetermination research. Rochester. – NY : University of Rochester Press, 2002.

315. Deci, E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – NY : Plenum Publishing Co, 1985. – P. 45.

316. Deci, E. L., Ryan, R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. – 2008. – T. 49. – C. 182-185.

317. Ennis, R. H. Critical Thinking Across the Curriculum // Virtues of Argumentation: Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA) / ed. by D. Mohammed, M. Lewinski. Windsor, ON : OSSA, 2013. – P. 1-16.

318. Gurian, M. Boys and girls learn differently : A Guide for Teachers and Parents. – San Francisco: A Wiley Company, 2001.

319. Herther, N. K. Digital Natives and Immigrants: What Brain Research Tells Us // An anthology of arguments. Digital Literacies. Minneapolis. – MN : University of Minnesota Libraries. – 2009. – P. 419-425.

320. Knight, T. An apprenticeship in democracy // The Australian Teacher. –1985. – No 1.

321. Lickona, T. Education for character. How our school can teach respect and responsibility. New York, 1991.

322. Lockwood, A. L. The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects. A critical review of recent research. Review of Educational Research.

323. McLaren, P. Life in schools : an introduction to critical pedagogy and the foundations of education. – Longman, 1989.

324. Minihan, M. Transmedia Storytelling for the Digital Generation: A Guide for Self-Publication with the Adobe ® Digital Publishing Suite. Johnson City, TN : East Tennessee State University, 2012.

325. Moscovici, S., Zavalloni, M. The group as a polarizer of attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. – V. 12(2). – June 1969. – P. 125-135.

326. Newman, D. Top 6 digital transformation trends in education. – URL: https: www.forbes.com/sites/danielnewman. – 2017.07.18.

327. Paul, R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.

328. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. Self-regulation and learning.In the book W. M. Reynolds,G. E. Miller (Eds). Handbook of psychology. Educational psychology. – Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons. – V. 7, 1995. – P. 59-79.

329. Sehr, D. Education for Public Democracy. – SUNY Press, 1997.

330. Sheehan, J. J. History of Democracy // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / Ed. N. J. Smelser, P. B. Baltes. – Oxford : Elsevier, 2001.

331. Slater, R. The Values of American Teachers: How Teachers' Values Help Stabilize Unsteady Democracy. Plymouth : R&L Education, 2013. – 138 p.

332. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations. Cambridge : Cambridge University Press. 1982.

333. Tajfel, H., Turner, J. C. The Social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. – Chicago, 1986. – P. 149-178.

334. Tony Wagner and Ted Dintersmith: Most Likely to Succeed : Preparing Our Kids for the Innovation Era, 2015.

335. Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. Psychological Review, 96. – P. 506-520

336. Werbach, K. Gamification // Coursera. – URL: https://class.coursera.org/ gamification-2012-001. – (Дата обращения: 09.09.2020).

337. What School Could Be: Insights and Inspiration from Teachers across America Hardcover – April 10, 2018.

338. White, R. C. The School of Tomorrow: values and vision / R. C. White. – Buckingham; Philadelphia : Open University Press. – 2000. – 185 p.

339. Wiingaard, H. Democracy – a valuable challenge. – The Danish Atlantic Treaty Association, 1996. – P. 62.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Опросник «Демократическая культура личности» (на основе методики С.М. Платоновой)

Приложение А.1
Опросник для обучающихся

1. Насколько Вы компетентны в области Ваших личных прав, гарантированных государством или Уставом школы (вуза)?

а) компетентен
б) скорее компетентен, чем нет
в) скорее нет
г) не компетентен

2. Если коллективом, в котором я учусь, на общем собрании принят закон, с которым я не согласен, то …

а) постараюсь найти личностный смысл в решении и выполнить его
б) постараюсь осознать и принять это решение
в) буду выполнять решение, но формально
г) я останусь его противником и не буду его выполнять

3. Я признаю ценность социализированных интересов …

а) любого человека
б) близких мне людей
в) любого человека, которого я считаю хорошим
г) есть социализированные особенности и интересы, которые я не могу признать ценностью для меня и человечества

4. Я признаю ценность прав и свобод …

а) всех людей
б) добропорядочных людей
в) близких мне людей
г) каждый должен заботиться только о своих правах и свободе

5. На мой взгляд, то, что каждый человек, этнос, нация характеризуется своими особенностями, отличиями …

а) необходимо поддерживать и сохранять
б) естественно
в) временно, мир имеет тенденцию к сближению
г) увеличивает вражду в мире

6. Когда я обсуждаю какую-то проблему в группе, я …

а) развиваю свои и чужие идеи, стараюсь объединить позиции
б) слышу собеседников, но стараюсь настоять на своём
в) часто отказываюсь от своей идеи
г) не тороплюсь высказаться, не настаиваю на своём

7. Если бы я стал старостой класса (группы), то я …

а) доверял бы решение коллективу
б) постепенно увеличивал бы область вопросов, по которым решение принимает коллектив
в) обсуждал бы решения с группой доверенных лиц
г) решал бы все вопросы сам

8. Если я встретился с человеком, который переживает какую-то неприятность, то …

а) обязательно посочувствую, предложу помощь
б) если он мой знакомый, товарищ, то постараюсь выразить сочувствие
в) возможно, попытаюсь выразить сочувствие
г) это его проблемы

9. Я стремлюсь к тому, чтобы всем и каждому было хорошо …

а) в любом случае
б) если это мои родные и близкие
в) если их интересы не вступают в резкое противоречие с моими
г) хорошо должно быть мне

10. Когда коллектив обсуждает что-то …

а) я стремлюсь предложить свою идею
б) я стремлюсь высказаться
в) я стараюсь промолчать
г) я всегда нахожусь в оппозиции

11. При выборах в органы самоуправления я …

а) я стремлюсь в них участвовать, чтобы иметь возможность отстаивать интересы других людей
б) стремлюсь творчески реализовать себя в самоуправлении
в) стремлюсь занять статусную должность
г) я в них не участвую, т.к. не стремлюсь к ответственности

12. Я выполняю свои обязанности …

а) осознанно и точно
б) качественно, даже преодолевая нежелание
в) всегда, но формально
г) не всегда

13. В отношении умения реализовать свои права …

а) добиваюсь реализации своих прав и прав других людей, поднимая вопрос на общем собрании, обращаясь в вышестоящие инстанции
б) пытаюсь их отстоять в споре
в) уступаю, если мне не позволяют ими пользоваться
г) не пытаюсь пользоваться своими правами

14. Стремясь понять людей…

а) я даю им оценку, совпадающую с их реальной характеристикой, в том числе мотивационной
б) часто не понимаю мотивы их поведения
в) оцениваю их внешнее поведение, а не его мотивацию
г) я вообще не понимаю людей

15. В оценке людей я ошибаюсь …

а) редко
б) иногда
в) часто
г) всегда

16. Мое представление о себе …

а) складывается из самооценки и мнения обо мне окружающих
б) меняется в зависимости от оценки своего поведения в реальных событиях
в) позитивное, я – лучше всех
г) чаще негативное.

Приложение А.2

Опросник для педагогов

1. Насколько Вы компетентны в области Ваших личных прав, гарантированных государством или Уставом образовательной организации?

а) компетентен
б) скорее компетентен, чем нет
в) скорее нет
г) не компетентен

2. Если коллективом, в котором я работаю, на общем собрании принят закон, с которым я не согласен, то …

а) постараюсь найти личностный смысл в решении и выполнить его
б) постараюсь осознать и принять это решение
в) буду выполнять решение, но формально
г) я останусь его противником и не буду его выполнять

3. Я признаю ценность социализированных интересов …

а) любого человека
б) близких мне людей
в) любого человека, которого я считаю хорошим
г) есть социализированные особенности и интересы, которые я не могу признать ценностью для меня и человечества

4. Я признаю ценность прав и свобод …

а) всех людей
б) добропорядочных людей
в) близких мне людей
г) каждый должен заботиться только о своих правах и свободе

5. На мой взгляд, то, что каждый человек, этнос, нация характеризуется своими особенностями, отличиями …

а) необходимо поддерживать и сохранять
б) естественно
в) временно, мир имеет тенденцию к сближению
г) увеличивает вражду в мире

6. Когда я обсуждаю какую-то проблему в группе, я …

а) развиваю свои и чужие идеи, стараюсь объединить позиции
б) слышу собеседников, но стараюсь настоять на своём
в) часто отказываюсь от своей идеи
г) не тороплюсь высказаться, не настаиваю на своём

7. Если бы я стал директором (ректором), то я …

а) доверял бы решение коллективу
б) постепенно увеличивал бы область вопросов, по которым решение принимает коллектив
в) обсуждал бы решения с группой доверенных лиц
г) решал бы все вопросы сам

8. Если я встретился с человеком, который переживает какую-то неприятность, то …

а) обязательно посочувствую, предложу помощь
б) если он мой знакомый, товарищ, то постараюсь выразить сочувствие
в) возможно, попытаюсь выразить сочувствие
г) это его проблемы

9. Я стремлюсь к тому, чтобы всем и каждому было хорошо …

а) в любом случае

б) если это мои родные и близкие
в) если их интересы не вступают в резкое противоречие с моими
г) хорошо должно быть мне

10. Когда коллектив обсуждает что-то …

а) я стремлюсь предложить свою идею
б) я стремлюсь высказаться
в) я стараюсь промолчать
г) я всегда нахожусь в оппозиции

11. При выборах в органы самоуправления я …

а) я стремлюсь в них участвовать, чтобы иметь возможность отстаивать интересы других людей
б) стремлюсь творчески реализовать себя в самоуправлении
в) стремлюсь занять статусную должность
г) я в них не участвую, т.к. не стремлюсь к ответственности

12. Я выполняю свои обязанности …

а) осознанно и точно
б) качественно, даже преодолевая нежелание
в) всегда, но формально
г) не всегда

13. В отношении умения реализовать свои права …

а) добиваюсь реализации своих прав и прав других людей, поднимая вопрос на общем собрании, обращаясь в вышестоящие инстанции
б) пытаюсь их отстоять в споре
в) уступаю, если мне не позволяют ими пользоваться
г) не пытаюсь пользоваться своими правами

14. Стремясь понять людей…

а) я даю им оценку, совпадающую с их реальной характеристикой, в том числе мотивационной
б) часто не понимаю мотивы их поведения
в) оцениваю их внешнее поведение, а не его мотивацию
г) я вообще не понимаю людей

15. В оценке людей я ошибаюсь …

а) редко
б) иногда
в) часто
г) всегда

16. Мое представление о себе …

а) складывается из самооценки и мнения обо мне окружающих
б) меняется в зависимости от оценки своего поведения в реальных событиях
в) позитивное, я – лучше всех
г) чаще негативное.

«КЛЮЧ»: а) – 3 балла, б) – 2 балла, в) – 1 балл, г) – 0 баллов.

Система представлений (П.)	Вопросы №1-2 (среднее значение)
Толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе (К.)	Вопросы №3-5 (среднее значение)
Стремление к коллегиальности (К.)	Вопросы №6-7 (среднее значение)
Развитость эмпатии (Э.)	Вопросы №8-9 (среднее значение)
Стремление к согласию (Э.)	Вопросы №10-11 (среднее значение)
Соблюдение обязанностей (Д.-П.)	Вопрос №12
Умение реализовать, отстаивать права (Д.-П.)	Вопрос №13
Адекватные представления о людях и о себе (П.)	Вопросы №14-16

Приложение Б

Опросник «Демократическая культура в образовательном процессе» (Составитель – В.В. Белкина)

Приложение Б.1

Опросник для обучающихся

Тебе предлагается выразить свое мнение относительно степени развития основных компонентов демократической культуры в твоей школе по следующей шкале:
4 – да (знаю), в полном объеме;
3 – скорее да, чем нет;
2 – не всегда;
1 – чаще нет;
0 – нет.
Отметьте любым символом соответствующую ячейку в таблице.

Общие вопросы	**Баллы**				
	4	3	2	1	0
1. Оцени уровень своей осведомленности о своих правах как школьника					
2. Оцени уровень своей осведомленности о своих обязанностях как школьника					
3. Реализуются ли твои права в школе?					
4. Знаешь ли ты содержание документов, регламентирующих жизнь школы (например Устава школы и пр.)?					
5. Насколько ты доволен своим пребыванием в школе?					
6. Можешь ли ты вносить предложения по организации учебного процесса и внеучебной деятельности в школе с уверенностью, что твой «голос будет услышан»?					
Твои комментарии по блоку:					
Организация учебного процесса					
7. Насколько ты самостоятелен в процессе формулировки целей урока?					
8. В какой мере ты имеешь возможность на учебных занятиях свободно высказывать свое мнение относительно обсуждаемой темы?					
9. Всегда ли учителя отвечают на вопросы, возникающие у тебя по ходу занятия?					
10. Насколько ты активен в процессе занятий?					
11. Оцени возможность выбора домашнего задания по предмету, исходя из собственных интересов?					
12. Насколько в процессе учебной деятельности педагог учитывает твои особенности и возможности?					
Твои комментарии по блоку:					
Внеучебная деятельность					
13. Понятна ли тебе структура ученического самоуправления в твоей школе?					
14. Насколько развито самоуправление в твоем классе?					
15. Оцени степень собственной включенности в работу органов ученического самоуправления?					
16. Насколько тебе нравится участвовать в делах, организуемых твоими товарищами?					
17. Имеется ли у тебя возможность участвовать в работе общественных организаций и объединений (кружков, секций, клубов), существующих на базе школы?					
18. Насколько активно ты принимаешь участие в реализации социальных проектов (помощь детям-сиротам, инвалидам, ветеранам и др.)?					
19. Насколько родители осведомлены о твоей школьной жизни?					
20. Насколько активно твои родители участвуют в жизни школы?					
Твои комментарии по блоку:					

Класс_____, пол_____.

Приложение Б.2

Опросник для учителя

Вам предлагается выразить свое мнение относительно степени развития основных компонентов демократической культуры в Вашей школе по следующей шкале:
4 – да (знаю), в полном объеме;
3 – скорее да, чем нет;
2 – не всегда;
1 – чаще нет;
0 – нет.

Отметьте любым символом соответствующую ячейку в таблице.

Общие вопросы	**Баллы**				
	4	3	2	1	0
1. Оцените уровень своей осведомленности о своих правах как учителя					
2. Оцените уровень своей осведомленности о своих обязанностях как учителя					
3. В какой мере реализуются Ваши права в школе?					
4. Знаете ли Вы содержание документов, регламентирующих процесс обучения в школе, (ФГОС, Устав школы и пр.)?					
5. В какой мере Вы испытываете эмоциональную удовлетворенность от своего пребывания в школе, в которой работаете?					
6. Можете ли Вы вносить предложения по организации учебного процесса и внеучебной деятельности в школе с уверенностью, что Ваш «голос будет услышан»?					
Ваши комментарии по блоку:					
Организация учебного процесса					
7. Оцените степень самостоятельности детей в постановке целей на Ваших уроках					
8. Предоставляете ли Вы возможность на своих занятиях свободно высказывать обучающимся свое мнение относительно обсуждаемой темы?					
9. Всегда ли Вы выслушиваете вопросы школьников, возникающие по ходу занятия, и отвечаете на них?					
10. В какой степени на Ваших уроках реализуется партнерская позиция «ребенок – учитель»?					
11. Предоставляете ли Вы детям возможность выбрать домашнее задание, исходя из их интересов?					
12. В какой мере Вы в процессе преподавания учитываете индивидуальные особенности обучающихся?					
Ваши комментарии по блоку:					
Внеучебная деятельность					
13. Понятна ли Вам структура ученического самоуправления в Вашей школе?					
14. Насколько эффективна система самоуправления в классе, в котором Вы являетесь классным руководителем?					
15. Оцените степень включенности детей в работу органов самоуправления?					
16. Участвуете ли Вы в делах, организуемых самими школьниками?					
17. Оцените возможность детей участвовать в работе общественных организаций и объединений, существующих на базе школы?					
18. Принимаете ли Вы участие в разработке и реализации социальных проектов (помощь детям-сиротам, инвалидам, ветеранам и др.)?					
19. Как Вы считаете, насколько осведомлены родители об успехах, проблемах и особенностях обучения их детей в школе?					
20. Оцените степень включенности родителей в учебно-воспитательный процесс школы?					
Ваши комментарии по блоку:					

Спасибо за сотрудничество! Укажите, пожалуйста, Ваш педагогический стаж ____ лет, пол___.

Приложение В

Методика для изучения социализированности личности учащегося (разработана М.И. Рожковым)

Цель: выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Ход проведения. Учащимся предлагается прочитать (прослушать) 20 суждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале: 4 – всегда; 3 – почти всегда; 2 – иногда; 1 – очень редко; 0 – никогда.

1. Стараюсь слушаться во всем своих учителей и родителей.
2. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение.
11. Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
12. Мне нравится помогать другим.
13. Мне хочется, чтобы со мной все дружили.
14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других, как свои.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие,
19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

Чтобы быстрее и легче проводить обработку результатов, необходимо изготовить для каждого учащегося бланк, в котором против номера суждения ставится оценка.

1	5	9	13	17
2	6	10	14	18
3	7	11	15	19
4	8	12	16	20

Обработка полученных данных. Среднюю оценку социальной адаптированности учащихся получают при сложении всех оценок первой строчки и делении этой суммы на пять. Оценка автономности высчитывается на основе аналогичных операций со второй строчкой. Оценка социальной активности – с третьей строчкой. Оценка приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности) – с четвертой строчкой.

Если получаемый коэффициент больше трех, то можно констатировать высокую степень социализированности ребенка; если же он больше двух, но меньше трех, то это свидетельствует о средней степени развития социальных качеств. Если коэффициент окажется меньше двух баллов, то можно предположить, что отдельный учащийся (или группа учеников) имеет низкий уровень социальной адаптированности.

Приложение Г

Возможности содержания учебного предмета «Биология» для воспитания демократической культуры обучающихся

Формирование системы адекватных представлений о себе и об окружающей действительности (познавательно–мировоззренческий компонент)	
Содержание учебного материала	Содержание внеурочной деятельности по предмету
Тема «Изменения в сообществах под воздействием человека. Редкие и исчезающие виды» (5-6 классы). Тема «Среда обитания» - экологическое значение бактерий, грибов, растений, животных в природе для формирования и поддержания состава сфер Земли, в качестве источника питания живых организмов и в качестве места обитания (6-7 классы)	Знакомство с редкими и исчезающими представителями местной флоры, фауны (краеведческий компонент, 6 класс)
Тема «Природные сообщества» - региональные экологические проблемы, их влияние на биологическое разнообразие растений (7 класс)	Изучение способов защиты растений от вредителей и болезней
Раздел «Человек и его здоровье» - темы «Организм человека: строение, индивидуальное развитие», «Высшая нервная деятельность (ВНД). Врождённые и приобретённые рефлексы» (8класс). Тема «Антропогенез» - основные этапы и направления эволюции человека, воздействие социальных и биологических факторов на развитие человека, биологические основы деления человечества на расы, генетическое единство рас, несостоятельность расизма (8,11 классы)	Элективный курс «Будь творцом своего здоровья» - осознание себя в окружающем мире, понимание, что здоровье - это достояние всего общества, поэтому каждый человек должен бережно относиться к себе и своему здоровью
Тема «Онтогенез. Внутриутробное развитие. Наследственные и врождённые болезни» (9 класс)	Составление генеалогического древа семьи
Формирование умений эффективного взаимодействия в различных социальных сферах (коммуникативный компонент)	
Тема «Экология» - антропогенное воздействие на природу, основные экологические проблемы человечества (5, 9-11 классы)	Знакомство с экологическими проблемами своей местности и путями их решения (5, 9-11 классы). Обсуждение возможностей международного сотрудничества для поддержания постоянства жизненной оболочки – биосферы (9-11 классы)
Развитие эмпатийных способностей и умения приходить к взаимоприемлемым соглашениям (эмоционально-волевой компонент)	
Тема «Разнообразие растительного и животного мира» - эстетическое значение растений, животных (6-7 классы). Тема «Млекопитающие» - значение млекопитающих для человека, моральные проблемы использования мяса и меха животных (7 класс).	Знакомство с жизненными формами и экологическими группами растений и животных своей местности (краеведческий компонент, 6 класс).

Раздел «ВНД» - темы «Воля, эмоции, внимание», «Психологические особенности. Интересы. Склонности. Способности. Характер. Темперамент» (8 класс) – понимание индивидуальных отличий людей. Тема «Современные биотехнологии» - значение достижений селекции и биотехнологии, риски их использования (9-10 классы)	Домашние практические и лабораторные работы по изучению строения и функций своего организма (8 класс)
Развитие «биполярности» умений отстаивать свои права при одновременном выполнении собственных обязанностей (действенно–практический компонент)	
Тема «ЗОЖ» - взаимосвязь здоровья и образа жизни, профилактика вредных привычек (5 класс)	«Формула здоровья» - работа по приобщению к здоровому образу жизни (6-11 классы). «Как начинается новая жизнь?» - обсуждение вопросов полового воспитания (8 класс). «Суд над вредными привычками» (8 класс)
Тема «Насекомые – вредители культурных растений и переносчики возбудителей болезней» (7 класс)	Роль вредителей культурных растений в естественном биогеоценозе (7 класс)
Тема «Фотосинтез» - значение фотосинтеза и биологического круговорота веществ в развитии жизни (9 класс). Тема «Основные законы устойчивости живой природы» (9 класс)	Анализ влияния человека на постоянство состава биосферы (9 класс)
Развитие представлений о собственных особенностях и месте в окружающем мире (перцептивный компонент)	
Тема «Особенности высшей нервной деятельности человека» - представление об уникальности каждой личности, условия становления личности, темперамент, характер (8 класс)	Профилактика заболеваний, травматизма, стрессов, вредных привычек, ВИЧ – инфекции (8 класс)
Тема «Представление о возникновении жизни на Земле. Современная теория возникновения жизни на Земле» (9-11 классы)	Проведение научной дискуссии «Одиноки ли мы во вселенной?»

Приложение Д

Содержание и формы воспитания демократической культуры обучающихся

(«Банк» составлен и апробирован педагогами, обучающимися и родителями Скоковской СШ Даниловского МР и Павловской ОШ имени А.К. Васильева Тутаевского МР)

№	Тема, тип формы	Основные задачи	Участники
Начальные классы			
1	«Я и мы» (беседа)	Формирование представлений об индивидуальности каждого человека, а также о необходимости жить вместе (в школе, в семье) и принимать общие решения	Обучающиеся, учитель, родители
2	«Мы среди людей» (ролевая игра)	Развитие навыков продуктивного взаимодействия в различных социальных ситуациях	Обучающиеся, учитель, родители, шк.психолог
3	«Мои лучшие качества» (интерактивная беседа)	Осознание в ходе рефлексии детьми своих положительных качеств личности и понимание того, что у каждого человека есть такие качества	Обучающиеся, учитель, родители, шк.психолог
4	«Как стать вежливым?» (беседа с элементами дискуссии)	Формирование навыков продуктивного общения	Обучающиеся, учитель
5	«Желания и возможности» (беседа с элементами дискуссии)	Развитие рефлексивных способностей детей, осознание наличия не только прав, но и обязанностей	Обучающиеся, учитель, родители
6	«Они сражались за Родину» (урок-концерт)	Формирование гордости за свою страну, осознание себя ее гражданином, развитие сочувствия к страданиям других людей.	Обучающиеся, учитель, родители
7	«Жизнь дана на добрые дела» (беседа с последующим планированием добрых дел для нуждающихся)	Формирование понимания, что есть люди, требующие заботы и внимания. Развитие сочувствия и умения приходить к согласию (в процессе планирования)	Обучающиеся, учитель
8	«Всегда все вместе» (тренинг)	Актуализация умений и навыков согласованных действий, ориентация на конструктивное взаимодействие	Обучающиеся, учитель, родители
5-6 классы			
1	«Кто я? Какой я?» (рефлексивная игра)	Формирование представлений о различиях (психических, физиологических, возрастных, социальных, культурных, национальных), которые отличают людей друг от друга; представлений о тех	Обучающиеся, кл. рук-ль, соц.педагог
2	«Легко ли быть не таким, как все?»		

	(беседа)	сложностях во взаимоотношениях с другими, которые испытывают некоторые люди (инвалиды, беженцы и т.д.), осознание причин, по которым подобные ситуации складываются	
3	«Нужно ли быть терпимым?» (дискуссия)	Ориентация на принятие позиции людей, отличающихся от самого подростка по каким-либо качествам; расширение знаний о терпимости, как ведущей характеристике взаимоотношений людей	Обучающиеся, кл. рук-ль
4	«Все начинается с улыбки?!» (беседа с элементами дискуссии)	Ориентация подростков на миротворческие, созидающие отношения с окружающими, определение каждым тех основ поведения, которыми он руководствуется в жизни	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители
5	«Я могу это сам!!!» (аукцион увлечений и интересов обучающихся)	Формирование адекватных представлений о себе и о людях. Осознание самобытности и уникальности каждого человека через раскрытие его увлечений. Повышение самооценки детей	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители
6	«Я и моя семья!» (проект)	Формирование представлений о семьях учащихся, их уникальности. Раскрытие способностей участников ОП. Формирование продуктивных взаимоотношений участников ОП. Обучение принятию взаимоприемлемых решений в процессе подготовки к празднику	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители, представители общественности
7	Стоит ли жить по принципу «Я сам по себе»?»	Развитие способности эффективного взаимодействия с людьми, осознание детьми своих социальных обязанностей	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители
8	Мои «хочу» и мои «могу» (дискуссия)	Формирование адекватных представлений о себе, развитие способностей управления собой, своими мыслями и желаниями	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители, шк.психолог
7-9 классы			
1	« И на солнце есть пятна…» (дискуссия)	Развитие способностей адекватно воспринимать себя и других людей, преодолевать трудности; осознание отсутствия идеальных людей, но понимание при этом, что все заслуживают внимания и уважения	Обучающиеся, кл. рук-ль
2	«Разум человека сильнее его кулаков» (Ф. Рабле) –дискуссия	Осознание детьми возможности и необходимости отстаивать свои права цивилизованными демократическими методами, не прибегая к насилию	Обучающиеся, кл. рук-ль
3	«Время проходит, но сказанное слово остается» (Л. Толстой) – дискуссия	Развитие ответственности детей за свои слова, понимания законов общения между людьми	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители

4	«Если рядом с тобой беда…» (сочинение-рассуждение)	Формирование эмпатии, сочувствия чужому горю, развитие деятельной активности детей по поиску вариантов помощи в трудных ситуациях	Обучающиеся, кл. рук-ль
5	«Все флаги в гости будут к нам» (театрализованный конкурс)	Знакомство с национальными традициями и обычаями разных народов и народностей с целью развития адекватных представлений о других, осознания прав и свобод всех людей	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители
6	«Кто, если не мы?» (беседа-рефлексия)	Формирование социальной и гражданской позиции детей, развитие активности и умения вести диалог	Обучающиеся, кл. рук-ль
7	«К человеку – с любовью» (ярмарка милосердия)	Развитие сопереживания, социальной активности, умения выполнять принятые решения	Все обучающиеся школы, педагоги, родители
8	«Судьба и Родина едины!» («круглый стол»)	Развитие гражданской идентичности, понимания и принятия действующих в обществе законов	Обучающиеся, кл. рук-ль
9	«Мой домашний очаг» (вечерний «Огонек»)	Формирование представлений о значении для человека «домашнего очага», готовности прийти на помощь своим близким, представлений о качествах семьянина (умение выполнять обязанности, чуткость, доброжелательность, личная ответственность за своих близких)	Обучающиеся, кл. рук-ль, члены семей уч-ся
10	«Это Я!» (деловая игра)	Самоидентификация личности подростком, формирование осознанного образа собственного «Я»	Обучающиеся, кл. рук-ль, шк. психолог
11	«Моё эхо» (деловая игра)	Развитие умения терпимо воспринимать информацию о себе от других людей формирование адекватной самооценки	Обучающиеся, кл. рук-ль, шк. психолог
12	«Ключ к пониманию» (деловая игра)	Ориентация на коллективный поиск цивилизованных путей решения сложных ситуаций, требующих демонстрацию базовых навыков толерантного взаимодействия. Развитие умения приходить к согласию	Обучающиеся, кл. рук-ль педагог-организатор
10-11 классы			
1	«Гармония жизни» (дискуссия)	Ориентация на формирование гармоничных отношений с миром, главными ценностями, которыми являются терпимость, достоинство, уважение чужой жизни, доверие друг другу	Обучающиеся, кл. рук-ль
2	«Право жизни» (научно-практическая конференция)	Знакомство с основными документами, регламентирующими права и обязанности человека, написание на основе их анализа исследовательских работ и их презентация	Обучающиеся, кл. рук-ль соц.педагог

3	«Гармония с самим собой» (беседа)	Развитее навыков самоанализа, саморегуляции, укрепление процесса принятия собственной личности, развитие умения отстаивать свои права	Обучающиеся, кл. рук-ль
4	«Перекрёсток души» (поэтический вечер)	Формирование позитивной самооценки, толерантности, создание благоприятной психологической обстановки в коллективе	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители
5	«Грани сходства» (дискуссия)	Ориентация на поиск «Фактора объединения» людей, демонстрация тех качеств, которые объединяют подростков данного коллектива между собой, а также взрослых и детей	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители
6	«Я отношу себя к тем, кто никогда не…» (диагностическое эссе)	Развитие адекватных представлений о себе, осознание подростком собственной самобытности	Обучающиеся, шк. психолог
7	«Человек с ограниченными возможностями может (не может) быть счастлив» (дебаты)	Осознание равных прав всех людей, понимание действующих законов, развитие сочувствия, стремления к взаимопомощи, умения отстаивать права других	Обучающиеся, кл. рук-ль, родители, представители социума
8	«Я среди людей, люди вокруг меня» (тренинг)	Формирование ответственности каждого подростка за соблюдение прав своих и другого человека, овладение способами выхода из конфликтных ситуаций	Обучающиеся, кл. рук-ль, соц.педагог
9	«Болото стереотипов» (беседа)	Осознание влияния социальных стереотипов на процесс взаимоотношений, развитие адекватного восприятия представителей различных национальностей, социальных уровней и т.п.	Обучающиеся, кл. рук-ль
10	«Твои гражданские права и обязанности» (беседа)	Формирование гражданской идентичности, осознание действующих законов, развитие умения отстаивать свои права и выполнять свои обязанности	Обучающиеся, кл. рук-ль
11	«Когда нарушали мои права, я…» (сочинение-рассуждение)	Развитие умения реализовывать, отстаивать свои права	Обучающиеся, кл. рук-ль
12	«Можно ли примирить верующих и атеистов?» (дискуссия)	Развитие умения вести диалог, эффективно взаимодействовать, формирование толерантности	Обучающиеся, кл. рук-ль
13	«Рука в руке» (психологический тренинг)	Развитие внутригруппового доверия и сплочённости коллектива, обогащения опыта, проживание психологических состояний надёжности, понимания и	Обучающиеся, кл. рук-ль, шк. психолог

		поддержки других людей в сложных ситуациях, ориентация на принятие и помощь каждому человеку, независимо от цвета кожи, социального положения и т.д.	
14	«Имею право» (ролевая игра)	Актуализация знаний учащихся о правах, развитие умения отстаивать права свои и других	Обучающиеся, кл. рук-ль

Приложение Е

Технологическая карта урока открытия новых знаний

Этап урока	Цель	Формируемые УУД								Возможные проблемы, риски
		личностные		Регулятивные		Познавательные		коммуникативные		
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	
1. Самоопределение деятельности	Выработка на личностно-значимом уровне готовности к деятельности	*самоопределение* как осознание необходимости получения знаний как общественной ценности	*самоопределение* как осознание необходимости изучения темы для собственного социального становления и самосовершенствования	коллективное *целеполагание (ЦП) и планирование деятельности*	индивидуальное *целеполагание и планирование деятельности*	*анализ* перспектив изучения темы по шаблону, образцу	*анализ* перспектив изучения темы различными способами по выбору ребенка	демонстрация *навыков конструктивного общения,* общих способов работы	*рефлексия собственной деятельности*	Не создаются условия для свободного ЦП и планирования, навязывается шаблонность операций. Обучающиеся ориентируются только на коллективные значимости деятельности или акцентируют внимание только на личных целях, не соотносят их с коллективными.
2. Актуализация знаний	Осознание детьми потребности к построению нового знания, нового вида деятельности	*смыслообразование* связано с социальными мотивами	*смыслообразование* направлено на стремление к самоизменению	наличие *адекватной ретроспективной оценки* имеющихся знаний	наличие *адекватной прогностической оценки* знаний и их использования в достижении индивидуальных целей	*анализ информации* в системе действий и отношений	*анализ информации* с точки зрения личной значимости	*умение слушать собеседника*	*умение обосновывать и доказывать собственную точку зрения*	Различные векторы интерпретации информации, неадекватность оценки информации, непонимание значимости процесса актуализации знаний.

Этап урока	Цель	Формируемые УУД								Возможные проблемы, риски
		Личностные		регулятивные		Познавательные		коммуникативные		
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	
3. Выявление Затруднений	Осознание недостаточности знаний, умений, способностей	*внутренняя позиция школьника* зависит от мнения педагогов и одноклассников	*внутренняя позиция* связана в определением собственных личностных затруднений	коллективная оценка затруднений	индивидуальная оценка затруднений	выражение смысла затруднений с помощью известных шаблонных средств	выражение смысла затруднений с помощью собственных знаково-символических средств	*кооперация*	*интериоризация*	Затруднения не являются значимыми для подростков или не осознаются ими как значимые
4. Построение и реализация плана выхода из затруднения	«Открытие» нового знания, выбор способов и средств реализации целей	соответствие плана *моральным нормам коллектива*	отражение в плане *нравственных ценностных ориентаций личности*	*планирование* носит ситуативный характер, осуществляется коллективно	*планирование* отражает собственные цели личности, носит рефлексивный характер	*моделирование* плана выхода из затруднений по образцу	*моделирование* плана выхода из затруднений на основе собственных представлений	подчинение в процесса разработки и реализации плана авторитету партнера, учителю	проявление индивидуальности, настойчивости, упрямства	Не происходит интериоризация, «овнутрение» проблемы, у подростка проявляется пассивность в разработке плана выхода из затруднения, либо излишняя настойчивость, отсутствие стремления к согласию.

Этап урока	Цель	Формируемые УУД								Возможные проблемы, риски
		Личностные		регулятивные		Познавательные		коммуникативные		
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	
5. Первичное закрепление	Усвоение детьми нового способа действия	*самоопределение* как осознание необходимости освоения новым знанием (действием) для успешного обучения	*самоопределение* как осознание необходимости освоения новым знанием (действием) для личного социального и профессионального становления	*предвосхищение результата и уровня освоения знаний, действий* по требованию и образцу учителя	*предвосхищение результата и уровня освоения знаний, действий,* ориентируясь на собственные цели и представления	*выбор знаково-символических средств* для первичного закрепления по образцу	самостоятельный *выбор знаково-символических средств* для первичного закрепления	совместная деятельность по первичному закреплению знаний, действий	индивидуальная деятельность по первичному закреплению знаний, действий	Отсутствие осознанности и личностной значимости нового знания, способа действия.
6. Самостоятельная работа и проверка по эталону	Интериоризация нового способа действия	*осознание своих возможностей* на основе сравнения с эталоном, предложенным педагогом	*осознание своих возможностей* в контексте собственного самосовершенствования	*осознание собственных ошибок* и того, что подлежит дальнейшему усвоению в процессе оценки со стороны педагога	*осознание собственных ошибок* и того, что подлежит дальнейшему усвоению в процессе самооценки	*умение выбирать, сопоставлять и анализировать способы деятельности* по эталону, предложенному педагогом	*умение выбирать, сопоставлять и анализировать способы деятельности* по эталону, предложенному ребенком	*кооперация* на основе согласованности усилий всех участников деятельности	*кооперация* на основе индивидуальных мнений детей	Несоответствие действий эталону, неверный индивидуально созданный эталон.

Этап урока	Цель	Формируемые УУД								Возможные проблемы, риски
		Личностные		регулятивные		Познавательные		коммуникативные		
		Д	П	Д	П	Д	П	Д	П	
7. Включение нового знаний в систему уже имеющихся	Включение нового способа действия в систему знаний	*смысловобразование* как понимание необходимости нового знания и его взаимосвязи с уже имеющимися в контексте общественной полезности	*Смысловобразование* как понимание необходимости нового знания и его взаимосвязи с уже имеющимися в контексте собственного самоизменения и социального становления	*контроль* освоения нового знания на уровне непроизвольного и произвольного внимания	*рефлексивный контроль* освоения нового знания и его включения в систему уже имеющихся	*соотнесение* нового знания, способа действия с уже имеющимися осуществляется педагогом	*соотнесение* нового знания, способа действия с уже имеющимися осуществляется ребенком	недифференцированное включение нового знания, способа действия в систему уже имеющихся	индивидуализированное включение нового знания, способа действия в систему уже имеющихся	Подмена новыми способами действий уже существующих вместо расширения имеющегося у обучающегося пула способов осуществления деятельности и решения практических задач
8. Рефлексия	Самооценка обучающимися результатов своей деятельности	*обобщенность оценки и самооценки,* ориентация на получение положительной отметки	*индивидуальная рефлексия,* приоритет качественным характеристикам оценки	*оценка и коррекция* действий ребенка осуществляется педагогом	приоритет *самооценки и самокорреции*	коллективная *рефлексия* освоения новых знаний, способов действий	индивидуальная *рефлексия* освоения новых знаний, способов действий	*рефлексия способов деятельности* осуществляется коллективно	персонализация *рефлексия способов деятельности*	Неумение ребенка комплексно учитывать результаты оценки и самооценки

Д* - дескриптивный аспект действия

П* - прескриптивный аспект действия

Приложение Ж

Содержание и формы подготовки участников образовательного процесса к взаимодействию

Характеристика взаимо-действия	**Компо-нент ДК**	**Задача подготовки**	**Содержание подготовки**			**Формы Подготовки**
			Обучающиеся	*Педагоги*	*Родители*	
Взаимопознание	*познавательно-мировоззренческий*	Формирование системы адекватных представлений о себе, других субъектах взаимодействия и окружающей действительности	-знание собственных особенностей и способностей; -знание истории своей семьи; -знание прав и обязанностей	-адекватные представления о собственных личностных и профессиональных особенностях; -знание особенностей детей и их семей; -адекватные представления о правах и обязанностях всех участников ОП	-система представлений о правах и обязанностях (собственных и своего ребенка); -знание возрастных особенностей детей; -знание содержания учебной и воспитательной деятельности ОУ	-лектории; -знакомство с результатами диагностики; -конкурсы, викторины на знание прав и обязанностей; -учебные занятия соответствую-щей тематики с участием родителей

Взаимопонимание	*Коммуникативный*	Развитие толерантности и стремления к освоению системы социальных ролей	-знание основ эффективного взаимодействия; -знание собственной профессиональной предрасположен-ности; -осознание и принятие собственных отличий от других людей; -стремление к сознательному освоению новых социальных ролей	-знание способов организации эффективного взаимодействия; -стимулирование проявления педагогической и межличностной толерантности; -стремление к овладению субъектно-ориентированными технологиями	-знание особенностей ребенка, его успехов и достижений; -стремление к овладению новыми социально адекватными способами общения	-тренинги; -мастер-классы; -лекции специалистов; -ролевые игры
Взаимоотношения	*эмоционально-волевой*	Формирование эмоциональной готовности к взаимодействию на основе взаимоуважения и взаимопринятия	-формирование чувства гордости за свою семью, малую родину и Россию; -развитие нравственных качеств личности, уважения к старшим, заботы о младших; -развитие творческих способностей; -формирование чувства причастности к жизни школы	-развитие педагогического такта; -обучение способам разрешения конфликтов; -поддержание чувства гордости за свою профессию; -развитие уважения к ученикам и их родителям	-стимулирование участия в жизни школы и собственного ребенка; -формирование уважительного отношения к педагогам; -поощрение активного участия в жизни ОУ	-реализация совместных социальных проектов; -организация совместных дел и мероприятий; -проведение дискуссий и «круглых столов»; -«доска почета»

Взаимные действия	*действенно-практический*	Развитие стремления к согласованным осознанным действиям в процессе реализации субъект-субъектной позиции участников ОП	-развитие системы ученического самоуправления; -обеспечение возможности свободно высказывать свое мнение; -участие в оценке достижений педагогов и ОУ; -развитие само- и взаимооценки; -обеспечение права выбора участия во всех сферах школьной жизни	-привлечение к управлению ОУ; -коллегиальное принятие решений; -создание условий для реализации прав и обязанностей всех педагогических работников; -поддержание демократического стиля взаимодействия в пед. коллективе	-обеспечение сотруднического характера взаимодействия; -привлечение родителей к оценке деятельности ОУ и пед.коллектива; -привлечение родителей к проведению учебных занятий, внеклассных мероприятий и кружковой работе	-совместные анализ, целеполагание и планирование; -фукциониро-вание коллегиальных органов управления ОО; -творческий отчет школы; -совместные дела и праздники
Взаимовлияние	*перцептивный*	Осознание собственного «Я», развитие системы ценностных ориен таций личности, позволяющих осуществлять эффективное социальное взаимодействие	-интериоризация демократических ценностей современного общества; -осознание собственных отличий, в том числе и через восприятие других людей	-осознание собственных личностных и профессиональных особенностей; -стимулирование стремления к самосовершенствованию -стремление к осознанию всеми субъектами ОП уникальности друг друга	-принятие особенностей собственного ребенка; -осознание собственных особенностей, собственного стиля воспитания	-различные виды рефлексии; -ролевые и деловые игры; -дискуссии

Приложение И

Методика организации беседы с подростками

Тема: актуализация представлений подростков о правах, обязанностях, ответственности в современном мире.

Цель: уточнить данные эмпирического исследования относительно сформированности основных компонентов демократической культуры.

Организация беседы: взаимодействие с каждым ребенком осуществляется в отдельном кабинете без присутствия посторонних лиц и без отвлекающих факторов; во время беседы поддерживается доверительный тон общения и гарантируется конфиденциальность полученной во время беседы информация; в ходе общения с ребенком осуществляется фиксация результатом путём ведения записей.

План беседы:
-вступление и подготовка собеседника;
-организация диалога по следующим вопросам с сопутствующей фиксацией результатов:

1. Какие свои права как гражданина, ученика, ребенка ты знаешь?
2. Какие свои обязанности тебе известны?
3. Согласен ли ты, что нет прав без обязанностей и нет обязанностей без прав? Обоснуй свою точку зрения.
4. Реализуешь ли ты свои права, выполняешь ли ты свои обязанности?
5. Считаешь ли ты, что все люди обладают равными правами и все должны нести ответственность за свои поступки?
6. Насколько ты самостоятелен в решении вопросов собственной жизнедеятельности (выбор друзей, выбор одежды, выбор кружков и секций для посещения, вуза для обучения и т.п.)?
7. Зачем ты ходишь в школу?
8. Считаешь ли ты отношения в своей школе демократическими? Обоснуй свою точку зрения.
9. Доверяешь ли ты своим учителям, родителям, друзьям?
10. Назови свои сильные и слабые стороны?

-благодарность подростку за участие в беседе;
-обобщение результатов беседы со всеми обучающимися.

Приложение К

Изучение мнений и запросов субъектов образовательных отношений о содержании и организации процесса воспитания демократической культуры методом фокус-группы

Цель фокус-группы: выяснение и обобщение мнений участников образовательных отношений относительно состояния процесса воспитания ДК в образовательной организации.

Выбор респондентов:

1 этап - для исследования была сформирована 1 фокус-группа из 12 человек. Состав респондентов: представители администрации и педагогического коллектива школ - участников проблемной группы «Воспитание демократической культуры участников ОП».

2 этап - сформированы фокус-группы на базе пяти школ - участников опытно-экспериментальной работы. Состав респондентов: представители педагогов, обучающихся, родителей и социальных партнеров школы.

Условия проведения фокус-группы

Для создания атмосферы доверительного общения, раскрепощения участников фокус-группы, позитивного и конструктивного диалога особое внимание при подготовке уделялось вопросам времени проведения, организации пространства и условий. Взаимодействие участников проходит за круглым столом в форме неформального общения.

Сценарий проведения фокус-группы

1 этап. Встреча участников.

2 этап. Вступительное слово модератора, мотивация участников фокус-группы на продуктивную работу.

3 этап. Организация групповой дискуссии по проблемным вопросам. **I блок вопросов** направлен на обсуждение итогов диагностики и определении целей и мотивов инновационной деятельности по демократизации ОП:

- Почему во многих современных документах, регламентирующих образовательный процесс, уделяется внимание развитию у обучающихся качеств и характеристик демократической культуры?
- Какие выводы можно сделать по результатам диагностики сформированности ДК субъектов ОП?
- Чем обусловлена необходимость работы по воспитанию демократической культуры участников в вашей школе?

II блок вопросов направлен на изучение ресурсов и рисков организации процесса воспитания демократической культуры в школах.

- Каковы дефициты в понимании сущности категории?
- Какие положительные тенденции имеются в школе, способствующие воспитанию качеств ДК? Какие практики из опыта работы других образовательных организаций могут быть внедрены в ОП?
- Какие проблемы и риски существуют в школе, затрудняющие процесс воспитания исследуемого качества?

III блок вопросов направлен на выявление основных направлений деятельности по воспитанию ДК в условиях конкретной школы.

- Предложите возможные направления деятельности по решению задач воспитания демократической культуры?
- Что изменится в школе после внедрения предложенных направлений и средств?
- Какую позицию необходимо занимать субъектам для успешной реализации данных направлений деятельности?

4. Рефлексия.

5. Анализ полученных данных

По ходу проведения фокус-группы высказывания участников фиксировались ассистентами модератора в протоколах наблюдения, также осуществлялась аудиозапись. В результате анализа всех ответов составлялось общее представление о мнениях, знаниях и заинтересованности участников в вопросах воспитания ДК. Полученные данные учитывались при планировании общих для всех образовательных организаций направлений деятельности и отборе вариативных средств, обусловленных спецификой конкретной школы и запросами ее субъектов.

Приложение Л

Содержание и формы взаимодействия участников ОП и социальных партнеров в процессе реализации программы воспитания демократической культуры

Субъект взаимодействия	Содержание совместной деятельности	Форма, сроки проведения	Ответственные
Администрация сельского поселения	Сохранение семейных и местных традиций	-совместное проведение массовых мероприятий, спортивных соревнований (в течение года); -конкурс «Семья года» (март).	Глава сельского поселения, директор ДК, педагог–организатор; представители Совета старшеклассников
Ермаковский Дом культуры; клубы д.Минино, д.Обнорское	Забота о пожилых жителях микрорайона	- фотовыставка «Не стареют душой ветераны» (апрель); - совместный концерт к Дню Победы (май); - совместный концерт к Дню пожилого человека (октябрь); -волонтёрское движение (в течение года); -операция «Огород» (май-сентябрь).	Директор ДК, педагог-организатор; представители Совета старшеклассников; члены Управляющего совета школы, члены местного Совета ветеранов
	Сохранение семейных и местных традиций	-совместный концерт к Дню матери (ноябрь); -организация новогодних и рождественских праздников (декабрь-январь); -спортивный праздник «Проводы зимы», ярмарка «Широкая масленица» (март).	Директор ДК, педагог – организатор; представители Совета старшеклассников; представители клуба «Семья»; представители актив клуба «Ермак»
Сельские библиотеки	Расширение сферы самореализации обучающихся	-проведение урочных и внеурочных занятий (в течение года); -«Неделя детской книги» (март); -содействие в организации летнего трудоустройства подростков (Июнь-сентябрь).	Библиотекари сельских и школьной библиотек, педагог-организатор, представители Совета старшеклассников
Правоохранительные органы, полиция	Соблюдение законов и правопорядка	-деятельность отряда «Юный полицейский», встречи с сотрудниками, фотовыставка с совместных мероприятий (в течение года).	Кураторы отряда «Юный полицейский», актив отряда
Офис врача общей практики	Формирование здорового образа жизни	-проведение урочных и внеурочных занятий (в течение года);	Врач общей практики, классные руководители, учитель

		-«День здоровья (февраль); -сдача норм ГТО; профилактические мероприятия (в течение года).	физической культуры, представители Совета старшеклассников
ДЮСШ	Формирование здорового образа жизни	-кружковая работа (в течение года); -организация работы спортивного зала в вечернее время, спортивные соревнования различных уровней (в течение года); -презентация спортивных достижений обучающихся (май).	Директор ДЮСШ; учитель физической культуры; педагог дополнительного образования; представители Совета старшеклассников
Детский сад №7	Забота о младших	-совместные утренники (в течение года); -конкурс поделок «Осенний вернисаж» (сентябрь).	Заведующая Детским садом, педагог-организатор, учителя начальных классов; представители Совета старшеклассников
Сельхозпредприятие ЗАО «Красный октябрь»	Формирование преемственности, заинтересованности в развитии родного края	-экскурсии на объекты производства (в течение года); -проведение мастер-классов; профориентационная работа; встречи со специалистами (в течение года); совместный концерт к дню работника сельского хозяйства (ноябрь).	Классные руководители; заместитель управляющего директора по животноводству; главный инженер
Социальное агентство по делам молодёжи	Формирование активной жизненной позиции	-трудоустройство старшеклассников в летнее время (в течение года); -мероприятия по профилактике ЗОЖ (в течение года); -патриотический Форум (апрель).	Специалисты агентства; представители Совета старшеклассников
Патриотический клуб «Ермак»	Развитие самостоятельности и ответственности	-взаимодействие с патриотическими клубами «Пересвет» из Сергиева Посада, «Поиск» из г. Николаева, Союзом поисковых отрядов республики Башкортостан (в течение года); -акции «Поздравь солдата», «Полевая почта» (май); -волонтёрское движение, исследовательское и	Совет клуба «Ермак»; Координатор клуба; педагог – организатор

		поисковое движение (в течение года).	
Дом детского творчества	Формирование патриотизма и воспитание любви к малой родине	-фотовыставка «Село моё – село родное» (январь); -историческая интеллектуальная викторина «Край мой – гордость моя» (февраль); -сплавы по рекам района; походы выходного дня (июнь-сентябрь).	Директор ДДТ, учителя истории; педагог организатор; представители Совета старшеклассников; патриотического клуба «Ермак»
	Забота о животных	-экологический форум; -фотовыставка «Эти забавные животные» (декабрь); -конкурс рисунков «Мой четвероногий друг», экологические конкурсы (февраль).	Директор ДДТ, учитель ИЗО; педагог организатор; представители Совета старшеклассников; классные руководители
	Развитие одаренности детей	-конкурсы детского творчества (в течение года); -конкурсы «Помни каждый гражданин – спасенья номер 01», «Наш тёплый дом» (по плану ДДТ); -организация кружковой работы (в течение года).	Директор ДДТ, учитель ИЗО; руководители кружков; педагог организатор; классные руководители
Центр детского туризма и экскурсий	Расширение сферы самореализа-ции, развитие социальной активности обучающихся	-организация краеведческих экспедиций (в течение года); -палаточный лагерь «Истоки» (июнь); -организация туристических поездок (в течение года).	Специалисты центра, классные руководители; педагог организатор; представители Совета старшеклассников; патриотического клуба «Ермак»
Центр детско-юношеского технического творчества	Расширение сферы самореализаци и творчества детей	-фотоконкурсы, конкурсы сочинений (в течение года).	Заместитель директора по УВР;
Ярославский центр информацион-ных телекоммуника ций	Работа с одарёнными детьми	-фотоконкурсы; конкурсы сочинений (в течение года).	Заместитель директора по УВР
Любимский краеведческий музей	Воспитание любви к малой родине	-организация экскурсий, учебных занятий (в течение года).	Директор музея; представители клуба «Семья»; педагог организатор

Спасо-Геннадиев мужской монастырь	Формирование толерантного отношения к людям разных взглядов, убеждений, вероисповеданий	-экскурсии, знакомство с архитектурой храмов, традиционными христианскими обрядами (в течение года).	Настоятель монастыря, педагог -организатор, учитель истории
ФГОУ ВПО Ярославская государственная сельскохозяйственная академия	Формирование профессионального самоопределения	-профориентационная работа (в течение года).	Сотрудники кафедры земледелия, заместитель директора по УВР, классный руководитель 11 класса
ФГОУ НПО ПУ №47 города Любима	Формирование осознанности в выборе профессии	-день открытых дверей (май); -профориентационная работа (в течение года).	Заместитель директора по УВР ПУ №47, классные руководители выпускных классов
Любимский лесокомбинат, Любимский хлебозавод	Формирование осознанности в выборе профессии	-организация учебных экскурсий, -профориентационная работа (в течение года).	Учителя географии и истории;

Приложение М

Реализация персонализированной стратегии воспитания ДК

Приложение М.1

Описание персонализированной стратегии воспитания ДК (подросток)

Анжела К., ученица 8 класса школы №62 г. Ярославля, в ходе исследования продемонстрировала высокий уровень сформированности ДК как в аспекте включенности в образовательный процесс (3,37 из 4), так и в аспекте развития ДК личности (2,44 из 3). Девочка ответственно выполняла функции старосты класса, имела средний балл успеваемости – 4,7, пользовалась авторитетом у педагогов; при этом имела проблемы во взаимоотношениях с рядом обучающихся, поскольку в процессе взаимодействия использовала подавление и принуждение, имея группу поддержки среди одноклассников, соответственно, психологическая атмосфера и уровень развития самоуправления в классе находились на низком уровне. Детальное изучение результатов показало, что, наряду с высокими характеристиками развития познавательно-мировоззренческого и действенно-практического компонентов ДК, у ребенка на уровне «ниже среднего» сформированы такие качества, как «толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе» (1,41) и «стремление к согласию» (1,49). Кроме этого у подростка были ярко выражены уверенность в собственной исключительности и активность в виртуальном пространстве, характерные для современных детей. Психологом школы совместно с классным руководителем была определена система мер, направленных на решение возникших проблем, самой действенной из которых оказалась реализация проекта «Мы в ответе за тех, кого приручили», предполагающего необходимость вовлечения всех обучающихся класса в его реализацию. В ходе проектной деятельности Анжела как ответственная за его реализацию столкнулась с необходимостью установить контакт с каждым обучающимся и договориться о выполнении определенного задания. Для эффективной организации взаимодействия с каждым ребенком, среди которых были те, кто не хотел участвовать в общем деле и даже противодействовал старосте, со стороны классного руководителя осуществлялось сопровождение данного процесса. Так, в ходе работы Анжеле удалось наладить контакт с «оппозицией» класса, убедив детей участвовать в оформлении результатов реализации проекта в виртуальном пространстве, поскольку сама староста такими навыками не владела. Диагностика

сформированности ДК через год зафиксировала рост у подростка низко развитых показателей, при этом произошло незначительное понижение такой характеристики, как «адекватное представление о себе» (2,67 до 2,23), что можно объяснить развитием рефлексивных способностей девочки.

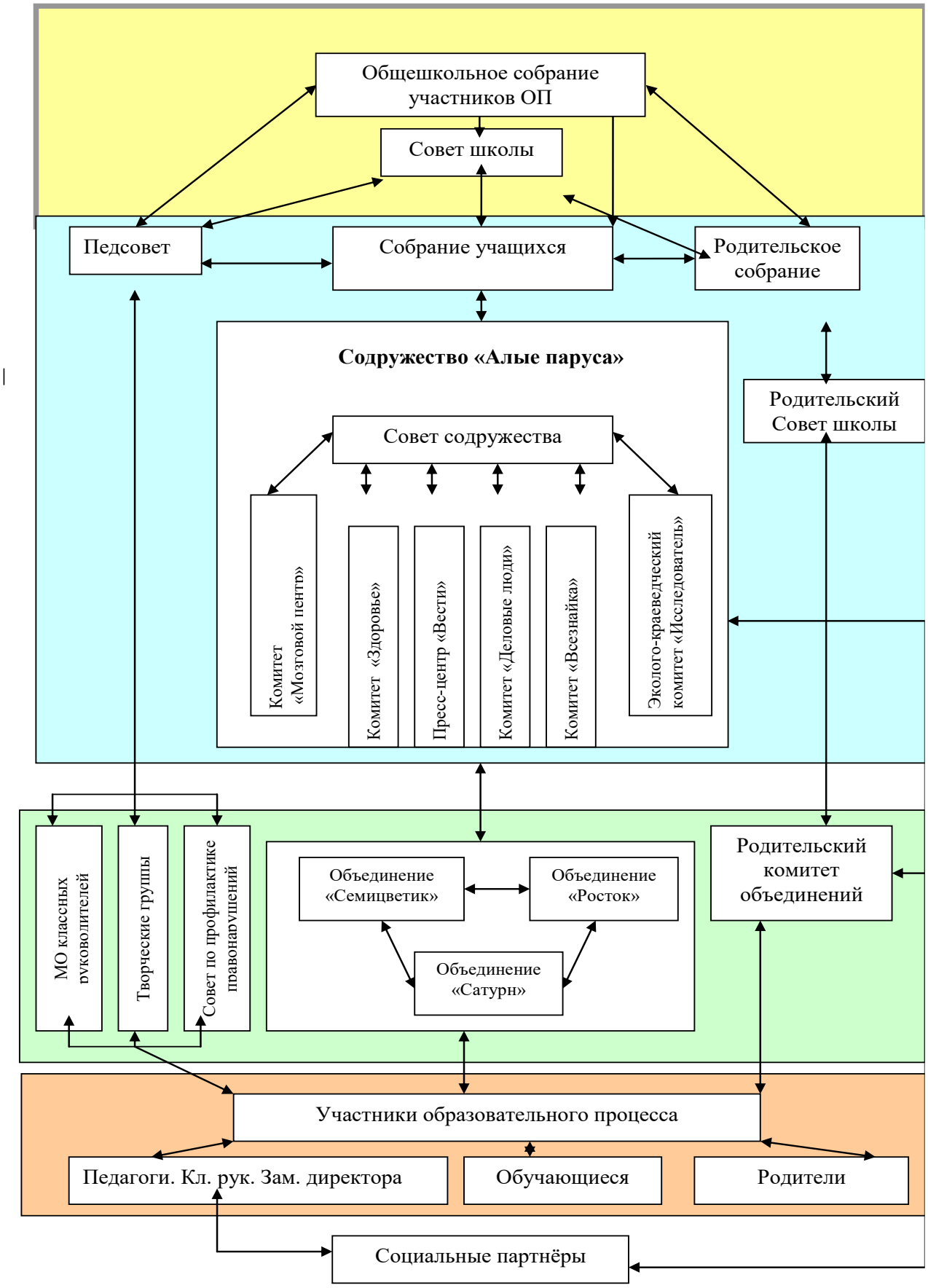
Приложение М.2
Описание персонализированной стратегии воспитания ДК (семья обучающегося)

Семья Егора К., ученика 9 класса Ермаковской школы Любимского МР, неполная, мать и бабушка воспитывают Егора и его младшую сестру; у Егора задержка психического развития (VIII вид) и легкая степень ДЦП. Отношение со стороны одноклассников к ребенку нейтральное, степень сформированности ДК у Егора средняя (1,78), у мамы – ниже среднего (1,34). У мамы Егора хорошо развитыми являются такие качества, как толерантность, эмпатия, стремление к соблюдению обязанностей, но на низком уровне сформированы «система представлений» (1,12), адекватное представление о себе (1,21) и умение реализовывать, отстаивать свои права (0,76). Мама посещала родительские собрания и все совместные мероприятия, однако активности не проявляла, за помощью к педагогам не обращалась. В ходе общешкольного родительского собрания было принято решение о создании среди родителей инициативной группы по поддержке семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В состав проблемной группы, помимо мамы Егора, вошли родители других детей, требующих коррекционной поддержки, а также представители семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Работа с этой группой осуществлялась по нескольким направлениям: повышение правовой и педагогической культуры родителей, психологическая помощь в решении внутриличностных проблем и трудностей взаимодействия с детьми, освоение способов демократического взаимодействия в различных жизненных ситуациях, организация событий вместе с детьми и социальными партнерами. Параллельно шла работа по повышению уровня самооценки и уверенности в себе с Егором, в ходе обсуждения с педагогами класса было решено постепенно менять позицию подростка на занятии с наблюдательной на активную через выполнение роли ведущего при организации групповой работы на уроках, члена жюри в конкурсах и т.п. Результатами подобного сопровождения стали позитивные изменения в семье, связанные с пониманием мамой возможностей получения поддержки от органов социальной защиты, активным участием семьи в

школьных событиях, что способствовало развитию отношений между членами семьи. Диагностика продемонстрировала развитие важных качеств и характеристик ДК, повысилась включенность Егора в жизнь класса и школы, а девятиклассники стали активнее демонстрировать толерантность т проявлять ответственность за происходящее.

Приложение Н

Организационная структура органов самоуправления Скоковской СШ Даниловского МР



Приложение П

Дополнительная общеобразовательная программа «Основы конструктивного общения»

(возраст обучающихся 15-16 лет)

Автор-составитель: С.В. Ворожцова, педагог-психолог школы №62 г. Ярославля

Фрагмент учебно-тематического плана (2-ой год обучения)

Тема программы	Формы занятий	Приёмы и методы организации образовательного процесса (в рамках занятия)
Тема 1. Вводное занятие.		
1 занятие. Знакомство с планом работы на учебный год. Правила поведения обучающихся на занятиях. Инструктаж по технике безопасности		
Тема 2. Психология личности.		
2 занятие. Понятие индивид, личность, индивидуальность. Неповторимость индивидуальности	тренинг социальных навыков	Объяснение определений: индивид, индивидуальность. Тренировочное упражнение «Солнечные лучи», отработка личностной стратегии взаимодействия с другим человеком
3 занятие. С точки зрения других. Упражнения: «Я – уникальный», «Дискуссионные качели»	тренинг социальных навыков	Дискуссия «Что бы я изменил в отношениях между людьми». Тренировочное упражнение с мячами «Я – уникальный». Упражнение «Незаконченное предложение»: «Я как все…», «Я не как все…»
4 занятие. Значение положительного подкрепления в общении. Тест «Каким ты выглядишь в глазах других»	тренинг социальных навыков	Беседа о проблеме адекватности восприятия людьми друг друга. Чтение фрагмента стихотворения Н. Заболоцкого. Тренировочные упражнения «Презентация индивидуальности», «Люди непохожие на меня». Работа с тестом «Каким ты выглядишь в глазах других»
5 занятие. Темперамент. Тест «Типы темпераментов»	учебное занятие	Объяснение определений: темперамент, типы темперамента; о проявлении качеств личности в зависимости от темперамента. Тест «Типы темпераментов», обработка результатов теста под руководством педагога
6 занятие.	занятие-практикум	Объяснение определений характер, черты характера. Коллективное обсуждение

Характер. Основные подходы к изучению. Тест «Черты характера»		факторов, влияющих на формирование характеров. Тест «Черты характера»; самостоятельная обработка результатов теста
7 занятие. Самооценка. Тест «Самооценка». Уверенность в себе	занятие-практикум	Объяснение определений: уверенность, самооценка. Упражнение Незаконченные предложения «Я уверен в себе, когда…», «Я не уверен в себе, когда…». Работа в группах с инструкцией «Как быть уверенным в себе». Тестом «Самооценка»; самостоятельная обработка результатов теста
8 занятие. Выбор жизненных целей. Мини-тест «20 Я». Проекция своего будущего. Проверка эффективности занятий	проверочное занятие	Актуализация и обобщение знаний по вопросам темы «Психология личности». Упражнение «Незаконченные предложения»: «Жизненный выбор моих сверстников зависит от…», «Мое будущее представляется мне…». Упражнение «Мозговой штурм», «На что я могу опираться, ставя перед собой реальные жизненные цели?». Анализ работы. Работа с тестом «20 Я». Вопросы к темам
9 занятие. Гистограмма «Моя жизнь»	занятие-практикум	Сравнение понятий «настоящее», «прошлое», «будущее». Графическая работа: составление графика. Самостоятельная работа под контролем педагога. Наблюдение за учебной работой обучающихся. Упражнение: «Мозговой штурм»
Тема 3. Этика и психология общения.		
10 занятие. Вербальное общение. Активное слушание	учебное занятие	Объяснение понятий: вербальное и невербальное общение, правила выслушивания. Обсуждение и анализ текста из книги И.Вагин «Психология процветания»
11 занятие. Три правила беседы. Искусство диалога	учебное занятие	Беседа о важности умения слушать, о трех правилах беседы: жесты, вопросы и паузы, резюме. Упражнение «Зеркало»
12 занятие. Искусство полемики. Виды вопросов	учебное занятие	Объяснение цели и использования вопросов. Анализ текста из книги И.Вагин «Психология процветания». Отработка навыков постановки вопросов
13 занятие. Искусство отвечать. Правила поведения в дискуссии	учебное занятие	Беседа о том, как правильно отвечать. Упражнения над построением ответов. Дискуссия по заданной теме
14 занятие. Основные стили общения	учебное занятие	Объяснение понятий «коммуникативное поведение» и «общение», основные стили общения. Анализ текста книги И. Вагин «Психология процветания»

15 занятие. Общение абитуриента и преподавателя на экзамене	занятие-практикум	Рекомендации по подготовке ЕГЭ. Беседа о трех голосовых правилах уверенного человека. Тренинг голоса: работа в парах. Взаимопроверка работы в паре
16 занятие. Рефлексия. Проверочная работа	проверочное занятие	Объяснение определений: рефлексия, правила рефлексии. Проверка эффективности занятий. Вопросы к темам
17 занятие. Освоение способов самоанализа	занятие-практикум	Групповая работа: выявление способов повышения интеллектуального (группа 1) творческого (группа 2) и коммуникативного (группа 3) потенциала личности. Обсуждение и фиксация. Разработка вопросов для самоанализа личности под руководством педагога. Составление психологического портрета личности
Тема 4. Тренинги социальных навыков.		
18, 19 занятия. Я среди других	тренинг социальных навыков	Ритуал приветствия. Разминка. Объяснение правил выполнения упражнений. Выполнение упражнений: «Мои плюсы и минусы», «Листки за спиной». Рефлексия. Ритуал прощания
20, 21, 22, 23 занятия. В центре внимания	тренинг социальных навыков	Ритуал приветствия. Разминка. Объяснение правил выполнения упражнения. Выполнение упражнений: карточка «Какой я?», «Угадай, чья это карточка?», «Золотой и черный стул», «Открытая свеча». Рефлексия. Ритуал прощания
24, 25, 26, 27 занятия. Познакомься сам с собой	тренинг социальных навыков	Ритуал приветствия. Разминка. Объяснение правил выполнения упражнений. Выполнение упражнений: «Письмо себе любимому», «Здравствуй, Я, мой любимый», рисунок «Дом моей души». Рефлексия. Ритуал прощания
Тема 5. Основы выбора профессии.		
28 занятие. Личность и судьба. Сценарии судьбы. Мини-тест «Мои ценности»	занятие-практикум	Дискуссия - обсуждение «Каких людей можно назвать личностью с большой буквы?», «Нужно ли задумываться над тем, для чего живет человек?» Работа в группах: составление перечня возможных ценностей. Мини-тест «Мои ценности»
29 занятие. Диагностический тест «Способности школьника»	занятие-практикум	Объяснение понятий: способности, одаренность, виды способностей. Упражнение «Мозговой штурм». «Как развивать способности?». Диагностический тест «Способности школьника»
30 занятие. Профессиональное самоопределение	учебное занятие	Беседа о выборе профессии, о возможных ошибках при выборе профессии. Упражнение «Мозговой штурм»: «С чего

		начать профессиональную карьеру?». Работа в группах: составление примерных вопросов к специалистам учебных заведений. Анализ и обобщение под руководством педагога
31 занятие. Тест по профориентации «Профиль» (модификация методики «Карта интересов» А. Голомштока)	занятие-практикум	Объяснение работы с тестом по профориентации «Профиль». Работа по образцу с тестом. Обработка результатов теста под руководством педагога. Самоанализ результатов теста
32 занятие. Тесты «Интересы и склонности»	занятие-практикум	Объяснение работы с тестом «Интересы и склонности». Работа по образцу с тестом. Обработка результатов теста под руководством преподавателя. Самоанализ результатов теста
33 занятие. Опросник для определения творческих наклонностей у обучающихся.	занятие-практику	Объяснение работы с опросником для определения творческих наклонностей у обучающихся. Работа по образцу с тестом. Обработка результатов опросника под руководством преподавателя. Самоанализ результатов опросника
34 занятие. Психологическая игра «Вокзал мечты».	учебно-игровое занятие	Объяснение правил и условий игры. Создание игровой ситуации. Психологическая игра «Вокзал мечты»
35 занятие. Защита творческого проекта «Вокзал мечты».	контрольное занятие	Проверка знаний. Защита творческого проекта

Приложение Р

Анкета для изучения эффективности используемых педагогических средств воспитания ДК

Оцените степень влияния нижеперечисленных средств на:
А) развитие системы представлений о мире и о себе;
Б) возможность проявить себя;
В) развитие взаимодействия между всеми участниками деятельности.

Шкала оценивания:
6 — повлияло очень сильно;
5 — повлияло сильно;
4 — повлияло в значительной мере;
3 — повлияло, но незначительно;
2 — почти не повлияло;
1 — не повлияло;
0 — отрицательно повлияло.

№ п/п	**Название средств**	**Степень влияния**		
		А	Б	В
1	Классные дела			
2	Взаимоотношения с учителями			
3	Взаимоотношения с одноклассниками			
4	Взаимоотношения с родителями			
5	Занятия в клубе, кружке, секции или в другом объединении по интересам			
6	Обстановка в классе			
7	Пример родителей			
8	Пример педагогов			
9	Отношение к вам ваших товарищей			
10	Ваше увлечение в свободное время			
11	*Конкретные средства, используемые при организации образовательного процесса в конкретной школе (перечисляются)*			

Приложение С

Учебное занятие по обществознанию «Право в жизни человека» (7 класс)

Разработано и апробировано Л.П. Катковой, учителем Павловской ОШ имени А.К. Васильева Тутаевского МР

Цель: охарактеризовать источники права и их отличительные черты, объяснить и охарактеризовать права и обязанности несовершеннолетних.

Задачи:

2. Повышение уровня правовой культуры учащихся.
3. Формирование умений анализировать дополнительную литературу к уроку.
4. Развитие у учащихся умения отстаивать свою точку зрения и уважать мнение собеседника.

Планируемые результаты.

Личностные качества:

– развитие нравственных качеств личности (доброжелательности, терпимости, взаимопомощи и др.).

Метапредметные умения:

– формирование навыка **сотрудничества**, требующего совместной работы в группах с распределением ролей/функций и разделением ответственности за конечный результат;

– формирование и оценка навыка **коммуникации** через создание письменного или устного текста/высказывания с заданными параметрами;

– формирование навыка **рефлексии;**

– формирование **ценностно-смысловых установок** через выражение ценностных суждений или своей позиции по обсуждаемой проблеме на основе имеющихся представлений о социальных и личностных ценностях, нравственно-этических нормах, эстетических ценностях.

Необходимые материалы и оборудование:

– компьютер, медиапроектор;

– презентация по теме;

– листочки с тестами, карточки с заданиями.

Ход урока

1. Повторение пройденного материала.

Учитель: Ребята, давайте вспомним, о чем мы говорили с вами на прошлом уроке? (*Ответы обучающихся).*

На прошлом уроке мы выяснили, что неумение отстаивать свои права – традиционное следствие недооценки роли права в общественной и личной жизни. В далеком и совсем еще недавнем прошлом люди считали законы и государство чем-то чуждым себе, не видели основания отделять законы от государства, часто отождествляли то и другое. Именно тогда появились пословицы (*слайд 1):*

«Закон – паутина: шмель пролетит, а муха завязнет»,
«С сильным не борись, с богатым не судись»,
«Закон что дышло: куда повернешь, туда и вышло».

– Как вы понимаете значение этих пословиц?

(Ответы учащихся).

2. Определение темы и целей занятия.

Учитель: Перед вами изречения великих людей *(слайд 2):*

«Знание прав определяет добросовестное выполнение обязанности» (Б.

Франклин);

«Живи по закону, поступай по совести» (латинское изречение);

«Изучая свои права, мы получаем возможность жить и поступать по справедливости»
(Г. Лихтенберг).

– Прочитайте и попытайтесь сформулировать тему нашего урока.

(Учащиеся высказываются и записывают тему урока в тетради).

Учитель: Действительно, мы с вами сегодня будем говорить о правах, и тема нашего урока «Право в жизни человека». От каждого из нас, как минимум, требуется знание хотя бы главных законов. Оноре де Бальзак с горечью констатировал: «Ничто мы плохо так не знаем, как то, что каждый должен знать законы».

Учитель: Ребята, а как вы думаете, почему каждый из нас должен знать хотя бы минимум законов? А вы знаете свои права? А какую роль играют законы в жизни человека? *(Ответы учащихся).*

А сейчас сформулируйте каждый сам для себя цель нашего урока и запишите ее в тетрадь *(Учащиеся записывают собственные цели в тетради и, по желанию, озвучивают их).*

Учитель: Давайте вместе попытаемся составить план занятия. С чем мы с вами должны познакомиться в начале?

На основании ответов детей составляется план урока:

1. Понятие «право».
2. История права.
3. Источники права.
4. Права и обязанности несовершеннолетних.

3. Объяснение нового материала.

Учитель: Знание правовых норм и умение ими пользоваться не только позволяют человеку избежать личных неприятностей, но и способствует укреплению законности в стране. Существует множество определений понятия «право» *(на слайде).* Выберите наиболее понятное вам и обоснуйте свой выбор. *(Ответы обучающихся).*

Учитель: А как вы понимаете, что такое право? Дайте собственное определение. *(Ответы обучающихся).*

Учитель: А вот такое толкование понятия «право» я бы взяла за основу: **«Право – система взаимосвязанных между собой юридических норм (правил), которые надо исполнять, иначе придется нести ответственность»** *(на слайде).*

Учитель:

1. Разбейте приведенное в учебнике определение понятия «право» на три логические части и объясните каждую из них.
2. С какими словами созвучно понятие «право»?
3. Почему? *(Ответы обучающихся)*

Учитель: ***А как вы думаете, насколько давно появилось право? Послушайте сообщения учащихся «Из истории права» и ответьте на вопросы:***

Как давно появилось право?

В каких документах прописаны наши права? *(на слайде).*

Почему в этом списке на первом месте стоит Конституция РФ?

Что вы понимаете под выражением «федеральные законы»?

Что относится к подзаконным актам?

Справедливо ли такое расположение источников права? Свое мнение обоснуйте.

Учитель: Как вы думаете, есть ли такой документ, в котором говорится о правах ребенка? (*Ответы).* В Конвенции о правах ребенка определен возраст, с которого наступает совершеннолетие. Это 18 лет. Какие же права и обязанности имеет подросток до достижения данного возраста? Мы с вами сейчас и узнаем, познакомившись с Уставом

школы.

С какими правами обучающихся вы согласны, а с какими нет? Какие изменения хотели бы внести?

4. Закрепление материала.

Просмотр отрывка из мультфильма «Кот Леопольд» и обсуждение его содержания с точки зрения нарушенных прав.

Учитель: А теперь с целью закрепления и проверки полученных знаний ответьте на вопросы **теста:**

1. Какие права были нарушены в просмотренном отрывке?

А. право на жизнь.

Б. право на обеспечение питанием.

В. право на неприкосновенность жилища.

Г. все вышеперечисленные

2. Право – это

А. главный закон страны.

Б. система взаимосвязанных между собой юридических норм (правил), которые надо исполнять, иначе придется нести ответственность.

В. правила, которые устанавливает общество.

3. Международный документ, регламентирующий права детей, это

А. конвенция о правах ребенка.

Б. конституция.

В. закон об образовании.

4. Согласно конвенции о правах ребенка несовершеннолетним считается человеческое существо, не достигшее

А. 6 лет.

Б. 12 лет.

В. 18 лет.

5. Несовершеннолетний не имеет права

А. участвовать в выборах президента.

Б. подрабатывать в свободное от учебы время.

В. осуществлять мелкие бытовые сделки (например, покупку продуктов).

Дети выполняют задание, затем идет взаимопроверка и взаимооценка.

5. Рефлексия

Учитель: Закончите, пожалуйста, в тетрадях два предложения:

«Материал этого урока мне…».

«Зная свои права, я…».

«Сегодня на уроке я понял(а), что…».

6. Домашнее задание

1) Какие документы, положения могут быть разработаны в школе для защиты прав учащихся, педагогов, родителей?

2) Разработайте проект документа, защищающего права учащихся, педагогов, родителей *(по желанию).*

Приложение Т

Исходные данные эмпирического исследования

			ДК в ОП			Демократическая культура							
Школа	Пол	Класс	общие вопросы	организация учебного процесса	внеурочная деятельность	система представлений	толерантность к чужим интересам, особенностям, свободе	стремление к коллегиальности	развитость эмпатии	стремление к согласию	соблюдение обязанностей	умение реализовать, отстаивать свои права	адекватные представления о людях и о себе
№1	м	10	2,4	2	2	2	1,3	1,5	2	2	1,5	1	0
№1	м	10	2	2,2	1,9	1,9	1,5	2	2	2	1,5	2	1
№1	м	10	2,7	2,2	2,4	1,7	1,5	1,5	1,5	2	2	1	0
№1	м	10	2,5	2,7	2,3	2,1	2	2	1,5	2	1,5	1	0
№1	м	10	2,7	2	2,2	1,5	1,8	1,5	2	2	1,5	1	2
№1	м	10	2,1	2,3	1,9	1,7	1,6	1,5	1,5	2	1,5	0	0
№1	м	10	2,5	2,2	2,6	1,9	1,7	2	2	2	2	1	0
№1	м	10	2,3	2,6	2	1,8	1,5	1,5	2,5	1	2	1	1
№1	м	10	2,5	2,4	2,2	1,7	1,3	1,5	2	2	1,5	1	1
№1	м	10	2	2,9	1,9	1,9	1,5	1,5	1	2	2	0	-1
№1	м	10	2,4	2,5	2,2	1,6	1	1,5	2	2	1,5	1	0
№1	м	10	1,9	2,2	2,4	2	1	2	2	2	2	1	0
№1	м	10	2,8	2,5	2,5	1,3	1,7	1,5	2	1	1,5	0	0
№1	м	10	2,1	1,7	1,7	1,5	1,3	1	1,5	2	1,5	2	0
№1	м	10	2,2	2,3	2	1,9	2	2	1,5	2	2,5	0	2
№1	д	10	2,3	2,3	2	1,6	1,4	1,5	2	2	1,5	2	1
№1	д	10	2,5	2,3	2,1	1,9	1,7	1	2	2	1,5	2	2
№1	д	10	2	2	2,4	1,7	1,7	1	2	2	2	0	0
№1	д	10	2,7	2,4	1,9	1,6	1	1	2	1	1,5	0	1
№1	д	10	1,9	2,3	1,7	1,3	1,2	2	1,5	2	2	0	0
№1	д	10	2	2,5	2	1,5	1,5	1,5	2	1	1,5	1	0
№1	д	10	2,5	2,7	2,5	2	1,4	2	1,5	2	1,5	0	0
№1	д	10	2,3	1,9	1	2,1	1,6	1,5	2	2	2	2	2
№1	д	10	2,4	1,7	2	1,3	2	1,5	2,5	2	1,5	0	0
№1	д	10	2,3	2	2,7	1,7	1	1,5	1,5	1	1,5	0	0
№1	д	10	2	2,1	2,8	1,9	1,3	1,5	2	2	1,5	1	0
№1	м	8	1,6	1,7	1,8	1,8	1,7	2	2	2	1,5	2	1
№1	м	8	1,6	1,4	2	2	1,7	2,5	2	2	2	2	1
№1	м	8	1,8	1,6	1,9	1,6	1,7	2	1,5	1	1,5	1	1
№1	м	8	1,5	1,7	2,1	1,8	1,7	1,5	2	2	1,5	1	2
№1	м	8	2	1,5	1,7	1,7	1,5	2	1,5	2	1,5	2	1
№1	м	8	2	2,3	1,8	2	1,9	2,5	2	2	2	2	0
№1	м	8	1,3	2	1,5	1,6	1,9	2,5	2	2	2	1	2
№1	м	8	1,1	1,3	1,8	1,8	1,2	2	2	2	1,5	0	0
№1	д	8	2	1,8	1,6	2	2	2	2	2	1,5	1	2

№1	д	8	2,4	1,6	2	2,1	2,3	2	2	2	2	2	2
№1	д	8	1,8	1,8	1,2	2,5	2,4	2	2	2	1,5	1	1
№1	д	8	1,6	2,1	2,1	1,9	1,7	2	1,5	2	2	2	1
№1	д	8	2,1	2,5	1,8	1,7	1,9	2	2	2	2	0	1
№1	д	8	2,5	1,9	1,8	2,1	1,4	2,5	2	3	2,5	2	2
№1	д	8	2	1,7	1,5	2,3	2,3	2	1,5	2	1,5	1	2
№1	д	8	1,6	2,1	1,6	2,4	1,9	1,5	2	2	1,5	1	2
№1	д	8	2,6	2,3	1,8	1,9	2	2	2	2	2	1	2
№1	д	8	1,9	2,4	1	2	2,3	2,5	2	2	2,5	2	2
№1	д	8	2	1,9	1,6	1,9	1,7	2,5	1,5	2	1	1	2
№1	д	8	2,4	1,8	2	3	2,3	2	3	2	2	1	2
№1	д	8	2,1	1,6	1,4	2,3	1,6	2	2,5	2	1,5	0	1
№1	д	8	1,9	1,6	1,5	1,6	2	2	2	2	1,5	1	2
№1	д	8	2	1,4	1,8	1,4	1,5	2	2	2	1,5	1	2
№1	м	9	1,8	1,9	1,9	1,9	1,5	2	2	2	2	0	2
№1	м	9	2,2	2	1,6	2,5	1,3	2	2	2	1,5	1	2
№1	м	9	2	1,9	2	2,1	2	2	2	2	2	1	1
№1	м	9	1,9	2,2	2	1,9	1,7	2	1,5	2	1,5	2	1
№1	м	9	2,2	1,7	1,9	1,6	1,5	1,5	2	2	2	2	2
№1	м	9	2	2,3	2,3	2,5	1,3	2	2	2	1,5	2	2
№1	м	9	1,6	1,9	1,5	1,8	1,1	1,5	2	2	1,5	2	2
№1	м	9	1,8	2,3	1,1	2	1,8	2	1,5	2	2	1	2
№1	м	9	1,6	1,6	2,4	2	1,4	1,7	1,9	2	2	1	2
№1	м	9	1,7	2,1	2,5	2,3	2,1	1,9	1,5	2	2	0	1
№1	м	9	1,5	2	2,3	1,9	1,6	1,5	2	2	2	2	0
№1	м	9	1,8	1,9	2,1	1,9	2	1,3	2	2	1,5	1	2
№1	м	9	1,8	2	1,9	1,6	1	1,8	1,5	2	2	2	1
№1	д	9	2	1,8	1,6	2	2	2,1	2	2	2	2	2
№1	д	9	2	2,2	1,8	2,3	2,1	1,9	2	2	2	1	2
№1	д	9	1,7	1,6	1,7	1,5	2,5	2,3	2	2	1,5	2	2
№1	д	9	2,1	2	1,7	1,7	1,9	2	2	2	2	1	2
№1	д	9	1,8	1,9	1,5	1,9	1,7	1,5	2	2	2	2	2
№1	д	9	2,3	1,5	1,3	2	2,1	2,5	2	2	2,5	2	2
№1	д	9	2,3	2,2	1,6	2,3	2,3	2,3	2	2	2	1	2
№1	д	9	2,3	2,5	1,6	1,7	2,4	2,1	1,5	2	1,5	1	2
№1	д	9	1,8	1,5	2	2	1,9	2	2	3	2	1	1
№1	д	9	1,8	1,5	1,3	1,9	2	2,1	2	2	2,5	2	2
№1	д	9	1,5	1,5	1,3	1,1	2,1	1,7	2	2	2,5	2	2
№1	д	9	2,1	1,8	1,5	2,1	1,8	1,9	2	2	2	1	2
№1	д	9	2,4	2	1,6	2,3	2,5	2,5	2,5	2	2	1	1
№1	д	9	2,4	1,9	1,7	1,9	2,1	1,9	1,5	2	1,5	1	2
№18	м	8	2	2,1	1,8	1,7	1,5	2	1,5	2	1,5	1	0
№18	м	8	1,7	1,5	1,5	1,6	1,5	1,5	1,5	1	2	0	0
№18	м	8	1,9	1,3	2,2	1,9	1,3	2	2	2	2	1	0
№18	м	8	1,5	1,3	1,5	1,5	1,3	2	1,5	2	2	0	0
№18	м	8	2,4	2	2	2	2,1	2	2	1	1	0	0

№18	м	8	2	1,7	1,8	1,5	1,5	1	2	1	1	-1	0
№18	м	8	1,9	1,5	1,8	1,4	1,3	2	2	1	1,5	0	1
№18	м	8	2,1	1,9	2,2	2	2,1	2	2	2	1	1	-1
№18	м	8	2,4	1,5	1,5	1,5	2	2	1	2	1	1	0
№18	м	8	1,9	1,3	1,5	1,7	1,5	1,5	1	1	1,5	2	1
№18	м	8	2	2,1	1,3	2	1,7	2	1,5	2	2	2	1
№18	м	8	2	1,7	1,2	1,5	1,3	2	1,5	2	2	2	1
№18	д	8	2,1	1,9	1,5	1,6	1,8	2	2	2	2	0	1
№18	д	8	2,1	2,1	1,8	1,8	2	2	2	2	1,5	1	0
№18	д	8	2,4	1,9	1,1	1,4	1,8	1,5	2	2	2	1	0
№18	д	8	2,4	1,9	1,5	2	2,2	2,5	2	2	1,5	1	0
№18	д	8	1,9	2	1,3	1,2	2	2	1	2	2	2	1
№18	д	8	2,1	1,6	1,8	1,8	2	2	2,5	2	1	2	2
№18	д	8	2,9	2	2	1,4	1,6	1	2,5	2	1	2	1
№18	д	8	2,4	2,1	2	1,6	2	1	0,5	1	2	2	2
№18	д	8	1,9	1,9	1,1	1,6	1,6	1	2	1	2	2	2
№18	д	8	2,1	1,8	1,5	2	1,8	2	2	0	1	1	2
№18	д	8	1,7	2	1	1,2	1,7	2	2	0	0	1	1
№18	д	8	1,5	2	0,9	1,6	2	2,5	2	1	-1	1	1
№18	м	10	2,4	2,2	1,4	1,8	1,6	2	2	2	1,7	1	2
№18	м	10	2,4	2	0,9	2	1,6	2	1	1	1	1	2
№18	м	10	2,8	2,4	1,6	2,1	1,6	1,5	1	2	3	2	-1
№18	м	10	2,6	2,2	0,9	1,6	2	2,5	2,5	3	2	2	0
№18	м	10	1,7	1	1	1,6	1,7	2,5	2	1	1	1	3
№18	м	10	3	2,5	2	1,8	1,3	3	3	1	0,5	1	2
№18	м	10	2,4	2,2	2,2	2,5	2	3	2,5	2	2	1	1
№18	м	10	1,5	1,8	1,6	1,8	2	1	0,5	1	1	2	1
№18	м	10	3,2	3	1,4	1,6	1,6	1,5	1,5	2	1,5	2	2
№18	м	10	2,4	2	1,6	2	1,7	1,5	2	2	2	2	3
№18	д	10	2	1,4	1,5	1,7	2	2	2	2	1,5	2	2
№18	д	10	2,4	1	1,6	2	1,9	2	2	2	1	1	2
№18	д	10	1,5	1	1,4	1,6	1,9	2	1	1	1,5	2	2
№18	д	10	2,4	1,8	2	2	2,5	3	3	1	2	1	0
№18	д	10	1,5	2,2	2,2	1,8	2,1	1	2,5	1	1,5	2	2
№18	д	10	3,2	1,4	1,4	1,2	2,5	0	2	2	1	2	2
№18	д	10	1,7	1	1,4	1,7	1,9	2	2	2	1	1	2
№18	д	10	3,2	1,8	2	1,2	1,7	2	2	2	1	1	2
№18	д	10	3,2	2,2	2	2	2,1	2	0,5	3	2,5	1	2
№18	д	10	1,7	1,4	1,6	1,6	2,3	2	1	1	1,5	2	3
№18	д	10	3,2	1,8	1	1,8	2,4	3	3	1	1,5	1	2
№18	д	10	3	1,5	1,4	1,6	1,9	2	2	2	1	1	2
№18	д	10	2	1	1,4	1,8	2	2	3	2	2	1	2
№18	м	11	1	1,8	1,9	2	1,6	2	2	2	2	1	1
№18	м	11	0,9	2,6	2	2	1,9	1	1	1	1	1	2
№18	м	11	1,7	1,4	2	2,4	1,6	2,5	2	2	2	1	1
№18	м	11	1	2,2	1,6	1,3	1,3	1,5	2	2	1,5	2	2

№18	м	11	0,5	1,5	1,4	1,3	1,6	2	2,5	1	2	2	2
№18	м	11	1	1	2,2	2,7	2,3	2	2	2	2	2	1
№18	м	11	0,7	2,2	2,2	2,7	1,6	1	2,5	1	1	1	2
№18	м	11	1,7	1,8	2,5	2,4	2,1	1	2	2	2	2	1
№18	м	11	0,5	1,8	2,6	1,7	1,6	1	2	2	1	2	1
№18	м	11	0,5	1,5	0,9	1,9	1,4	0	0	1	1,5	1	3
№18	м	11	1,2	2,2	1,4	2	1,8	3	2	2	3	2	0
№18	д	11	2,1	1,4	1,6	2,1	2	2	2	2	2	2	1
№18	д	11	1,7	1	0,9	2,1	1,8	1	2	2	1,5	1	1
№18	д	11	2,5	1,2	2,2	1,9	1,4	2	1	2	1,5	2	1
№18	д	11	2,1	2,2	2,2	1,9	2,3	2	3	1	2	2	2
№18	д	11	2,5	1,4	2	2,4	2,3	3	3	1	1	2	1
№18	д	11	1,6	1,8	1,4	2,4	2,1	2,5	3	1	3	2	2
№18	д	11	1,7	1	0,9	1,9	1,8	1,5	2	1	2	1	0
№18	д	11	1,7	1	1,6	1,7	2	2	1,5	2	2	1	2
№18	д	11	2,1	1,8	1,4	2,4	2	2	1,5	2	1	1	1
№30	м	8	2,7	2,7	2,8	1,9	1,8	2	2	2	2	2	1
№30	м	8	2,5	2,9	3	2	1,5	1	2	3	2	1	2
№30	м	8	3	2,7	2,8	1,9	2,3	3	2	2	1	2	1
№30	м	8	2,5	3	3,1	1,7	2	2	3	3	2	2	0
№30	м	8	3	3	2,8	1,7	1,5	2,5	1,5	3	2	1	2
№30	м	8	3	3,2	2,5	2,1	1,8	1,5	1,5	2	2	2	2
№30	м	8	2,5	1,9	2,7	2,1	1,8	3	3	2	2	2	2
№30	м	8	3	2,7	2,5	1,9	2	3	3	2	1	0	2
№30	м	8	2,7	2,5	3	1,9	1,5	2	2	2	1,5	1	2
№30	м	8	2,7	2,5	3,1	1,7	2,1	2	2	2	2	2	1
№30	м	8	2,8	3	3	2,1	1,5	1	1	2	1,5	1	2
№30	д	8	2,5	2,1	2,7	3	2,9	2	1	2	1,5	2	1
№30	д	8	3	2,5	2,7	3,2	2,9	2	2	3	2	1	1
№30	д	8	2,7	2,1	2,7	3,2	3,1	2	0	2	0,5	3	2
№30	д	8	2,2	2,1	2,5	2,8	2,5	1	1	1	2	1	1
№30	д	8	2,5	2,3	2,7	3	3,1	2	1	2	2	2	2
№30	д	8	2,5	1,9	3	3	3,3	2	0,5	2	1	2	2
№30	д	8	2,3	2,3	2,5	3	2,3	3	2	3	1,5	2	2
№30	д	8	2,2	2,1	3,1	3	3,5	1	1	0	1	3	2
№30	д	8	2	1,8	2	3,4	3	1,5	0,5	1	2	2	0
№30	д	8	2,7	2,5	2,5	2,1	2,9	2	1,5	2	2	3	3
№30	д	8	2,5	2	2,8	1,9	2,9	1	1,5	2	1	2	2
№30	м	9	2,9	2,9	2,7	1,9	1,7	1,5	1	2	2	2	2
№30	м	9	3,1	3	3,1	3	2,9	1,5	2	2	3	2	1
№30	м	9	2,7	2,5	2,5	1	1,1	1,5	1	1	1	1	2
№30	м	9	3	3,1	3,1	2,1	2,3	1	2	-1	2	2	2
№30	м	9	2,9	3	2,7	1,9	2,3	1	2	2	2	2	1
№30	м	9	2,5	2,7	2,7	1,5	1,7	2	1	2	2	2	1
№30	м	9	3,2	3,4	3,1	3,4	1,7	1	1	2	1	1	1
№30	м	9	3	2,9	2,5	2	2	2	1	2	3	2	1

№30	м	9	2,9	3,5	2,5	2,1	1,7	1,5	0	2	2,5	1	2
№30	м	9	2,9	2,3	2,8	1,7	1,3	1	1	1	2,5	3	2
№30	д	9	2,3	2,5	2,2	2	1,6	2	2,5	2	2	2	1
№30	д	9	2,3	2,3	2	2,1	1,6	2,5	2	2	3	1	1
№30	д	9	2,9	2,7	2,5	1,9	1,1	1,5	1	1	2	3	2
№30	д	9	3,1	3	2,2	1,7	2	2	3	2	2	1	1
№30	д	9	1,5	2,5	2,2	2,1	1,7	2	2,5	2	2	3	1
№30	д	9	1,9	2,3	2,5	3,4	1,7	1,5	3	1	1	2	1
№30	д	9	2,3	2,3	3,1	1,5	1,1	2,5	3	2	2	2	2
№30	д	9	2,3	2,7	1,5	2	2,3	1,5	1	2	2	2	0
№30	м	10	2,9	3	2,3	1,9	1,5	2	2	2	1,5	3	2
№30	м	10	3,1	2,7	2,5	2,1	1,9	2	1	1	1	2	2
№30	м	10	2,9	2,5	2,7	1,9	1,7	2	3	2	2	3	2
№30	м	10	2,9	2,3	2,2	1,7	1,7	2	0,5	2	1,5	2	1
№30	м	10	2,3	3,1	2,5	3	2,3	1	3	1	0,5	1	2
№30	м	10	2,3	2,7	1,9	1,5	1,1	2	1,5	2	3	3	2
№30	м	10	2,3	3	2,5	1,5	2,3	2	2	1	1	3	2
№30	м	10	3,5	3,5	2,2	1,9	2,3	2	1	1	1	0	1
№30	м	10	3,1	3,5	1,9	1,8	1,1	3	2,5	1	2	2	-1
№49	м	7	2,9	2,9	1,7	2	1,1	1,5	2	2	2	1	3
№49	м	7	3,4	3	1,9	3	0,9	3	2	1	1	2	2
№49	м	7	3,1	3,5	1,7	1,9	1,4	1,5	2	2	1,5	3	2
№49	м	7	2,9	2,7	1,8	2,1	1,7	2	2,5	2	2	3	2
№49	д	7	2,4	2,5	2,3	2	2,4	2	2	2	2	2,5	1,5
№49	д	7	1,9	2,1	1,9	2,5	2,4	2	2	1	2	2	1
№49	д	7	2,9	2,7	2,5	1,5	2,4	1	2	1	2	3	1,5
№49	д	7	2,4	2,9	2,5	2	1,1	1	2	1	1,5	1	2
№49	д	7	3,1	3	2,3	2,1	3	1	1	2	2	2	2
№49	д	8	1,9	2,5	1,7	1,8	2,2	2	2	1	2	2	1
№49	д	8	2,5	2,3	2,3	1,5	3	2	2	2	2	2	2
№49	д	8	2,4	3	2,5	2,1	2,7	3	3	2	2,5	3	2
№49	д	8	3	2,7	2,3	2,1	2,5	3	3	2	3	3	2
№49	д	8	1,9	2,1	1,9	2,5	2,5	3	2	1	3	3	2
№49	д	8	2,9	2,5	2	2	1,5	2	1	2	1	3	1
№49	д	8	2	2,3	1,9	2,1	3	1	1	2	1	2	1
№49	д	8	2,3	2,5	2,3	2,3	2,8	2	1	3	2	3	1
№49	д	8	2,4	2,5	2,5	1,9	2,8	2	2	3	1,5	3	1,5
№49	м	8	2,9	2,3	2,4	2,2	1,6	2	2,5	3	2	1,7	2
№49	м	8	2,4	2,7	2,5	2,5	0,9	2	2	3	2	2	2
№49	м	8	2,9	2,5	2,3	2,1	1,5	1	2	2	2	2	2
№49	м	9	2,9	2,3	1,9	2	1,6	0,5	2	3	3	3	1
№49	м	9	1,9	2,1	1,9	2,1	1,5	3	2	2	0	1	1
№49	м	9	3,2	3	2	2,7	2	2	1	2	1	1	1
№49	м	9	2	2,3	3	2,5	1,5	3	3	3	2	1	2
№49	м	9	3,5	2,7	3,2	3	1,6	3	3	3	3	2	2
№49	м	9	2,7	2,1	2,1	1,9	0,7	3	3	1	2	2	1

№49	м	9	1,9	2,3	2,4	2,5	0,9	2	2	3	2	1	1
№49	м	9	3,2	2,3	2,4	2,3	1,6	2,5	3	3	3	2	2
№49	м	9	2,9	2	2,5	2,1	1,7	1,5	2,5	3	2	2	1
№49	м	9	3,5	2,7	3	2,5	1,9	2	2	2	1	0	2
№49	м	9	3,2	2	2,3	2,2	2,5	2,5	2	3	3	2	1
№49	м	9	3	2,5	2,3	1,9	1,5	2	2	3	2	1	0
№49	д	9	2,6	2,7	2,8	2,2	2,2	2,5	3	3	1,5	2	1
№49	д	9	2,4	2,8	3	2,5	2,3	2	2,5	3	2	3	2
№49	д	9	3	2,6	3,2	1,9	1,5	2	2,5	3	1	2	0
№49	д	9	2,6	2,5	3	2,5	3,2	3	2,5	4	1,5	2	3
№49	д	9	3	2,3	3	2,5	1,9	3	3	2	2	3	1
№49	д	9	2	2,8	3	2,2	2,5	1	2	2	1	1	1
№49	д	9	2,5	2,6	2,5	3	2,1	3	3,5	3	1,5	2	1
№49	д	9	3	2,9	3,2	2	2,2	3	3	3	1,5	2	2
№49	д	9	2,6	2,5	2,5	2,3	2,3	2	3	4	3	1	2
№49	д	9	2,8	2,3	2,5	2,5	3	3	2	2	0	-1	1
№49	д	9	2,3	3	3	2,2	2	1,5	2	4	2	0	1
№49	д	9	2,5	2,6	2,3	1,9	2,2	3	3,5	3	3	1	2
№49	д	9	2,6	3	3,2	3	2,1	2	2,5	3	2	2	0
№49	д	9	2,8	2,4	2,4	2	2,3	2,5	3	3	1	1	2
№49	м	10	3	2,7	3,2	2	1,9	2,5	2	2	2,5	1,5	1,5
№49	м	10	2,8	2,6	3,4	2,2	1,9	3	2,5	2	2	1,5	2
№49	м	10	3,2	3	3,2	2	1,7	2	1,5	2	2	1	1
№49	м	10	3	2,7	3	1,8	2,1	1,5	1	2	3	2	1
№49	м	10	3	2,8	2,8	3	2,4	3	2	2	1	0	2
№49	м	10	3,2	3	3,6	2	3	2,5	3	3	3	3	2
№49	м	10	2,8	2,3	3	1,9	1,7	3	1,5	2	3	1	1
№49	м	10	3	2,6	3	2	2	2	2	1	2,5	2	1,5
№49	м	10	2,8	2,7	3,2	2,2	1,7	2	2	2	2,5	1,5	2
№49	м	10	3,2	2,6	3,3	1,6	1,6	3	2	3	2,5	1,5	1
№49	д	10	2,9	2,3	3,6	2,5	2,3	3	2,5	2	2	2	1,5
№49	д	10	3,2	2,6	3,2	2,6	2,5	2,5	1,5	2	3	2	3
№49	д	10	3	2,7	3,4	2,2	2,6	3	3	2	2	2	0
№49	д	10	3	2,3	3,6	2,5	2	3	2,5	3	2	2	1,5
№49	д	10	2,9	1,9	3,8	3	2,5	2,5	3	2	2	2	1,5
№49	д	10	3	2,3	3,4	2	2,1	3	3	2	1,5	2	2
№49	д	10	2,7	1,7	3,2	3	2,5	2,5	3	2	2	2	2
№49	д	10	2,8	2,1	3,6	2,5	1,9	2	2	2	2	2	2
№49	д	10	3,2	2,5	3,8	2,2	1,7	2	2	1	2	2	1
№49	д	10	3	2,3	3,6	2,6	2,1	2,5	2,5	2	2	3	1
№49	д	10	2,9	1,9	3,6	3	2,3	3	2	2	1	1	1
№49	д	10	2,6	1,7	3,6	3	2,4	3	2	3	2	2	1
№49	д	10	2,6	2,3	3,8	2,6	1,9	3	3	2	0,5	2	2
№49	д	10	3	2,7	3,2	2,5	2,3	3	3	3	3	1	1
№49	д	10	2,8	2,5	3,4	2,5	2,5	3	3	2	3	3	3
№49	д	10	3,2	2,1	3,6	2,2	2,2	3	2	2	3	2	0

№49	д	10	2,9	1,9	3,8	2,8	2,6	2	3	3	2	2	2
№49	м	10	3,2	2,7	3	2	1,7	2	1,5	2	2	2	2
№49	м	10	3,4	2,5	2,7	2,2	1,9	2,5	1	2	2	1	1
№49	м	10	3,2	2,9	3,3	2,2	1,6	2	2	2	2	2	2
№49	м	10	3	2,9	3	2,2	1,6	1,5	3	1	2	2	2
№49	м	10	3	2,7	3	2	2	0	2	2	0	1	2
№49	м	10	2,9	2,5	3,2	1,7	1,7	3	1,5	0	3	1	2
№49	м	10	1,9	1,9	2,5	1,9	1,5	3	2	3	3	1	2
№49	м	10	3,6	3	3,2	2	1,3	1,5	2	3	2	1	2
№49	м	10	3	3,1	2,7	3	1,9	3	1	2	2	1	2
№49	м	10	2	2,7	3	1,7	2,2	1	1	1	1	2	3
№49	м	10	3,4	2,8	2	1,9	1,7	2	1	1	0	2	2
№49	м	10	3,6	2,9	3,2	1,7	2	3	1,5	2	3	2	3
№49	м	10	3	2,6	3,2	2	1,5	2	1	2	2	2	2
№49	д	10	3	2,9	3,2	2,2	2,2	1,5	2	2	2	2	2
№49	д	10	2,6	2,8	2,7	2	2	2	1,5	1	1	1	1
№49	д	10	3	2,6	3,3	1,9	1,9	2,5	2,5	2	2	2	2
№49	д	10	3,4	3	3	1,9	2,1	3	2	2	2	3	3
№49	д	10	3,6	2,9	2,9	2,2	2	1,5	2	3	2	1	2
№49	д	10	3,2	2	3,2	2,2	1,9	2	1,5	2	2	2	2
№49	д	10	3	3,3	2,5	1,9	2	2	2	3	3	3	3
№49	д	10	2,5	3,1	3	2,5	2,7	1	1	2	2	3	2
№49	д	10	2,7	3	3,5	2,5	2,7	1,5	1	1	0	2	2
№49	д	10	3	2,9	3,5	2,9	2,5	2	2	2	2	1	2
№49	д	10	2,2	2,7	3,3	2	1,9	2	2,5	3	3	2	2
№49	д	10	2,9	2,9	3	1,9	2,2	2	3	2	2	2	1
№49	д	10	3	3,1	3,2	2	2,2	2	2	2	3	2	2
№49	д	10	3,2	2,8	3,5	2,1	1,9	2	3	2	2	3	3
№49	д	10	3,2	3	3,1	1,9	2	2	2	2	2	2	3
№49	д	10	3	2,9	3	2	1,9	2	2	1	1	2	-1
№62	м	8	1,9	3	1,9	1	1,3	2	2	2	2	2	1
№62	м	8	1,7	2,4	2	2	1,9	2,5	2	1	2	2	0
№62	м	8	2,2	2	2	1,8	1	2	1	1	0	1	1
№62	м	8	3	2,9	2,3	1,5	1	2	1	1	1	1	1
№62	м	8	3	2,9	2,3	1,9	0,7	3	2	0	1	2	2
№62	м	8	2,1	2,2	2,6	1,6	1,3	1	2,5	1	1,5	1	0
№62	д	8	2,2	2,4	2,2	1,9	1,7	2	2	2	1,5	2	1
№62	д	8	2,4	2,9	2,6	1,6	1,9	2	2	2	1,5	2	2
№62	д	8	2,2	2,2	2	2	1,7	2	2	2	1	2	1
№62	д	8	1,7	2,4	2,3	1,9	1,5	2	2,5	2	2	2	1
№62	д	8	3	3	2,2	1,5	0,9	1,5	2	2	2	2	1
№62	д	8	2,5	2	2	2,3	2,5	2	1,5	1	1	2	1
№62	д	8	2,5	2,4	1,9	1,9	2,1	2,5	2	1	1	2	0
№62	д	8	2,3	1,9	2	1,9	2,3	3	1,5	2	2	3	2
№62	д	9	2,7	2,9	2,3	2	1,9	2	1,5	2	3	2	1
№62	м	9	2,9	2,5	2,1	2,1	1	3	2,5	2	2	2	2

№62	м	9	2,9	2,4	2,4	2,1	2	2	1,5	1	1	1	1
№62	м	9	2	1,9	2,5	2,9	2,2	1	1	1	1	1	1
№62	м	9	2,2	1,7	2	1,7	1	2	1	1	1	2	1
№62	м	9	3	2,2	2,7	1,8	1,3	2	2	2	1,5	2	2
№62	м	9	2,5	3	2,6	1,5	0,5	1,5	1	0	2	2	2
№62	м	9	2,4	2,1	1,9	1,8	0,9	2	3	2	2	1	1
№62	м	9	1,9	3	1,9	1	1,3	2	2	2	2	2	1
№62	м	9	1,7	2,4	2	2	1,9	2,5	2	1	2	2	0
№62	м	9	2,2	2	2	1,8	1	2	1	1	0	1	1
№62	м	9	3	2,9	2,3	1,5	1	2	1	1	1	1	1
№62	м	9	3	2,9	2,3	1,9	0,7	3	2	0	1	2	2
№62	м	9	2,1	2,2	2,6	1,6	1,3	1	2,5	1	1,5	1	0
№62	д	9	2,2	2,4	2,2	1,9	1,7	2	2	2	1,5	2	1
№62	д	9	2,4	2,9	2,6	1,6	1,9	2	2	2	1,5	2	2
№62	д	9	2,2	2,2	2	2	1,7	2	2	2	1	2	1
№62	д	9	1,7	2,4	2,3	1,9	1,5	2	2,5	2	2	2	1
№62	д	9	3	3	2,2	1,5	0,9	1,5	2	2	2	2	1
№62	д	9	2,5	2	2	2,3	2,5	2	1,5	1	1	2	1
№62	д	9	2,5	2,4	1,9	1,9	2,1	2,5	2	1	1	2	0
№62	д	9	2,3	1,9	2	1,9	2,3	3	1,5	2	2	3	2
№62	д	9	2,7	2,9	2,3	2	1,9	2	1,5	2	3	2	1
№62	д	9	2,7	2,7	2,6	1,5	1,7	1	1	1	0	1	1
№62	д	9	1,9	2,9	2,4	1,9	2	2	1	1	1,5	3	1
№62	д	9	1,7	2,4	2	2,1	1,5	2	2	2	1	1	1
№62	д	9	2,4	2,9	2,2	1	1,6	2	2	1	1,5	2	1
№62	д	9	2,2	2,9	2,3	1,5	1,7	2	2,5	2	2	2	2
№62	д	9	2,2	2	1,9	1,8	1,8	2	2	3	1	1	1
№62	д	9	2,1	2,4	1,6	1,9	1,7	2	2	2	2	2	1
№62	м	9	1,7	2,1	1,9	1,3	1,3	2	1	2	1,5	2	1
№62	м	9	1,7	1,5	2,1	0,8	1,5	1,5	1,5	2	2	1	1
№62	м	9	2,1	1,9	2,3	1,5	1,3	2	2	2	2	1	1
№62	м	9	1,7	1,9	2,5	1	1,1	2	2	2	1	1	0
№62	м	9	1,5	1,5	1,5	1	1,3	1,5	1,5	2	2	2	2
№62	м	9	1,5	1,3	1,7	1,5	1,9	1,5	1	1	1	2	1
№62	м	9	1,5	2	1,3	1,3	1,9	2,5	1,5	2	1	1	1
№62	м	9	1,9	2,5	2,4	1,9	1,5	2,5	1	1	1,5	0	1
№62	м	9	2,1	2,7	2,5	1,9	1,3	1,5	1,5	1	2	2	1
№62	м	9	2,3	2,4	2,3	1,3	1	1,5	2	2	2	2	2
№62	м	9	2	2,5	1,7	1,1	1	1	1	1	1	2	2
№62	м	9	1,7	2,1	1,9	1,3	1,5	1	2	2	1	1	0
№62	м	9	1,9	2,5	2,1	1,5	1	2	1,5	2	1,5	1	0
№62	д	9	1,9	1,8	1,8	1,4	1,6	1,5	1	1	1,5	2	1
№62	д	9	2,1	2	2,1	1,5	1,9	2	1,5	1	2	2	1
№62	д	9	1,7	2,3	2,4	1,3	1,9	2	1,5	1	1	1	1
№62	д	9	2,3	1,3	1,8	1,3	1,5	2	2	1	1	1	1
№62	д	9	1,5	2,5	2	1	1,5	1	1	1	2	1	0

№62	д	9	1,5	1,8	1,5	2	1,3	2	2	2	2	2	0
№62	д	9	1,9	2	2,3	1,5	2	1	2	1	1	1	0
№62	д	9	2	1,3	2	1,4	1,6	1	1	2	1,5	1	1
№62	д	9	1,9	2,1	1,5	1,6	1,3	1	1,5	2	1,5	2	1
№62	д	9	1,5	2,5	1,3	1,3	1	1,5	1	1	1,5	1	0
№62	д	9	2	1,8	1,5	2	1,6	1,5	1	1	2	2	2
№62	д	9	1,9	1,5	1,8	1,4	1,8	2	2	1	1	2	1
№62	д	9	1,7	1,8	1,8	1,5	1,5	1	2	1	1,5	2	0
№87	м	7	2,5	2,4	2,3	1,6	1,5	1,5	1	2	1,5	2	2
№87	м	7	2,3	2,7	1,8	1,5	1,3	2	1,5	2	1	2	2
№87	м	7	2	2,4	2,3	1,8	1,8	1	2	1	1	1	2
№87	м	7	2,7	2,7	2,5	2	1,5	1	1,5	1	2	1	0
№87	м	7	3	2,5	2,7	1,8	1,3	2	2	2	2	1	2
№87	м	7	2,5	2,7	2,4	1,6	1,5	2	2	1	1,5	1	2
№87	м	7	2,5	2,9	2,3	1,6	1,6	1	1	2	2	2	1
№87	м	7	2,7	2,7	2	1,4	1,5	1	2	2	1	1	2
№87	м	7	2,3	1,9	3	1,8	1,3	2	1	1	1,5	1	2
№87	м	7	2,7	2	2,3	1,5	2	2	1	2	1,5	1	2
№87	д	7	2,3	2,4	2,4	1,5	1,8	1,5	2	2	1	1	1
№87	д	7	2,1	2,7	2,5	1,8	2	2,5	3	2	2	2	1
№87	д	7	2,5	2,9	2,4	1,5	2	1	1	2	1	2	1
№87	д	7	2,1	2,9	1,9	1,1	1,6	1	2	2	2	2	2
№87	д	7	2,3	2,5	2,1	0,9	1,4	2	2	2	2	2	2
№87	д	7	2,5	2,4	2,5	1,6	1,6	2	2	2	2	2	1
№87	д	7	3	1,9	1,9	2	2,2	0,5	2,5	1	1	2	1
№87	д	7	2,1	2,1	1,7	1,5	1,8	1,5	1	1	1	1	2
№87	д	7	2,1	2,5	2,1	1,1	1,8	1	1	1	1,5	0	2
№87	д	7	2,3	1,9	2,4	1,6	1,3	2	1	2	1,5	2	1
№87	д	7	2,5	1,7	2,4	1,6	1,5	2	2	2	1,5	1	1
№87	д	7	2,5	2,1	2,7	1,8	1,8	2	3	1	2	1	2
№87	д	7	2,1	2,4	2,9	1,1	2,1	1	3	2	1	2	1
№87	д	7	2,3	2,4	2,4	1,5	2	1	1,5	2	1,5	1	1
№87	м	9	1,5	1,3	1,3	1,6	1,6	2	2	2	1	2	1
№87	м	9	1,5	1,1	0,9	1,1	2	1	1	1	2	1	2
№87	м	9	1,3	0,9	1,1	1,3	1,3	2	3	2	1,5	2	2
№87	м	9	1,5	1,7	1,3	1,5	2	3	3	2	2	2	1
№87	м	9	1,7	1,3	2	2	1,6	2	2	2	2	1	2
№87	м	9	2,1	1,9	1,9	1,6	1,4	1	0,5	1	1	1	2
№87	м	9	2,1	1,3	1,3	2	1,6	1	1	1	1	2	1
№87	м	9	1,5	2	1,7	1,3	1,3	3	2	2	2	1	1
№87	м	9	1,5	1,1	0,9	1,6	2,1	3	2	2	2	1	2
№87	м	9	1,7	0,9	1,1	1,6	2	2	1	2	1	2	2
№87	д	9	1,6	1,8	1,7	2	2	2	2	1	2	2	1
№87	д	9	1,7	2	1,9	1,6	1,8	2	2,5	2	2	2	2
№87	д	9	1,5	2	1,9	2,2	1,8	2	2	2	2	2	1
№87	д	9	1,1	1,5	1,5	1,8	2,3	1,5	1,5	2	2	2	1

№87	д	9	1,3	1,8	1,7	2	1,3	2	1	1	1	1	2
№87	д	9	1,7	2	2,1	2	2	1	2	1	1	1	1
№87	д	9	1,7	1,1	0,9	1,6	2,5	3	2	2	1	1	2
№87	д	9	1,6	2,3	2,3	2,2	2,3	3	2	2	2	2	1
№87	д	9	2	1,8	2,1	2,2	1,8	3	1	2	2	2	2
№87	д	9	2,1	1,8	1,7	2,4	2	1,5	1	2	1,5	2	2
№87	д	9	1,3	1,5	1,5	1,8	1,8	1,5	2,5	2	2	2	1
№56	м	10	2,3	2,2	2	1,8	1,5	2	2	2	2	1	2
№56	м	10	1,7	1,8	1,7	1,8	1,3	2	1,5	2	1	2	1
№56	м	10	2,1	2	2,3	2,2	1,8	3	1	2	2	1	2
№56	м	10	2,3	2,4	2,1	1,6	1,1	1	2	2	2	2	1
№56	м	10	2,5	2,4	2	2	1,8	2	2	1	1,5	2	1
№56	м	10	2,3	2,2	2	1,8	1,5	2	1,5	2	1	1	2
№56	д	10	2,7	2,4	2,4	2	1,9	2	1,5	2	1,5	2	2
№56	д	10	3	2,7	1,8	2,2	2	2,5	2	3	2	2	2
№56	д	10	2,5	2	1,9	1,8	1,5	2	3	2	1	2	1
№56	д	10	2,7	1,8	2,4	2,2	1,3	1,5	2	2	1	2	1
№56	д	10	2,7	2,4	2	2	1,5	2	2	2	2	1	1
№56	д	10	3	2,4	1,9	1,8	2,3	3	2,5	2	1,5	1	2
№56	д	10	3	2,2	2,7	1,8	2,3	1,5	1,5	2	1	1	1
№56	д	10	2,5	3	1,9	1,6	1,9	2,5	2	2	2	2	1
№56	д	10	2,7	3,3	3	2,4	2	2	1	1	1,5	2	1
№56	д	10	3	2,7	3,3	2	2,3	1	2	2	2	2	1
№56	д	10	2	1,9	2,2	2	1,7	1	2	1	2	2	1
№56	д	10	2,4	1,9	2,4	2,4	1,9	3	2	2	2	2	2
№56	д	10	2,7	2	2,4	1,8	2,3	2	2	2	1	2	0
№56	д	10	2,7	2,4	2	2	1,5	1,5	0,5	0	1	0	2
№56	д	10	3	1,9	2,7	2,2	1,3	2	2	2	1	2	1
№56	д	10	2,4	1,9	1,8	2	1,9	2	2,5	2	2	3	2
№56	м	11	2,4	1,9	2,1	2	1,7	2	2	2	1	1	2
№56	м	11	2,7	2	2,4	2,2	1,5	2,5	2	2	2	2	1
№56	м	11	2,4	2,4	1,7	1,8	2,3	1,5	2	2	2	2	2
№56	м	11	2,5	1,5	1,5	1,8	1	1	1	1	2	1	1
№56	м	11	2,2	1,9	2,4	2,4	1,5	2	1	2	1,5	2	2
№56	м	11	2,7	2	2,4	2	1,1	3	1	2	1,5	1	1
№56	м	11	2	2	2,1	2	1,3	2	2	2	2	2	2
№56	м	11	2,1	2,4	2	2,2	1,7	2,5	2	2	2	1	1
№56	м	11	3	1,7	1,8	1,8	2,5	1	1,5	2	1	1	1
№56	д	11	2,3	2,3	2	2,1	2	2	2	2	2	2	2
№56	д	11	2,1	2	1,8	2,2	2	2	1,5	2	1,5	2	1
№56	д	11	2	2,4	2,1	1,8	1,5	2	2,5	2	1,5	2	1
№56	д	11	3	2	2	2,5	1,7	1	2	2	3	2	2
№56	д	11	2,5	2,3	2,3	2,1	1,7	1	2	2	1	1	1
№56	д	11	2,1	1,7	2,1	1,5	2	3	2	2	1,5	1	2
№56	д	11	2,3	2,5	1,5	2,1	2	2	2	2	1,5	1	1
№56	д	11	1,9	2,3	3	2,3	1,7	2	1,5	2	2	2	2

№56	д	11	2,5	2	1,8	2,1	2,5	2	2,5	1	2	2	2
№56	д	11	2,7	1,9	2	2	1,9	2	1	1	0,5	2	2
№56	д	11	3	2,5	3	2,5	2,5	3	1	3	3	1	0
№56	д	11	2	2,3	1,8	1,8	2,5	3	3	2	3	1	3
№56	д	11	2,1	3	1,8	2,1	2	3	2	2	1	1	1
№56	д	11	1,9	2	2	1,8	1,9	1,5	2	2	2	1	1
Чепоровская СОШ	м	7	2	2,1	3,7	2	1,7	3,1	2	3	2,8	0	2
Чепоровская СОШ	м	7	3,1	2	3	2,3	1,8	2,7	2,9	3	2,2	1	3
Чепоровская СОШ	м	7	2,8	2,2	2,6	2,5	2	2,2	3,1	3	4	1	1
Чепоровская СОШ	д	7	2,8	3	4	1,2	2,2	0,2	1	2	1,2	0	0
Чепоровская СОШ	д	7	3,6	4	3,6	0,6	3,2	0,6	2,2	3	2,1	1	1
Чепоровская СОШ	д	7	2,2	2	2,8	0	1	1,2	1,8	3	0,5	1	1
Чепоровская СОШ	м	8	3	2,4	2,4	1,4	0,6	1,4	2	2	1,7	1	1
Чепоровская СОШ	м	8	3,6	2,8	3,2	2,2	2	1,8	2,2	2	3,2	1	2
Чепоровская СОШ	м	8	2,2	3	2,2	1	0,4	0	1,8	2	2,4	1	2
Чепоровская СОШ	д	8	2,8	3,2	3,2	2,6	2,5	2,9	2,2	2	2,3	2	2
Чепоровская СОШ	д	8	3	3,6	3,6	2,8	2,5	3	2,4	2	2	2	1
Чепоровская СОШ	д	8	2,8	2,8	3	2,4	2,7	3,2	1,8	2	2,5	1	1
Чепоровская СОШ	д	8	2,6	2,8	2,8	3	2,3	3,4	2,2	2	2,3	2	1
Чепоровская СОШ	д	8	2,8	3	3,4	2,4	2,5	2,6	2	2	1,5	1	1
СОШ им.Мичурина	м	8	3,2	2,5	3,2	1,4	1	1	2,2	2	2,5	1	1
СОШ им.Мичурина	м	8	2,6	2	2,8	1,2	1	0,8	2,4	2	3	0	2
СОШ им.Мичурина	м	8	3	3,2	3	2	1	1,4	2	2	2,1	2	2
СОШ им.Мичурина	д	8	2,4	2,6	2,6	1,8	1,5	1,6	1,6	1	1,6	1	2
СОШ им.Мичурина	д	8	2,8	2,6	3	2,2	1,8	1,8	1,6	2	2	0	0
СОШ им.Мичурина	д	8	2,2	3	2,2	1,6	1,2	1,4	1,6	1	1,2	0	1
СОШ им.Мичурина	м	9	2,3	2,3	1,7	1,8	0,5	1,4	2	2	2	0	0
СОШ им.Мичурина	м	9	2,1	2,1	1,7	1,4	0	1	2	2	1	-1	0
СОШ им.Мичурина	д	9	2,9	2,9	2,6	1,5	0,7	1,9	2,4	1	2,5	1	1
СОШ им.Мичурина	д	9	2,9	3,2	2,8	1,8	1	2	2,6	1	2,8	1	2
СОШ им.Мичурина	д	9	2,9	2,4	2,6	1,5	0,4	2	2	1	2,4	1	1
СОШ им.Мичурина	д	9	2,9	4	3	1,2	1	1,9	2,4	1	2,5	1	1
СОШ им.Мичурина	м	10	2,5	2,5	2,4	1,8	1	1,8	2,3	2	1,6	3	0
СОШ им.Мичурина	м	10	2,4	2,5	2	1,6	0,2	1,6	1,7	2	1,8	2	0
СОШ им.Мичурина	м	10	2,6	2,5	2,8	2,4	1,6	2	2,6	2	1,6	2	0
СОШ им.Мичурина	д	10	1,8	1,5	1,8	2	0,2	1,5	2	1	1	3	2
СОШ им.Мичурина	д	10	2	1,3	1,8	3	0,6	0,6	2	0	-1	1	2
СОШ им.Мичурина	м	11	2,9	2,9	2	3,2	1	1,2	3	1	2,2	3	3
СОШ им.Мичурина	м	11	2,5	2,9	2,3	2,8	0	0,6	3	1	1,2	3	3
СОШ им.Мичурина	д	11	3	2,8	3	1,9	2,3	2,6	2,7	1	1,8	2	1
СОШ им.Мичурина	д	11	3,4	2,8	3,2	2,3	2,6	2,2	3	1	2	2	0
СОШ им.Мичурина	д	11	2,6	2,8	2,8	1,3	2	2,2	2,3	1	1,4	1	0
СОШ им.Мичурина	д	11	3	3	2,8	1,7	2,2	2,8	2,7	1	2	2	1
СОШ им.Мичурина	д	11	3,2	2,6	3	1,9	2,4	3	2,7	1	1,4	3	2
Воскресенская СОШ	д	7	2,3	2,9	2,7	1,6	1,3	1,9	2,5	2	2,3	2	1
Воскресенская СОШ	д	7	2	2,9	2,9	1,4	1	2,1	3	2	1,9	1	0

Воскресенская СОШ	д	7	1,7	3,2	2,9	2	1,7	1,5	3	2	2,5	2	2
Воскресенская СОШ	д	7	2,5	2,6	2,3	1,6	1,7	1,9	2,1	1	2,5	3	1
Воскресенская СОШ	д	7	2,5	3,2	2,7	1,8	1,7	2,1	2,5	1	1,9	2	1
Воскресенская СОШ	м	8	3	3	2,8	1,2	1	2,1	2,5	2	1,4	2	1
Воскресенская СОШ	м	8	3,4	3	3,6	1,6	1,8	1,9	2,5	1	1,2	0	1
Воскресенская СОШ	м	9	3,4	3,1	3,2	1,6	1,4	2,7	2,5	2	2,2	3	2
Воскресенская СОШ	м	9	3	3	3,2	1,8	2	3	2,7	2	2,5	3	2
Воскресенская СОШ	м	9	3,6	2,8	2,6	1,4	1	2,1	2,3	2	1,7	2	1
Воскресенская СОШ	д	9	3,2	3,6	2,9	1,1	2,5	1,2	1,7	2	1,5	3	2
Воскресенская СОШ	д	9	3,6	4	3,1	0,6	2,8	1,4	2,1	2	1,4	3	2
Воскресенская СОШ	д	9	2,8	3,2	2,7	1,6	1,4	1	1,5	1	1,6	2	1
Воскресенская СОШ	м	11	3,1	3	2,4	1,4	2	0,6	2,5	1	2	3	0
Воскресенская СОШ	м	11	3,4	3	2,8	1,2	1	1	3	1	2	3	1
Воскресенская СОШ	д	11	3,1	3,5	3,5	2,1	1,9	2,8	2,6	3	1,4	3	2
Воскресенская СОШ	д	11	2,8	3,5	2,8	1,8	2,1	3	2,8	2	1	3	2
Воскресенская СОШ	д	11	3,5	3,4	3,8	2,4	2,1	2,6	2,4	2	1,6	1	0
Закобякинская СОШ	м	7	2,4	3,3	2,6	2,5	1,6	2,2	2,5	3	2,5	3	3
Закобякинская СОШ	м	7	2,2	2,6	2,8	2,3	1	2	2,3	2	2,3	3	1
Закобякинская СОШ	м	7	2,7	3	2,3	2,7	2	2,5	2,7	3	2,5	3	1
Закобякинская СОШ	д	7	3,2	3,4	2,9	2,3	1,9	2,4	2,6	2	2,2	3	1
Закобякинская СОШ	д	7	3,2	3,8	3,1	2	1,9	3	2,8	2	2	3	2
Закобякинская СОШ	д	7	2,8	3	2,7	2,3	2,1	2,4	3	3	3	3	2
Закобякинская СОШ	д	7	3	3,2	2,6	1,9	1,6	2,8	2,4	1	2,2	3	1
Закобякинская СОШ	д	7	3,4	3,2	3	2,5	2	2	2,6	3	2,2	2	2
Закобякинская СОШ	м	8	2,5	3,3	3,1	2	1,5	3	2,5	3	2,5	3	3
Закобякинская СОШ	д	8	2,7	2,7	2,6	1,8	1,9	2,5	2,3	2	1,5	2	2
Закобякинская СОШ	д	8	3	2,9	2,5	2	2,2	2,5	2,5	2	1	3	2
Закобякинская СОШ	д	8	3,2	2,8	3	1,6	3	2,8	2	2	1,8	2	1
Закобякинская СОШ	д	8	2,6	3,2	2,6	2	1,8	3	2,3	2	1,4	1	1
Закобякинская СОШ	д	8	2,4	2	2,6	2,2	2,3	3,1	2,5	3	2	3	2
Закобякинская СОШ	д	8	3	2,5	2,8	1,8	2	2	2	2	1,2	3	1
Закобякинская СОШ	м	9	3	3,3	2,9	2,5	2,6	3	1,9	2	2,5	1	1
Закобякинская СОШ	м	9	2,6	3,3	3,2	2,4	2	2,8	1,6	2	2,5	1	1
Закобякинская СОШ	д	9	3,1	3	3,2	1,9	1,6	1,8	2	2	2,1	2	1
Закобякинская СОШ	д	9	3	3,3	2,8	2,4	2	2,2	2,5	1	2,3	2	2
Закобякинская СОШ	д	9	2,9	2,9	3,2	1,6	1,2	1,4	1,9	2	2,5	1	2
Закобякинская СОШ	д	9	2,9	2,5	3,4	2	1,6	2	2,2	2	2	1	0
Закобякинская СОШ	м	10	2,8	2,7	2,3	1,9	2,6	2,3	2,3	1	2,2	3	1
Закобякинская СОШ	м	10	2,6	2,7	3,2	2	3	2,3	1,9	1	2,3	3	2
Закобякинская СОШ	м	10	2,4	2,7	2,4	1,6	2,4	2,3	1,6	1	2,4	2	1
Закобякинская СОШ	м	10	3	2,4	2	2,4	2,6	2,5	2,5	2	2,1	2	1
Закобякинская СОШ	м	10	2,8	3	1,8	1,9	2	1,8	2,3	1	2	2	2
Закобякинская СОШ	д	10	2,8	2,5	2,9	2	2,8	3	3	3	3	2	1
Закобякинская СОШ	д	10	2,4	2,7	3	1,6	2,8	3,2	3	3	3,2	3	0
Закобякинская СОШ	д	10	3	2,3	3	2,4	2,6	2,5	2,5	2	2,9	1	1
Закобякинская СОШ	м	11	2,9	3,1	3,2	1,9	2,5	2,5	2,5	3	3	3	2

Закобякинская СОШ	м	11	3,5	3,3	3	2,4	2,8	3,2	2,5	3	2,5	3	2
Закобякинская СОШ	м	11	2	2,7	3,2	1,9	2,5	2	2,2	3	3	0	2
Закобякинская СОШ	м	11	3	2,9	3	2,1	2	1,6	2,5	3	3,40	4	2
Закобякинская СОШ	д	11	2,5	2,7	2,6	2,2	2	2,6	2,6	2	2,1	2	1
Закобякинская СОШ	д	11	2,8	2,5	2,9	2,1	1,6	1,8	2,4	1	2	2	1
Закобякинская СОШ	д	11	2,5	3,1	2,4	2	2,4	3,2	2,8	3	2,3	1	1
Вощажниковская СОШ	м	7	2,7	2,8	2,9	2	2	2,3	2	2	2,1	3	1
Вощажниковская СОШ	м	7	2,5	2,6	2,9	2,4	2	1,8	1,8	3	2,5	2	2
Вощажниковская СОШ	м	7	2	2,7	2,9	1,9	1,6	1,6	2,2	2	2,3	3	2
Вощажниковская СОШ	м	7	2,8	2,5	3	2,4	1,9	2	1,8	2	2,1	2	0
Вощажниковская СОШ	м	7	3	3,1	2,6	2	1,9	3,2	1,8	2	3	1	1
Вощажниковская СОШ	м	7	3,2	3,3	3	2,4	2	1,8	2,6	3	2,1	2	2
Вощажниковская СОШ	м	7	2,7	2,7	3,2	2,2	2,5	2,3	2,2	2	2	3	2
Вощажниковская СОШ	м	7	3,1	2,9	3	2,1	2,8	2,6	2	2	2,1	1	1
Вощажниковская СОШ	д	7	2,9	2,8	2,9	2,1	2	2,6	2,6	2	2,3	3	2
Вощажниковская СОШ	д	7	2,7	2,8	3,2	2	2,5	2,5	2,8	3	2	3	1
Вощажниковская СОШ	д	7	3,3	3,1	2,9	2,4	1,9	3,2	2,6	2	3	3	3
Вощажниковская СОШ	д	7	2,5	3	3,1	2,1	1,9	3,2	2,2	2	3	1	2
Вощажниковская СОШ	д	7	2,9	2,7	2,8	1,9	1,6	1,8	2,5	2	2,3	3	2
Вощажниковская СОШ	д	7	3	2,4	2,7	2,4	2,5	2,6	2	2	2,1	2	2
Вощажниковская СОШ	м	10	3,1	2,6	2,9	1,5	1,3	1,9	2,4	1	1,6	2	1
Вощажниковская СОШ	м	10	2,9	2,4	2,9	1	1,6	1,9	2,2	0	2,3	3	2
Вощажниковская СОШ	м	10	2,5	3	3,2	2,1	1,9	2	2,6	2	1	2	2
Вощажниковская СОШ	м	10	3,4	2,7	2,7	1,9	1,1	1,8	2,5	2	3	3	2
Вощажниковская СОШ	д	10	3,3	3	3,2	1,6	2,5	1,5	2,3	2	2,5	0	1
Вощажниковская СОШ	д	10	3,4	3	3,5	1,8	2,5	1,7	2,3	2	3	1	0
Вощажниковская СОШ	д	10	2,9	2,7	3,2	2,1	2,5	1,1	2,2	2	2,3	0	0
Вощажниковская СОШ	д	10	3,1	3	2,7	1	2,8	2	2,6	3	2,1	0	0
Вощажниковская СОШ	д	10	3,4	3,3	2,9	1,6	1,9	1,9	2,4	3	2,5	1	1
Вощажниковская СОШ	д	11	3,2	2,9	3,1	1,7	1,8	1,6	2,4	2	2,2	3	1
Вощажниковская СОШ	д	11	3	2,9	3,2	2	2,5	1,1	2	1	2	2	1
Вощажниковская СОШ	д	11	3,4	2,7	2,9	1,4	1,3	1,8	2,5	2	2,3	4	2
Вощажниковская СОШ	д	11	3,2	3	2,7	1,6	1,6	2	2,4	2	2,5	3	0
Вощажниковская СОШ	д	11	3,4	2,9	3,2	1,8	1,8	2,6	2,4	3	1,6	3	1
Андреевская СОШ	м	7	2,4	2,9	2,6	2	0,9	1,7	2	1	1,7	2	1
Андреевская СОШ	м	7	3,2	2,9	3,2	1,8	0,4	1,1	1,8	2	2	1	2
Андреевская СОШ	м	7	2	3,3	2,5	1,4	1,3	1,7	2	1	1,7	3	0
Андреевская СОШ	м	7	2,4	2,7	2,2	2,2	0,9	1,9	2,4	1	1,6	2	1
Андреевская СОШ	д	7	2,6	2,6	2,6	1,9	1,3	1,4	1,7	2	1,9	3	1
Андреевская СОШ	д	7	1,8	1,6	2	2,2	0,4	1,1	1,8	2	2,2	1	0

Андреевская СОШ	д	7	3,2	2,7	2,7	2,2	1,6	1,8	2	2	2,5	2	1
Андреевская СОШ	д	7	3	2	3,1	2,2	1,1	1,7	2	1	2,2	1	1
Андреевская СОШ	д	7	3,4	2,6	2,2	1,6	0,9	1,1	2,5	2	1,7	2	1
Андреевская СОШ	д	7	2,4	2	2,6	1,4	1,6	1,6	2,4	3	1,9	2	1
Андреевская СОШ	д	7	2,6	2,9	3,2	2	1,3	1,4	1,7	1	1,7	1	1
Андреевская СОШ	д	7	2,6	3,3	2,7	1,6	0,9	1,4	1,7	1	1,5	3	1
Андреевская СОШ	м	8	2,8	2,7	2,6	1,6	1,8	1,5	1,4	1	1,7	2	1
Андреевская СОШ	м	8	3,4	3,5	3,2	1,6	2	1,6	1,7	1	2,2	3	2
Андреевская СОШ	м	8	2,4	2,6	2,6	2,2	1,6	1,4	1,2	0	1,1	2	1
Андреевская СОШ	м	8	2,6	2	2,2	1,4	1,8	1,7	1,4	1	1,9	2	2
Андреевская СОШ	д	8	2,2	2,5	2,1	1,5	1,3	1,9	2,8	1	2	2	1
Андреевская СОШ	д	8	2,4	2	2,1	1,6	0,9	1,7	3,3	1	2,2	2	1
Андреевская СОШ	д	8	2	2,7	2,2	1,5	1,6	2	3,2	1	2	2	1
Андреевская СОШ	д	8	2,2	3	2,2	1,3	1,3	2,2	2,4	2	1,9	2	1
Андреевская СОШ	д	8	2,2	2,9	2,1	1,6	1,1	1,9	2,5	1	2,2	2	2
Андреевская СОШ	д	9	3,3	3,4	3,2	2,4	2,4	2,3	2,1	2	2,1	2	1
Андреевская СОШ	д	9	3,5	3,5	3	2,6	2,8	2,8	2,2	3	2,6	3	2
Андреевская СОШ	д	9	3	3,3	2,6	1,6	2	1,9	2	1	1,9	4	2
Андреевская СОШ	д	9	2,8	2,7	3,5	2	2,2	2	2,1	1	1,7	3	2
Андреевская СОШ	д	9	3,4	3	3,5	2,2	1,6	2,2	2	3	1,7	3	1
Андреевская СОШ	м	10	2	1,3	0,8	0,3	1	1	1	2	0	-1	1
Андреевская СОШ	д	10	2,9	2,8	3,1	2,5	1,8	2,1	2,4	2	2,3	2	1
Андреевская СОШ	д	10	3	3	2,6	2,6	2	2,3	2,6	1	2,1	3	1
Андреевская СОШ	д	10	3	2,8	3	2,5	1	1,3	2,2	1	1,7	3	1
Андреевская СОШ	д	10	2,8	3,2	3,5	2,6	1,6	1,9	2,2	3	1,9	3	2
Андреевская СОШ	д	10	2,8	2,6	2,8	2,4	2,2	1,9	2,4	2	2,6	2	1
Андреевская СОШ	м	11	2,6	2,9	2,2	1,5	1,2	1,8	2	1	2	3	2
Андреевская СОШ	м	11	2,3	2,7	1	1,2	1	1	1,6	1	2,3	2	1
Андреевская СОШ	м	11	2,8	3,2	3,2	2,2	1,6	1,3	2,4	1	1,7	2	1
Андреевская СОШ	д	11	3,2	3,5	2,9	2,2	2,8	3,2	2,4	2	2	3	1
Андреевская СОШ	д	11	3,2	3	3,4	1,8	2	2,8	2	1	2,1	3	0
Великосельская СОШ	м	7	2,9	2,7	2,8	1,6	2,5	1,6	2,4	1	2	3	2
Великосельская СОШ	м	7	2,8	2,4	3	1,3	2	1,7	2,5	1	2,2	3	2
Великосельская СОШ	м	7	3	2,5	2,5	1,6	2,7	1,6	2,6	2	2,5	2	1
Великосельская СОШ	м	7	2,5	2,7	2,8	2,2	2,3	2	2	1	1,8	3	2
Великосельская СОШ	м	7	3,2	2,9	2,9	2	2,9	1,4	2,7	2	1,9	3	3
Великосельская СОШ	м	7	3	3,2	2,6	1,6	1,7	1,9	2,3	1	2	3	2
Великосельская СОШ	д	7	3,6	3,6	3,6	2,1	2,1	3	2,7	3	3	3	2
Великосельская СОШ	д	7	3,8	3,9	3,6	2,4	2	3,2	2,5	2	2,5	4	3
Великосельская СОШ	д	7	3,4	3,2	3,5	2,1	2,3	2,8	2,9	3	3,1	2	2
Великосельская СОШ	д	7	3	3,2	3,2	1,6	1,7	2,6	2,7	3	3,4	3	2
Великосельская СОШ	д	7	3,8	3,5	3,8	1,9	2,5	2,7	2,4	3	2,6	3	2
Великосельская СОШ	д	7	3,6	3,7	3,6	2	2	3,2	2,8	2	3	3	2
Великосельская СОШ	д	8	2,7	3,2	2,8	2,3	1,4	1,3	2	2	1,9	2	2

Великосельская СОШ	д	8	2,7	3,5	3	2,3	1,6	1,3	2,2	2	2	2	1
Великосельская СОШ	д	8	2	2,9	2,9	2,1	1	1,3	2,1	2	2,1	3	1
Великосельская СОШ	д	8	2,6	3,4	2,6	2	1,2	1,2	1,8	2	1,8	1	2
Великосельская СОШ	д	8	2,8	3	2,8	2,4	1,2	1,5	2	2	2	2	3
Великосельская СОШ	м	9	3,2	3,2	3,6	2,4	2,6	2,9	2,9	2	2,2	2	1
Великосельская СОШ	м	9	1,8	3,2	3,8	2,6	3	2,8	3	2	2	3	1
Великосельская СОШ	м	9	3,4	3,3	3,2	2	3	3,2	3	2	2,1	3	1
Великосельская СОШ	м	9	3,6	3,2	3,4	2,5	2,2	2,7	2,8	2	2,6	2	1
Великосельская СОШ	д	9	3,6	3,4	3,5	1,8	2	1,8	1,9	2	1,9	3	3
Великосельская СОШ	д	9	3,8	3,4	3,4	1,9	2	2,2	2	2	2,2	3	3
Великосельская СОШ	д	9	3,2	3,2	3	2,4	2	2	1,8	2	2,1	2	2
Великосельская СОШ	д	9	3,3	3,6	3,7	2,1	2,3	2,3	2,4	2	1,8	3	2
Великосельская СОШ	д	9	2,8	3,1	3,5	1,6	1,8	1,5	1,7	2	1,9	3	2
Великосельская СОШ	д	9	3,6	3	3	1,7	1,8	1,5	1,6	2	2	2	2
Великосельская СОШ	д	9	3,8	3,8	3,7	2,3	2,4	1,9	2	2	1,9	2	2
Великосельская СОШ	д	9	3	3,6	3,8	2,2	2	2,6	2	2	2,4	2	3
Великосельская СОШ	д	9	3,2	3,2	3,5	2	2,6	2,2	1,8	2	1,6	3	3
Великосельская СОШ	м	10	2,4	2,9	2,7	2,7	2,1	3	2,7	2	2,6	4	2
Великосельская СОШ	м	10	2	3	2,6	2,6	2	3	3	2	2,7	3	1
Великосельская СОШ	м	10	3	3	2,6	3	2	2,6	2,5	2	3	2	2
Великосельская СОШ	м	10	2,6	3	2,7	2,8	2,4	2,8	2,4	2	2,4	4	1
Великосельская СОШ	м	10	2,4	2,3	2,6	2,6	1,9	3,4	2,9	3	2,3	4	3
Великосельская СОШ	д	10	3,2	3,3	2,9	2,1	2,2	1,7	2,1	2	2,1	3	2
Великосельская СОШ	д	10	3	2,9	3	1,8	2	1,4	2	3	2	3	2
Великосельская СОШ	д	10	2,9	3,4	2,7	1,6	2	1,5	2,4	2	2	3	3
Великосельская СОШ	д	10	2,8	3	3	2,6	2,3	1,8	2,2	2	2,1	3	2
Великосельская СОШ	д	10	3,6	3,3	3,2	2,7	2,3	1,9	1,8	2	2,2	3	3
Великосельская СОШ	д	10	3	3,2	2,9	2,6	2,2	2	1,8	2	1,9	2	3
Великосельская СОШ	д	11	3,2	3,1	3,2	1,4	2,4	2,1	2,1	3	2,3	3	2
Великосельская СОШ	д	11	3	3,2	3,2	1,3	2	2	1,9	2	2,3	3	2
Великосельская СОШ	д	11	3,3	3,3	3,3	1,7	2,6	2,5	2,3	3	2,2	2	1
Первомайская СОШ	м	7	2,9	2,7	2,9	2,2	2,7	1,1	1,6	2	3	2	1
Первомайская СОШ	м	7	2,5	2,5	2,2	2	2,6	0,4	1,1	2	2,2	1	1
Первомайская СОШ	м	7	3,3	3	3,4	2,4	3	1	2,3	2	3,4	3	2
Первомайская СОШ	д	7	2,9	2,8	2,6	2	2,3	3	2,7	3	2,2	3	1
Первомайская СОШ	д	7	2,8	2,8	2,5	1,8	2,3	2,6	2,9	2	2,3	2	1
Первомайская СОШ	м	8	3,8	3,5	3,6	1,7	1,7	2,7	3	3	3	3	1
Первомайская СОШ	д	8	3,3	3,2	3	1,7	1,1	2,8	2,9	2	2,2	2	1
Первомайская СОШ	д	8	3,3	3,4	3,4	1,3	1,5	2,7	3	3	2,3	3	1
Первомайская СОШ	м	9	2,8	3,2	2,6	1,7	1,3	2,2	2,3	2	1,7	2	2

Первомайская СОШ	м	9	3	3,3	3	1,7	1,5	2,1	2,4	2	2,3	1	2
Первомайская СОШ	м	9	2,6	3	2,2	1,5	1,1	2,6	2,3	2	1,1	1	1
Первомайская СОШ	д	9	3,4	2,8	2,4	2,1	1,2	2,9	2,5	2	1,5	3	1
Первомайская СОШ	д	9	3,8	2,8	3	2	1,3	2,7	2,7	2	1,7	3	1
Первомайская СОШ	д	9	2,9	2,7	2,2	2,4	1,5	2,6	2,9	2	1,5	2	1
Первомайская СОШ	д	9	3	2,8	2,6	1,7	1,1	3	1,6	3	2	3	2
Первомайская СОШ	д	9	3,3	3	2,4	1,8	1,1	2,2	2	2	1,3	3	2
Первомайская СОШ	м	10	3,3	3,6	3,3	2,5	1,7	3	3	2	2,8	3	3
Первомайская СОШ	м	10	3,3	3	3,1	2,1	1,7	2,6	2	2	3,2	3	1
Первомайская СОШ	д	10	3,5	3,4	3,3	2	1	2,3	2,7	2	2,8	2	1
Первомайская СОШ	д	10	3,4	3	3	1,7	1	2	2,5	2	3	1	1
Первомайская СОШ	д	10	3,5	3,8	3,5	2,5	1,1	2,6	2,9	2	2,3	3	3
Первомайская СОШ	м	11	3	2,7	2,6	2,7	1,3	3,2	2,9	2	2,8	0	1
Первомайская СОШ	м	11	2,2	2,2	2,4	2,1	1,5	2,2	2,7	2	2	0	1
Первомайская СОШ	м	11	2,6	3,4	2,8	2,4	0,7	2	2,9	2	2,2	1	1
Первомайская СОШ	д	11	3	2,1	2,6	1,4	1,1	1,9	1	1	2,3	3	1
Первомайская СОШ	д	11	3	2,7	3	1,7	1	2,1	2	1	3,2	3	2
Берендеевская СОШ	м	7	3,2	3,2	3,3	2,2	1,5	1,5	1,3	2	1,7	3	3
Берендеевская СОШ	м	7	3,2	3,5	3,5	2,2	1,7	1,1	1	2	2,2	3	2
Берендеевская СОШ	м	7	3,6	3,4	3,3	1,7	1,5	1,5	1,3	2	1,5	3	2
Берендеевская СОШ	д	8	2	3,2	3	2,5	0,8	3,2	1,5	1	1,9	2	2
Берендеевская СОШ	д	8	1,8	3,3	2,8	2,3	1	2,8	1,3	0	2	2	1
Берендеевская СОШ	м	9	2,2	2,3	2,5	1,4	1,4	1	2	2	1,4	2	1
Берендеевская СОШ	м	9	2	2,1	2	1,4	1,7	1,2	1,7	2	1,8	2	2
Берендеевская СОШ	м	9	2,8	2,7	2,8	1,9	1,7	0,8	2,9	2	2,2	2	3
Берендеевская СОШ	м	9	1,5	2	2,4	1	0,8	1	1,5	2	0	2	2
Берендеевская СОШ	д	9	3	3,2	3,5	2,6	0,6	1,8	1,5	2	1,3	3	2
Берендеевская СОШ	д	9	3,5	3,4	3,3	2,6	0,4	1,8	1,7	2	2,3	3	3
Берендеевская СОШ	д	9	3,7	3	2,8	2,1	0,8	1,8	1,3	2	0	2	2
Скоковская СШ	м	7	2,8	3	2,9	2,1	0,7	1	1,5	2	1,7	3	3
Скоковская СШ	м	7	3	2,9	3	2	1,1	2	2	1	1,8	3	2
Скоковская СШ	м	7	2,8	2,7	3,1	2,5	1,3	2,3	0,7	1	1,5	2	2
Скоковская СШ	д	7	2,8	3	2,9	1,9	2,3	1,9	2,4	2	2,3	2	1
Скоковская СШ	д	7	3,6	3,4	3,3	2	2,5	1,9	2,9	2	2,2	2	2
Скоковская СШ	д	7	2,2	2,9	2,4	2,1	2,3	2,1	2	3	2,3	2	2
Скоковская СШ	д	7	2,8	2,7	2,9	2	1,7	1,5	2,5	2	2,3	2	2
Скоковская СШ	м	8	1,5	2,1	1,8	2	1,4	2,3	2,1	2	1,1	3	1
Скоковская СШ	м	8	1,8	2,1	2	2,1	1,5	2,1	2,9	2	0,8	2	1
Скоковская СШ	м	8	1,3	2,2	1,6	2	0,7	1,6	0,7	2	1	3	1
Скоковская СШ	м	8	1,5	2	1,8	1,9	1,7	3,2	2	2	2,2	3	1
Скоковская СШ	д	10	2,2	2,7	3,3	2	1,9	2	2,5	3	3	2	2
Скоковская СШ	д	10	2,9	2,9	3	1,9	2,2	2	3	2	2	2	1
Скоковская СШ	д	10	3	3,1	3,2	2	2,2	2	2	2	3	2	2
Скоковская СШ	д	10	3,2	2,8	3,5	2,1	1,9	2	3	2	2	3	3

Скоковская СШ	д	10	3,2	3	3,1	1,9	2	2	2	2	2	2	3
Скоковская СШ	д	10	3	2,9	3	2	1,9	2	2	1	1	2	-1
Скоковская СШ	м	9	2,4	2,4	2,3	1,8	1,3	2	2	1	1,5	1	1
Павловская СШ	д	7	3,2	3	2	2,7	2	2	1	2	1	1	1
Павловская СШ	д	7	2	2,3	3	2,5	1,5	3	3	3	2	1	2
Павловская СШ	д	7	3,5	2,7	3,2	3	1,6	3	3	3	3	2	2
Павловская СШ	д	7	2,7	2,1	2,1	1,9	0,7	3	3	1	2	2	1
Павловская СШ	д	7	1,9	2,3	2,4	2,5	0,9	2	2	3	2	1	1
Павловская СШ	м	7	3,2	2,3	2,4	2,3	1,6	2,5	3	3	3	2	2
Павловская СШ	м	7	2,9	2	2,5	2,1	1,7	1,5	2,5	3	2	2	1
Павловская СШ	м	7	3,5	2,7	3	2,5	1,9	2	2	2	1	0	2
Павловская СШ	м	7	3,2	2	2,3	2,2	2,5	2,5	2	3	3	2	1
Павловская СШ	м	8	3	2,5	2,3	1,9	1,5	2	2	3	2	1	0
Павловская СШ	д	8	2,6	2,7	2,8	2,2	2,2	2,5	3	3	1,5	2	1
Павловская СШ	д	8	2,4	2,8	3	2,5	2,3	2	2,5	3	2	3	2
Павловская СШ	д	8	3	2,6	3,2	1,9	1,5	2	2,5	3	1	2	0
Павловская СШ	д	8	2,6	2,5	3	2,5	3,2	3	2,5	4	1,5	2	3
Павловская СШ	м	8	3	2,3	3	2,5	1,9	3	3	2	2	3	1
Павловская СШ	м	8	2	2,8	3	2,2	2,5	1	2	2	1	1	1
Павловская СШ	м	8	2,5	2,6	2,5	3	2,1	3	3,5	3	1,5	2	1
Павловская СШ	д	9	3	2,9	3,2	2	2,2	3	3	3	1,5	2	2
Павловская СШ	д	9	2,6	2,5	2,5	2,3	2,3	2	3	4	3	1	2
Павловская СШ	д	9	2,8	2,3	2,5	2,5	3	3	2	2	0	0	1
Павловская СШ	д	9	2,3	3	3	2,2	2	1,5	2	4	2	0	1
Павловская СШ	д	9	2,5	2,6	2,3	1,9	2,2	3	3,5	3	3	1	2
Павловская СШ	д	9	2,6	3	3,2	3	2,1	2	2,5	3	2	2	0
Павловская СШ	д	9	2,8	2,4	2,4	2	2,3	2,5	3	3	1	1	2
Ермаковская СШ	м	10	3	2,7	3,2	2	1,9	2,5	2	2	2,5	1,5	1,5
Ермаковская СШ	м	10	2,8	2,6	3,4	2,2	1,9	3	2,5	2	2	1,5	2
Ермаковская СШ	м	7	3,2	3	3,2	2	1,7	2	1,5	2	2	1	1
Ермаковская СШ	д	7	3	2,7	3	1,8	2,1	1,5	1	2	3	2	1
Ермаковская СШ	д	7	3	2,8	2,8	3	2,4	3	2	2	1	0	2
Ермаковская СШ	д	8	3,2	3	3,6	2	3	2,5	3	3	3	3	2
Ермаковская СШ	д	8	2,8	2,3	3	1,9	1,7	3	1,5	2	3	1	1
Ермаковская СШ	д	8	3	2,6	3	2	2	2	2	1	2,5	2	1,5
Ермаковская СШ	м	8	2,8	2,7	3,2	2,2	1,7	2	2	2	2,5	1,5	2
Ермаковская СШ	м	8	3,2	2,6	3,3	1,6	1,6	3	2	3	2,5	1,5	1
Ермаковская СШ	д	9	2,9	2,3	3,6	2,5	2,3	3	2,5	2	2	2	1,5
Ермаковская СШ	д	9	3,2	2,6	3,2	2,6	2,5	2,5	1,5	2	3	2	3
Ермаковская СШ	д	9	3	2,7	3,4	2,2	2,6	3	3	2	2	2	0
Ермаковская СШ	д	9	3	2,3	3,6	2,5	2	3	2,5	3	2	2	1,5
Ермаковская СШ	д	9	2,9	1,9	3,8	3	2,5	2,5	3	2	2	2	1,5
Ермаковская СШ	д	9	3	2,3	3,4	2	2,1	3	3	2	1,5	2	2
Ермаковская СШ	м	9	2,7	1,7	3,2	3	2,5	2,5	3	2	2	2	2
Ермаковская СШ	м	10	2,8	2,1	3,6	2,5	1,9	2	2	2	2	2	2
Ермаковская СШ	м	10	3,2	2,5	3,8	2,2	1,7	2	2	1	2	2	1

Ермаковская СШ	м	10	3	2,3	3,6	2,6	2,1	2,5	2,5	2	2	3	1
Ермаковская СШ	д	10	2,9	1,9	3,6	3	2,3	3	2	2	1	1	1
Ермаковская СШ	д	10	2,6	1,7	3,6	3	2,4	3	2	3	2	2	1
Ермаковская СШ	д	10	2,6	2,3	3,8	2,6	1,9	3	3	2	0,5	2	2
Ермаковская СШ	д	11	3	2,7	3,2	2,5	2,3	3	3	3	3	1	1
Ермаковская СШ	д	11	2,8	2,5	3,4	2,5	2,5	3	3	2	3	3	3
Ермаковская СШ	д	11	3,2	2,1	3,6	2,2	2,2	3	2	2	3	2	0
Ермаковская СШ	д	11	2,9	1,9	3,8	2,8	2,6	2	3	3	2	2	2