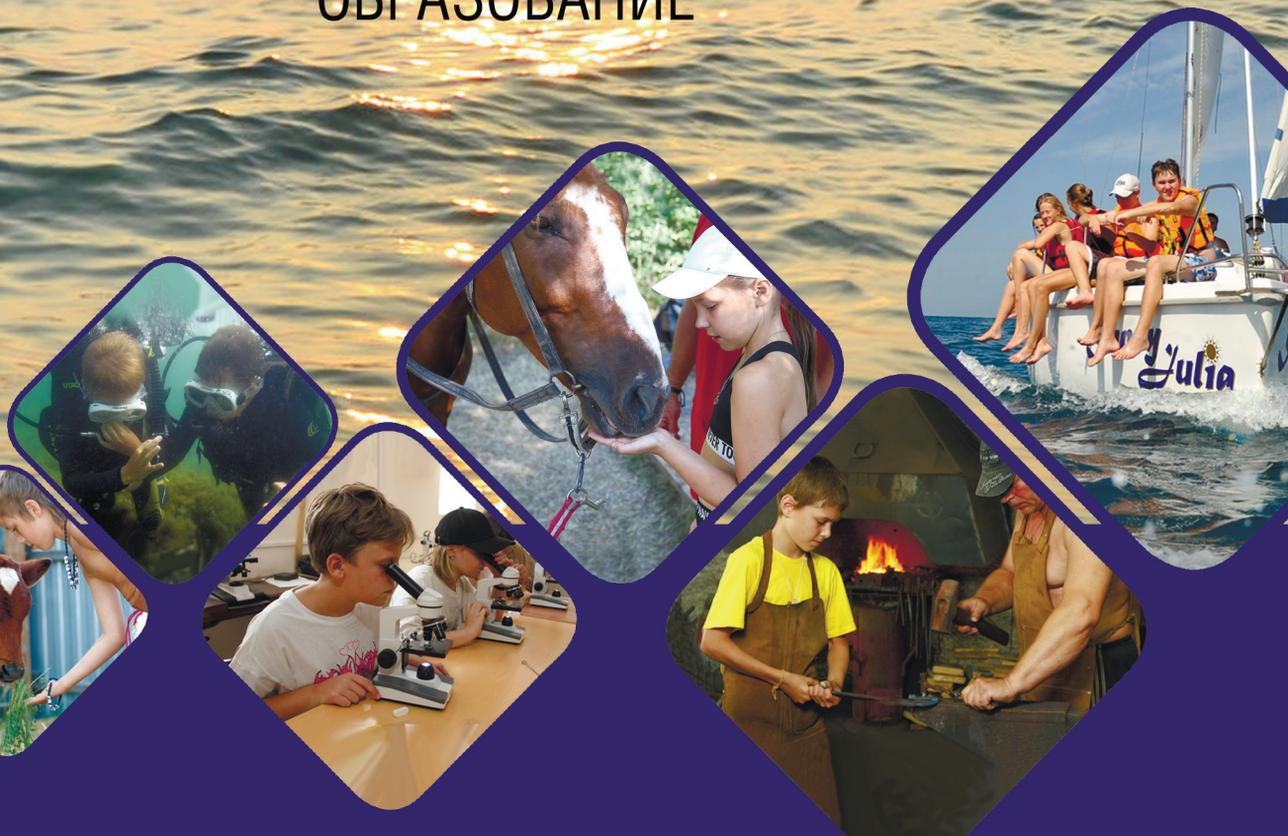




А. Н. КАМНЕВ

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
ПОДРОСТКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В ДЕТСКОМ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ,
ИЛИ
ЧТО ДАЁТ ДЕЯТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Серия «Отдых и учёба с радостью»

А. Н. КАМНЕВ

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
ПОДРОСТКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В ДЕТСКОМ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ,
ИЛИ
ЧТО ДАЁТ ДЕЯТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

Монография

Под редакцией Т. А. Антопольской

Москва
2022

УДК 379.8.091.2

ББК 74.200.8

К 18

СЕРИЯ «ОТДЫХ И УЧЁБА С РАДОСТЬЮ» ОСНОВАНА В 2021 ГОДУ

Рецензенты:

Голованов Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва;

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва;

Соколова Надежда Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский гуманитарный педагогический университет», г. Челябинск

Камнев А. Н.

К 18 Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере, или Что даёт деятельное образование: монография / А. Н. Камнев; под ред. Т. А. Антопольской. — М.: Народное образование, 2022. — 232 с.: ил. — (Серия «Отдых с учёбой и радостью»).

ISBN 978-5-87953-671-3

Научная монография освещает вопросы, связанные с развитием субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере. Даны определения субъектности, используемые в педагогике, психологии и философии. Приведена модель развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере. Раскрыты вопросы, связанные с работой системы дополнительного образования и детских лагерей. Дана характеристика деятельного экологического образования как модели для устойчивого развития. Показаны педагогические возможности лагеря. Приведены конкретные примеры деятельного образования в школе и лагере.

Издание предназначено для педагогов, психологов, организаторов различных программ детского отдыха и развития, исследователей и специалистов сферы экологического образования и образования в интересах устойчивого развития.

ISBN 978-5-87953-671-3

ББК 74.200.8

© Камнев А.Н. (текст, иллюстрации), 2022

© ФГБОУ ВО МГПУ, 2022

© Народное образование, 2022

*Воспитывая детей, нынешние родители
воспитывают будущую историю нашей страны,
а значит — и историю мира.
Труд был всегда основанием человеческой
жизни и культуры.*

А. С. Макаренко

*Педагогам, посвятившим свою жизнь развитию
деятельного экологического образования в школе
и лагере Любове Евсеевне и Ираиде Сергеевне
Тихомировым, Айрин Хупер (Irene Hooper)
и Грейс Аншо (Grace Upshaw).*

ОГЛАВЛЕНИЕ

Вместо предисловия, или Цель, задачи и история нашего эксперимента	5
Чему посвящена книга	5
Как всё начиналось	6
Эксперимент	13
Педагогика дела как важное направление современного образования	19
Первый в мире морской лагерь — институт деятельного экологического образования для детей и молодёжи	33
Глава I. Теоретико-методологические основания развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря	47
1.1. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как педагогическая проблема	47
1.2. Возможности детского оздоровительного лагеря для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой ...	66
1.3. Модель развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря ..	82
Выводы по первой главе	105
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по развитию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря	111
2.1. Задачи, направления, методики исследования развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере	111
2.2. Содержание опытно-экспериментальной работы по развитию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере	124
2.3. Результаты развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря	142
Выводы по второй главе	169
Заключение	173
Библиографический список	178
Приложение 1	198
Приложение 2	203
Приложение 3	217
Приложение 4	229

ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ, ИЛИ ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ИСТОРИЯ НАШЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Чему посвящена книга

Настоящая книга посвящена описанию эксперимента, с одной стороны, связанного с созданием модельного экологического образовательного проекта «Отдых и учёба с радостью», а с другой — изучению развития субъектности подростков, участвующих в одной из программ данного проекта, реализуемой на базе детского оздоровительного лагеря.

Теоретическое осмысление феномена «субъектность» осуществлялось в философии (М. С. Каган, В. А. Лекторский, В. Хесле и др.), психологии (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Сергиенко, В. А. Петровский, В. И. Панов, В. И. Слободчиков и др.), педагогике (Е. Н. Волкова, Т. Н. Гущина, М. И. Рожков и др.).

Известно, что субъектность является одним из важных свойств личности. Её развитие во многом определяет социальное и личностное развитие человека. В свою очередь, взаимодействие подростка с природной средой в полной мере возможно только на территории детского лагеря, что, в свою очередь, и способствует её возникновению. К сожалению, проблема развития субъектности подростка в детских оздоровительных лагерях практически не разработана. Некоторые исследователи обращались в своих трудах к её отдельным аспектам: Н. Ю. Антипова (творческое саморазвитие подростков в условиях загородного лагеря), В. Н. Белов (продуктивность деятельности детей в оздоровительном лагере), В. А. Волгунов (социализирующая среда загородного детского лагеря), А. Я. Котанас (лагерь как средство профессионального самоопределения), Н. А. Сидорина (развитие одарённости подростков в условиях лагеря), но, как показывает педагогическая практика, сегодня отсутствуют адаптированные каникулярные дополнительные общеобразовательные программы, позволяющие развивать субъектность подростка во взаимодействии с природной средой. Более того, педагоги тоже недостаточно готовы к осуществлению этого процесса.

Интересно подчеркнуть, что системный анализ состояния обозначенной темы в теории и практике педагогики позволяет выделить противоречия между:

- ▶ потребностью общества в развитии субъектности подростка во взаимодействии с природной средой и недостаточной разработанностью теоретико-методологического обеспечения этого процесса в современной педагогической науке;
- ▶ актуализацией развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как важного ресурса его экологического образования и неопределённостью педагогических средств осуществления этого процесса;
- ▶ потребностью педагогической практики в развитии субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере и недостаточно разработанными содержанием, технологиями и способами организации этого процесса.

Разрешение данных противоречий и составляет суть **проблемы исследования, по-другому — основу данной книги**: каково педагогическое обеспечение развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере в современных условиях?

Как всё начиналось

История нашего эксперимента началась в **1988 году**, когда **К. С. Бурдин**, работая в рамках правительственной обменной программы в области охраны окружающей среды между МГУ имени М. В. Ломоносова и Дартмудским колледжем (США), познакомился с представителем ассоциации экспериментального образования **Брайаном Кунцем (Brian Kunz)**.

В результате этой встречи в течение нескольких лет продолжалось плодотворное сотрудничество отечественных и зарубежных педагогов, учёных, инженеров, спортсменов, военных и космонавтов, таких как: К. С. Бурдин, Е. Е. Гавриленко, В. Ф. Домашев, Ю. М. Забродин, А. Н. Камнев, В. А. Коновалова, В. Н. Кубасов, С. Н. Кудряшов, В. В. Кулешов, С. Н. Максимова, Г. Н. Нефедов, Е. С. Павлова, Е. И. Пеняев, А. Б. Рубин,

В. В. Рубцов, D. Garvey (США), В. Kunz (США), R. Putnam (Великобритания) и др. Проходили обменные студенческие практики в области охраны окружающей среды, международные встречи на разных уровнях, знакомство с деятельностью различных направлений экспериментального образования (верёвочные курсы, морские приключенческие программы, рафтинг, школы выживания на необитаемых островах и др.).

В результате в **1992 году** родился проект «Возрождение экспериментального образования в России» (автор А. Н. Камнев (1992)), который базировался на международном опыте практико-ориентированного образования (Lentz, Smith, 1976; Kolb, 1984)^{1,2}, практической деятельности центра внеаудиторной работы Дартмудского колледжа (США) и принципах отечественной педагогики пришкольной фермерской и сельскохозяйственной деятельности (Тихомирова, 1974)³, определённой нами позже как *педагогика дела*.

Целями проекта стали: создание Университета экспериментального образования в России, распространение опыта эмпирического подхода в образовании, активизация создания новых площадок по работе с детьми и молодёжью, обязательное включение экологической составляющей во все образовательные программы, вовлечение в педагогический процесс всех членов семьи, пропаганда непрерывного экологического образования.

Для развития и поддержки этих идей в 1993 году были созданы Международный фонд им. Ю. А. Гагарина (В. И. Гагарина, Ю. В. Гуляев, В. Ф. Домашев, В. Н. Кубасов, Г. Н. Нефедов, И. Ф. Образцов, А. А. Серебров, Т. Stafford (США) и др.) и Экологическое движение «Путь Водолея» (Р. А. Быков, В. А. Джанибеков, А. Н. Камнев, С. Н. Кудряшов и др.). Началась активная работа с детьми и молодёжью.

В **1994 году** в рамках правительственной программы SABIT мне, как автору проекта «Возрождение экспериментального образования в России», удалось познакомиться с деятельностью

¹ Lentz B., Smith M. Teaching through Adventure. — Hamilton, Mass.: Project Adventure, Inc., 1976. — P. 59–66.

² Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984. — 256 p.

³ Тихомирова И. С. Исследовательская работа в кружке юных кролиководов // Биология в школе. 1974. № 2. С. 68–72.

единственного в мире детско-юношеского морского экологического лагеря — института «Сикемп» (Флорида, США). В этом учебном заведении, созданном в 1964 году **Айрин Хупер (Irene Hooper)** и при дальнейшей поддержке её сестры **Грейс Апшо (Grace Upshaw)** ребят учат не просто плавать с аквалангами, но и использовать полученные навыки для ведения различных глубоководных работ, в том числе научных исследований. Именно здесь мне удалось увидеть сбалансированное сочетание дидактического и эмпирического подходов в экологическом образовании молодёжи.

Вернувшись после стажировки из этого американского лагеря — института «Сикемп» домой, в феврале **1995 года** я получил предложение разработать аналогичную морскую экологическую программу для наших российских детей от директора крупнейшего в Анапе детского оздоровительного лагеря «Кавказ» Л. С. Ледневой. Модельная морская экологическая программа была подготовлена в этом же году и названа «Все-му учит море — отдых и учёба с радостью» (авторы А. Н. Камнев, М. А. Камнева, 1995; Камнев, Камнева, 2001; Камнев и др., 2009)^{4,5}. Данная программа включала новые элементы для наших лагерей, описанные ранее в проекте «Возрождение экспериентального образования в России» (А. Н. Камнев, 1992), учитывала опыт американских лагерей (The Theory of Experiential Education, 1995)⁶, педагогические подходы флоридского морского лагеря-института «Сикемп», а также педагогические принципы внеурочной работы моих школьных учителей **Любови Евсеевны и Ираиды Сергеевны Тихомировых** (Тихомирова, 1974).

В июне **1996 года** в этой программе уже приняли участие первые дети. Впервые в российском лагере ребята надели акваланг и собрали пробы водорослей для научных исследований,

⁴ Камнев А. Н., Камнева М. А. Все-му учит море // Психологическая наука и образование. 2001. № 4. С. 91–99.

⁵ Камнев А. Н., Камнева М. А., Камнев О. А., Кононова О. А. Научно-практическая работа «Отдых и учеба с радостью» // Депонирование и регистрация произведения — объекта интеллектуальной деятельности. Свидетельство № 15850 от 03. 11. 2009.

⁶ The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J. S. Hunt. — Dubuque, Iowa, USA, 1995. — 487 p.

вышли в море под парусами, натянули воздушную переправу и спустились с многоэтажного здания. Тренинги сплочения и верёвочные курсы вели наши американские коллеги Брайан Кунц (Brian Kunz) и Линдси Патнэм (Lindsay Putnam). Педагогами и консультантами программы стали в основном сотрудники и студенты МГУ имени М. В. Ломоносова и Психологического института РАО, на базе которого в том же году был создан Московский городской психолого-педагогический институт (впоследствии университет — МГППУ). Так, море стало образовательной средой, а маски, ласты, акваланги и лодки — психолого-педагогическими инструментами. Детский спортивно-оздоровительный лагерь «Кавказ» превратился в базовый лагерь для проведения первого в России эксперимента такого рода, а морская экологическая программа «Всему учит море», которая впоследствии была переименована в программу «Океания», постепенно стала распространяться по России. С этого момента началась наша педагогическая деятельность на базе детских лагерей.



Несколько позже стали появляться другие программы, которые и сформировали экологический проект «Отдых и учёба с радостью», сделав его достаточно глубоким и разнообразным, по-другому интересным для самых разных групп детей. Среди программ проекта можно выделить «Лес полон знаний — сделай их своими», этнокультурную программу «Вождь краснокожих»; программу психологической поддержки «Храброе сердце»; программы профессиональной подготовки «Самodelкино», «Ямайка», «Lingvocamp», «Открытие», а также программу профессиональной подготовки молодёжи «Новый опыт».



Распространение опыта проекта «Отдых и учёба с радостью» взял на себя международный фонд развития индустрии детского и молодёжного отдыха, оздоровления и досуга «Дорогами открытий» (Камнева, Камнев, 2003; Камнев и др., 2009)^{7,8}.



Помимо развития лагерной педагогики, в рамках этого проекта нами были также подготовлены и реализованы молодёжные научно-исследовательские и познавательные экспедиции на Чёрное, Белое, Японское, Охотское, Адриатическое, Эгейское, Красное, Средиземное и другие моря, а также в Мексиканский залив. Более того, ряд программ данного проекта были совмещены со студенческими практиками, в которых студенты не только совершенствовали свои профессиональные навыки, но и приобретали педагогический опыт.

⁷ Камнева М. А., Камнев А. Н. История нашей деятельности, или Как и почему мы сделали свой выбор // Октопус. 2003. № 4 (28). С. 110–114.

⁸ Камнев А. Н. Морская экологическая научно-приключенческая программа «Всему учит море» // Педагогическое программирование и проектирование воспитательной работы лагерей ФДЦ «Смена» / Под ред. Иванишкина Н. Е., Перадзе Я. Р., Рудник Т. Н., Фейгинова С. Р. Анапа: Министерство образования и науки РФ ФДЦ «Смена», 2009. С. 316–330.



Научно-приключенческие программы фонда в течение многих лет реализовались и продолжают реализовываться в крупных детских центрах и лагерях: ДСОЛ «Кавказ», ФДООЦ «Смена», ВДЦ «Орлёнок», ДОЛ «Энергетик» в Краснодарском крае, ФДЦ «Артек» в Крыму, ЛОК «Лесная сказка» в Республике Марий Эл, ВДЦ «Океан» в Приморском крае, ДОЛ «Московия», ДОЛ «Литвиново» и ДОЛ «Огонёк» в Московской области. На наш взгляд, эти программы, как модельный продукт, могут быть и далее использованы в качестве образовательных программ другими детскими лагерями, расположенными в различных географических зонах.



Изначально, пока программа была одна, её основной целью было создание сети лагерей, которые функционировали бы не только как оздоровительные и спортивные лагеря отдыха, но ещё могли бы стать настоящими научно-исследовательскими центрами и техническими базами для детей и молодёжи. Более того, эти лагеря должны были бы стать центрами ранней профориентации и, занимаясь популяризацией современной науки, например, о море, работать по единой научной программе в рамках отечественных и международных проектов.

Например, «Мониторинг состояния морской среды», «Морские ландшафты», «Морские биоресурсы», «Морские заказники и заповедники», «Обменные международные морские практики» и др. Наконец, эти лагеря должны были бы стать школами подготовки морских специалистов. По мере появления других программ, стал расширяться диапазон наших возможностей и интересов.



Учитывая сложившуюся социокультурную ситуацию в стране, разрабатывая программы, мы попытались предоставить нашим школьникам и студентам возможность поучаствовать в очень ответственном деле, а именно — **в работе** на море, в лесу, в лаборатории, на ферме. Да! Именно в работе, т. е. в том, чего им не хватает дома, а в итоге порождает в обществе проблемы, такие как иждивенчество и инфантилизм.

Все программы преследуют единую цель — сформировать у подрастающего поколения определённую систему ценностей и нравственных ориентиров. Наглядно продемонстрировать, насколько уязвим окружающий их мир, недолговечно процветание так называемого «общества потребления», абсурден и нелеп образ жизни «в стиле пепси», повседневно навязываемый с телевизионных экранов. Наряду с этим они воспитывают в детях физиологическое неприятие жестокости, грубости и насилия, которые, к огромному сожалению, стали практически неотъемлемой частью менталитета современной молодёжи. Напротив, чувство ответственности за себя самого и своего товарища, за любое живое существо окружающего мира, уважение к старшим членам коллектива, равно как и к своим сверстникам, чувство гордости за свою страну прививаются даже самым маленьким участникам программ.

Очень важно, что работа с детьми не ограничивается только днями школьных каникул. Любой из участников программы имеет возможность продолжить занятия заинтересовавшей его дисциплиной (как научной, так и прикладной) в течение всего учебного года. Одной из площадок для таких занятий служит неформальный молодёжный клуб «Фарватер», который работает в Москве уже много лет. Молодёжь здесь совершенствует свои навыки работы над водой и под водой и готовятся к работе в летнем лагере в качестве инструкторов. Порой наши бывшие школьники, пройдя весь долгий, но необходимый курс обучения, сами пополняют ряды инструкторов и принимают участие в жизни программы уже в другом статусе.

Ещё одной задачей программы является ранняя профориентация ребят. Так как все педагоги и инструкторы, отобранные на конкурсной основе, являются преподавателями, аспирантами и студентами российских вузов и НИИ, у подрастающего поколения есть реальная возможность общения с представителями науки и культуры. Работающие с детьми капитаны дальнего плавания, командиры подводных лодок, космонавты, геологи, морские биологи, астрономы и многие другие интереснейшие люди — достойные примеры для подражания. По сути, уже в лагере происходит подготовка кадров для целого ряда вузов, переживающих тяжелейший период нехватки специалистов. Важно отметить, что некоторые участники программы делают настоящие научно-исследовательские работы, основываясь на материалах, собранных во время выездных летних практик.

Эксперимент

Сложившаяся на сегодняшний день социокультурная ситуация характеризуется неоднозначностью воздействия на подростков, что проявляется в определённых искажениях их ценностно-мотивационной сферы, смещении интересов от полноценного, непосредственного общения со сверстниками и старшими, их совместной деятельности к виртуальному общению, происходящему в цифровом пространстве. Это определяет значительные отличия процесса социализации современных подростков по сравнению с предыдущими поколениями. Так,

существенным фактором социализации выступают средства массовой информации, которые вместо объективного информирования о событиях, пропаганды социально значимых норм и ориентиров дезориентируют подростка, выдвигая на первое место так называемые псевдоценности — стремление к максимально беззаботной и безответственной жизни, в которой критерием успеха выступает лишь материальное благополучие. Это опасно развитием таких негативных качеств личности подростка, как иждивенчество, инфантилизм, отказ от ответственности за свои поступки перед обществом и природой. Поэтому необходимо предоставить подросткам возможность взаимодействовать со значимыми для них объектами и субъектами в реальном мире, благодаря чему они смогли бы удовлетворить потребности в самоопределении, смыслообразовании и самоутверждении.

Экологическая ситуация в глобальном и региональном масштабах такова, что необходимость интенсификации экологического образования подрастающего поколения возрастает с каждым годом. Между тем в городских условиях современные подростки не имеют опыта взаимодействий с природной средой, которые способствовали бы развитию у них способности быть субъектами экологически ориентированных ценностей, установок поведения и деятельности. В связи с этим обостряется актуальность развития субъектности подростков в условиях непосредственного опыта восприятия природной среды и взаимодействия с ней.

В течение многих лет мы проводили анкетирование детей, участвующих в наших программах, а в **2012 году** захотели провести серьёзный научный эксперимент, связанный с изучением развития субъектности подростка, участвующего в наших экологических программах.

В качестве модельной программы была выбрана наша первая программа «Всему учит море» (Камнев, Камнева 2001), которую в **2012 году** мы переименовали в связи с её небольшими изменениями, и она стала называться «Океания». Исследование проводилось в несколько **этапов**.

На первом этапе (2012–2015 гг.) изучалось состояние проблемы развития субъектности подростка во взаимодействии

с природной средой; определялись её понятийное пространство и теоретико-методологические основания, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи; конструировалась модель; разрабатывалась диагностическая программа для исследования изучаемого феномена. Основные методы исследования на данном этапе: теоретический анализ имеющихся научных источников, моделирование, педагогическое наблюдение.

На втором этапе (2016–2018 гг.) осуществлялась опытно-экспериментальная работа, проводились констатирующий и формирующий этапы эксперимента, опирающегося на разработанную нами модель и технологию исследуемого процесса. Уточнялись понятийный аппарат и гипотеза исследования, анализировались полученные данные.

На третьем этапе (2018–2021 гг.) проводилась систематизация данных, их интерпретация, формулировались выводы, оформлялись материалы эксперимента, готовились и публиковались результаты исследования. Были использованы следующие методы: статистическая обработка данных, сопоставительный анализ, построение таблиц, гистограмм, интерпретация полученных данных.

Выборку исследования составили 258 подростков 14–16 лет обоих полов, проходивших обучение в летнем лагере в рамках проекта «Отдых и учёба с радостью» в г. Анапа. В исследовании приняли участие более 30 педагогов, вожатых, инструкторов. В качестве сравнительной базы была выбрана московская школа МОУ № 1522, директором которой являлся наш бывший инструктор подводного плавания А. Р. Саломасов. Выборку исследования составили 68 подростков, обучающихся в этой школе.

Целью нашего исследовательского эксперимента было: теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование педагогического обеспечения развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере. **Объектом исследования стал** процесс развития субъектности подростка. **Предметом исследования —** педагогическое обеспечение развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере.

Гипотеза исследования: развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере будет эффективным, если осуществляется его педагогическое обеспечение, включающее:

- ▶ разработку модели развития субъектности подростка, нацеленной на осуществление идеи об интериоризации в его сознании и деятельности понимания необходимости коэволюционного взаимодействия с природной средой;
- ▶ включение подростков в разнообразные виды экологически ориентированной и со-бытийной совместной деятельности, эмпирическое обучение, учебные занятия, создающие условия для субъектификации объектов природы и «погружения» в проблематику природной среды;
- ▶ использование совокупности педагогических средств развития субъектности подростка с учётом применения активных и интерактивных методов; субъект-порождающих форм осуществления деятельности, способствующих актуализации механизма осмысления субъектного опыта;
- ▶ реализацию каникулярной дополнительной общеобразовательной программы на основе субъектно-ориентированной технологии, процессуально требующей от подростка собственных экологически ценностных выборов и ответственных стратегий поведения;
- ▶ подготовку педагога к работе с подростками, ориентированную на формирование позиции педагога-исследователя, педагога-организатора, педагога-наставника.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и содержание процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой.
2. Определить педагогические возможности детского оздоровительного лагеря для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой.
3. Разработать и обосновать модель развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере.
4. Определить содержание деятельности и апробировать совокупность педагогических средств (формы, методы, техно-

логию) развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере.

5. На основе разработанных критериев и показателей выявить динамику развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря.

Методологическую основу исследования составили:

- ▶ положения системно-субъектного подхода, раскрывающие философско-психологические аспекты понимания субъекта и субъектности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. А. Барабанщиков, Б. Ф. Ломов, Е. А. Сергиенко и др.);
- ▶ основные положения деятельностного подхода (А. Л. Журавлев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.);
- ▶ средовой, в том числе в экологической психологии, подход к развитию ребёнка (С. Д. Дерябо, Ю. С. Мануйлов, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.);
- ▶ со-бытийный подход в педагогике (Е. А. Александрова, Н. В. Волкова, Н. Б. Крылова, М. И. Рожков, В. И. Слободчиков и др.), определяющий процесс развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как череду новых, важных, опосредованных педагогическим воздействием встреч с природными объектами.

Теоретические основы исследования представлены следующими концепциями, положениями и идеями:

- ▶ об экологическом образовании, экологическом воспитании, экологической культуре (А. С. Белкин, А. В. Гагарин, И. Т. Гайсин, С. Н. Глазачев, Ю. М. Гришаева, Е. Н. Дзятковская, Д. С. Ермаков, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, А. П. Сидельковский, О. Г. Тавстуха и др.);
- ▶ о становлении субъектности человека, в том числе во взаимодействии с природой (А. В. Гагарин, Д. А. Зубова, Е. В. Леонова, А. В. Леонтович, С. А. Мудрак, В. И. Панов, М. И. Рожков, Э. В. Сайко, Л. В. Смолова и др.);
- ▶ о возрастных особенностях, проблемах личностного формирования современных подростков (Т. Д. Марцин-

ковская, М. Р. Мирошкина, А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, Д. И. Фельдштейн и др.);

- ▶ о педагогическом обеспечении развития субъектности подростка, в том числе средствами дополнительного образования в условиях детского оздоровительного лагеря (Т. А. Антопольская, Л. В. Байбородова, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, В. П. Голованов, И. Д. Демакова, А. В. Золотарёва, М. Б. Коваль, Б. В. Куприянов, О. В. Миновская, А. А. Попов, С. В. Тетерский, И. И. Фришман, Е. А. Царегородцева, С. А. Шмаков).

В соответствии с целью, предметом и задачами нами был определён и использовался следующий комплекс **методов**:

1) *теоретические* (междисциплинарный анализ по исследуемой проблеме, терминологический анализ, метод педагогического моделирования и др.);

2) *эмпирические* (опытно-экспериментальная работа, наблюдение, анкетирование и тестирование субъектов образовательного процесса, метод экспертных оценок, анализ процесса и результатов деятельности и др.);

3) *методы обработки результатов исследования*: качественный анализ, методы математической статистики (средняя арифметическая, процентное соотношение, U-критерий Манна — Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Расчёты осуществлялись с помощью компьютерной программы Microsoft Excel и статистического калькулятора портала Social Science Statistics.

В исследовании использовались следующие диагностические методики: метод неоконченных предложений; опросник субъективизации природных объектов ОСП; «Самооценка качеств субъектности, проявляющихся в экологической деятельности» (Н. М. Сараева, модификация А. Н. Камнев); «Тест экологического сознания», шкала «Экологическая ответственность» (В. И. Панов с соавт.); «Включённость во взаимодействие с природными объектами» (С. Г. Елизаров, модификация А. Н. Камнев); методика «Эмоциональная эмпатия» (В. В. Бойко, модификация А. Н. Камнев); опросник «Оценка стадий становления субъектности» (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова); экспертная оценка результативности взаимодействия с природными объектами; «Диагностическая

карта развития субъектного опыта подростка во взаимодействии с природной средой» (А. Н. Камнев) и др.

Как мы уже писали ранее, все наши программы использовали педагогические принципы внеурочной работы школьных учителей **Любови Евсеевны** и **Ираиды Сергеевны Тихомировых**, а также педагогические подходы морского лагеря-института «Сикемп» — **Айрин Хупер (Irene Hooper)** и **Грейс Апшо (Grace Upshaw)**. Поэтому мы считаем необходимым перед описанием самого эксперимента рассказать об этих педагогах, посвятивших свою жизнь развитию деятельного экологического образования.

Педагогика дела как важное направление современного образования

В России в течение тридцати последних лет у большинства молодых людей нет реального интересного и значимого дела с элементами трудностей и даже риска, что очень важно, с психолого-педагогической точки зрения, для правильного физического и психического развития человека. К сожалению, многие дети даже не знают, что такое романтика. О труде и речи не идёт. Отсутствие этих важных элементов в жизни подрастающего поколения порождает новые дополнительные проблемы в обществе.

Как можно решить эту проблему? Какие педагогические технологии можно использовать для решения этой сверхважной государственной задачи? Какие педагогические площадки могут быть наиболее удобными для реализации этой цели? Какое время оптимально для вовлечения детей и молодёжи в процесс обучения?

В наше время трудно чем-то удивить или сказать что-то новое. Вероятно, правильнее остановиться и вспомнить о том «старом», что в погоне за новым и лучшим, мы начинаем забывать.

На наш взгляд, одним из возможных путей решения данной проблемы может быть **педагогика дела** (Крылова, 2012)⁹ или

⁹ Крылова Н. Б. Педагогика дела: продуктивное обучение против аудиовизуального обучения // Народное образование. 2012. № 2. С. 28–35.

по-другому — разумная и правильная организация реального и **значимого дела**, которое является необходимым для многих, в частности, для страны. Чтобы всё встало на свои места, нужно вспомнить, что **делом** является *труд, работа, занятие, деятельность*. Известно, что для человека трудом является целесообразная и сознательная деятельность, направленная на удовлетворение потребностей как его самого, так и общества. Понимание ребёнком важности его дела для других (общества) и является мощным неназидательным воспитательным компонентом. Так как любой реальный труд требует умственного, физического напряжения, проявления ответственности, а иногда даже соприкосновения с риском, то это и способствует его правильному физическому и психическому развитию.

На этих педагогических принципах было построено воспитание во многих цивилизациях. Ярчайшим примером такого подхода является, например, очень жёсткое, но именно значимое для государства воспитание в Спарте или, например, налаживание реального производства в колониях А. С. Макаренко. На организации реального и значимого дела — практико-ориентированной деятельности была построена отечественная педагогика С. А. Рачинского, К. Д. Ушинского, В. П. Вахтёрова, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, М. П. Щетинина и многих других.

С одной стороны, **педагогика дела** созвучна с **продуктивным обучением**, термин которого в девяностые годы в педагогическую науку и практику ввели М. И. Башмаков и немецкие учёные и педагоги *Ингрид Бем* и *Йенс Шнайдер*. Под **продуктивным обучением** они понимали лично ориентированную деятельность, направленную на получение практических результатов, ценных для самообразования в процессе становления личности.

Продуктивное обучение — это самоопределение и выбор трудовой деятельности. Начало реальной профессиональной деятельности. Это возможность научиться организовывать собственный образовательный процесс. Это участие в групповой рефлексии и осмысление трудовой деятельности. Это анализ опыта и подготовки новых видов продуктивной деятельности. Продуктивная деятельность становится непосредственной за-

дачей подростка. Связь между учёбой и практикой становится основной мотивации (Крылова, 2012).

Более тридцати лет в отечественной педагогике идут дискуссии об опыте продуктивных школ и педагогике дела. К сожалению, в большинстве случаев для современной системы образования характерен лишь теоретический интерес к этой форме организации образования. Считается, что продуктивное образование является инновационным видом образования конца XX — начала XXI века, где роль педагога сводится на позиции делового партнёра, консультанта и единомышленника, при этом образовательная среда предполагает сотрудничество детей и взрослых на основе неких *договорных отношений*. Сотрудничество педагога и обучающегося предполагает личную свободу каждого участника учебно-воспитательного процесса и ведёт к тому, что обучение становится мотивированным процессом совместных и личных открытий. Более того, принцип продуктивности в образовательном процессе должен рассматриваться наряду с принципами природосообразности и культуросообразности.

С другой стороны, такой подход напоминает **экспериментальное обучение Д. Колба** (Камнев и др. 2016; Гаврилова, Шурухина, 2020)^{10,11}, когда ребёнок или взрослый человек в рамках «цикла обучения» может активно получить новый опыт, т. е. приобрести совокупность *практически усвоенных знаний, навыков и умений*.

На наш взгляд, помимо опытно- и практико-ориентированной деятельности в современном процессе воспитания и обучения должна обязательно присутствовать биоэкологическая направленность. То есть, основной вектор видов деятельности, помимо всего, должен быть связан с непрерывным биоэкологическим воспитанием и образованием, которые, как ни странно, касаются всех, независимо от национальности

¹⁰ Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-прикладные программы в детских лагерях / А. Н. Камнев, О. А. Камнев, М. А. Камнева [и др.]. М.: Перо, 2016. 434 с.

¹¹ Гаврилова Т. А., Шурухина Т. Н. Педагогическая теория в основе использования виртуальных сред в образовании: экспериментальное обучение Д. Колба // Дальневосточный федеральный университет. 2020. № 11–4. С. 204–207.

и вероисповедания, возраста и положения в обществе. Именно эти виды деятельности напрямую связаны с обеспечением нашей с вами безопасности.

Безопасность, т. е. жизнь *без опасности*. Часто ли в наше время ускоряющегося технического прогресса, достижения которого направлены на всё большее удовлетворение различных потребностей человека, на облегчение его жизни, мы задумываемся об этом основном условии жизни — безопасности? В связи с этим сразу возникает несколько вопросов: часто ли мы задумываемся об источниках наших потребностей, т. е. желаний, и об их следствиях; задумываемся ли мы об отношениях друг с другом в погоне за получением всё больших и больших благ; облегчение ли приносят человечеству достижения научного и технического прогресса или же дополнительные сложности, которые ему придётся решать в ближайшее же время из-за этого видимого облегчения?

Беспристрастным судьёй при решении этих вопросов может быть элементарная грамотность человека в области основной науки о жизни — биологии, а также её важной части — экологии. Отсутствие биологического и экологического воспитания и образования, а, соответственно, и биоэкологической грамотности, незнание основных правил или принципов жизни приводит к гибели целые империи и народы.

Интересно отметить, что в настоящее время к биологии и экологии, а точнее, к природе и ко всему живому, с уважением или хотя бы с пониманием (да и то не всегда) относятся, по-видимому, две небольшие группы людей. Это профессионалы-биологи и экологи, которые часто, уходя в свою очень узкую специализированную область (вирусологию, биохимию, молекулярную биологию и т. д.), к сожалению, забывают об основных принципах жизни. Вторую группу составляют просто любители природы, т. е., в какой-то степени общественники-энтузиасты. Основная же масса людей считает биологию и экологию либо очень сложными, либо несерьёзными и малозначимыми науками.

Не исключено, что современное биологическое и экологическое образование и воспитание нуждаются в усовершенствовании как с содержательной, так и методологической точек зрения. Более того, это образование и воспитание должно

продолжаться в течение всей жизни, но если с содержательной точки зрения биологическое и экологическое образование в основном всем понятно и воспринимается как образование, дающее знание о живом и о принципах жизни, то с методологической точки зрения эти области науки нуждаются в новых технологических подходах.

С методологической точки зрения биологический и экологический подходы в области образования и воспитания, вероятно, могут быть сформулированы, с одной стороны, как область знаний и навыков, включающая общебиологические, экологические и психологические закономерности развития, поведения и выживания человека в постоянно изменяющейся среде (природной, социокультурной, образовательной и др.) и его взаимодействия с ней, а с другой — как способ передачи этих знаний и накопленного опыта человеку.

В соответствии с пониманием этих проблем мы в течение многих лет работали над реализацией и усовершенствованием образовательного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью», написанного нами в 1995 г. Этот проект последовательно и постепенно включил в себя несколько научно-приключенческих экологических программ, например, «Всему учит море», «Лес полон знаний — сделай их своими», «Океания»; экологическую этнокультурную программу «Вождь краснокожих»; экологическую программу психологической поддержки «Храброе сердце»; экологические программы профессиональной подготовки «Самodelкинo», «Ямайка», «Lingvosamp», а также экологическую программу профессиональной подготовки молодёжи «Новый опыт». В рамках этого проекта нами были также подготовлены и реализованы молодёжные научно-исследовательские и познавательные экспедиции на Чёрное, Белое, Японское, Охотское, Адриатическое, Эгейское, Красное, Средиземное и другие моря, а также в Мексиканский залив. Более того, ряд программ данного проекта были совмещены со студенческими практиками, в которых студенты не только совершенствовали свои профессиональные навыки, но и приобретали педагогический опыт.

Постепенно у нас сформировался ряд принципов, целей и задач. Несмотря на то, что основные цели программ экологического проекта «Отдых и учёба с радостью» соответствуют целям

любого детского лагеря — развлечь и увлечь детей, укрепить их здоровье, дать новые ориентиры в жизни, вместе с тем экологические программы проекта имеют и особую цель, прежде всего — воспитание у подрастающего поколения ответственности за свои поступки перед обществом и природой. Задачами проекта являются: непрерывное экологическое образование; воспитание экологической нравственности, развитие экологической культуры; ранняя профориентация детей; популяризация современной науки; трудовая и производственная практика; неназидательная профилактика вредных привычек; последовательное духовно-нравственное и патриотическое воспитание. С помощью программ, реализованных в профильных лагерях, мы старались и стараемся предоставить нашим детям и молодежи участие в реальном и ответственном деле, то есть именно в том, чего им не хватает.

Таким образом, помимо опытно- и практико-ориентированного подхода, в педагогику дела мы ввели экологический вектор и предложили ещё одно понятие — **деятельное экологическое воспитание и образование**. В английской версии — **Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU)** (Камнев, и др., 2016; Kamnev et al., 2017)¹².

На наш взгляд, несмотря на некие отличия, все вышеперечисленные виды педагогических подходов в работе с обучающимися можно объединить под одним общим названием — *педагогика дела*, что будет доступно и понятно основной массе населения.

Педагогическими площадками педагогики дела могут быть как обычные школы, так и центры дополнительного образования, включая детские оздоровительные лагеря. Обучение и воспитание может осуществляться непрерывно как в учебное время и, что не менее важно, в более мудром использовании каникулярного времени. «Свободное время» — не должно означать «пустое времяпровождение», ведь развивающий досуг и реальная трудовая деятельность оказывают не меньшее воздействие на развитие личности, чем школа и семья.

¹² The Conceptual Framework for Proactive and Integrative Environmental Education and Upbringing (PIEEU) / А. Н. Камнев, О. А. Камнев, М. А. Камнева [и др.]; под редакцией А. Н. Камнева и В. И. Панова. М.: Перо, 2017. 160 с.

В качестве примера педагогики дела можно показать работу обычной подмосковной школы, где деятельность работы со школьниками в течение многих лет осуществляли мать и дочь — педагоги-биологи Любовь Евсеевна и Ираида Сергеевна Тихомировы. К сожалению, их имена малоизвестны, но то, что они делали, заслуживает самой высокой и не только педагогической оценки.

Итак, одними из наиболее ярких школьных учителей-практиков, которые в течение всей своей жизни внедряли реальное **деятельное экологическое образование** (продуктивное, производственное образование, опытно и практико-ориентированное образование) в школе, являются замечательные советские педагоги — Любовь Евсеевна Тихомирова (1891–1975 гг.) и её дочь Ираида Сергеевна Тихомирова (1918–1998 гг.).

В своё время это были известнейшие на всю страну педагогические новаторы, которые вместе с членами своего юннатского школьного кружка были постоянными участниками павильона юннат ВДНХ. Более того, за выведение новых пород кроликов и сельскохозяйственных культур, выращенных на школьном участке, как сами педагоги, так и 62 школьника юннатского кружка стали медалистами и лауреатами ВДНХ. Многие из выпускников этой школы связали свою жизнь с биологией, экологией.

Тихомирова Любовь Евсеевна

Тихомирова Любовь Евсеевна родилась 23 августа 1891 г. в городе Бузулуке Куйбышевской области, но детство провела в сельской местности. Отец умер в 1905 г. Осиротевшие три сестры содержались на средства, которые зарабатывал лишь брат. После окончания семи классов челябинской женской гимназии Люба решила продолжить обучение. Она мечтала стать учительницей. Эта мечта родилась у неё ещё в детстве, когда отец отвёз её на некоторое время к знакомой сельской учительнице. Учительница и школа очень понравились шестилетней девочке. Стены, отделявшие класс от комнаты, где она находилась, были дощатыми, и в щели между досками Люба могла видеть помещение всего класса, учительницу, которая вела урок, и внимательно слушавших её учеников. Вот тогда и родилась её цель в жизни — буду учителем....



Любовь Евсеевна Тихомирова

29 октября 1912 г. Любовь Евсеевна получила назначение в Плотниковскую сельскую школу, которая находилась в 90 км от Кургана. А уже первого ноября, после дальней дороги со сменой лошадей и ночёвкой в Утятском, она вошла в школу. На третий день работы в школу приехал инспектор и, посетив её уроки, сказал: **«Вы родились для школы».**

На следующий год число учеников увеличилось вдвое. Ребята с охотой шли на занятия к новой учительнице. Приходили и вечерами. А в воскресенье читали книги, шили тетрадки — в то время в сельской местности с тетрадами были проблемы, поэтому их приходилось шить самим. В конце февраля этого же учебного года она приказом была переведена на новое место работы — в Курган в мужскую школу, где пришлось преподавать и гимнастику, и военное дело с деревянными винтовками.

Осенью 1914 г. Любовь Евсеевна вышла замуж за учителя. Работа в городе была интересной, но её всё время тянуло в село. В 1916 г. её мечта свершилась, и она вместе с мужем была переведена в Утятское сельское училище. В 1918 г. в молодой учительской семье родилась дочь Ираида.

В 1919 г. Любовь Евсеевна становится заведующей школы. Она ведёт занятия в разных сёлах. Занимается ликвидацией неграмотности. Работает в политпросвете. К сожалению, зимой 1920 г. от тифа умирает её муж и она остаётся одна с полторагодовалой Ираидой на руках. Начались трудные годы. Голод. Ученики засыпали на уроках от голода. Многие учителя стали уходить из школы, искали работу, где выдавали паек. В скором времени из РОНО пришёл приказ: «Закрывать школу Л. Е. Тихомировой, т. к. преподавать некому. Нет учителей».

Тем не менее, несмотря ни на что Любовь Евсеевна и её коллеги продолжали учить детей, хотя работать приходилось уже в две смены.

В 1923 г. Любовь Евсеевна получила направление в Москву в Гагаринскую школу. Здесь она вела кружки, летние занятия — подготовку первоклассников, организовывала экскурсии, а самое интересное, находила время для озеленения пришкольного участка. Здесь же она стала руководить женским кружком. Устраивала вечера чтения в избе-читальне, вновь занималась ликвидацией неграмотности. Эта деятельность не осталась незамеченной — Н. К. Крупская даёт положительный отзыв её работе.

В 1926 г. Любовь Евсеевну приглашают в опытную «Школу жизни» в село Кожино. Интересно отметить, что школа продолжала работать и летом. В школу приходили ребята из ближайших деревень и с удовольствием занимались на пришкольном участке. Важным элементом их деятельности были наблюдения за развитием растений. Так, в 1926 г. в «Школе жизни» зародилась педагогика дела.

С 1931 г. Любовь Евсеевна начала работать в школе при детском доме «Юная республика». Успеваемость в её классах всегда была стопроцентной. Интересно отметить, что она не только учит детей, она делится своим опытом с молодыми педагогами. Пишет статью «Как исправить почерк», предлагает «Таблицу устного счёта», которая экономит время учеников и учителей. Как это созвучно с сельской школой С. А. Рачинского!

В 1943 г., вернувшись после эвакуации, она получает направление в подмосковную школу г. Лосино-Петровского, где в 1947 г. организовала кружок юннатов, и уже вместе с дочерью Ираидой начала опять сажать растения и вести за ними наблюдения. Таким образом, педагогика дела была продолжена и в послевоенное время.

В 1949 г. Любовь Евсеевна *награждается орденом Ленина*. В этот же год в школу принесли маленького крольчонка, с которого и началось развитие известнейшей на всю страну школьной кроликофермы.

С 1954 г. кролики Лосино-Петровской школы демонстрировались на ВДНХ в павильонах «Кролиководство и звероводство»



*Любовь Евсеевна Тихомирова
на школьной кроликоферме*

и «Юные натуралисты». За достигнутые успехи в развитии народного хозяйства Любовь Евсеевна была награждена несколькими медалями ВДНХ.

Но не только государство отмечало своими наградами труд замечательного воспитателя, исследователя, реального педагога дела. Огромный, ничем неизмеримый труд сердца отметили её бесчисленные ученики, через годы пронёсшие память о той, которая отдавала им всю себя — все свои знания, умения, доброту и тепло. И до последних

дней в гости к ней ехали и ехали со всех концов страны с детьми и внуками те обездоленные детишки из голодного времени, из детдомов и сельских школ, кто через Любовь (и в прямом, и в переносном смысле) получил свою путёвку в жизнь.

Прав был инспектор, сказавший в далёком 1912 году молодой тогда учительнице, проводившей только третий свой день в школе: **«Вы родились для школы».**

Тихомирова Ираида Сергеевна

Тихомирова Ираида Сергеевна родилась 7 апреля 1918 г. в селе Утятка Глядянского района Курганской области. В 1923 г. она вместе с матерью приехала в Москву. В 1934 г. окончила семилетнюю школу и поступила работать воспитателем в Чкаловский детский дом Щёлковского района Московской области. Без отрыва от работы в 1936 г. поступила на рабфак, который окончила экстерном в 1938 г. В этот же году, продолжая работать воспитателем в детдоме, поступила в МГПИ

им. В. И. Ленина на заочное отделение факультета естествознания, которое окончила в 1947 г.

С 1941 г. по 1944 г. в учёбе Ираиды Сергеевны был перерыв, т. к. она вместе с воспитанниками детдома была эвакуирована в село Ирюм Курганской области. Здесь, работая воспитателем в детдоме, она по совместительству стала преподавать биологию и химию в школе.

В 1943 г. по постановлению Моссовета Ираиду Сергеевну вызвали на работу в Щёлковский район, в Лосино-Петровскую среднюю школу. Без отрыва от работы в школе она окончила курсы по психологии при МОПИ, годичный семинар по повышению квалификации учителей биологии при МОИУУ и курсы при МИУУ, а также курсы биологии повышения квалификации учителей средних школ РСФСР при МГУ им. М. В. Ломоносова. Несмотря на то, что Ираида Сергеевна дважды избиралась депутатом городского совета, она продолжала всё время преподавать в школе, не пропуская ни одного занятия.

Ираида Сергеевна неоднократно выступала на областных и всесоюзных педагогических чтениях, на которых делилась опытом своей работы с коллегами. Принимала участие в рецензировании учебников по анатомии и физиологии человека, зоологии, различных программ по биологии.

С 1947 г. Ираида Сергеевна вместе с мамой Любовью Евсеевной начинает руководить кружком юннатов, который, как уже было написано выше, с 1954 г. являлся участником ВДНХ. О работе с юннатами, длительных наблюдениях за животными, выработке условных рефлексов и постановке генетических опытов на кроликах и использовании этих работ юннатов на уроках напечатан целый ряд статей в газетах и журналах «Биология в школе», «Естествознание в школе», «Пионер», «Вожатый», «Кролиководство и звероводство» и др. За неоднократные демонстрации работы юннатов на ВДНХ Ираида Сергеевна была награждена четырьмя бронзовыми, двумя серебряными и одной золотой медалью ВДНХ. За педагогическую деятельность, которой она отдала всю свою жизнь, любовь и сердце, Ираида Сергеевна была награждена медалями «За трудовое отличие», «За доблестный труд» и значком «Отличник народного просвещения» а самое главное — доброй и долгой памятью



Ираида Сергеевна Тихомирова

своих учеников, их родителей и всех, кому когда-либо довелось учиться у неё жить и работать под её началом.

Основными принципами педагогической работы И. С. и Л. Е. Тихомировых было обязательное сочетание нашей отечественной дидактики и различных подходов опыта и практико-ориентированного обучения:

1. Уроки должны быть творческими, основанными на длительном научном эксперименте или лабораторных занятиях. Живые объекты для занятий должны выращиваться самими учащи-

мися. Занятия должны проводиться не только в классе, но и на свежем воздухе или пришкольном участке.

2. Обязательная трудовая и профессиональная научно-исследовательская деятельность. Все учащиеся должны проходить практику на пришкольном участке. Учащиеся должны уметь выращивать растения и содержать животных, строить и чистить клетки, правильно заготавливать корм. Для более увлечённых ребят должны быть открыты кружки юннатов, где помимо всего этого ученики должны заниматься научно-исследовательской работой.

3. Обязательное обучение детей профессиональному представлению о продуктах своего труда. Дети должны знать, что всё, что они делают — это важно и необходимо для страны и может иметь реальный экономический результат. (Для справки: учащиеся Лосино-Петровской школы постоянно сдавали пух и кроликов в соседние колхозы.)



Ираида Сергеевна Тихомирова на уроке биологии

4. *Налаживание контактов с коллегами из других школ и обязательный обмен опытом.* (Более 1,5 тыс. племенных кроликов доставлены в учреждения по всей стране для поддержания породы.)

5. Сами педагоги Тихомировы занимались просветительской деятельностью, писали методические и научно-популярные статьи о природе, своих питомцах, научных экспериментах (Тихомирова, 1974). Этому они учили и детей. *Все дети, посещающие кружки, должны были вести дневники наблюдения, обсуждать их на семинарах, а в итоге — писать научные отчёты и статьи.*

Ещё раз хотелось бы подчеркнуть, что реальная педагогика дела, организованная талантливыми педагогами, позволила не только привить экологическую грамотность и профессиональные навыки сотням и сотням школьников, но и воспитать у них настоящую любовь к своей земле.

Опираясь на опыт своих учителей, нами и был создан экологический проект «Отдых и учёба с радостью», который с одной стороны, учитывал опыт нашей отечественной дидактической школы, а с другой — включал различные эмпирические подходы (Камнев и др. 2016). Но данный проект был создан для системы дополнительного образования, в частности для детских оздоровительных лагерей.

Важнейшей целью программ нашего проекта является развитие экологической культуры в самом широком смысле. Именно нацеленность на безопасное будущее и определила необходимость изменить парадигму образования, шагнуть на новую ступень — образование в интересах устойчивого развития. Вместе с тем образование для устойчивого развития не может быть эффективным в условиях «кабинетной учёбы». Современным учащимся необходимы деятельность, приключения, позитивные эмоции, радость открытия, самостоятельность и многие другие элементы, которые мы постарались учесть в концепции деятельного экологического образования.

Программы деятельного образования оказывают позитивное воспитательное влияние не только на детей, но и на молодёжь, студентов, которые участвуют в них в качестве вожатых и инструкторов разных дисциплин. Такое участие способствует самоактуализации молодых людей, даёт им возможность проявить себя с разных сторон, в необычных условиях, в разнообразных сферах деятельности.

Наши программы предоставляют широкие возможности самореализации для детей, подростков, а также студенческой молодёжи. Это и элементы научных экологических исследований с использованием настоящего научного оборудования, и написание первых самостоятельных работ. Это и погружения с аквалангами (в том числе для сбора проб при мониторинге), управление катером, парусами, байдарками, каноэ, освоение азов туризма и альпинизма, конные походы, знакомство со звёздным небом и основами астрономии, работа в стекольной мастерской, на гончарном круге и с кузнечной наковальней, а также многое другое. В результате реального прикосновения к этим дисциплинам, дети и подростки по-другому начинают смотреть на школьные предметы и их значение, и в целом на смысл жизни.

С 1995 года научно-приключенческие программы проекта «Отдых и учёба с радостью» были реализованы в крупнейших детских центрах России, в них приняли участие более 50 тысяч детей, подростков и студентов. Дети из самых разных социальных слоёв и регионов имели возможность близко познакомиться с удивительным миром моря и живой природы, общаться

с уникальными людьми: учёными, космонавтами, деятелями культуры, путешественниками, попробовать множество интересных и необычных видов деятельности. Многим из них программы дали возможность вести настоящую исследовательскую работу, участвовать в конференциях, готовиться к поступлению в ведущие вузы страны, а затем учиться в них и вообще найти свой путь в жизни. Сотни детей и подростков приняли участие в зарубежных исследовательских экспедициях, погружениях и туристических походах повышенной сложности, получили сертификаты подводников и туристические разряды.

Вспоминая об удивительных людях — Любви Евсеевне и Ираиде Сергеевне Тихомировых — учителях с самой большой буквы, учеником которых мне посчастливилось быть, хочется сказать только одно — не надо придумывать что-то новое — повторите опыт советской школы.

Первый в мире морской лагерь — институт деятельного экологического образования для детей и молодёжи

В наше время очень трудно найти живой достойный пример для подражания. Нам же посчастливилось знать, работать и многие годы дружить с уникальными людьми — педагогами-экологами — Айрин Хупер (Irene Hooper) (1935–2014 гг.) и её сестрой Грейс Апшо (Grace Upshaw) (1951–2022 гг.). Благодаря воле, энергии и преданности идее воспитания подрастающего поколения, Айрин и Грейс удалось объединить лучших людей — специалистов из разных областей науки, зачастую никак не связанных по своей специальности с педагогикой, в один дружный коллектив — семью. Многие члены этой семьи говорят на разных языках и исповедуют разные религии, но служат общему делу — экологическому воспитанию, а также прививанию подрастающему поколению глубокой любви и ответственного отношения к воде и океану.

Ассоциация Сикемп (Seacamp Association Inc. — Florida, USA), созданная Айрин Хупер при поддержке и постоянной помощи её сестры Грейс Апшо (Grace Upshaw) на острове Биг Пайн Ки (Big Pine Key), состоящая из Института моря (Newfound

Harbor Marine Institute) и лагеря (Seacamp), стала вторым домом для тысячи людей. Для многих она стала точкой отсчёта своего нового жизненного пути.

Айрин Хупер и Грейс Апшо — это педагоги, реально изменившие жизни десятков тысяч людей. Тысячи мальчишек и девочек из разных стран, сотни молодых и уже взрослых людей прошли школу жизни в институте моря — невероятном и навсегда остающемся в сердце каждого (Соловьёва, Камнев, 1996; Камнев и др. 2006)^{13, 14}. Небольшой морской институт — лагерь, основанный на острове в Атлантическом океане, продолжает свою работу. По-прежнему сюда приезжают сотни мальчишек и девочек познакомиться с океаном изнутри. Вдохнуть морского воздуха и измениться в лучшую сторону. Нет здесь только основателя и автора идеи создания уникальной и единственной во всём мире, настоящей морской экологической школы — Айрин Хупер, и её помощника — Грейс Апшо, но их бесконечная любовь к людям и всем детям на свете, мудрость, тепло и светлый образ навсегда останутся в сердцах людей, хотя бы раз пообщавшихся с ними.

Жизненный путь Айрин

Айрин родилась 26 сентября 1935 года в семье простого капитана небольшого рыболовецкого судна в Майами. После окончания средней школы, поступив в колледж (Mars Hill College, Mars Hill, North Carolina), Айрин переехала на два года в Северную Каролину. В 1955 году она поступает в Техасский университет (Hardins-Simmons University, Abilene, Texas). Окончив его в 1957 году и получив степень бакалавра по специальностям «история» и «педагогика», Айрин возвращается в Майами и начинает преподавать в школе. Она ведёт уроки истории, журналистики и других социальных дисциплин. К этому времени в семье Хупер появляется ещё трое детей: две сестрёнки и братишка. К сожалению, вскоре умирает мама и все хлопоты по хозяйству и уходу за детьми ложатся на плечи ещё совсем юной Айрин. Она

¹³ Соловьёва Г. П., Камнев А. Н. Экология плюс этика // Мир образования. 1996. № 5. С. 90–94.

¹⁴ Камнев А. Н., Камнева М. А., Камнев О. А. Жизнь для других // Подводный клуб 2006. № 1/2. С. 96–98.



Айрин Хунер (Irene Hooper) (1935–2014 гг.)

продолжает преподавать в школе и начинает заниматься вопросами внеаудиторного дополнительного экологического образования. В 1966 году Айрин становится исполнительным директором морского экологического лагеря. В 1970 г. она создаёт морской экологический институт, а в 1971 — ассоциацию, включающую лагерь и созданный ею институт. Так рождается Ассоциация Сикемп, а Айрин становится её бессменным лидером. Параллельно она находит в себе силы учиться в Колледже Бэрри (Barry College, Miami, Florida) по специальностям «управление» и «консалтинг». В 1971 году она заканчивает учёбу и посвящает себя работе в Ассоциации Сикемп.

Перебравшись жить на Остров Биг Пайн Ки, работая на островах в уникальном институте-лагере, созданным ею же, Айрин полностью посвящает себя просветительской деятельности, связанной с экологией и охраной коралловых островов и океана. Острова становятся её жизнью. Наряду с работой в институте-лагере, Айрин много занимается общественной работой. Она становится инициатором, а точнее движущей и мотивирующей силой создания на островах двух удивительных заповедников: морского заповедника в Соупон Bight и государственного морского заповедника — Looe Key National Marine Sanctuary. Спустя совсем небольшое время мечты Айрин сбываются. На островах появляются два новых заповедника.

В 1990–1991 гг. Айрин Хупер возглавила группу исследователей, которые должны были бы подготовить монографию по истории и экологии островов. Эта серьезная, хорошо сбалансированная в текстовом отношении монография «The Monroe County Environmental Story», вышедшая уже в конце 1991 года, стала основным учебником по экологии и истории островов (Gato, 1991)¹⁵. Более того, она стала полезной не только детям, но и взрослым всех категорий. В 1994 году под редакцией Айрин выходит замечательная книга Джефа Риппла (Jeff Ripple) «The Florida Keys. The Natural Wonders of an Island Paradise» (Ripple, 1995)¹⁶. По сути, в США появляется первая хорошо иллюстрированная монография о биоразнообразии коралловых рифов США.

За большие заслуги Айрин неоднократно получала награды от губернатора Флориды, международной ассоциации лагерей, российской ассоциации лагерей, от ассоциации преподавателей морской науки Флориды, а также от департамента коммерции США за программу САБИТ. За активное участие в создании морских заповедников на островах имя Айрин включено в мемориал, созданный рядом с Eco Discovery center в самой южной точке США в Ки Весте. Умерла Айрин 13 февраля 2014 года.

Жизненный путь Грейс

Грейс Апшо родилась 1 декабря 1952 года в Майами штата Флорида, где и окончила начальную и среднюю школу. Затем она поступила во Флоридский государственный университет, находящийся в городе Талахаси. После окончания университета, получив степень бакалавра по специальности «начальное образование», в течение года работала педагогом в детском саду в штате Колорадо, после чего вернулась в любимую Флориду, в свой родной морской лагерь, расположенный на острове Биг-Пайн-Ки, который в 1965 году основала её старшая сестра Айрин Хупер. На протяжении многих лет Грейс работала в этом лагере на разных должностях.

¹⁵ Gato J. Ed. The Monroe County Environmental Story. — Monroe County, 1991. — 369 p.

¹⁶ Ripple J. The Florida Keys. The Natural Wonders of an Island Paradise. — Voyageur Press, 1995. — 128 p.

Она была вожатой, руководителем программного обеспечения и директором летнего лагеря.

В 2013 году после смерти Айрин Грейс возложила на себя обязанности директора морского лагеря и в этом же году была избрана Президентом и исполнительным директором ассоциации Сикемп.

Большая и постоянная просветительская работа Грейс, связанная с природоохранной деятельностью и популяризацией значимости экосистем коралловых рифов для Флориды и океана в целом, была замечена и высоко оценена Центром исследований коралловых рифов США, а Международный фонд подводных исследований США в знак признания её деятельности и заслуг присудил ей высокую награду.

В течение всей своей жизни Грейс делилась знаниями с тысячами молодых людей со всего мира, работающих в Сикемпе, а также помогала в их трудоустройстве. Будучи активным участником Ассоциации Американских Лагерьей и Международного Содружества Лагерьей, Грейс делилась своим богатейшим опытом в области деятельного экологического образования на конференциях в Канаде, Китае, Мексике, Турции, Японии и России.

Благодаря её деятельности в области разработки международных молодёжных экологических программ Ассоциация Сикемп обрела известность во всём мире.

Острова их жизни

Флорида Кис (от испанского «кис» — маленький остров) ничто иное, как остатки древнейших коралловых рифов тех времён, когда уровень воды в океане был значительно выше. Они протянулись на 180 км между Мексиканским заливом и Гольфстримом Атлантического океана. В нескольких же километрах к югу



*Грейс Аниуо (Grace Upshaw)
(1951–2022 гг.)*

от островов Флорида Кис расположен третий в мире по величине живой коралловый риф, который тянется от Майами до Ки Уеста (самой южной части США) на протяжении почти 200 км. Климат на островах тропический, довольно влажный. Средняя температура летом — 32°C, а зимой 21°C. Природные условия Флорида Кис сходны с природными условиями других островов Карибского бассейна. Издавна эти острова притягивали к себе людей. За свою почти пятивековую историю острова Флорида Кис помнят индейцев, испанских конкистадоров, пиратов, кубинских производителей сигар, контингенты американского флота, армии и морской пехоты. Многие острова до сих пор хранят следы их присутствия в виде архитектурных сооружений и музеев. В настоящее время интерес к островам Флорида Кис значительно возрос. Сочетание необычной истории островов, их уникальной экологии и природной красоты ежегодно притягивают сюда до миллиона туристов. Защищённые коралловым рифом острова Флорида Кис представляют уникальную возможность для занятия разными видами водного спорта, изучения морской природы и просто спокойного отдыха. Природа Флорида Кис отличается многообразием подводного и надводного мира. Море у берегов удивительного зеленовато-голубого цвета. На берегу растут величественные мангровые леса, под водой процветают сообщества морских трав и водорослей, в которых находят себе приют множество беспозвоночных и рыб. Одних только рыб здесь насчитывается 360 видов. Но жемчужиной здешних вод, конечно, являются кораллы. Насколько природа Флорида Кис прекрасна, настолько она и хрупка. Об этом должны помнить все: и жители, проживающие здесь постоянно, и туристы, приезжающие сюда погостить. Кстати, воды вокруг коралловых рифов и сами рифы объявлены территорией морского заповедника. Здесь действуют жёсткие правила, касающиеся отлова рыбы, правила, запрещающие сбор животных и кораллов в этих водах. Природоохранные организации поддерживают и сохраняют жизнь черепах, птиц и уникальных растений островов.

Среди всех островов в гряде Флорида Кис особое значение имеет остров Биг Пайн Ки, который находится на юге островной гряды Флорида Кис, примерно в 180 км к югу от Майами. Внешне это обычный коралловый остров, за исключением того, что на нём

произрастает достаточно много изящных сосен, и по которому без боязни разгуливают обаятельные, с необычайно умными глазами карликовые олени. Вроде бы остров — как остров, ничего особенного, но именно его можно назвать национальным, а может быть, даже международным «островом сокровищ», и не образно, а реально. Именно на этом острове находится единственный в мире морской институт — лагерь



(Newfound Harbor Marine Institute at Seacamp) или по-другому Ассоциация Сикемп, которая в течение года не только обучает, но и прививает особые навыки экологической этики подрастающему поколению со всего мира. Именно этот остров выбрали педагоги и учёные и вот уже в течение многих лет отдают свои любовь, сердца и знания подрастающему поколению. За этот период через мудрые морские экологические образовательные программы центра прошли тысячи и тысячи студентов и школьников, которые, в свою очередь, несут полученные знания и любовь дальше, передавая их новым поколениям.

Этот морской институт — лагерь, расположенный по берегам очень удобной бухточки тихой безлюдной части острова, был создан совместными усилиями родителей, учёных, бизнесменов, работников лагерей — всех, кто был заинтересован в том, чтобы пробудить в молодом поколении любовь к водной стихии — Океану. В своё время, волею судьбы, возглавить работу этого лагеря, впоследствии ставшего ассоциацией, посчастливилось преподавателю одной из школ Майами — Айрин Хупер. Работая в лагере, Айрин и Грейс сделали всё, чтобы он стал не только лагерем, но и самым уникальным морским экологическим институтом в мире.

История создания морского института — лагеря

Ассоциация Сикемп в своём развитии прошла несколько этапов и в настоящее время занимает одну из ведущих позиций в области экологического образования США. Идея создания морского экологического лагеря на побережье острова Флорида, где дети могли бы получить какие-то новые знания об океане, об окружающей природной среде, возникла в 1963 году. Эта идея была нова и интересна. Уже в январе 1964 года было принято решение о создании лагеря Висамки с целью реализации обучающей программы по проблемам сохранения окружающей среды. Лагерь предполагалось разместить на острове Западный Самерленд (Штат Флорида). Летом 1964 года лагерь начал свою работу. В рамках проводимой программы лагерь предлагал три направления деятельности: исследования океана, экскурсионные поездки на автобусах, лабораторные работы. Для многих детей и подростков лето, проведённое в лагере Висамки, осталось светлым пятном в их памяти и даже в значительной степени повлияло на выбор дальнейшего жизненного пути. К сожалению, в сентябре 1966 года над островами Флориды пронёсся ураган Бетси, принёсший серьёзные разрушения, в том числе и в лагере Висамки. Лагерь не подлежал восстановлению. Но дети, родители и работники лагеря хотели продолжать начатую работу (Торговкина, 1999)¹⁷.

Для определения нового места, где наилучшим образом могла быть реализована программа морского лагеря, были привлечены учёные университета Майами, которые провели серьёзные исследовательские работы по выбору места для лагеря. Выбор пал на остров Биг Пайн Ки. К основным аргументам в пользу данного выбора учёные отнесли богатое разнообразие природы данного участка (в прибрежных водах учёные насчитали 26 разновидностей дна и столько же разнообразных морских сообществ), мягкие климатические условия, благоприятствующие круглогодичной работе лагеря, и, наконец, расположение лагеря близ кораллового рифа Лу Ки.

К открытию лагеря предстояло провести достаточно большой объём подготовительных работ. Родители вместе с детьми

¹⁷ Торговкина О. П. Теоретические основы и опыт решения педагогических проблем в детских лагерях США. Автореф. дис. канд. пед. наук. М.: РАО ИТОП, 1999. 24 с.



в своё свободное время добровольно участвовали в подготовке лагеря. Принцип добровольного и бескорыстного участия прочно внедрился в систему деятельности Сикемпа. Руководителем лагеря, как было сказано выше, стала Айрин Хупер.

С 1967 года спрос на участие в образовательных программах Сикемпа стал активно возрастать, одновременно укреплялась его материальная база. С 1966 по 1971 год в лагере побывали студенты и школьники из 38 штатов США и 8 других стран. С 1966 года, времени начала деятельности Сикемпа, лишь три высших школы штата Флорида пытались разработать и внедрить морские исследования в общий курс своего учреждения. В последующие годы отдельными образовательными учреждениями штата Флорида предпринимались попытки использования методов обучения вне стен школы. Но аналогов программам, предлагаемым Сикемпом, не было.

С сентября 1970 года как составная часть Ассоциации Сикемп начал свою деятельность Морской Институт Залива Ньюфаунд (Newfound Harbor Marine Institute), призванный осуществлять воспитательно-образовательную деятельность с сентября по май. Программы института были рассчитаны на школьников, студентов колледжей и вузов, а также преподавателей. Первыми участниками программ Морского института были учащиеся средних школ, изучающие биологию моря и проживающие

в округе Майами. Интересно отметить, что уже в 1970–1971 гг. четыре университета (в том числе университет Огайо) направили в Сикемп группы своих студентов. К 1971 году оснащение Сикемпа плавательными средствами (моторными лодками, судами на понтонных платформах, катерами) позволило доставлять юных исследователей до легендарного местечка — рифа Лу Ки. Здесь, по преданию, в 1744 году затонул испанский галеон (парусный военный корабль) с сокровищами.

В 1975 году, в целях увеличения охвата молодых людей предлагаемыми программами под руководством Айрин, Ассоциация Сикемп наряду с лагерем круглосуточного пребывания разрабатывает и планомерно внедряет новые направления деятельности: создание лагерей с дневным пребыванием. Ассоциация Сикемп стремилась организовать для учащихся различных географических, религиозных, социо-экономических и этнических групп такие ситуации, через которые они смогут «достичь более высокой степени социальной и культурной интеграции и гражданства и им будут предоставлены возможности для дополнительной социальной, культурной и развлекательной деятельности». В 1975 году в качестве важных образовательных программ были разработаны два маршрута проведения походов: в Майами, с целью посещения частных и правительственных океанографических лабораторий и национального парка Эвглейдс, а также морское путешествие к берегу Ки Сэл в Багамах, для сравнительного изучения морской флоры и фауны.

С ростом количества участников программ лагеря, всё отчетливее ощущался дефицит кадров. К работе по программам лагеря привлекались, как правило, студенты высших учебных заведений, обучавшиеся по специальностям естественных наук. Но для работы в лагере было недостаточно лишь прочных знаний по изучаемым в вузе дисциплинам. Уникальность предлагаемой лагерем программы требовала специально подготовленных кадров для её реализации. Начиная с января 1981 года, Ассоциация Сикемп вводит в свой ежегодный план практику набора и подготовки кадров. Восьмидесятые годы для деятельности Сикемпа можно назвать периодом совершенствования программ. За всем этим стояла Айрин.

Задачи морского института — лагеря

Морской институт — лагерь всегда ставил перед собой две основные задачи: первая — познакомить ребят с экологической этикой, вторая — превратить это знакомство, несмотря на серьёзную учёбу и работу, в радость для отдыхающих детей и молодёжи. Ребятам предоставляется возможность выбрать себе занятие на всё время пребывания в лагере из 30 с лишним программ. Это программы, связанные с изучением растительного и животного мира коралловых рифов, изучением акул, мангровых джунглей, различных типов морских сообществ. Ребята знакомятся с основами рыболовства, плавают в бассейне с живыми акулами и морскими черепахами (что доставляет им самое большое удовольствие), учатся строить парусные лодки и превращать мусор в произведения искусств. Одними из очень популярных программ в лагере являются виндсерфинг и парусный спорт. В этом институте — лагере существует уникальная для США программа, в которой подростки обучаются плаванию с аквалангами.

Сикемп ставит своей целью не просто научить ребят плавать с аквалангами, а использовать полученные навыки для ведения различных глубоководных работ, в том числе и научных исследований. На все занятия ребята выезжают с масками, трубками и ластами на флэттопах — специальных лодках с плоскими палубами. Перед спуском в воду проводится небольшое объяснение. А потом — погружение в мир тишины, неописуемого разнообразия кораллов, рыб — от крошечных,



не более 1 см, до величественных скатов, достигающих иногда 1,5 м, губок самых необычных расцветок, форм и размеров, омаров, моллюсков, водорослей, дельфинов, акул... А вечером ребят ждут костры, дискотеки, лекции о животных с показом слайдов и фильмов, изучение необычного для нас звёздного неба, морские вечерние прогулки.

Дружба с Россией

Осенью 1991 года по инициативе российской организации «Педагоги за мир и взаимопонимание» (президент **М. В. Кабатченко**) началась реализация проекта «Школы-побратимы». Проект связал прочными узами школы и экологические центры Флориды с подобными российскими организациями. Ассоциация Сикемп, будучи активным участником проекта, начала приём детей и педагогов из России и стран бывшего Советского Союза. Более того, ежегодно, начиная с 1994 г. по правительственной программе SABIT (США) в Сикемпе и Институте моря проходили стажировку педагоги, научные исследователи, а также специалисты, интересующиеся развитием индустрии детского и молодёжного отдыха из разных стран мира, включая Россию.



Айрин Хупер сидит, слева от неё стоит Грейс Ашио в кругу коллег и русских друзей

Неоценимую помощь в осуществлении этих стажировок оказывала и оказывает **Е. А. Истомина**, которая многие годы работает в Сикемпе директором по иностранной работе. Программа, предлагаемая лагерем для иностранных специалистов, призвана привлечь внимание учёных, педагогов, работников загородных оздоровительных лагерей к экологически-ориентированным образовательным проектам, которые после творческого переосмысления, адаптации к конкретным географическим и специфическим условиям могут быть использованы в оздоровительно-образовательных учреждениях для детей и подростков в других странах.

Программа «Всеми учит море —
отдых и учёба с радостью»

В итоге Ассоциация Сикемп не только стала центром оздоровительно-образовательной деятельности экологической направленности в своём регионе. Её опыт, благодаря современным теоретическим основам и построенным на них исследовательским учебным программам, ориентированным на психофизические возможности подростков, приобрёл международное значение.

В частности, российская программа «Всеми учит море — отдых и учёба с радостью» (в настоящее время «Океания») появилась именно благодаря учёбе и работе одного из авторов данной монографии в Сикемпе (Камнев, 2005 а, б, в, г; Камнева, Камнев, 2003)^{18, 19, 20, 21, 22}. Проект школ-побратимов, послуживший основой для активизации Ассоциацией Сикемп международной деятельности, работает и по сей день, объединяя около 200 школ и экологических центров России и США. Программа «Всеми учит море — отдых и учёба с радостью», прародиной которой был Сикемп, работает в России уже более четверти века (Камнев, 2014; Камнев и др.,

¹⁸ Камнев А. Н. Академия солёной волны // Вожатый века. 2005. № 1. С. 21–23.

¹⁹ Камнев А. Н. Всеми учит море. Нам 10 лет // Акванавтика. 2005. № 1. С. 10–12.

²⁰ Камнев А. Н. Образовательный отдых — это обучение в активной форме // Обучение и карьера. 2005. № 22(65). С. 66–69.

²¹ Камнев А. Н. Отдых и работа с радостью // Курортные ведомости. 2005. № 4 (31). С. 44–45.

²² Камнева М. А., Камнев А. Н. История нашей деятельности или Как и почему мы сделали свой выбор // Октопус. 2003. № 4 (28). С. 110–114.

1998, 1999)^{23, 24, 25}. Она инициировала становление принципиально нового, научного экологического направления в системе лагерей детского отдыха и оздоровления современной России. Через эту программу прошло более 50 тысяч мальчишек и девчонок. Многие из них стали квалифицированными исследователями, преподавателями и просто хорошими людьми, гражданами с активной жизненной позицией. На каждой торжественной линейке, посвящённой открытию новой лагерной смены, ребята слышат те слова, которые мы в своё время слышали из уст Айрин. Поэтому в каждом из них живёт частичка души Айрин.

Всей своей жизнью Айрин и Грейс учили любви к окружающим их близким и незнакомым людям, к природе и океану, любви к жизни.

Они создали первый в мире островок добра, любви, тепла, радости и знаний для детей и взрослых. Если бы каждый из нас отдал хотя бы только одну сотую часть того добра, какую Айрин и Грейс принесли в этот мир, насколько мир стал бы лучше и чище!

Благодарности

В заключение мне хотелось бы выразить искреннюю благодарность моим коллегам за помощь, консультации, а также за тепло и поддержку — Т. А. Антопольской, Л. В. Байбородовой, А. В. Гагарину, В. П. Голованову, Ю. М. Гришаевой, Т. Н. Гуциной, Д. С. Ермакову, Т. А. Михайловой, В. И. Панову, А. А. Полосиной, М. И. Рожкову, В. В. Рубцову, В. И. Слободчикову, И. Б. Шилиной.

Кроме того, хотелось бы сказать большое спасибо всем членам моей семьи за помощь и терпение.

²³ Камнев А. Н. Проект «Отдых и учёба с радостью»: научно-приключенческие программы «Океания», «Вождь краснокожих», «Храброе сердце», «Лес полон знаний», «Новый опыт», «Lingvosamp» как инструмент образования и воспитания детей и молодёжи // Проблемы региональной экологии. 2014. № 6. С. 171–174.

²⁴ Камнев А. Н., Камнева М. А., Гавриленко Е. Е., Куниц Б. Деятельное (практико-ориентированное) образование в детском лагере, или «Отдых с радостью» // Новые ценности образования. 1998. № 8. С. 55–67.

²⁵ Камнев А. Н., Камнева М. А., Куниц Б. Деятельное образование в лагере // Народное образование. 1999. №5. С. 62–67

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

1.1. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как педагогическая проблема

Проведённый анализ теоретических исследований философов, педагогов и психологов показывает, что проблема развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой может быть проанализирована с точки зрения понятийного пространства составляющих её научных категорий: «субъекта», «взаимодействия», «среды», взятых в контексте рассмотрения данной проблемы.

Субъект — ведущее понятие, важное для нашего исследования. Рассмотрим междисциплинарное толкование данной научной категории, уделив особое внимание анализу субъектности как психолого-педагогического феномена.

Осмысливая фундаментальные основания человеческого бытия, философы указывают на необходимость разработки новых аксиологических ресурсов, которые призваны обеспечить стратегию выживания человечества. Одним из таких ресурсов выступает категория «субъекта» [6, 43].

В философском понимании субъект — это индивид, обладающий способностью к познанию и деятельности, взаимодействующий и с природной, и с социальной средой как объектами его познавательной и преобразующей активности [99, с. 660]. С позиции психологов субъект рассматривается с точки зрения способности к активному преобразованию окружающего мира (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков) — он реализует себя «в своих деяниях» [152]. Одновременно субъект понимается как единая система качеств и свойств человека, к которым прежде всего можно отнести индивидуальные, социальные, природные и т. д. [20].

Для педагогов субъект в большей степени — это тот, кто проявляет себя в определённой образовательной деятельности (субъект учения, субъект профессионального образования и т. д.) [30].

Иногда как субъектов могут понимать не только людей, но и различные объекты природной среды. Философы обосновывают возможность восприятия природных объектов как субъектов [139, 193] следующим образом: представители живой природы (животное, растение) могут стать партнёрами человека в процессе общения, если люди переносят на них собственные духовные качества и очеловечивают их [76, с. 225]. При этом субъектифицированный природный объект может влиять на построение образа мира человеком, а также выступать в качестве значимого другого [46]. Это означает, что природный объект, взаимодействуя с человеком как субъект, может производить в его личности или жизненной ситуации реальные преобразования, проявляя к нему деятельностьную активность [135, с. 57].

Для обозначения способности человека быть субъектом активности применяется понятие «*субъектности*». Анализ философских, психологических и педагогических исследований субъектности показывает, что учёные выделяют различные основания для описания характеристик субъектности человека; определяют разнообразные субъектные качества, соответствующие их научным представлениям о том, что есть субъект; обосновывают духовно-деятельностные возможности развития субъектности. Остановимся на анализе взглядов на субъектность, методологическую основу которых составляют отношения между субъектом и природной средой.

Современные философы выявили тенденцию рассмотрения субъектности как множества измерений [6]. В отличие от одностороннего понимания субъекта как сознательного, открытого для анализа образования или постмодернистского субъекта-функции, в котором нет ценностных оснований, субъектность может быть рассмотрена с онтологической точки зрения. Помимо наиболее часто упоминаемых способностей субъекта к проявлению активности и развитию, основными характеристиками субъектности выступают ещё и её многоуровневость, опосредованность степенью ответственности, мотивированность, возможность реализации в ходе взаимодействия с окружающими. Человеческая субъектность несёт в себе мироздающее начало и ответственно за гармонию мира [6, с. 13].

Психологи, характеризуя субъектность и определяя, как свойство личности, как вершинное личностное образование, выделяют различные способности человека, необходимые для достижения субъектности, которые начинают складываться ещё в подростковом возрасте. Это способность преобразовывать внешнюю ситуацию для получения более качественного результата; организовать в процессе деятельности свои имеющиеся психические и личностные потенциалы; находить уникальный способ реализации той или иной активности, наиболее созвучный внешним и внутренним условиям [4]; действовать вопреки обстоятельствам [20]; способность осознавать свои поступки в качестве свободных нравственных деяний в сочетании с готовностью отвечать за них [63].

Надо отметить, что субъектность, по мнению психологов, это и возможность, и способность человека предъявлять себя в качестве субъекта, интенция, которая в зависимости от его желания может актуализироваться с разной степенью выраженности [35, с. 34]. Необходимо различать «субъектность» и «субъективность». Последняя связана с индивидуальной «картиной мира», сознанием и самосознанием личности [35, с. 33].

В. А. Петровский определяет субъектность через единство пространственно-временных характеристик субъекта, проявляющихся в человеческой деятельности с учётом четырёх сфер: витальной сферы, предметной деятельности, деятельности общения и деятельности самосознания. По его мнению, развитие и бытие «Я-мира» человека невозможно без вхождения его в мир «Природы», «Рукотворный мир», «Мир другого» и в «Я сам» [138].

В. В. Знаков считает, что, познавая мир (в том числе и мир природы. — А. К.), субъект действует избирательно, он руководствуется своими ценностями, оценивает возможные потери и приобретения и в процессе познания преобразует не только мир, но и самого себя. Поэтому развитие субъектности в онтогенезе неизменно связано с самооценкой, самопознанием и приобретением субъектного опыта [64, с. 151].

При этом субъектный опыт, получаемый человеком, как индивидуальный сплав знаний и навыков, приобретённых в результате познания, обучения, деятельности, обеспечивается

за счёт зрительного, осязательного телесного, эмоционального опыта и собственных размышлений субъекта [214]. Такой опыт может структурироваться на уровне знаний-ценностей (мнений, убеждений), переживаний и этических норм поведения субъекта [64, с. 167–172].

Важным условием возникновения субъектности учёные считают наличие субъект-субъектных отношений, которые возникают в процессе вступления человека в контакты и взаимодействия. Субъект-субъектные отношения должны быть ориентированы на личностную модель взаимодействия с целью преобразования мира и других людей [30].

Е. Н. Волкова и Е. А. Сергиенко предлагают изучать периоды развития субъектности с учётом онтогенетического развития человека, считая, что он связан с развитием различных отношений личности и подвергается влиянию внешних и внутренних факторов [160]. При этом развитие субъектности определяется достижением определённых уровней, на каждом из которых сохраняются целостность, индивидуальность, активность субъекта в отношениях с миром [181, с. 52; 182].

В педагогических исследованиях субъектность характеризует ребёнка как носителя надситуативной активности, которая имеет преобразовательный характер и проявляется прежде всего в его инициативном поведении. О. Г. Селиванова считает, что становление субъектности обучающегося — это процесс освоения им определённых субъектных позиций в образовательной деятельности и обогащения субъектного опыта в целом. Необходимо также учитывать, что, приобретая этот опыт, ребёнок активно взаимодействует с собой как личностью через самопознание, самореализацию и самоопределение [158].

Развитие субъектности Т. В. Машарова связывает с расширением свободы выбора ребёнка в учебной деятельности, которая обеспечивает расширение зоны его ближайшего развития, позволяет открыть спектр его потенциальных возможностей [113, с. 21]. Характеризуя субъектность детей в дополнительном образовании, Т. Н. Гущина описывает его как интегративное качество личности в формате развития составляющих её компонентов, связанных с формированием ценностно-смысловых установок, умением делать осмысленный выбор и рефлексией [44].

Учёные, осмысливая возможности развития субъектности, подчёркивают, что сегодня стоит задача поиска таких технологий, которые позволяли бы человеку не только самоконструировать, но и осуществлять «раскрытие множественности вариантов динамики развития субъектности» [64, с. 953].

Исследователи отмечают, что сензитивным, но противоречивым периодом в развитии субъектности является *подростковый возраст*, в котором этот процесс обусловлен кардинальными изменениями личности подростка [38]. Прежде всего личностными предпосылками развития субъектности подростка выступают формирование ценностно-смысловой сферы, его способность к целеполаганию и рефлексии [149].

Формирующиеся в этот период такие личностные характеристики человека, как самостоятельность, самосознание, связанное с процессом персонализации, чувство взрослости, развитие волевых качеств, личностная автономия, являются внутренне необходимыми для становления его субъектности [3; 51].

Е. В. Леонова дополняет необходимые для новообразования субъектности в подростковом возрасте процессы, качества и свойства следующими: определение профессиональных намерений, осознание своей индивидуальности, стремление к саморазвитию, ответственность и осознанность поведения, позитивное самоотношение, стремление к самореализации в сфере достижений [100]. При этом поведение и деятельность значительной части подростков характеризуются неадекватными реакциями, деструктивными поступками, неустоявшимися формами, рассогласованием «Я реального» и «Я идеального», что, безусловно, влияет на любые процессы, проходящие в становлении личности подростка, в том числе на результаты достижения им определённого уровня субъектности. Учёный указывает, что наращивание субъектности способствует разрешению подросткового кризиса, чему помогает расширенное использование возможностей дополнительного образования [100, с. 14].

Современные подростки — это представители цифрового поколения, у которых имеются неограниченные возможности для получения и переработки интернет-информации [97, 118].

По словам Л. Болтански и Э. Кьяпелло, находясь в новой для себя социокультурной ситуации, современный подросток проектирует для себя новый виртуальный мир, выступает в качестве активного проектного деятеля информационно-сетевой культуры, где происходит «возвышение Проектно-ориентированного града» [112, с. 87]. С одной стороны, интенсивная онлайн-деятельность подростков, связанная с общением в Сети, которую некоторые исследователи по праву считают в этот период ведущей деятельностью [177], увеличивает риски формирования субъектности, поскольку сама субъектность ещё не является целостным личностным образованием. С другой стороны, подросток ищет для себя значимых взрослых и сверстников в Сети, включается в важные для него сообщества, то есть получает возможность активно участвовать в сетевой общественной жизни, что обеспечивает формирование субъектности как защитного ресурса от негативных влияний реальной социальной среды [41].

Обособление от природных условий жизнедеятельности часто приводит подростка к внутренней дезориентации, что актуализирует потребность в поиске таких объектов и субъектов взаимодействия, которые были бы не только деятельностно значимыми, но и безопасными. В качестве таковых могут выступать и природные объекты, которые подросток включает в систему своих ценностных ориентаций, когда вырабатывает собственные способы взаимодействия с природной средой. Используя механизм субъектификации природных объектов (лес, море) [46, 197], подросток наделяет их определёнными субъектными качествами и воспринимает их как субъектов, причём показатели психологической близости с этими объектами могут быть значительно выше, чем показатели близости со значимым взрослым (мать, отец). С. Д. Дерябо считает, что природный объект может восприниматься человеком как субъект с учётом трёх позиций: если он следует определённой философской концепции, если он похож на человека и признаётся им равным в своей самооценности [46].

Воспринимая мир природы субъектно, подросток относит природные объекты к сфере «человеческого» и воспринимает их как партнёров по взаимодействию [175, с. 20]. Отмечается,

что субъектность как таковая не присуща природным объектам, но человек способен приписывать её им, моделировать и конструировать [48]. В свою очередь, это позволяет природным объектам открыться личности в качестве субъектов, что, с нашей точки зрения, кардинально меняет характер взаимодействия подростка с природной средой и определяет методы и технологии экологического образования и деятельности.

По сравнению с другими возрастными периодами подростковый возраст характеризуется расширением представлений об окружающем мире, когда развиваются и дифференцируются экологические интересы и предпочтения. Именно в подростковом возрасте, на его кризисном пике, по мнению С. Д. Дерябо, происходит «переструктурирование компонентов интенсивности отношения к природе» [47].

В условиях обострения глобальных экологических проблем учёные выдвигают идею необходимости формирования интегративных нравственно-экологических качеств личности, характеризующих субъектность человека в отношении природных объектов. Например, к ним может быть отнесена экологическая ответственность, которая проявляется в ответственном отношении личности к природе и вбирает в себя признаки таких категорий, как отзывчивость, бережливость, рачительность, но отличается от них более высоким уровнем обобщённости [115, с. 7].

Многие авторы, изучающие специфику субъектности в подростковом возрасте, рассматривают данный феномен в рамках взаимодействия с окружающими. Однако среди современных научных концепций есть и другой взгляд на процесс развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, опирающийся на онтологическое понимание проблемы. В концепции В. И. Панова и сотрудников его лаборатории экопсихологические *взаимодействия* с природой и представляющими её неживыми объектами и живыми существами играют важную роль в развитии способности человека быть субъектом, изменяют атрибуты его субъектности [208].

Философская категория «взаимодействия» используется учёными для характеристики бытия человека в контексте его отношения, взаимодействия и сохранения природы, космоса

и развития других людей. Словарь С. И. Ожегова характеризует сущность понятия взаимодействия через взаимную связь явлений или их взаимную поддержку [130, с. 78]. Взаимодействия носят объективный и универсальный характер, обеспечивают взаимозависимость элементов определённой системы, с их помощью фиксируется обмен информацией между организмами и средой. В отношении человека взаимодействия служат для обозначения форм деятельности, познания и человеческого события, для осуществления которых людям приходится менять свои познавательные позиции, средства и инструменты [174, с. 136].

Результаты современных научных исследований привели учёных к переоценке активности человека в формировании его взаимодействий с природной средой. Представления философов-экологов о непрагматической ценности природы легли в основание учения о ноосфере и глобальной экологической этике. Этимология слова «экология» восходит к греческому *oikos* — дом, *logos* — учение. Поэтому в переводе экология — это наука о доме в широком смысле, включающем строение и жильцов. Соответственно, экология — это наука о взаимоотношениях между жильцами дома и самим домом, человеком и средой его обитания [104].

Нобелевский лауреат Г. Селье сформулировал основные постулаты альтруистического эгоизма, который предписывает человеку сохранять природу как ценный ресурс и помогать ей ради собственного благополучия и здоровья [156]. Всё больше людей проникаются идеями этического консьюмеризма, который в эпоху глобального потребления нормирует поведение человека в направлении самоограничения, выбора тех групп товаров, при производстве и утилизации которых природе наносятся минимальные повреждения, употребления экологической пищи и т. д. [189]. С вышесказанным согласуется идея рационального природопользования, основанная на том, что человек, в первую очередь, должен заботиться о пользе природе, а затем о себе как её элементе [200].

Многие исследователи связывают выживание цивилизации и преодоление экологического кризиса с идеей устойчивого развития (перевод с английского — *sustainable development*).

Несмотря на то, что эта концептуальная позиция сегодня подвергается научно обоснованной критике в связи с невозможностью претворения в жизнь, А. Н. Кочергин отмечает, что отдельные устойчивые периоды на разных этапах развития взаимодействия общества и природы сменяются неустойчивыми [90]. Поэтому необходимо конструктивно подойти к решению этой проблемы, соблюдая «интересы» обеих сторон взаимодействия. В сознание людей должна проникнуть мысль *о коэволюционном развитии, то есть о взаимно непоражающем развитии общества и природы*. При этом важнейшим воспитательным ориентиром развития субъектности человека должны стать установки экологически ориентированного мышления, базирующегося на принципах коэволюционной стратегии, предполагающих гармоничное со-развитие и личности, и социума, и природы [104].

В психолого-педагогических исследованиях мы обнаружили различные типы и виды взаимодействия, важные для нашего исследования: межсубъектные (между людьми, животными); возрастные (подростки, юноши и др.); взаимодействия с разными видами сред (социальной, природной, образовательной); взаимодействия в ходе разных видов деятельности (творческие, профессиональные, проектные и др.).

В педагогической науке введено понятие субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребёнка. В таком типе взаимодействия образовательный процесс строится с учётом равноправного положения педагога и ребёнка с точки зрения осознания субъектами целей и задач совместной деятельности, совместного творчества, адекватной оценки результатов образования. Как отмечают исследователи, независимо от того, на что такое взаимодействие направлено (на социальный мир, внутренний мир подростка или мир природы), оно носит предметно-преобразующий характер и оказывает непосредственное влияние на его (подростка) субъектность [176, с. 35].

Объясняя роль взаимодействия для развития личности, Б. Ф. Ломов отмечал, что оно, как некое отражение, является основой для возникновения изменений в его участниках, обуславливает развитие многих психических процессов [107]. Для

обозначения вклада субъектности в продуктивную деятельность личности в науке введено понятие *субъектополагающего взаимодействия*, которое отражает направленность активностей двух субъектов в целях построения деятельных и аксиологических отношений [133].

Между обществом и природой «объективно формируется условно особая *“промежуточная зона”* — *“зона постоянного действия”* [153, с. 110], которая может быть представлена как особая динамическая система взаимодействия двух разных по природе объектов. Поэтому педагогически продуманное, спроектированное образовательное пространство обучения подростков взаимодействию с природной средой может выступать такой «промежуточной зоной», обеспечивающей реализацию субъектных потребностей личности. При этом настоящему равноправное взаимодействие с природной средой возможно только тогда, когда её воспринимают как субъекта, в противном случае оно имеет характер манипуляции и *использования* [46].

Само понятие *«среда»*, взятое в контексте её влияния на развитие субъектности человека, подвергается интенсивному изучению. Это связано с разным толкованием данной научной категории и спецификой её применения. Окружающая среда чаще рассматривается как многокомпонентное образование, состоящее из множества составляющих её сред: природной, пространственной, естественной, социальной, культурной, образовательной, информационной и др. [135].

Вместе с тем R. Gifford указывает на двойственную позицию человека по отношению к окружающей среде: на неё обращают внимание, когда случаются экстремальные ситуации, например взрывы, аварии, теракты; когда же событие заканчивается, люди о нём забывают, и наступает состояние, которое можно охарактеризовать как «онемение» в отношении окружающей среды [216]. Находясь в ситуации дистресса, люди склонны защищать себя от негативной информации и не замечать существующие экологические проблемы.

Изучая различные аспекты взаимосвязи *среды и субъекта* на аффективном, когнитивном и деятельностном уровнях, исследователи рассуждают о влиянии различных свойств среды

(прежде всего её предметно-пространственного содержания) на удовлетворённость субъекта условиями этой среды, его комфортности в ней [136]. Отмечается необходимость в развитии чувств и переживаний человека в естественных условиях окружающего мира, без каких-либо вмешательств искусственного характера [201, 206].

Причины появления такого онтологически целостного образования, как «человек — жизненная среда», с точки зрения учёных, связаны с необходимостью превращения последней из средства достижения материального благополучия человека в источник диалогических, субъект-субъектных отношений [121]. При этом развитие человека невозможно понять в отрыве от целостной системы, которая объединяет человека и среду [120, с. 71]. Полноценный субъектогенез человека можно рассматривать через его действия не только в социальном, но и в природном мире.

Природная среда *создаёт условия* для возникновения и «жизни» смыслов любых явлений, вовлечённых в человеческую деятельность [145, с. 117]. Влияние природной среды на растущего человека связано с выполнением множества функций: *проблематизации* его в ценностном отношении; актуализации научных представлений о природе; *стимуляции* эмоциональных переживаний в трудных ситуациях взаимодействия; *создания* условий для исследовательской и преобразовательной деятельности [84].

Однако как одна из главных учёными рассматривается проблема неготовности большинства современных людей к *безопасному взаимодействию с природной средой* [56], связанная с отсутствием систематизированных, а порой и элементарных знаний, практических навыков выживания в природной среде. В педагогическом плане речь идёт о формировании личности, которая выстраивала бы безопасные отношения с социумом, не нанося вред окружающим людям, природе и самой себе [7].

Учитывая специфику нашего исследования, связанного с развитием субъектности подростка в природной среде, считаем возможным конкретизировать и уточнить определение «субъектности подростков во взаимодействии с природной средой». Принимая во внимание взгляды философов, с точки

зрения которых это многогранный конструкт; психологов, которые пишут о представленности в субъектности различных личностных характеристик; педагогов, считающих возможным развитие этого феномена на основе педагогического воздействия, мы определяем её как *сложную интегрированную характеристику личности подростка, проявляющуюся как способность активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам и явлениям природной среды. Развитие субъектности подростка характеризуется интериоризацией в его сознании и деятельности доминирующей ценностно-смысловой идеи о коэволюционном взаимодействии человека и природной среды, позитивным эмоциональным отношением и реализацией собственных рефлексивных действий по отношению к природной среде, практическими возможностями осуществления экологической деятельности, обеспечивающими субъект-субъектный характер взаимодействия с природной средой.*

В отечественной педагогической науке проблема развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой затрагивалась в контексте его *экологического образования, экологической культуры, экологического воспитания.*

В 60–80-е гг. XX в., когда формирование необходимых для субъектного взаимодействия с природной средой личностных качеств подростков (ответственность, любовь к природе) в условиях массовой школы, по нашему мнению, осуществлялось эпизодически и даже стихийно, произошёл поворот в постановке задач *экологического образования* [205], важнейшей из которых было признано развитие экологического сознания, основанного на восприятии природных объектов как партнёров по взаимодействию с человеком, как полноправных субъектов, а само взаимодействие стало рассматриваться как условие и средство развития личности.

Так, в работах А. П. Сидельковского показано, что взаимодействие обучающихся с природой в труде и воспитании становится мощным средством преодоления одностороннего развития личности [164]. Значимыми представляются научные идеи И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной о необходимости развития экологической ответственности обучающихся в процессе

решения совокупности обучающих, воспитывающих и развивающих задач [62, 183]. При этом особое внимание исследователи уделяли способности обучающегося к причинному анализу экологических ситуаций, выбору альтернативных способов решения экологических проблем, мотивации по отношению к природной среде [86]. Поэтому необходимость формирования экологического сознания, с точки зрения И. Д. Зверева, выступает одним из важнейших факторов, обеспечивающих само выживание человеческой цивилизации [62].

Осмысливая возможности развития субъектности подростков через призму экологического образования, необходимо принимать во внимание мнение Е. Н. Дзятковской, которая считает, что сегодня в отечественной школе попытка построить его как продолжение традиционной эмпирической практики экологизации учебных предметов и природоохранного воспитания обучающихся закончилась неудачей [49, 50]. Наряду с теоретическим обучением в школе необходимо организовать разнообразные виды деятельности обучающихся в природной среде [58, 74], которая предполагает получение ими не только личностных, предметных, но и метапредметных результатов (современного уровня экологического мышления, основанного на умении использовать его в разных жизненных ситуациях и различных сферах научной деятельности).

Для нашего исследования важными представляются также взгляды отечественных и зарубежных разработчиков *экспериментального* (опытного) экологического образования (К. С. Бурдин, А. Н. Камнев, D. Garvey, B. Kunz, R. Putnam и др.), в результате которого ребёнок существенно расширяет свой жизненный опыт за счёт непосредственного контакта с природой в естественных природных условиях [78, 134, 211, 220]. По мнению учёных, такой вид экологического образования способствует сохранению у обучающихся внутренней мотивации, более эффективному усвоению знаний, даёт возможность ощущать удивление и радость в процессе самостоятельного постижения мира, позволяет не просто участвовать в моделировании экологических ситуаций, но и быть включённым в них. Здесь активно используется потенциал коллективного решения как теоретических, научных, так и практических, творческих задач

на базе применения самостоятельно добытых в условиях непосредственного взаимодействия с природным окружением научных данных.

Кроме того, в исследовании мы опираемся на идеи формирования гуманистической ориентации личности А. В. Гагарина [33], представителя «ЭКО-развивающей» парадигмы экологического образования, который указывает на необходимость получения ребёнком реального практического опыта взаимодействия с природой в образовательных учреждениях того или иного типа в рамках как учебного, так и внеучебного времени. Учёный вслед за С. Д. Дерябо, В. А. Ясвиным предлагает рассматривать природную среду как «мир природы», то есть таких её природных комплексов, которые представляют собой единичные и неповторимые субъекты. При этом в основе воспитания гуманистически ориентированной личности лежит связанное с раскрытием субъектности гуманистическое взаимодействие между миром природы, педагогами и учениками.

Большинство исследователей проблем экологического воспитания детей приходят к выводу, что его необходимо осуществлять не по традиционной модели, опирающейся на трансляцию специальных знаний, а с применением гуманистической модели, ориентированной на стимуляцию личностного роста и самореализацию ребёнка в процессе решения тех или иных проблем экологического характера, нацеленных на заботу о природной среде, с перспективой формирования экологической компетентности [2, 39, 76].

Необходимо согласиться с учёными, занимающимися вопросами развития у подростков *экологической культуры*, которые считают, что она выступает целью современного экологического образования и в наибольшей степени дети нуждаются сегодня в формировании экологически обоснованных норм, правил поведения и деятельности [67, 72]. Достижение высокого уровня экологической культуры, понимаемой как совокупность «качественных общественных материально-технических отношений людей к природе и друг к другу по поводу природы» [62, с. 32], способствует гармонизации всей системы отношений между природой и людьми. При этом, по мнению С. Н. Глазачева, ценностный компонент экологической культуры как от-

ражение целостного окружающего мира на основе духовного постижения качественно изменяет личность и определяет ценностное отношение человека и к себе, и к миру [42].

Моделируя процесс формирования экологической культуры подростков, Е. А. Игумнова предлагает выделить эмоционально-эстетический компонент, позволяющий человеку видеть и ценить красоту природы, испытывать эмпатию не только к себе подобным, но и к другим живым существам. Исследователь считает важными ценностно-смысловой компонент, позволяющий осознавать причины своих действий, проявлять ответственность по отношению к миру; когнитивный компонент, включающий в себя весь комплекс экологических знаний; деятельностный компонент, выражающийся в такой активности, которая способствует защите и улучшению состояния природной среды [74].

Учёные отмечают, что экологическая культура обучающихся может быть сформирована на различных уровнях: эколого-избирательного отношения, эколого-практического отношения, эколого-преобразующего отношения, личной антропоэкологической ответственности [87, с. 9]. Включённость подростков в целостную систему экологического воспитания, независимо от типа образовательного учреждения или вида образования, по мнению Н. В. Шпиленок, способствует формированию особого духовного свойства человека как субъекта культуры, проявляющегося в его поступках, основанного на осознании им себя как части социоприродной среды [116; 204].

По замыслу Н. Н. Валуевой, формирование экологической культуры подростков более эффективно в том случае, если оно входит в систему дополнительного образования. Данный процесс включает в себя эмоционально-ценностный, нормативный, когнитивный и деятельностный компоненты. Лишь полноценное отражение в нём действительных потребностей, мотивов и интересов учеников, а также включение их в реальную предметно-практическую деятельность дают устойчивый результат. Не менее важны и такие факторы педагогического взаимодействия с детьми, как неформальность контактов, реализация личностно ориентированного подхода к детям, яркая эмоциональная окраска совместных дел [26, с. 358–364].

Представленная здесь совокупность положений и идей экологического образования позволяет утверждать, что процесс развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой также связан с *мотивационно-ценностными, эмоциональными, деятельностными и рефлексивными характеристиками*.

В качестве приоритетных в воспитательном процессе системообразующих экологических ценностей, которые утверждаются самой личностью и одухотворяются ею в «мир природы», А. В. Винницкая называет единство окружающей среды, человека, времени и природосообразной деятельности [28, с. 21]. Эколого-ориентированные ценности (общечеловеческие, социоприродные, личностные) не только являются смысловым ядром экологического сознания подростков, но и способствуют пониманию необходимости выделения обучающихся из окружающего мира и осознанию ими себя как его неотъемлемой части, а также развитию субъективного отношения к ней [33, с. 9].

Необходимость обеспечения высокой мотивации в экологическом образовании подростков привела исследователей к выводу о том, что интеграция школьного и дополнительного образования, основанная на широком межсубъектном диалоге, интерактивности, обеспеченная продуктивным взаимодействием обучающихся, способствует переводу внешней мотивации в устойчивую внутреннюю [77, с. 32].

Р. В. Кельбас отмечает, что культурно-экологические стремления школьников связаны прежде всего с природными, социальными и внутриличностными мотивами во взаимоотношениях ребёнка с природой, и в первую очередь их высокий уровень обеспечивают экологизированная образовательная среда и экологически грамотная деятельность по сохранению природных объектов [81].

А. В. Гагарин считает, что педагогически организованная природоориентированная деятельность обучающихся в природной среде способствует не только формированию познавательных и практических умений, но и развитию волевых качеств, поскольку сопровождается нравственно-эстетическими переживаниями. При этом такая деятельность непосредственно связана

с учебной деятельностью, но не может с ней отождествляться, так как имеет иные цели, например, приобретение собственного (субъектного. — А. К.) опыта, возникающего при индивидуальном или коллективном решении эколого-ориентированных задач. Природоориентированная деятельность призвана формировать субъект-субъектный тип отношений между личностью и миром природы на основе субъектификации природных объектов [33].

В дополнительном образовании экологическая деятельность пронизана экологическими смыслами и идеями, насыщена разнообразными её видами, основана на сотрудничестве и сотворчестве в достижении общих целей [77, с. 33].

По мнению Д. И. Фельдштейна, выполняя общественно полезную деятельность с объектами социума и природы, подросток проявляет эмоциональную отзывчивость, уровень которой весьма неустойчив [190]. Поэтому существует необходимость в серьёзном педагогическом воздействии на эмоции и переживания детей, которые глубоко затрагивают их личность.

Л. В. Смолова отмечает, что природная среда оказывает влияние на эмоциональные переживания человека; в свою очередь, он может создавать среду, которая его формирует. Подростки склонны эмоционально воспринимать природную среду на основе положительных (интерес, удивление, покой) и отрицательных (страх, отвращение, одиночество) эмоциональных состояний, но это позволяет подростку овладеть важным способом познания природной среды и получить эмоциональный опыт [179, с. 31].

Т. Н. Гущина связывает возможности развития субъектности обучающихся в системе дополнительного образования с механизмом рефлексии. Именно на его основе, с учётом ценностных ориентаций, субъектной и средовых детерминант, происходит переход от управляемого педагогом к сознательно управляемому самим ребёнком процессу развития собственной субъектности [44]. По мнению В. И. Слободчикова, рефлексия синтезирующего типа впервые обеспечивает выход «Я» за его границы и помогает личности обнаружить укоренённость себя в мире (в том числе в мире природы. — А. К.), а не только пребывание в нём или взаимодействие с ним. При этом благодаря

рефлексии человек не просто изменяет мир, он изменяется вместе с ним, в том числе в связи с произведёнными изменениями [171].

Для нашего исследования представляется важным, что учёные акцентируют внимание на *процессуальном характере субъектности* [66, 161]. Они выделяют её *уровни и этапы развития*, в том числе в отношении экологических феноменов.

Так, С. Д. Дерябо предложена триадическая структура человеческой субъектности, которая определяется процессом развития экологического сознания и необходимостью решения трёх задач, связанных с познанием природного мира, отношением к нему и его преобразованием [47]. Подростковый возраст учёный называет *эпохой субъектификации*.

Характеризуя формирование субъектно-непрагматического отношения школьников к природе, О. В. Созонтова выявила четыре уровня сформированности субъектно-непрагматического отношения подростков к миру природы (субъектно-непрагматический, объектно-непрагматический, объектно-прагматический, субъектно-прагматический) [174]. Опираясь на результаты опытно-экспериментальной деятельности, она полагает, что четверть школьников имеют субъектно-непрагматическое отношение к миру природы.

Представляется интересным подход О. Г. Селивановой, которая, обосновывая возможности достижения школьником различных уровней субъектности, предлагает выделять следующие уровни: потенциальной субъектности, модусного проявления субъектности, её атрибутивного проявления [158, с. 60-61].

Деятельностные основания для поэтапного формирования субъектности предлагает А. А. Горбунов, который доказывает, что подростку необходимо реализовать стадии предстоящего действия, целеполагания, «здесь и теперь» действия, окончания действия, состоявшегося действия [38].

Важным представляется экпсихологический подход к определению уровней развития субъектности обучающихся в отношении к какому-либо виду деятельности. Начальный из них, стадия «Наблюдателя», говорит о субъектности лишь в отношении восприятия личностью отдельных образцов действия. Далее учёные предлагают выделять стадии «Подмастерья»,

«Ученика», «Эксперта», «Мастера» и «Творца». Высшая стадия проявляется в том, что подросток способен преобразовать действия, уже им освоенные (проявив творческую активность), в средства для дальнейшего саморазвития [178].

На основе изучения педагогических исследований мы выделили важные положения, касающиеся *педагогических условий*, обеспечивающих эффективное взаимодействие растущего человека с природным окружением, включённое в сферу образовательной деятельности, а именно:

- обогащение активности детей через средства специально созданной природной среды, её дифференциацию и насыщение [27];
- индивидуально-дифференцированный подход к подростку с учётом сформированных субъектных качеств [202];
- личностно-практическое взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса [175, с. 21];
- проблемно-ориентированное содержание экологических курсов [175, с. 21] и др.

Таким образом, на основании представленного теоретического анализа проблемы развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой мы пришли к следующим выводам:

- феномен субъектности имеет *междисциплинарный, многоаспектный и многоуровневый* характер. Субъектность рассматривается как особый вид поведения человека, как способность, как совокупность качеств (активность, рефлексивность, мотивированность) личности. Субъектность раскрывается через взаимодействие человека с природными объектами, в связи с возможностями их субъектификации. Природная среда является важным контекстом развития субъектности человека, определяющим психологические, педагогические, экзистенциальные, функциональные, социальные аспекты его экологической деятельности;
- сензитивным периодом для развития субъектности выступает подростковый возраст, когда проявление субъектности связано со стремлением к самостоятельности, личностной автономией, желанием найти значимых субъектов для

идентификации, то есть с качествами, которые являются внутренне необходимыми для становления субъектности. Субъектность подростка во взаимодействии с природной средой понимается нами как *сложная интегрированная характеристика его личности, проявляющаяся как способность активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам и явлениям природной среды;*

- ▶ *развитие субъектности подростка характеризуется интериоризацией в его сознании и деятельности доминирующей ценностно-смысловой идеи о коэволюционном взаимодействии человека и природной среды; позитивным эмоциональным отношением и реализацией собственных рефлексивных действий по отношению к природной среде; практическими возможностями осуществления экологической деятельности, обеспечивающими субъект-субъектный характер взаимодействия с природной средой;*
- ▶ *субъектность подростка может достигать достаточно высокого уровня развития, если обеспечивается формирование её мотивационно-ценностных, эмоциональных, деятельностных и рефлексивных компонентов. Это позволяет использовать данные компоненты не только для построения теоретической модели, выявления и эмпирического изучения процесса развития субъектности, но и в качестве важного основания для его педагогического обеспечения, отбора форм, методов, технологий, способствующих становлению субъектности подростка во взаимодействии с природной средой.*

1.2. Возможности детского оздоровительного лагеря для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой

В результате анализа научной литературы мы определили педагогические возможности детского оздоровительного лагеря, важные с точки зрения развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой.

В историческом аспекте создание в Европе и России детских оздоровительных лагерей как определённых форм внешкольной работы с детьми можно условно разделить на четыре этапа:

I этап — рождение идеи (середина XIX в.). В 1876 году в Швейцарии пастор Вальтер Бион создал первую такую организацию и дал ей название «Колония» (от латинского «colonia» — поселение). Детей из городских семей с низким достатком перевозили в деревни, где для них обеспечивались не только лучшие природные условия, но и качественное питание, они вели здоровый образ жизни, с ними занимались опытные педагоги и медики. Идея В. Биона оказалась своевременной на фоне растущей индустриализации общества и урбанизации.

II этап (конец XIX — начало XX в.). Взгляды и идеи В. Биона стали распространяться по всей Европе и в России. В течение последующих десяти лет подобные летние или каникулярные колонии для детей появились в разных странах, например, в 1876 г. — в Германии, в 1881 г. — в Италии, Норвегии и Франции, в 1884 г. — в Венгрии, в 1885 г. — в Швеции, в 1886 г. — в Бельгии и т. д. В 1889 г. в Петербурге создаются сразу девять обществ и комитетов частного характера, цель которых — организовать летний отдых детей. На их основе позднее начинают готовить педагогов специально для летних колоний. В 1904 г. Московская городская дума рассматривает вопрос о целесообразности государственной поддержки в организации таких колоний с профессиональным кадровым обеспечением (врачей, учителей, священников).

III этап (с 1918 г. по 90-е гг. XX века). Происходит интенсивное развитие детского оздоровительного отдыха в системе советского внешкольного воспитания и образования. Загородные лагеря получили современную инфраструктуру. Реализовывались инновационные образовательные проекты в лагерях «Артек» и «Орлёнок», где отрабатывались новые педагогические технологии (коллективно-творческой деятельности). В лагерях появились профильные и учебно-научные смены (физико-математические, химические, биологические), реализовывались акции и масштабные мероприятия пионерской и комсомольской общественных организаций. Были открыты

летние и круглогодичные школы, которые имели многопрофильное, многопредметное содержание (в Казани, Красноярске, Омске, Туле). Расцвет летних лагерей приходится на постсоветский период, когда лагерь стал не просто площадкой, где дети приобретали различные умения и навыки, а уникальным «институтом детства», где ребёнок «проживал» новые коллективистские отношения, получал ориентир своей будущей профессии и жизни.

IV этап (с 90-х гг. XX в. по настоящее время). Сегодня детские оздоровительные лагеря в России и структурно, и содержательно являются частью системы организации отдыха и оздоровления детей. При этом в них могут быть реализованы каникулярные дополнительные общеобразовательные программы (Распоряжение Правительства РФ от 22 мая 2017 г. № 978-р «Об утверждении основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей») [224]. Лагеря представлены несколькими моделями:

- ▶ детские центры (международные, всероссийские), включающие одновременно несколько детских организаций или объединений, где организована образовательная деятельность для одарённых или социально активных детей;
- ▶ детские оздоровительные лагеря (в том числе детские санаторно-оздоровительные лагеря), которые ориентированы прежде всего на укрепление здоровья и отдых детей, в том числе образовательный;
- ▶ профильные лагеря, в которых дети специально отбираются на профильные смены (спортивные, экологические, лингвистические, туристско-краеведческие и др.), в том числе лагеря актива, палаточные лагеря. Основу содержания деятельности лагерных смен составляет формирование компетентностей детей в различных видах творчества (художественного, научно-технического), реализация программ развития способностей детей (лидерских, коммуникативных, исследовательских и др.);
- ▶ лагеря труда и отдыха, где основной задачей является не только привитие трудовых навыков, но и формирование здорового образа жизни, вовлечение детей в общественно полезную деятельность;

- ▶ школьные лагеря с дневным пребыванием (в том числе летние образовательные площадки), главной задачей которых стало занятие детей в каникулярный период без организации постоянного проживания;
- ▶ семейные лагеря для детей и родителей, организованные для детей, которые не могут находиться одни (например, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, дети дошкольного возраста), лагеря, специально организованные за пределами нашей страны или в отдалённой местности.

Сегодня детские летние образовательно-оздоровительные форматы переживают возрождение и «переоснастку», используя инструмент частно-государственного партнёрства; происходит обновление их материальной базы, ведётся работа по подготовке кадров, созданию новых профильных смен, разрабатываются актуальные каникулярные дополнительные общеобразовательные программы, в том числе экологической направленности. Сейчас в России действует около 40 тысяч летних детских лагерей. Примером поддержки государством этого формата образования, превращения его в современный инструмент альтернативного образования служит деятельность образовательного центра «Сириус».

Использование площадки детского оздоровительного лагеря в непрерывном образовании детей помогает школе реализовывать федеральные государственные образовательные стандарты, позволяет использовать возможности дополнительного образования в каникулярный период с его открытостью и доступностью по отношению к интересам, потребностям, нуждам, ожиданиям и запросам детей, подростков, молодёжи и семьи [85, 109, 154, 155]. Детские оздоровительные лагеря самостоятельно выбирают сферы образовательной деятельности, её формы и методы организации, реализуют профильные смены, нацеленные на развитие различных сторон личности ребёнка. При этом интеграция содержания урочной, внеурочной, каникулярной деятельности позволяет объединить усилия педагогов для реализации полноценного воспитательно-образовательного процесса [13, 157].

Таким образом, исторический опыт деятельности этих форматов работы с детьми показывает, что лагеря появились благодаря частной и общественно-педагогической инициативе, при этом государство всегда проявляло заботу об организации свободного времени детей, а в современный период они стали необходимыми площадками для получения дополнительного образования и продуктивного отдыха [105].

Теоретические основы деятельности современных детских оздоровительных лагерей заложили отечественные исследователи в области педагогики каникул, такие как В. П. Бедерханова, О. С. Газман, И. Д. Демакова, М. Б. Коваль, Н. Б. Крылова, Б. В. Куприянов, С. Л. Шмаков и др. Современные исследования, выполненные на уровне кандидатских диссертаций (Е. В. Алехина, В. А. Волгунов, С. В. Лобынцева и др.), также определили отдельные важные характеристики лагеря как поддерживающей среды для развития субъектных качеств детей.

Учёные имеют сходные позиции в вопросе ведущих целей педагогического процесса в оздоровительном лагере. Большинство из них отмечают, что наряду с социализацией в лагере создаются условия для развития способностей и самореализации детей и подростков. Так, О. С. Газман, определяя основные идеи педагогики каникул, утверждал, что достижение этих целей возможно на основе не прямого, а косвенного влияния на детей, через включение их в творческую деятельность и разнообразные занятия по интересам [34].

Важными преимуществами пространства лагеря являются неформализованность уклада жизнедеятельности, возможность построения индивидуальных образовательных маршрутов, высокая вариативность содержания образования, смены образовательных программ, а также организация образовательного процесса в разновозрастных детских коллективах. Кроме того, обеспечивается комфортная для всех участников атмосфера со-трудничества и со-творчества педагогов и подростков, которая и опосредует возникновение доверительного пространства их взаимодействия, позволяя реализовать самые необычные идеи [95].

Исследователи отмечают, что фундаментом деятельности детского оздоровительного лагеря являются такие принципы, как:

- единство оздоровления и воспитания;
- массовость и общедоступность мероприятий по интересам;
- взаимосвязь с семьёй;
- развитие творчества и самодеятельности и др. [96].

Современные исследования показывают, что летний оздоровительный лагерь обладает очень важной составляющей для решения проблемы развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой. Речь идёт о возможностях самого педагога, его «преобразовании», реализации его активностей, а если это вожатый, то выхода из роли обучающегося и перехода в позицию наставника субъектности. В. В. Сериков отмечает, что парадокс современного образования заключается в том, что педагог должен передать воспитаннику опыт субъектности, опыт быть личностью, но при этом не имеет чёткого представления о психологических закономерностях становления субъектности, в том числе своей собственной [163]. При этом в лагере педагог воспринимает развитие субъектности подростка как значимую педагогическую цель, реализуемую через понимание подростка, умение взаимодействовать с ним, построение диалогических отношений, педагогическую поддержку [16, с. 21].

Специфика летнего отдыха подростка заключается в том, что он получает возможность не только сделать перерыв в общении с одноклассниками и школьных уроках, но и кардинально поменять своё окружение, средовые условия, режим жизнедеятельности. В отличие от домашней обстановки, по мнению А. и В. Boll, ребёнок в новой жизненной ситуации лагеря получает новый опыт жизни, в котором полагается на самого себя, а не на взрослых, родителей или друзей [23].

Среда летнего оздоровительного лагеря представляет собой пространство, освоенное для образовательно-воспитательной деятельности с детьми, и обладает специфическими характеристиками. Исследователи выделяют отдельные аспекты *воздействия среды лагеря* на детей. Так, Е. В. Алехина указывает, что влияние среды лагеря имеет неравнозначный характер, в ней

более интенсивно представлены взаимоотношения подростка с её природной составляющей. В свою очередь, социальная составляющая среды имеет избирательный характер, что позволяет минимизировать негативное влияние дальней социальной среды (семьи, микросоциума и др.) и интенсифицировать взаимоотношения подростка с ближайшим социальным окружением (другими летними образовательными центрами, окружающими населёнными пунктами и др.) [6].

Кроме того, лагерная смена начинается каждый раз «с чистого листа», она рассчитана на определённую целевую аудиторию с достаточно высоким уровнем мотивации к запланированной деятельности, в соответствии с особенностями которой необходимо проектировать новую образовательную среду [8]. Эта среда, в свою очередь, обладает такой важной характеристикой, как вариативность, то есть возможностью обновлять, дифференцировать и диверсифицировать содержание образования.

Как отмечает С. В. Лобынцева, индивидуализация образовательного и воспитательного процессов в лагере достигается за счёт опоры на детские инициативы, удовлетворения новых потребностей воспитанников, возникающих в совместной деятельности, за счёт «педагогического сопровождения индивидуального маршрута подростков, учёта результатов совместной деятельности на основе самооценки, создания специфических педагогических ситуации выбора, межличностного ролевого взаимодействия, способов принятия решений» [106, с. 9].

Б. В. Куприянов для характеристики загородных лагерей предлагает использовать дихотомию тенденций «диспозитивности — императивности», «открытости — закрытости», на основе которых описывает устройства образовательного пространства лагеря как коммуны, военного поселения, санатория. Основными характеристиками отнесения лагеря к тому или иному типу, с точки зрения учёного, выступают уровни самообеспечения, самообслуживания и самоорганизации, активность взаимодействия с окружающей средой, комфортность пребывания детей, освоение способов выживания в природной среде [96].

Важным представляется то, что сама среда расположенного за городом детского лагеря даёт возможность для открытия

детьми на практике разнообразных природных явлений, о которых в процессе школьного обучения они имели только теоретические представления. При этом ребёнок получает в лагере опыт посредством образовательной деятельности, а приобретая умения, овладевает новыми уровнями образования и новым опытом. Так, именно в лагере более интенсивно развивается умение подростка взаимодействовать с другими, в том числе с предметами природного мира.

Мир природы, по мнению С. А. Шмакова, может усилить социализирующее влияние лагеря, так как лагерь погружает ребёнка не только в экологически чистую, естественную, но и свободную от директив и идеологических требований государственной машины среду [203, с. 72–73]. Общение с природной средой в большей мере, чем с каким-либо другим феноменом, способствует формированию мировоззрения юного человека [29, с. 85], выполняет роль «селекционного поля» (А. В. Луначарский), создавая возможность для творческого освоения новой природосообразной информации, закладывающей фундамент ответственного отношения к себе, обществу и природному миру [183].

Несмотря на некоторые недостатки с точки зрения педагогического воздействия лагерной среды: малую по времени продолжительность лагерной смены; наличие когнитивного диссонанса ценностей после пребывания в лагере на контрасте с традиционной средой школы; узкую профильную направленность обучения воспитанников; большую степень взаимодействия с вожатыми, то есть педагогами, близкими по возрасту, чем с педагогами значительно более старшими, что вносит диссонанс в привычные для детей воспитывающие ситуации [8], — лагеря осуществляют значимые педагогические и психологические функции.

Сегодня качественные изменения лагеря как важного сегмента отдыха и оздоровления детей привели к усилению его востребованности, индивидуализации, дифференциации, расширению *функциональной составляющей* [12]. Исследователи отмечают, что каникулярное время — это время реализации *функции рекреации*, которое ребёнок использует для отдыха от напряжения, связанного со школьным обучением. Лагерь

выступает элементом такой социальной среды, которая позволяет детям реализовать собственные индивидуальные потребности как в социальной, так и в физической компенсации.

Важно и то, что каникулярное время может выступать этапом заметного увеличения практического опыта подростков, приобретения и использования ранее неизвестной информации, новых умений, освоение которых не предлагается в школе [10]. Сохраняя традиционные для этого формата работы с детьми цели оздоровления, рекреации, развлечения и т. д., лагеря приоритетно выполняют *образовательные функции* [6].

Лагерь — это существенная составляющая образовательного пространства, обеспечивающая интеграцию общего и дополнительного образования в условиях каникулярного отдыха. При этом загородный лагерь — это альтернативное пространство образования, где ребёнок получает новые возможности для саморазвития. Как указывают исследователи, «около половины детей сочетают летний организованный отдых с дополнительным образованием» [131, с. 15].

В отличие от школьного образования, представляющего вертикальную иерархию образовательных уровней, каникулярное образование — его горизонтальная составляющая, где обучающиеся включаются в неформальное образовательное пространство, в различные формы его организации. Используя максимальный потенциал детского социума, каникулярное дополнительное образование обладает и неформальными характеристиками, будучи результатом повседневной досуговой деятельности детей [111, с. 281]. При этом эффективность неформального образования определяется тем, насколько оно значимо как основа для мотивации ребёнка к неформальному и формальному образованию.

Как утверждает М. И. Болотова, развиваясь на основе событийно-интегративного принципа, такое образование в большей мере соответствует современным вызовам (автономии личности как принципиально нового феномена постмодернистского общества, новым технологическим формам жизнедеятельности, качественным изменениям современно-го ребёнка) и является специфическим типом образования,

в первую очередь развивающего ценностно-смысловую сферу детей, причём в тех формах бытия, которые им наиболее доступны [24, с. 1039].

Исследователи также отмечают, что эти уровни образования находятся в постоянной диалектической взаимосвязи, служат основой для передачи культурного опыта и обеспечивают становление и развитие субъектности человека. Определяя необходимые для саморазвития формы образования, человек обретает важные субъектные качества [100, с. 18]. При этом освоенное в каникулярное время дополнительное образование, соответствующее интересам и способностям детей, позволяет создать ресурсную среду для преодоления различного рода возрастных, личностных и образовательных кризисов у взрослеющей личности.

Важными для нашего исследования представляются идеи и выводы учёных-педагогов [199], занимающихся проблемой «дополнительного экологического образования», которое не только позволяет реализовать непрерывность экологического образования ребёнка, но и в значительной степени определяет его личностно-деятельностные (И. С. Якиманская, А. В. Хуторской и др.), компетентностные (В. А. Болотов, И. А. Зимняя и др.), культурологические результаты (Е. В. Бондаревская, А. И. Субетто и др.).

Как отмечают М. Н. Гринько и О. Г. Тавстуха, такой вид образования обеспечивает формирование эколого-ноосферного мировоззрения подростка, а его природоохранная деятельность характеризуется непосредственным общением с природой и позволяет выработать нормы поведения, исключающие нанесение ей ущерба; происходит развитие личностного отношения к миру природы; предполагаются практические действия по оздоровлению природной и антропогенной среды, в результате чего отмечается улучшение её состояния [40, с. 56]. Эта деятельность носит эколого-прогностический характер, так как построена на основе развития у учащихся исследовательских, рефлексивных и прогностических умений проектировать экологически обоснованные решения, прогнозировать возможные последствия антропогенных катастроф, видеть скрытые возможности изучаемых объектов природы [40, с. 57].

Природоохранная деятельность в летнем лагере, в отличие от других видов деятельности, например, творческой, учебной, обладает такой характеристикой, как продуктивность, которая, с точки зрения исследователей, определяется через совокупность важных для личности и социума признаков: нацеленности на создание значимых результатов, активности и самостоятельности детей в процессе её выполнения, созидательно-творческого характера выполняемой деятельности [19].

Специалисты в области дополнительного образования утверждают, что лагерь *выполняет аксиологическую функцию*, становится важным ресурсом для развития личности подростков на основе гуманизации отношений в группах, принятия ценностей других, принятия ценности природного окружения. Вместе с тем ценностно-субъектный выбор становится важной организационной формой управления детской группой, способом жизнедеятельности детского коллектива [10]. Лагерь обеспечивает развитие ценностно-смысловых отношений воспитанников к природе и с природой, оказывает положительное влияние на становление их естественно-научной картины мира, нормирует повседневное поведение подростков, создаёт условия для выбора способов взаимодействия с природными объектами [17; 84].

Принципиально значимой для нашего исследования является реализация в образовательно-оздоровительном лагере *функции экологической безопасности*. Эта функция связана не только с безопасностью физической (а в нашем случае во взаимодействии подростка с природой необходимо максимально обеспечить экологическую безопасность), но с безопасностью психолого-педагогической. Выполнение этой функции предполагает организацию образовательной среды лагеря, в которой отсутствуют психологическое давление, авторитаризм со стороны педагогов и максимально учитываются возрастные особенности детей, обеспечиваются безопасные условия для сохранения экологии детства [7, 71].

В настоящее время *каникулярные образовательные программы* в детском оздоровительном лагере имеют различную направленность [95, 131, 141]. Так, комплексные программы реализуют несколько направлений образовательной деятельности

одновременно; профильные — адресованы определённой целевой аудитории. Профильные каникулярные образовательные программы разрабатываются в соответствии с шестью направлениями дополнительного образования детей: художественной, технической, социально-гуманитарной, физкультурно-спортивной, естественно-научной, туристско-краеведческой. Кроме того, реализуются культурно-исторические, патриотические, военные, этнокультурные и другие программы. Такое разнообразие программ позволяет, с одной стороны, выбирать те, которые соответствуют интересам и потребностям современных детей, но с другой — их разработка требует учёта возможностей лагеря, где они реализуются.

Содержание реализуемых в условиях летнего лагеря программ представляет собой действительное деятельностное образование, в отличие от школьной учебно-знаниевой формы. Это, по мнению А. В. Леонтовича, скорее реализация когнитивно-ремесленного подхода к содержанию образовательной деятельности [101]. В лагере акцент делается на разработку краткосрочных программ (объёмом от 6 часов, не более 72), что решается самим педагогом в каждом конкретном случае и обуславливается принципом педагогической целесообразности. Важным представляется то, что при создании этих программ необходимо реализовать образовательный потенциал детей и в то же время не превратить пространство летнего отдыха и оздоровления в школу каникулярного периода.

Однако анализ содержания каникулярных образовательных программ в детских оздоровительных лагерях показывает, что, несмотря на близость природных объектов, экологическая деятельность и взаимодействие с субъектами природной среды в них лично не актуализированы [78].

Реализуемые в детском оздоровительном лагере *каникулярные дополнительные образовательные экологически ориентированные программы*, основанные на теоретических положениях разработчиков экологического образования [33, 49, 58] и экологического воспитания, способствуют обеспечению процесса превращения учащегося как индивида в экологически культурную личность [77, с. 28]. Реализация программ помогает формированию таких экологически значимых

качеств личности, как экологическая грамотность, экологическая нравственность, установки на экологическое поведение [45; 52; 93, с. 25].

Летние оздоровительные лагеря как специфические пространства детства, образовательного отдыха и обучения не только находятся в непосредственной природной среде, но и часто наделены возможностью создания специфических условий для реализации различных экологических интересов подростков. Широк выбор педагогических средств, используемых в пространстве лагеря как важных инструментов и действий, необходимых для выполнения функций, направленных на развитие подростков и способствующих достижению поставленных целей [14, с. 161]. Это и материальные и нематериальные объекты (общение, информация), события и ситуации, возникающие в процессе жизнедеятельности субъектов, способы действия и разные виды деятельности, которые применяются в образовательном процессе лагеря.

Сама учебная деятельность в условиях лагеря носит предметно-практический характер, связывается с решением конкретных жизненных ситуаций, пронизана творчеством, помогает подрастающему человеку выстроить новые отношения со взрослыми и с природной средой.

Исследователи сходятся во мнении, что в лагере в каникулярный период необходимы также специфические экологически направленные педагогические средства: интерактивные формы, методы и технологии работы с подростками, которые помогают эффективно осуществлять природоохранную деятельность, проявлять самостоятельность, инициативность, ответственность за свои дела, за себя и своих товарищей [209, с. 21]. Если использовать известное высказывание А. С. Макаренко, они могут стать своеобразным инструментом прикосновения к личности ребёнка, с помощью которого включаются механизмы развития его субъектности.

Традиционный для экологического образования подростков метод наблюдения в условиях детского оздоровительного лагеря имеет свою специфику. Он реализуется непосредственно в естественных условиях природной среды, может многократно повторяться на одних и тех же природных объектах.

Свою эффективность в образовательном процессе лагеря показало использование *интерактивных технологий*. Учебные интерактивные занятия, включённые в каникулярную образовательную программу, активизируют деятельность подростков, способствуют ускоренному усвоению ими содержания образования, улучшают психологический климат в детских коллективах, снимают эмоциональное напряжение.

Важно отметить, что, в отличие от других типов образовательных учреждений, в лагере используются технологии, которые невозможно полноценно реализовать в школьном обучении: проектное научно-исследовательское творчество, игровые технологии, образовательный туризм, создание событийных детско-взрослых сообществ и др. Как одно из важных направлений и альтернатива технологизации образования (робототехника, цифровизация, микроэлектроника) сегодня в лагерях развиваются новые природно-образовательные центры, которые могут включать мини-зоопарк, мини-ферму, различные мастерские (гончарные, кузнечные и т. п.), оранжереи, теплицы, огороды, мини-производства.

В лагере ребёнку предоставляются возможности для реализации в качестве исследователя, особенно в *проектах* естественно-научной направленности, междисциплинарных исследовательских проектах. Исследовательская деятельность подростка способствует развитию комплекса специальных компетенций, а также подготавливает его к научно-исследовательской активности в будущем. Он осваивает принципы постановки проблем, поиска методов и средств их изучения, правила оформления и предоставления полученных результатов [84, 219]. А. С. Белкин предлагает использовать эту технологию для формирования у подростков новых умений и навыков осуществления коллективной экологической деятельности витагенного (жизненного) опыта [18].

Существенный ресурс деятельности детских оздоровительных лагерей представлен их возможностями по использованию *игровой технологии*. Игра в загородном лагере даёт молодой личности доступные для неё способы моделирования окружающей жизни [102, с. 156]. В продуктивной игре подросток может получить важные психологические выгоды — перестать

тревожиться, стать решительным, справиться с личностными проблемами [92, с. 19].

Группа исследователей (Б. В. Куприянов, О. В. Миновская [94; 117]), особую роль в лагере отводят приключению, путешествию. Использование приключения как педагогической технологии предполагает включение в педагогический процесс загородного лагеря элементов новизны, неожиданности, риска. Обстоятельства, которые задаются приключением, требуют от подростка активных действий, «борьбы» с внешними вызовами. Общими характеристиками игры и приключения, используемых в условиях лагеря, являются способы взаимодействия человека с окружающей средой, где он реактивен, включая развлекательные и предметные действия. Как отмечает Б. В. Куприянов, отличия этих двух явлений состоят и в том, что в игре обеспечивается единение детей в эмоциональных состояниях, диалогичность, а приключение инициирует состояние преодоления, победы. Приключения часто вызывают желание их пересказывать [94].

Перечисленные технологии не только отвечают социальному заказу, который сложился в нашей стране, но и дают возможность по-новому реализовать эколого-исследовательскую активность обучающихся, смещаясь от непродуктивных к продуктивным и творческим уровням готовности к данному виду деятельности [93, с. 9].

Исследователи апробируют существующие и предлагают новые методики, *интегрирующие различные форматы дополнительного экологического образования детей*. В. А. Зезеева предлагает для более эффективного формирования у детей субъективного отношения к природе использовать методы экологической эмпатии, экологической рефлексии и экологической идентификации [61].

Работая в направлении экологического воспитания, эффективной для подросткового возраста можем назвать методику, основанную на поэтапной реализации предлагаемой модели от ценностно-ориентировочного через деятельностно-практический с выходом на проектно-преобразующий уровень, при условии интеграции средств как учебной, так и внеучебной деятельности [1, с. 8].

Учёные утверждают, что сфера каникулярного детского оздоровительного отдыха активно включается в создание новых *образовательных субъект-центрированных практик* (культурных, социальных, компетентностных, экологических), основанных на разнообразных внутренних и внешних механизмах интеграции образования. Особую роль А. В. Золотарёва отводит практикам развития субъектности личности, успешной социализации детей в период летних каникул [85, с. 20; 126].

Системный анализ возможностей детского оздоровительного лагеря как пространства для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой показал следующее:

- ▶ *среда детского оздоровительного лагеря* представляет собой пространство, освоенное для образовательно-воспитательной деятельности с детьми, которое обладает специфическими характеристиками: позволяет подростку самостоятельно выбирать сферы образовательной деятельности, связана с высоким уровнем его мотивированности, усиленным влиянием природной составляющей;
- ▶ *особенности детского оздоровительного лагеря* как пространства взаимодействия с природной средой проявляются в непосредственной близости к объектам природной среды, наличием возможностей эмпирического освоения и получения практического опыта в природной среде;
- ▶ *каникулярные дополнительные общеобразовательные программы*, реализуемые в условиях лагеря, осуществляются с учётом интеграции общего и дополнительного образования, диалектики неформального и информального компонента, вариативности и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов подростков, имеют ярко выраженный деятельностный характер;
- ▶ в условиях детского оздоровительного лагеря существуют *технологические возможности* для апробации новых форматов экологически ориентированного образования: экологических проектов, субъект-центрированных экологических практик, экологически ориентированной игровой деятельности, приключений и путешествий.

1.3. Модель развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря

Процесс развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой — это сложное педагогическое явление, нуждающееся в построении современной модели в условиях детского оздоровительного лагеря. Использование метода моделирования помогло нам не только обозначить систему элементов этого процесса, но и описать его отдельные стороны, связи и функции. По мнению В. И. Загвязинского, при моделировании у учёного есть возможность перенести информацию, собранную с помощью модели, на прототип [55, с. 136]. А сочетание структурного и динамического компонентов модели способствует полноценному отражению содержания процесса и его педагогических смыслов [25, с. 128].

При построении модели мы учитывали, что процесс развития всегда связан с рядом изменений, приводящих к возникновению его нового качества. При этом в процессе развития всегда развёртывается то, что существует в свёрнутом виде до начала этого процесса [98]. В связи с этим модель развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, по нашему мнению, представляет собой педагогическую систему, которая включает структурно-содержательные компоненты, процессуальные характеристики, механизм, а также факторы и средства развития.

Как показывает наше исследование, в педагогической и психологической науках имеют место модели, которые предлагают авторское видение развития субъектности человека. В концепциях Т. Н. Гущиной [44], Е. В. Леонова [100], А. В. Леоновича [101] становление субъектности в подростковом возрасте рассматривается как опосредованное не только кризисами возрастного развития, но и образовательными. Оно связывается со становлением личности школьника в качестве субъекта собственной деятельности; отмечается и роль системы дополнительного образования в этом процессе. Кроме того, учёные исследовали условия, при которых влияние факторов природной среды может быть значимым для развития

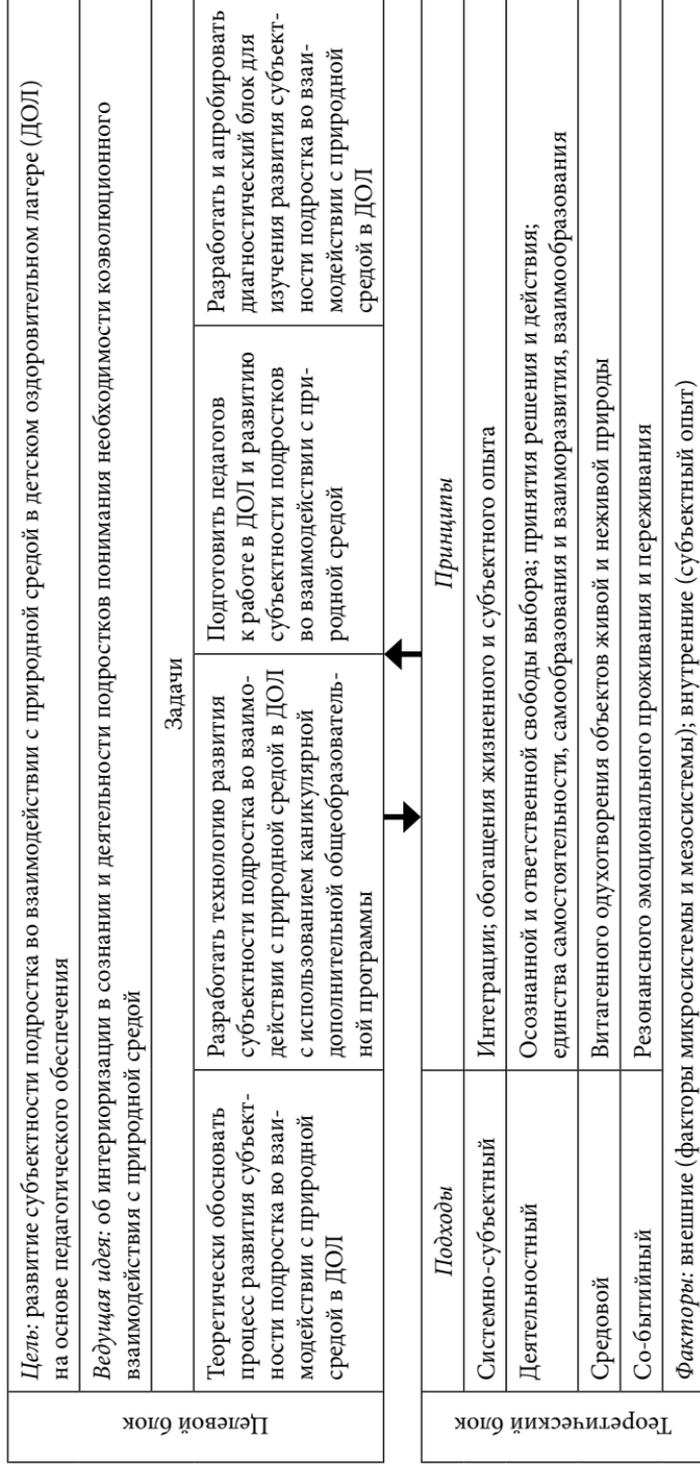
субъектов образовательного процесса. Они связаны с возможностью субъектификации объектов природы (С. Д. Дерябо [46]); с деятельностью учащихся, нацеленной на решение природоориентированных задач (А. В. Гагарин [33]); со становлением их экологической компетентности (Д. С. Ермаков [54]) и др.

Вместе с тем недостаточно исследовано педагогическое обеспечение развития субъектности подростков в системе отдыха и оздоровления детей. В указанных работах не учтены отдельные позиции современной экологической философии, в частности, важность осознания подростками положения о коэволюционном взаимодействии общества, человека и природной среды как высокозначимого смысла его жизнедеятельности, использования новых инструментов в изучении этого взаимодействия [104]. При этом изменившаяся социальная ситуация взросления подростков, их обособление от природного мира требуют обоснованной новой современной модели развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой (см. рис. 1.3.1).

Целевой блок модели содержит описание цели и задач, решаемых в процессе развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря. Цель — развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере на основе педагогического обеспечения. Обеспечить — значит сделать возможным [130]. В целом под педагогическим обеспечением развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере мы понимаем активизацию системной совокупности следующих элементов: целеполагания, моделирования процесса, подготовки кадровых ресурсов, подбор методов диагностики, обоснование педагогических средств и технологии, разработку содержания деятельности для продуктивного осуществления этого процесса [75].

В модели представлена ведущая идея развития субъектности подростков — об интериоризации в их сознании и деятельности понимания необходимости коэволюционного взаимодействия с природной средой. Теоретический блок включает

Рис. 1.3.1. Модель развития субъектности подростка в природной среде в детском оздоровительном лагере



<i>Компоненты развития субъектности</i>			
мотивационно-ценностный	деятельностно-практический	эмпативно-эмоциональный	рефлексивно-оценочный
Содержание			
диагностика раз-вития субъектности подростка	реализация каникулярной дополнительной общеобра-зовательной программы	подготовка пе-дагогов к работе в ДОЛ	организация учебных занятий и со-бытийной деятельности
<i>Этапы технологий:</i> ориентировочный, продуктивный; итоговый			
<i>Верх деятельности:</i> экологическая, познавательная, творческая, опытно-исследовательская			
<i>Субъект-порождающие формы осуществления деятельности:</i> научные приключения; коллективно-творческие исследовательские проекты; экологические практики и испытания			
<i>Методы:</i> активные, интерактивные			
<i>Механизм:</i> осмысление имеющегося субъектного опыта; структурирование нового субъектного опыта; рефлексия полученного субъектного опыта			



<i>Критерии и показатели</i>			
<i>мотивационно-ценностный</i> (сформированность мотивации ко взаимодействию с природными объектами и ценностных ориента-ций в отношении природной среды; включённость во взаимодействие с природными объектами)	<i>деятельностно-прак-тический</i> (стремление к самостоятельной деятельности с при-родными объектами; экологическая ответ-ственность)	<i>эмпативно-эмоцио-нальный</i> (способность к эмпативно-эмоцио-нальному восприятию природных объектов и явлений природной среды)	<i>рефлексивно-оценочный</i> (способность к восприятию при-родных объектов и явлений при-родной среды на основе механизмов рефлексии и субъектификации; оценка результатов взаимодействия с природными объектами)
<i>Стадии:</i> «наблюдатель», «ученик», «подмастерье», «мастер», «творец»			
<i>Результат:</i> переход подростка на следующую стадию развития субъектности во взаимодействии с природной средой в ДОЛ			

описание методологических подходов, принципов и факторов, влияющих на этот процесс. Мы считаем, что для построения модели необходима интеграция ряда таких методологических подходов, как системно-субъектный, деятельностный, средовой, со-бытийный, что даёт возможность полноценно отразить процесс становления субъектности подростков во взаимодействии с природной средой как педагогическую систему и оптимизировать эколого-ориентированную деятельность подростков в условиях оздоровительного лагеря.

Системно-субъектный подход (А. В. Брушлинский, В. А. Барбанчиков, Б. Ф. Ломов, Е. А. Сергиенко и др. [15, 20, 107, 161, 181]) используется нами в качестве общенаучной методологии исследования. Определяя личность как стержневую структуру субъекта, которая задаёт направление движения, он представляет субъекта как конкретного реализатора этого движения на основе выбора значимых целей и необходимых ресурсов. Это даёт возможность видеть субъектность обязательным качеством субъекта, которое реализуется в определённых жизненных ситуациях на базе выполнения следующих функций: когнитивной (способность к пониманию других: субъектов, обстоятельств и т. д.), коммуникативной (обеспечивает претворение в жизнь субъект-субъектных взаимодействий), регулятивной (возможность контролировать поведенческую активность позволяет считать субъектность необходимой характеристикой субъекта, которая проявляется в конкретных жизненных обстоятельствах на основе выполнения когнитивной функции (понимание другого субъекта, ситуации и др.)), коммуникативной (реализация субъект-субъектных взаимодействий), регулятивной (контроль поведения) [160, с. 8]. При этом системно-субъектный подход представляет субъектность подростка как системное явление, не сводимое к отдельным проявлениям, а самого подростка — как сложную, открытую, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, позволяет рассмотреть процесс развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, как *стадиальное явление*, на которое оказывают влияние множество внутренних и внешних факторов.

Системно-субъектный подход в нашем исследовании выступает системообразующим и предполагает рассмотрение

процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как системного, имеющего этапы и уровни. Кроме того, каждый структурный компонент процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой содержит целевую составляющую, позволяющую представить исследуемый процесс как *системный*. При этом в структуре субъектности как интегрированном свойстве мы прежде всего обращаем внимание на осознанное и деятельное отношение подростков к природе и к себе в ней. Системно-субъектный подход предполагает преобразование линейной организации взаимодействия подростка с природной средой в систему непрерывного деятельностного взаимодействия.

Согласно *деятельностному подходу* (А. Л. Журавлев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др. [102, 137, 146, 147, 151, 152]) взаимодействие подростка с природной средой не может рассматриваться в отрыве от преобразующей деятельности, а его субъектность в этом отношении развивается через различные виды деятельности и посредством неё. При этом деятельность — это прежде всего активное взаимодействие с природной средой, направленное на её познание и преобразование, результатом которого выступают продукты материальной или духовной культуры. Именно при её инициации, организации и осуществлении деятельности проявляются возможности её субъекта [132, с. 17]. Осуществляя активную экологическую деятельность в природной среде, подросток-субъект «распредмечивает» и развивает свои способности через потенциал интериоризации, в общении и сотрудничестве со взрослым, который выступает носителем не только деятельного опыта, но и эталонов, норм взаимодействия с природной средой.

Разработчики деятельностного подхода [151] указывают на наличие онтогенетических механизмов, регулирующих деятельность человека, которые определяют его активную, целенаправленную и конструктивную позицию в повседневной жизнедеятельности и перспективе развития. Такая позиция подростка может характеризовать его как самостоятельного и творческого, что является существенным для взаимодействия с природной средой.

В данном методологическом контексте субъектность подростка во взаимодействии с природной средой обусловлена его мотивами и потребностями в деятельности с природными объектами и явлениями природной среды. Сама экологическая деятельность имеет разнообразный типологический и видовой характер (ценностно-ориентировочная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая, проектная, игровая, творческая), в том числе в природной среде [33]. Целью такого вида деятельности выступает не только сохранение природных объектов при взаимодействии с ними, но и взаимное обогащение, взаимопроникновение двух миров — мира человека и мира природы. Открытие подростком мира природы может быть опосредовано предметным миром.

Экологическая деятельность, организованная так, что её характер может рассматриваться как экспериентальный, то есть опытно-ориентированный, заметно облегчает ход становления субъектности подростка благодаря получению навыка на основе самостоятельного, прямого исследования природных объектов, а также реализации поставленных задач в непосредственном взаимодействии с ними [216]. В таком виде деятельности на передний план выходит не получение экологических знаний, а опыт живого взаимодействия с природными объектами, присутствует так называемое «имплицитное научение», или «обучение через действие» (learning by doing).

Применительно к нашему исследованию *деятельностный* подход означает, что развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой осуществляется посредством различных видов деятельности и через неё. При этом она имеет синкретический характер, осуществляется как *ценностно-ориентировочная* (в отношении природной среды у подростков появляется соответствующая система ценностных ориентаций и мотивов), *познавательная* (исследование компонентов природной среды), *преобразовательная* (практическая деятельность в природной среде), *коммуникативная* (общение с субъектами природной среды), *эстетическая* (получение наслаждения от объектов и субъектов природной среды) [125, с. 105-106].

Средовой подход в педагогике (Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.) утверждает, что субъекты реализуют себя как личности в среде — совокупности способов и принципов, возможностей для осуществления образовательных и воспитательных целей [110, 157]. Основная идея средового подхода в нашем исследовании формулируется следующим образом: необходимо актуализировать природный мир как важный источник формирования и развития различных сторон и свойств человека, учитывать ресурсы природной среды при организации образовательных процессов. Стихийное влияние среды возможно понизить и упорядочить благодаря преобразующей деятельности людей, которые, с одной стороны, развиваются под её влиянием, с другой — и сами способны влиять на неё.

Методология средового подхода предполагает последовательное, опосредованное, объёмное, недискретное воздействие педагога на воспитанника на основе средовой диагностики, средового проектирования, конструирования средовых ниш, а также выработку средообразовательных стратегий и планирование мер для их реализации [110].

Представители средового подхода в субъект-развивающем образовании считают, что воспитывающий взрослый создаёт развивающую среду, в которой определённым образом синтезированы (сорганизованы) природные, предметные, социальные и экзистенциальные компоненты жизнедеятельности ребёнка, то есть условия для движения деятельностей всех субъектов образовательного процесса, для «всесторонней отражённости их субъектных проявлений» (В. А. Петровский). Ребёнок совершает «открытия», которые как бы не зависят от взрослого, и тем самым проявляет и переживает собственную субъектность [138], получает собственный уникальный опыт.

Методологи средового подхода в экологической психологии (С. Д. Дерябо, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.) утверждают, что человек и окружающая среда хотя и представляют собой разные формы бытия, но «могут образовывать новую совместную целостную форму» [207, с. 13]. Важные компоненты этой части бытия — взаимодействия на экпсихологическом уровне [71, 178, 208], благодаря которым осуществляются коммуникативные

процессы в системе отношений «индивид — окружающая (природная) среда». Сам индивид в данном комплексе взаимодействий может занимать две позиции по отношению к природным объектам — или объектную, или субъектную.

Объектная позиция наблюдается, когда индивид принимает воздействия (телесные, перцептивные, коммуникативные, эмоциональные и иные) со стороны природной среды и представляющих её неживых и живых компонентов и подчиняется им. Субъектная позиция индивида — оказание активного, преобразующего воздействия на природную среду и её живые и неживые составляющие. Но и природная среда по отношению к человеку может занимать как объектную, так и субъектную позицию («грозное море»). Важным представляется выделение в этом подходе нескольких типов взаимодействия: от объект-объектного к объект-субъектному, субъект-субъектному, субъект-порождающему.

Интегрируя в нашем исследовании представленные выше положения средового подхода, мы понимаем под средой всё то, среди чего в окружающем мире находится подросток как субъект развития, с акцентом на природную среду. В пространстве лагеря реализация средового подхода даёт возможность организовать педагогически осмысленные ниши, необходимые для обучения и жизнедеятельности подростка, где он мог бы совершать совместно со взрослым «открытия природного мира», проявляя свою субъектность и развивая её. Средовой подход ориентирует деятельность педагога на развитие субъект-субъектного и субъект-порождающего типа взаимодействия подростка с природной средой, посредством которых формируется более высокий уровень его субъектности и как её результат — субъектная позиция [21] подростка по отношению к природной среде.

Со-бытийный подход (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др.), применённый в отношении социумов, позволяет объяснить и зафиксировать онтологические основания их жизнедеятельности на основе со-бытий [171]. Со-бытие, по словам В. И. Слободчикова, это — «живая общность людей в своём бытийном единстве и различной само-бытности каждого, входящего в эту общность» [168, с. 39]. Со-бытие — это пространство,

в котором с человеком происходят концентрированные изменения, которое порождает сильные эмоциональные переживания и где наблюдается многообразие связей и отношений между людьми, а сама предметная деятельность рассматривается как предмет личного отношения и действия [31].

В нашем исследовании применение со-бытийного подхода обуславливает признание онтологического единства, совместного развития в рамках единого существования подростка и природной среды. Реальность природного бытия для подростка перестаёт быть посторонней: он уже не зритель, а активный участник происходящих событий, что даёт ему возможность изменяться и самому. Со-бытийный подход нацеливает на организацию таких форм совместного бытия взрослых и детей в природной среде, которые становились бы со-бытием для подростка, обогащали его жизнь значимыми ценностными эмоционально насыщенными со-бытиями. Процесс развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой через призму со-бытийного подхода помогает пониманию его как череды новых, значимых встреч с природными объектами, опосредованных педагогическими воздействиями [172], при этом помогает образовываться использованию субъектами в событиях отдельных программ, механизмов, инструментов. При этом именно педагоги как мыследатели и организаторы со-бытий в процессе развития субъектности подрастающего поколения обеспечивают проживание обучаемыми разных экологически ориентированных ситуаций, в том числе и в природной среде.

С методологическими подходами, обоснованными в модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря, согласуются принципы его реализации. Таких принципов несколько:

- Принцип *интеграции* означает, что процесс развития субъектности подростка представляется как единство мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, эмпатийно-эмоционального и рефлексивно-оценочного компонентов. Интеграция воздействий на данные составляющие субъектности позволяет достичь следующей стадии её развития.

- Принцип *обогащения жизненного и субъектного опыта* предполагает, что подросток обретает новый жизненный и субъектный опыт на основе знаний и навыков, которые получены в результате непосредственных наблюдений, впечатлений, переживаний, практических действий (в отличие от знания, которое получено с помощью мыслительных операций и работы с символической информацией). Проживая определённые события во взаимодействии с природной средой, подросток накапливает определённый объём жизненных представлений, учится осмысливать происходящее, исходя из позиции «это я знаю и умею, а этому мне ещё надо научиться».

- Принцип *витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы* (А. С. Белкин) опирается на известный факт: объекты как живой, так и неживой природы могут нами «очеловечиваться», приобретая на субъективном уровне личностные качества и собственные мотивы деятельности. Подросток в данном случае проявляет свою субъектность через раскрытие глубинных смыслов процессов и взаимосвязей, протекающих и в обществе, и в природе.

- Согласно принципу *резонансного эмоционального проживания и переживания* организм человека откликается на определённые сигналы, поступающие извне. Благодаря эмпатии эмоции иного живого существа пробуждают наши собственные чувства, то есть происходит эмоциональный резонанс [166]. Такие резонансные эмоциональные реакции у подростков могут быть использованы как коммуникативное приобщение к новой информации в качестве физической и умственной активации [83, с. 100]. Погружение в природную среду и проживание в ней, переживание событий вместе с педагогами-наставниками даёт возможность более качественного усвоения знаний, проживания эмоциональных состояний, принятия эколого-этических принципов.

- Принцип *осознанной и ответственной свободы выбора, принятия решения и действия* предполагает, что процесс становления субъектности молодых людей ведёт к достижению нового уровня личностной зрелости. Свобода выбора может быть определена через ситуации проявления свободы мнения, самостоятельного выбора желательного (с учётом имеющихся

мотивов и возможностей) вида деятельности и представляют собой такие варианты освоения реализуемых в условиях лагеря образовательных программ, при которых подростки проходят лабиринт размышлений и действий (Т. В. Машарова).

Развитие субъектности подростка обеспечивается тем, что по мере расширения свободы выбора создаётся возможность передавать функции от взрослых-наставников подопечным. Обеспечение свободы выбора подростку ведёт к повышению его уровня ответственности. Этот принцип близок к позиции этического консьюмеризма, основанного на понимании того, что быть царём природы — это не вседозволенность, а высшая ответственность.

• *Принцип единства самостоятельности, самообразования и взаиморазвития, взаимообразования* заключается в том, что в процессе становления субъектности подростка педагогически целесообразно обеспечить проживание им многообразных экологически ориентированных ситуаций, как моно-, так и полисубъектных, в различных природных условиях, в которых нарабатывается возможность повышения самостоятельности подростков в различных формах деятельности, формируется потребность в непрерывном самообразовании. Важно учитывать и то, что подростки могут транслировать полученные знания не только сверстникам, но и представителям старшего поколения. Это обеспечивает формирование самостоятельности и самообразования подростков, а также их взаиморазвитие и взаимообразование.

На развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой оказывает *влияние ряд факторов*, которые понимаются как внутренняя движущая сила процесса [25, с. 129]. Проведённое нами исследование позволило выделить внешние и внутренние факторы [177, с. 19; 213]. Внешние факторы определяют развитие субъектности подростка на уровне микросистемы (ближайшее окружение, семья, учреждение образования), мезосистемы (локальные среды общения и проживания, например, неформальные группы сверстников) [122, 123]. В качестве внешних факторов выступают требования внешней среды, внешне заданные форматы организации деятельности подростка, например, в условиях оздоровительного

лагеря, учреждений дополнительного образования, детских экологически ориентированных объединений и т. д., создающие атмосферу, благоприятную для деятельности подростка в природной среде. Внутренние факторы опосредуются возрастающим субъектным опытом подростка, приобретаемым в ходе взаимодействия с природной средой. Этот опыт по мере становления самосознания личности выступает значимым компонентом морально-нравственной и мотивационной сфер, обеспечивает рост познавательных интересов и потребностей, связанных с сохранением и преобразованием природной среды. Стремление к компетентности в значимых сферах деятельности обеспечивает обогащение субъектного опыта подростка. Взаимодействие подростка с природной средой как важная сфера его жизнедеятельности обладает, с нашей точки зрения, развивающим потенциалом и выступает важным ресурсом в формировании его отношений с окружающим миром и с самим собой, что и обуславливает субъектную сторону отражения им реальности.

Между внешними и внутренними факторами существуют взаимозависимость и взаимосвязь, так как полученный субъектный опыт не может реализоваться вне среды [32], а организованная с помощью педагога среда способствует получению подростком субъектного опыта. Как отмечает Г. С. Камерилова, этот опыт может включать аксиологический, когнитивный, праксиологический компоненты [77, с. 33]. В этом случае осмысление подростком содержания своего субъектного опыта идёт по следующей схеме: что я знаю? что я умею? что для меня ценного в этом знании? что я хочу знать? что я хочу уметь?

Содержательно-технологический блок модели отражает содержание деятельности по развитию субъектности подростка, компонентную структуру развития субъектности, систему педагогических средств, необходимых для осуществления этого процесса в детском оздоровительном лагере: видов деятельности, форм, методов реализации деятельности.

В разработанной нами модели развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере представлена четырёхкомпонентная структура развития субъектности, которая позволила зафиксировать

её основные характеристики. Первичным по отношению к другим выступает *мотивационно-ценностный компонент*, цель которого — обеспечить устойчивость развития системы мотивов и эколого-культурных ценностей подростков в отношении природной среды. *Деятельностно-практический компонент* подразумевает как оценивание развития различных способов включения подростка в сферу экологической деятельности, так и поддержку в становлении ответственного отношения к объектам природы. Учитывалась также активность взаимодействия подростков с природными объектами, позволяющая обеспечить контакт с ними. *Эмпатически-эмоциональный компонент* показывает развитие эмоционально-чувственной сферы подростка в отношении природных объектов, эмоциональное со-чувствование различным явлениям природной среды. *Рефлексивно-оценочный компонент* ориентирован на фиксацию полученного опыта взаимодействия подростка с природными объектами и явлениями природной среды, что способствует осознанию им своих возможностей и перспектив в этом процессе, позволяет объяснить смысл своей деятельности в природной среде.

Моделируя содержательно-технологический блок модели, который, с нашей точки зрения, можно обозначить как субъектно-ориентированную технологию развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, мы опирались на положения, которые сформулировали Л. В. Байбородова и М. И. Рожков для подробной характеристики данного вида технологий. К ним относятся следующие:

- обеспечение условий для становления и развития как индивидуальных, так и личностных особенностей ребёнка;
- обеспечение возможности удовлетворения значимых интересов и потребностей ребёнка;
- поощрение роста самостоятельности ребёнка как в определении целей и задач его активности, так и поиске направлений их реализации;
- признание за ребёнком права на самостоятельный выбор тех характеристик и показателей собственной деятельности, которые отражают её темп, объём, сложность, способы реализации и т. д.;

- ▶ удовлетворённость как процессом, так и результатом собственной деятельности;
- ▶ рефлексивность отношения к своей деятельности у подростков;
- ▶ взаимодействие педагога с подростком на основе диалога и партнёрства [187].

В нашем исследовании технология развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой как процессуальная характеристика представлена в модели в виде этапов её реализации: *ориентировочного, продуктивного, итогового*.

1. Ориентировочный этап направлен на усвоение целей, ценностей, смыслов взаимодействия с природной средой, мотивацией к этому взаимодействию выступает трансляция подросткам знаний, необходимых для активного взаимодействия с природной средой.

2. Продуктивный этап характеризуется включённостью подростков в различные формы взаимодействия с природной средой, актуализацией механизма формирования их субъектного опыта.

3. Итоговый этап связан с оценкой реализованной деятельности в условиях оздоровительного лагеря, анализом полученного субъектного опыта взаимодействия с природной средой.

В модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой представлен механизм, который «запускает» способность субъекта функционировать и развиваться [124]. *Механизм развития субъектности подростка* на первом этапе связан с осмыслением имеющегося субъектного опыта взаимодействия с природной средой, при этом подросток получает собственный (субъектный) опыт деятельности в природной среде. Далее с помощью педагога-наставника подросток, используя полученные знания и навыки, структурирует новый субъектный опыт взаимодействия с природной средой и закрепляет его посредством практики, испытания или приключения. На завершающем этапе подросток осуществляет рефлекссию полученного субъектного опыта взаимодействия с природной средой. Представленная здесь логика организации субъектного опыта подростка, по нашему мнению, запускает процесс развития его субъектности во взаимодействии с природной средой, которое

осуществляется как целостный педагогический процесс, основанный на учебной модели «действие — обучение — действие». Важно, что педагог-наставник не только передаёт подростку имеющиеся знания и способы деятельности, но и транслирует свои способности занимать определённую позицию в отношении объектов и субъектов природной среды, делать субъектный выбор, совершать поступок, принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность [162, с. 208].

Как показало наше исследование, структурируя логическую организацию взаимодействия подростка с природной средой, следует учитывать, что эта деятельность имеет разнообразный типологический и видовой характер (ценностно-ориентировочная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая, проектная, игровая, творческая) [125]. В нашей модели мы использовали термин, предложенный А. С. Чернышевым для характеристики совокупности деятельностей, — «веер деятельностей» [198]. Педагогически целесообразный выбор тех или иных вариантов реализации деятельности подростков, наиболее эффективных для развития их субъектности во взаимодействии с природной средой, определяет способы её реализации, что, в свою очередь, влияет на результативность деятельности. При этом следует учитывать, что те виды деятельности, на которые опирается процесс развития субъектности подростка, носят продуктивный, а не репродуктивный характер [129]. Мы считаем, что в этом случае имеются максимальные шансы пронаблюдать процесс влияния природной среды на его развитие. Так, например, используемые игровые формы деятельности (в определённом контексте они тоже являются видом продуктивной деятельности, где продуктом выступает целостный процесс игры) позволяют активно включить подростка в игровую ситуацию и субъект-субъектное взаимодействие [92, с. 223].

Важным компонентом содержательно-технологического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях оздоровительного лагеря являются субъект-порождающие формы осуществления деятельности: *научные приключения, коллективно-творческие исследовательские проекты, экологические практики и испытания.*

В процессе нашего исследования удалось установить, что в развитии субъектности подростков во взаимодействии с природной средой наиболее эффективной формой выступает *научное приключение*. Если сравнить его с традиционными формами обучения, можно выделить в нём следующий комплекс психологических приёмов, методов и процессов: постановку и решение научной проблемы, высокую вероятность испытать противоположные эмоции (от радости до разочарования), многоканальность восприятия, сочетание в деятельности как физической, так и умственной нагрузки, самомобилизация при возникновении психического напряжения, важность оценки происходящего на этическом и эстетическом уровнях. По мнению учёных, приключение сочетает в себе переживание позитивных эмоций от участия в интересных событиях, одновременно связанных с определённым уровнем риска, необходимостью преодоления внешних сложностей и собственных недостатков, сопереживанием товарищам по приключению и восхищением окружающей природой [214, 218].

Опираясь на исследование Л. Гоплин [218], мы определили структуру и этапы научного приключения:

- ▶ создание фундамента приключения (определение его целей и содержания, возможных лидеров, формирование группы участников и мотивирование их на приключение);
- ▶ планирование системы действий (расчёт последовательности тех или иных событий в процессе реализации приключения);
- ▶ брифинг (подготовка группы к приобретению приключенческого опыта, обеспечение готовности участников действовать в условиях природной среды);
- ▶ реализация приключения (включает в себя реализацию запланированных действий);
- ▶ рапорт (осознание полученного субъектного опыта, его групповое обсуждение, анализ и закрепление всего ценного, приобретённого в данном приключении). Главным элементом приключения является испытание. Чтобы оно прошло успешно, подростку необходимо «бросить вызов» собственному неумению, неуверенности в себе,

мобилизовать все силы и побывать «на вершине», то есть успешно преодолеть все испытания и достигнуть поставленной цели.

Педагогическая практика уже не раз показала, что для развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой эффективными являются исследовательские проекты, которые основаны на коллективно-творческой деятельности (И. П. Иванов), на методике и технологии проектирования [68]. Детские учебно-исследовательские проекты имеют развивающий характер и опосредованы необходимостью разрешения поставленной исследовательской задачи. Это предполагает предварительную постановку проблемы, освоение необходимых методик исследования на практическом уровне, наличие умений и навыков для накопления материала исследования, его последующего анализа и формулирования выводов. Соблюдая логику проектирования, следуя замыслу и плану реализации исследования, подросток опирается на актуализацию коллективно-творческого начала и комплексный характер ресурсов (информации, средств, материалов), самостоятельной деятельности исследователей [25, с. 135]. Развитие способностей подростка к совместным обсуждениям, планированию, анализу, включению в межличностное и групповое взаимодействие может эффективно реализовываться в ходе выполнения исследовательского проекта.

Сама исследовательская деятельность отличается высоким уровнем проблематизации, ориентацией на творческую самостоятельность, реализацией личных познавательных интересов подростка [128]. Использование коллективно-творческих исследовательских проектов предполагает совместную деятельность детей и взрослых, в которой они вместе планируют, готовят, осуществляют анализ любого дела.

Интерактивной формой развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой являются экологические практики и испытания. Они рассматриваются нами как чувственно-предметная, целеполагающая деятельность субъекта, направленная на освоение и преобразование природных объектов окружающего мира, детерминированное условиями его

жизнедеятельности, с одной стороны, с другой — позволяющее воздействовать на окружающую среду (сохраняя её при этом), структурируя и изменяя её в соответствии со своими образовательными потребностями.

В структуру экологической практики включаются цель как идеальное и образное представление результата; сама целесообразная деятельность; предмет, на который направлена деятельность; субъект(ы), совершающий(ие) деятельность; средства достижения цели [69]. Экологические практики и испытания организуются для решения актуальных проблем экологического образования подростков, которые возникают «здесь и сейчас». Они начинаются с реализации задуманной идеи в пространстве жизнедеятельности субъекта, а затем конкретизируются и обогащаются.

Экологическая практика может стать со-бытием для подростка, является началом его взаимодействия с природной средой, открытия природной реальности через погружение в эту реальность и рефлекссию своего эмоционального состояния в ней.

Экологическое испытание связано с преодолением естественных препятствий, которые возникают на этапе эмпирического обучения подростка или в ходе научного приключения. При этом уровень сложности препятствий, с которыми столкнётся подросток во время подготовки к испытанию, должен превышать ожидаемый в реальности, что позволяет создать некий запас прочности на будущее в случае возникновения непредвиденных обстоятельств.

Включённость подростка в научно-приключенческие и опытно-исследовательские форматы жизнедеятельности лагеря обеспечивает развитие его субъектности: от простого наблюдения (объект-объектный) до активного взаимодействия (субъект-порождающий).

Формы организации экологической деятельности, представленные в нашей модели, позволяют создать предпосылки для реализации подростком собственных экологически ценностных выборов и ответственных стратегий поведения, когда он сочетает осознание смысла своей активности с самореализацией, адекватной данному выбору [144, 192].

Важными компонентами реализации технологии развития субъектности подростка выступают *реализация каникулярной дополнительной общеобразовательной программы*, содержание которой является опытно-ориентированным, что даёт подростку возможность реализовать во взаимодействии с природной средой свою собственную субъектную позицию.

Каникулярная дополнительная общеобразовательная программа, представленная в нашем исследовании, разработана для профильной лагерной смены, краткосрочная, относится к естественно-научной направленности и имеет ярко выраженный эколого-ориентированный характер. Она включает четыре раздела: психологический — подготовка к деятельности в природной среде; теоретический — основы теоретических знаний для деятельности по программе; научно-исследовательский — исследования и практика; завершающий — оценка результатов исследовательской и практической деятельности по программе.

Каникулярная дополнительная общеобразовательная программа предполагает, что для развития субъектности подростка используется *внешний потенциал природной среды для организации учебных занятий и со-бытийной совместной деятельности*. Природная среда оказывает как непосредственное, так и опосредованное воздействие на развитие личности подростка. Образовательное пространство организуется таким образом, чтобы включить в себя различные природные факторы (экологические тропы, морской берег, подводный мир) и позволить обучаемому погрузиться в природную среду, непосредственно воспринимая её проблематику, стимулируя выработку субъектно-ценностного и позитивно эмоционального отношения к природным объектам и явлениям природной среды. Включённость подростка в образовательную программу заставляет погружаться и в свой внутренний мир, позволяет выработать индивидуальные траектории своего будущего (профессионального, личностного, жизненного). Создание в условиях летнего оздоровительного лагеря необходимого образовательного пространства подразумевает учёт следующих его показателей: проксеимических (пространственная ориентация участников взаимодействия, пособий, необ-

ходимого оборудования, природных объектов и материалов), перцептивных (связанных с индивидуальными особенностями восприятия подростками природной среды), безопасности и комфортности (обеспечение передвижения подростков, размещение потенциально опасных предметов и др.), коммуникативных (создание условий для полноценного обмена информацией, качественных возможностей общения), семантических (насыщенность учебного пространства знаками). Соединение учебных занятий с практическим освоением основ предпрофессиональной деятельности становится для подростков событием [82].

При этом деятельность подростков, по мнению Е. А. Александровой [5], приобретает характеристики со-бытийной совместной деятельности детей и взрослых в природной среде: *со-присутствия* (встреча детей и педагогов с природными объектами, реализация субъект-объектного типа взаимодействия); *со-причастия* (встреча в реальной природной среде, на уровне соприкосновения с природными объектами, которые ребёнок субъективизирует; реализация субъект-субъектного взаимодействия), *со-участия* (реальная деятельность в природной среде, субъект-порождающая форма взаимодействия).

Важной задачей развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой является *специальная подготовка педагога к этой деятельности*. В летнем оздоровительном лагере в педагогический коллектив входят руководители, воспитатели, вожатые, педагоги дополнительного образования. Для всех педагогических работников в нашем исследовании осуществлялась специальная подготовка для работы в лагере в условиях активного взаимодействия с природной средой.

Подготовка педагогов обеспечивается становлением их самих как субъектов образовательного процесса на основе объектно-субъектного преобразования [22], повышения их активности как субъектов образовательного процесса в лагере, поскольку, с нашей точки зрения, педагоги не только выступают трансляторами внешних требований среды лагеря (её норм жизнедеятельности, отношений между детьми и др.), но и являются подлинными носителями субъектности, обеспечивающими

диалогичность и гуманность отношений и взаимодействий в этой среде. Кроме того, эффективность реализации каникулярной дополнительной общеобразовательной программы, её педагогического сопровождения напрямую связана с уровнем методической подготовленности педагога, обеспечением оперативного обмена опытом и успешными педагогическими практиками работы с подростками.

Мы считаем, что представленная технология не только способствует достижению подростком определённой стадии развития субъектности во взаимодействии с природной средой, но и актуализирует становление его личности в целом.

Оценочно-результативный блок модели предназначен для исследовательских процедур и включает критерии и показатели компонентов структуры развития субъектности подростков и стадии развития субъектности, которые были выделены на основании исследования лаборатории экпсихологии развития РАО (рук. член-корреспондент РАО В. И. Панов) и модифицированы нами в исследовательских целях [178].

Таблица 1.3.1.

Стадии развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере

«Наблюдатель»	Подросток недостаточно осведомлён о способах взаимодействия с природными объектами. Не проявляет активности во взаимодействии с природной средой. Мотивы взаимодействия с природной средой неустойчивы. Наблюдает за действиями-образцами педагога, но не реализует деятельность. Эмоционально положительно относится к природным объектам и явлениям природной среды
«Ученик»	Подросток имеет представление о способах взаимодействия с природными объектами. Проявляет недостаточно устойчивый интерес к природным объектам и явлениям природной среды. Выступает субъектом репродуктивного выполнения действия-образца. Активность обеспечивается только за счёт внешнего примера или стимула. Эмоционально положительно относится к природным объектам и явлениям природной среды

Окончание таблицы 1.3.1.

«Подмастерье»	Подросток проявляет устойчивый интерес к природным объектам и явлениям природной среды. Имеет достаточно знаний для взаимодействия с природными объектами. Может самостоятельно выполнить действие-образец, но лишь при наличии внешнего контроля, так как способность контролировать и корректировать свою активность ещё не развита. Эмоционально положительно относится к природным объектам и явлениям природной среды
«Мастер»	Подросток проявляет устойчивый интерес к природным объектам и явлениям природной среды. Испытывает устойчивую положительную мотивацию ко взаимодействию с природными объектами. У подростка сформирован внутренний контроль за точностью исполнения действия образца, усвоенные ранее перцептивные модели выступают основой произвольной регуляции активности в природной среде. Имеет высокий уровень ответственности в отношении природных объектов. Самостоятельно выбирает способы взаимодействия с природными объектами. Эмоционально положительно относится к природным объектам и явлениям природной среды. Рефлексирует свои способы взаимодействия с природными объектами
«Творец»	Высокий уровень мотивации и интереса ко взаимодействию с природными объектами. Подросток проявляет творчество во взаимодействии с природными объектами, придумывает новые формы такого взаимодействия. Постоянно обогащает собственный субъектный опыт. Высокий уровень ответственности в отношении природных объектов и явлений природной среды. Высокий уровень рефлексии своих взаимодействий с природными объектами

Внедрение представленной модели развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в практику деятельности детского оздоровительного лагеря предполагает не только учёт методологических подходов, педагогических принципов и факторов, но и реализацию технологии, актуализацию механизма развития субъектности, а также использование выверенной диагностики изучаемого процесса.

Выводы по первой главе

Междисциплинарный анализ философской, педагогической и психологической литературы по проблеме развития субъектности подростка позволил выделить следующие особенности в её рассмотрении:

- ▶ феномен субъектности имеет междисциплинарный, многоаспектный и многоуровневый характер. *Философы* выявили тенденцию рассмотрения субъектности как множества измерений. Её основными характеристиками выступают не только активность и способность к развитию, но и многоуровневость, рефлексивность, мотивированность; связанность с ответственностью, реализация через взаимодействие «Я» и «всех других». *Психологи*, характеризуя субъектность, определяют её как свойство личности, как вершинное личностное образование, выделяют различные способности человека, необходимые для её достижения. При этом развитие субъектности определяется достижением определённых уровней, на каждом из которых сохраняются целостность, индивидуальность, активность субъекта в отношениях с миром. *Педагоги* считают, что становление субъектности подростка — это процесс освоения им определённых субъектных позиций в образовательной деятельности и обогащения субъектного опыта в целом;
- ▶ *сензитивным* периодом для развития субъектности выступает *подростковый возраст*, когда её проявление связано со стремлением к самостоятельности, личностной автономией, желанием найти значимых субъектов для идентификации. Используя механизм субъектификации природных объектов, подросток наделяет их определёнными субъектными качествами и воспринимает как субъектов по взаимодействию;
- ▶ в *природной среде* создаются условия для возникновения смыслов любых явлений, вовлечённых в человеческую деятельность. Влияние природной среды на растущего человека связано с выполнением множества функций:

актуализацией научных представлений о природе; ценностно-ориентационной функцией и стимуляцией эмоциональных переживаний в трудных ситуациях взаимодействия, созданием условий для исследовательской и преобразовательной деятельности. Важнейшим воспитательным ориентиром развития субъектности человека становится установка на гармоничное соразвитие человека, общества и природы. *Взаимодействие* с природной средой и представляющими её неживыми объектами и живыми существами играет важную роль в развитии способности человека быть субъектом, изменяет атрибуты его субъектности;

- ▶ проблема развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой может рассматриваться в контексте его *экологического образования, экологической культуры, экологического воспитания. Экспериментальное (опытное)* экологическое образование обеспечивает сохранность у обучающихся внутренней мотивации, глубину постижения приобретаемых знаний, даёт возможность испытать удивление от самостоятельно сделанных открытий, позволяет полностью войти в моделируемую экологическую ситуацию. При этом процесс развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой связан также с мотивационно-ценностными, эмоциональными, деятельностными и рефлексивными характеристиками;
- ▶ субъектность подростка во взаимодействии с природной средой определяется как сложная интегрированная характеристика его личности, проявляющаяся как способность активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам и явлениям природной среды. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой характеризуется интериоризацией в его сознании и деятельности доминирующей ценностно-смысловой идеи о коэволюционном взаимодействии человека и природной среды; позитивным эмоциональным восприятием природной

среды и реализацией собственных рефлексивных действий по отношению к ней; практическими возможностями осуществления экологической деятельности, обеспечивающими субъект-субъектный характер взаимодействия с природной средой.

В педагогической науке накоплены идеи организации педагогического процесса в детском оздоровительном лагере, связанные с развитием субъектности подростка во взаимодействии с природной средой:

- среда детского оздоровительного лагеря представляет собой пространство, освоенное для образовательно-воспитательной деятельности с подростками, которое обладает специфическими характеристиками: возможностью самостоятельно выбирать сферы образовательной деятельности, высоким уровнем мотивации, усиленным влиянием природной составляющей. Особенности детского оздоровительного лагеря как пространства взаимодействия с природной средой проявляются в непосредственной близости к объектам природной среды, в эмпирическом освоении и получении подростком практического опыта в природной среде;
- в лагере создаются условия и применяются разнообразные педагогические средства для развития способностей и самореализации подростков; педагогические цели достижимы на основе не прямого, а косвенного влияния на детей, через включение их в творческую деятельность и разнообразные занятия по интересам; возможны быстрая смена образовательных программ, обновление, дифференциация и диверсификация содержания образования, а также организация образовательного процесса в разновозрастных детских коллективах; существует комфортная атмосфера сотрудничества и творчества педагога и подростка, которая обеспечивает создание доверительного пространства взаимодействия по реализации самых смелых идей; индивидуализация образовательного и воспитательного процессов в лагере

достигается за счёт опоры на детские инициативы, удовлетворения новых потребностей воспитанников, возникающих в совместной деятельности и др.;

- ▶ современные детские оздоровительные лагеря выполняют функции *рекреации, образовательную, аксиологическую, экологической безопасности*. Содержание реализуемых в условиях летнего лагеря экологических программ представляет собой деятельностное образование. Они помогают сформировать экологическую грамотность, экологическую нравственность, экологическое поведение. Каникулярные дополнительные общеобразовательные программы, реализуемые в условиях лагеря, осуществляются с учётом интеграции общего и дополнительного образования, диалектики неформального и информального компонентов, вариативности и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов подростков, имеют ярко выраженный деятельностный характер. В условиях детского оздоровительного лагеря существуют технологические возможности для апробации новых форматов экологически ориентированного образования: экологических проектов, субъект-центрированных экологических практик, экологически ориентированной игровой деятельности, приключений и путешествий.

Модель развития субъектности подростков о взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере может быть представлена следующими дидактическими компонентами:

- ▶ четыре взаимосвязанных блока: *целевой, теоретический, содержательно-технологический и оценочно-результативный*. Системно-субъектный подход выступает как системообразующий и предполагает рассмотрение процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как системного, имеющего этапы и уровни. *Деятельностный подход* означает, что развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой осуществляется посредством различных видов деятельности и через

неё. *Средовой подход* помогает создать в пространстве лагеря необходимые педагогически осмысленные ниши, организованные для обучения и жизнедеятельности подростка, где он мог бы совершать совместно со взрослым «открытия природного мира», проявляя свою субъектность и развивая её. *Со-бытийный подход* способствует пониманию процесса развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как череды новых, важных, опосредованных педагогическим воздействием встреч с природными объектами. В *структуре* развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой определены *мотивационно-ценностный, деятельностно-практический, эмпатически-эмоциональный, рефлексивно-оценочный компоненты*. Степень их выраженности — критерий для оценки стадии развития субъектности подростка;

- ▶ основными *педагогическими принципами*, лежащими в основе развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, выступают принципы: интеграции; обогащения жизненного и субъектного опыта; витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы; резонансного эмоционального проживания и переживания; осознанной и ответственной свободы выбора, принятия решения и действия; единства самостоятельности, самообразования и взаиморазвития, взаимообразования;
- ▶ *технология* развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой направлена на реализацию субъектной позиции ребёнка в достижении поставленной цели и предполагаемого конечного результата, процессуально требует от него активных действий в условиях деятельности детского оздоровительного лагеря;
- ▶ *механизм развития субъектности* подростка связан с осмыслением имеющегося субъектного опыта взаимодействия с природной средой: при этом сначала подросток получает собственный (субъектный) опыт деятельности в природной среде. Затем, с помощью педагога-наставника,

получая от него знания и навыки, структурирует новый субъектный опыт взаимодействия с природной средой и закрепляет его посредством практики, испытания или приключения; на завершающем этапе подросток осуществляет рефлексию полученного субъектного опыта взаимодействия с природной средой;

- ▶ разработка каникулярной дополнительной общеобразовательной программы предполагает, что для развития субъектности подростка используется *внешний потенциал природной среды для организации учебных занятий и со-бытийной совместной деятельности*. При этом важной задачей развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой является *специальная подготовка педагога к этой деятельности*.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

2.1. Задачи, направления, методики исследования развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере

Целью опытно-экспериментальной работы по развитию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой стала экспериментальная проверка положений гипотезы, сформулированных в работе.

Цель опытно-экспериментальной работы определила три её направления: исследовательско-диагностическое, методическое, организационно-аналитическое.

- *Исследовательско-диагностическое* направление предполагает решение следующих задач: выбор экспериментальных площадок и групп подростков для исследования; определение критериев и показателей исследуемого процесса; подбор и модификацию диагностических методик, позволяющих зафиксировать уровень субъектности подростков; проведение констатирующего и формирующего этапов эксперимента в условиях детского оздоровительного лагеря; статистическую обработку данных исследования.
- *Методическое* направление связано с решением таких задач педагогического обеспечения, как разработка программы обучения педагогов (вожатых, инструкторов), реализующих каникулярную дополнительную общеобразовательную программу в условиях детского оздоровительного лагеря; разработка краткосрочной каникулярной дополнительной общеобразовательной программы; разработка методических компонентов содержательно-технологического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой (проектов, сценариев мероприятий и др.).

- *Организационно-аналитическое* направление обеспечивается решением ряда задач: организацией процесса исследования, организацией лагерной смены; подбором и обучением педагогического коллектива; постоянным анализом и рефлексией динамики развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря.

Опытно-экспериментальная работа по развитию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой строилась нами с учётом решения задачи исследования субъектности как феномена и её изменения с целью достижения оптимальной на данном возрастном этапе стадии её развития в условиях детского оздоровительного лагеря. Для описания динамики развития субъектности мы применяли методы психолого-педагогической диагностики. Сложность оценивания развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой была обусловлена тем, что субъектность выступает интегрированной характеристикой личности, которая сложна для определения критериев и методов её диагностики. Изменение в развитии субъектности подростка достигалось с помощью применения разработанного нами содержательно-технологического блока (его описание представлено в пп. 1.3. и 2.2.) с учётом специфики объекта (процесса развития субъектности подростка) и предмета исследования.

Решая *исследовательско-диагностические* задачи, мы определили выборку исследования, которое проходило в естественных условиях жизнедеятельности подростков. Её составили 68 подростков, обучающихся в Москве в МОУ № 1522, и 258 подростков 14–16 лет, проходивших обучение в летний период в рамках проекта «Отдых и учёба с радостью» в г. Анапе с 2017 по 2020 гг. Кроме того, в исследовании приняли участие педагоги, вожатые, инструкторы детского оздоровительного лагеря.

Нами были сформированы одна контрольная и две экспериментальные группы. В контрольную группу (КГ — 68 человек) вошли обучающиеся, проявляющие интерес к биологии и занимающиеся по данному направлению в системе общего образования (в условиях городской среды), которые

включались в традиционные формы природоориентированной деятельности. В экспериментальных группах актуализировались специальные педагогические средства; последовательно реализовались все технологические процедуры, спроектированные и осмысленные авторами исследования. В экспериментальную группу № 1 (ЭГ1 — 120 человек) были включены подростки, которые впервые приняли участие в экологическом проекте «Отдых и учёба с радостью», в экспериментальную группу № 2 (ЭГ2 — 138 человек) — те, кто уже участвовал в нём неоднократно. Такое разделение экспериментальных групп позволило уточнить, во-первых, насколько долговременным является влияние данного фактора на становление субъектности подростков во взаимодействии с природой, и, во-вторых, будет ли наблюдаться кумулятивный эффект при их регулярном участии в проекте.

До начала реализации содержательно-технологического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, который, по существу, являлся формирующим этапом эксперимента, нами был проведён констатирующий этап эксперимента, в ходе которого мы определили имеющееся состояние компонентов субъектности подростков, что позволило скорректировать методики её изучения. Результаты констатирующего этапа представлены в сравнении с формирующим этапом в п. 2.3.

Для качественной оценки субъектности подростков мы использовали комплекс критериев и показателей, а также методик её диагностики. Нами были применены и модифицированы следующие диагностические методики для оценки состояния компонентов субъектности подростка во взаимодействии с природной средой (см. Приложение 1).

Приведём описание методик, использованных нами в процессе опытно-экспериментальной работы.

1. Для изучения мотивационно-ценностного критерия, а именно такого его показателя, как степень сформированности мотивации подростков ко взаимодействию с природными объектами, мы использовали *метод незаконченных предложений*. Всем респондентам предлагалось продолжить следующую фразу: «Экологическая деятельность привлекает меня, потому что...»

Таблица 2.1.1

**Критерии, показатели и методики для оценки
состояния компонентов субъектности подростков
во взаимодействии с природной средой**

Мотивационно-ценностный	Сформированность мотивации ко взаимодействию с природными объектами	Метод незаконченных предложений
	Сформированность ценностных ориентаций в отношении природной среды	Методика диагностики субъектификации природных объектов (СПО) С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина
Деятельностно-практический	Стремление к самостоятельной деятельности с природными объектами	Самооценка качеств субъектности, проявляющихся в экологической деятельности (Н. М. Сараева, модификация А. Н. Камнева)
	Экологическая ответственность	Опросник «Экологическое сознание» (В. И. Панов, М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс, Э. В. Лидская, Ш. Р. Хисамбеев), шкала «Экологическая ответственность»
	Включённость во взаимодействие с природными объектами	Методика «Включённость во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность» (С. Г. Елизаров, модификация А. Н. Камнева)
Эмпатийно-эмоциональный	Способность к эмпатийно-эмоциональному восприятию природных объектов и явлений природной среды	Методика «Эмоциональная эмпатия» В. В. Бойко (модификация А. Н. Камнева)
Рефлексивно-оценочный	Способность к восприятию природных объектов и явлений природной среды на основе механизмов рефлексии и субъектификации	Методика «Оценка стадий становления субъектности» (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, модификация А. Н. Камнева)
	Оценка результатов взаимодействия с природными объектами	Экспертная оценка результатов взаимодействия с природными объектами на базе данной методики

Все полученные ответы были проанализированы и отнесены к одной из следующих групп: эмоциональные, познавательные, прагматические и предпрофессиональные мотивы (см. Приложение 1).

2. Второй показатель мотивационно-ценностного критерия — сформированность ценностных ориентаций в отношении природной среды — изучался с помощью методики *«Диагностика субъектификации природных объектов»* (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин). Её авторы полагают, что личность готова воспринять природный объект как субъекта в том случае, если он реализует три специфически субъектные функции: 1) в силу осознания параллелизма части характеристик, как своих, так и природного объекта, возникнет переживание личностью её динамики; 2) природный объект оказывается тем фактором, который опосредует отношения личности к оружающему миру; 3) природный объект воспринимается личностью как самостоятельный субъект или партнёр по общению и взаимодействию. Количество набранных баллов переводится в шкалу станайнов, которая интерпретируется как развитие способности к субъектификации природных объектов, а, следовательно, их ценности для себя — от «очень низкого» до «очень высокого» уровня (см. Приложение 1).

3. Методика *«Самооценка качеств субъектности подростков, проявляющихся во взаимодействии с природной средой»* (Н. М. Сараева, модификация А. Н. Камнева). С помощью данной методики оцениваются такие показатели субъектности, как активность, самоконтроль, ответственность, самостоятельность, собственная позиция, способность ко взаимодействию с природными объектами, творческий характер взаимодействия с природными объектами, самоорганизация, настойчивость, заинтересованность. Каждый показатель оценивается по пятибалльной шкале, где один балл соответствует утверждению «не проявляю данного качества», а пять баллов — утверждению «в высокой степени проявляю». Интерпретация и оценка полученных результатов характеризуют наиболее и наименее выраженные характеристики субъектности. Среднее значение всех десяти показателей выступает как общий уровень субъектности во взаимодействии с природной средой (см. Приложение 1).

4. «Опросник экологического сознания», разработанный в Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО [114, 135], позволяет определить степень сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов экологического сознания, а также оценить, к какому его типу относятся экологические представления личности. Входящая в него шкала «Экологическая ответственность» позволила оценить отношение личности к проблемам природной среды разного масштаба.

Здесь выделяется ряд уровней экологической ответственности, в зависимости от того, какой сферы жизни он касается. «Персональный уровень» связан с реализацией природоохранных мероприятий, которые доступны каждому конкретному человеку, например — «изучение во всех школах и вузах предмета “экология”». «Уровень близкой среды обитания» — то, с чем люди находятся в непосредственном контакте в ходе повседневной жизни, например — «работы по озеленению территории, проводимые самими жителями». «Региональный уровень» включает оценку природоохранных мероприятий, реализуемых на уровне города, региона, например, «общественная экологическая экспертиза различных хозяйственных проектов»; «государственный уровень», например, «введение экологических налогов для сбора средств на защиту окружающей среды»; «международный уровень», например, «прекращение выпуска легковых автомашин с объёмом двигателей больше чем два литра», «лимит на роскошь», предполагающий прекращение или ограничение тех развлечений, который угрожают природе, например «запрещение рыболовства, охоты для развлечения». Из совокупности всех этих частных уровней складывается общий уровень экологической ответственности. Максимальное значение по каждой шкале составляет 4 балла, общий уровень экологической ответственности определяется как среднее значение суммы результатов по каждой отдельной шкале (см. Приложение 1).

5. Методика «Включённость во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность» (С. Г. Елизаров, модификация А. Н. Камнева) состоит из опросника закрытого типа, по результатам применения которого возможно

выявить три уровня включённости подростков во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность: высокий, средний и низкий (см. Приложение 1).

6. Для изучения эмпатийно-эмоционального компонента развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой и такого его показателя, как способность к эмпатически-эмоциональному восприятию природных объектов, применялась модифицированная методика «*Эмоциональная эмпатия*» В. В. Бойко. Она позволяет выявить низкий, средний и высокий уровни данного показателя (см. Приложение 1).

7. Методика «*Оценка стадий становления субъектности*» (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова) использовалась для диагностики рефлексивно-оценочного критерия уровня развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой (см. Приложение 1).

Первый его показатель — способность к восприятию природных объектов на основании механизмов рефлексии и субъектификации — изучался на основании самооценки подростков по данной методике на констатирующем и контрольном этапах формирующего эксперимента. Им предлагалось ранжировать предпочитаемые варианты поведения в восьми ситуациях.

На основании полученных данных мы сделали вывод о стадии развития субъектности, на которой находится подросток. В нашей модификации методики были выделены пять стадий развития субъектности: «наблюдатель», «ученик», «подмастерье», «мастер», «творец». Динамика становления субъектности рассматривается как переход от наиболее простых уровней активности, связанных с восприятием лишь когнитивной модели действия, ко всё более активному её освоению, вплоть до максимальной, и готовности творчески перерабатывать имеющиеся знания, умения и навыки для освоения новых действий.

Второй показатель, оценка результатов взаимодействия подростков с природными объектами, изучался с помощью метода экспертной оценки. В роли экспертов для контрольной группы выступили учителя; для экспериментальных групп — педагоги, инструкторы и вожатые подростковых групп, у которых была возможность наблюдать подопечных на протяжении

всей смены. Более того, именно они проводили с ними занятия, наблюдали успешное выполнение новых видов деятельности подростками. Используя методику, эксперты давали собственные оценки каждому подростку, что позволило выявить степень развития их субъектности во взаимодействии с природной средой, а также определить степень адекватности самооценки этого показателя.

8. Методика *«Диагностическая карта развития субъектного опыта подростка во взаимодействии с природной средой»* (А. Н. Камнев) использовалась для самооценки подростками имеющегося опыта взаимодействия с природными объектами (см. Приложение 1).

Представленные диагностические методики, как модифицированные, так и разработанные авторами исследования, создали предпосылки их применения на формирующем этапе эксперимента в соответствии с задачами исследования, направленными на подтверждение выдвинутой гипотезы.

Реализуя *методическое направление* опытно-экспериментальной работы, мы осуществляли теоретико-практическую подготовку педагогов, вожатых, инструкторов для работы в лагере на основе теоретических идей, представленных в педагогической науке [53, 57, 88, 109, 127], и разработанной нами программы (см. Приложение 2). Обучение осуществлялось в течение года, в ходе регулярных занятий педагогического коллектива. Надо отметить, что членами педагогического коллектива становились те, кто уже имел педагогическое образование или получал его в данный период.

В нашем исследовании, нацеленном на развитие субъектности подростков во взаимодействии с природной средой, применялась следующая структура подготовки педагога (вожатого, инструктора), состоящая из трёх блоков:

- ▶ теоретическая подготовка в доканикулярный период в условиях города;
- ▶ практическое обучение на территории лагеря до приезда детей;
- ▶ самоподготовка педагога.

Теоретико-практическое обучение педагогов предполагало формирование психолого-педагогической (профессиональной,

методической) компетентности на основе освоения следующих разделов и тем программы:

- ▶ современные подходы и возможности педагогики летнего лагеря;
- ▶ возрастные особенностей подростков поколения Z;
- ▶ наиболее существенные представления из предметных областей (биологии, экологии и др.), связанные с организацией научно-исследовательской работы подростков;
- ▶ основы диагностики личности подростка (акцент на субъектность), использование методов мотивации экологической деятельности;
- ▶ отработка умения применять наиболее эффективные формы организации образовательного процесса;
- ▶ отработка умения работать в команде и др.

Достижение педагогом определённого уровня подготовленности в работе с подростками по развитию их субъектности во взаимодействии с природной средой обеспечивалось реализацией специфических функций и педагогических позиций педагога-исследователя, педагога-организатора, педагога-наставника. Диагностико-исследовательская функция была связана с выполнением педагогической диагностики потребностей, запросов, результатов деятельности подростков, с проведением исследовательской деятельности с подростками. Организационно-педагогическая функция предполагала организацию групповой и индивидуальной работы с детьми, коррекцию содержания их деятельности, технологий, форм и методов организации образовательного процесса в лагере. Наставническая функция предполагала активное включение подростка в реализацию образовательной программы и деятельное наставничество по её основным содержательным блокам.

При подготовке педагогов (вожатых, инструкторов) мы нацеливали их на:

- ▶ педагогический анализ особенностей развития и поведения подростков в природной среде;
- ▶ определение причин поведения подростков и подбор методов коррекции субъективного отношения к природным составляющим;

- ▶ получение (если их недостаточно) знаний и умений, необходимых для оптимизации взаимодействий с подростками и природными субъектами;
- ▶ отработку механизма обогащения субъектного опыта ребёнка на основе диагностической карты;
- ▶ построение индивидуальных образовательных маршрутов подростков и др.

Для того чтобы педагоги могли успешно реализовывать дополнительную общеобразовательную программу, были организованы практические семинары на территории лагеря, где они закрепляли знания и практические навыки, полученные на лекционных курсах; знакомились с разнообразием растительного и водного мира; обучались работать в условиях экспедиции и организовывать исследовательские проекты и др.

По завершению обучения педагог (вожатый, инструктор) должен уметь:

- ▶ работать с нормативными документами и учебной литературой;
- ▶ организовать процесс жизнедеятельности временного детского коллектива в соответствии с установленными режимом дня и планом мероприятий;
- ▶ организовать досуг, спортивные соревнования, образовательные, развлекательные, релаксационные мероприятия;
- ▶ оказывать психологическую поддержку ребёнку;
- ▶ оказать при необходимости первую помощь;
- ▶ планировать деятельность временного детского коллектива;
- ▶ решать бытовые и иные вопросы;
- ▶ организовать профильную деятельность лагеря (например, шлюпочную подготовку или спортивную подготовку по морскому многоборью).

Кроме того, повышение методического уровня всех участников лагерной смены обеспечивалось при помощи участия в различных семинарах, мастер-классах, фестивалях, организованных с целью обмена опытом по реализации программ каникулярного отдыха с представителями других детских оздоровительных лагерей. Важно отметить, что залогом успешной работы педагогического коллектива стало создание комфортных условий

для реализации их профессиональной деятельности (введение дополнительных ставок педагогов-организаторов, материальное поощрение, активная вовлечённость родителей подростков в реализацию каникулярной программы).

Методическое направление опытно-экспериментальной работы предполагало создание и корректировку каникулярной дополнительной общеобразовательной программы и эффективных методов её реализации. Надо отметить, что представленная в диссертации программа является частью крупного экологического проекта «Отдых и учёба с радостью», выполнение которого обеспечено международным статусом деятельности Международного фонда «Дорогами открытий». С 1995 г. программы проекта «Отдых и учёба с радостью» были реализованы в крупнейших детских образовательно-оздоровительных центрах России, в них приняли участие более 50 тысяч детей, подростков и студентов. Проект предполагал решение широких образовательно-оздоровительных задач, таких как укрепление здоровья детей в процессе отдыха на море; формирование у них новых интересов и увлечений; повышение уровня экологического образования, экологической нравственности и экологической культуры; обеспечение ранней профориентации; популяризация открытий современной науки; обеспечение профилактики вредных привычек и др. Всё это создавало новые возможности для самореализации подростков, формировало их собственное отношение к жизни, природе, помогало осознать свою роль в сохранении мира, в котором мы обитаем. В рамках проекта было реализовано несколько каникулярных дополнительных общеобразовательных программ: «Лес полон знаний — сделай их своими», экологическая этнокультурная программа «Вождь краснокожих»; экологическая программа психологической поддержки «Храброе сердце»; экологическая программа профессиональной подготовки «Самоделкино», «Ямайка», «Lingvocamp» и др. [134].

В нашей опытно-экспериментальной работе участвовали подростки, которые отдыхали на смене детского оздоровительного лагеря, сочетавшей в себе множество компонентов. Пребывание подростков на смене способствовало их разностороннему развитию путём сочетания компонентов

экологического, физического, психологического и творческого воспитания на деятельностной основе. При этом центральным звеном являлось освоение ими дополнительной общеобразовательной программы «Океания», которая была реализована на базе детского лагеря «Кавказ» в г. Анапе при поддержке его руководителей Л. С. Ледневой и Т. Е. Зиминой. С 2012 по 2020 г. в ней смогли поучаствовать тысячи подростков со всей нашей страны, приоритет отдавался детям из северных регионов, подросткам, которые испытывали различные социальные трудности.

Главной целью разработанной нами (при поддержке педагогического коллектива лагеря) программы «Океания» — является совершенствование у подростков тех личностных качеств, которые бы обеспечили их субъектность в отношении природных объектов, прежде всего способствовали бы формированию активной жизненной позиции по отношению к природной среде. Как мы уже отмечали, каникулярная дополнительная общеобразовательная программа «Океания» включала четыре раздела: *психологический, теоретический, научно-исследовательский, завершающий*. Психологический и теоретический разделы были направлены на адаптацию к условиям лагеря и формирование у подростков мотивационной готовности к взаимодействию с природной средой, углублению знаний подростков в различных научных областях (экологии, биологии, краеведении и др.). Научно-исследовательский раздел имел своей целью расширить представления участников программы о возможностях взаимодействия с природной средой, сформировать у них значимый субъектный опыт такого взаимодействия в процессе различных форм и видов экологической деятельности. Завершающий раздел программы был связан с демонстрацией полученных умений, анализом возможностей дальнейшего участия в различных природоориентированных программах и проектах. Особенности реализации этой программы были связаны также с тем, что подростки погружались в морские исследования, приключения, путешествия в неизведанное, были окружены ореолом романтики. В содержание дополнительной общеобразовательной программы была включена не только научная и специальная экологическая подготовка, программа предполагала занятия

по биологии, экологии и краеведению (по аналогии с программами экологических школ или профильных экологических лагерей) (см. Приложение 3).

Методическое направление опытно-экспериментальной работы потребовало разработки отдельных компонентов содержательно-технологического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой (разработка тематики детских научно-исследовательских проектов, сценариев мероприятий и др.).

Реализуя *организационно-аналитическое направление* опытно-экспериментальной работы, мы обеспечили организационные возможности для лагерной смены: подготовку материальных условий для проживания и деятельности подростков, обустройство их быта [141]. Материально-техническое обеспечение лагерной смены подразумевало использование материалов и оборудования, соответствующих набору, необходимому для проведения любого общелагерного мероприятия: аудио- и видеоаппаратура, мультимедийный проектор и проекционный экран; ноутбук, сценические костюмы для команд и др. В качестве финансово-экономической основы для реализации лагерной смены были использованы все возможности внебюджетного финансирования.

Для организации исследовательской работы до проведения лагерной смены был создан научно-методический совет, в который входили опытные педагоги-наставники. В ходе опытно-экспериментальной работы совет выполнял следующие функции: методическая помощь в реализации каникулярной дополнительной общеобразовательной программы; подготовка методических материалов, необходимых для проведения лагерной смены; методическая помощь в овладении процедурами развития субъектного опыта подростка и построения его индивидуального образовательного маршрута. Представители научно-методического совета лагеря консультировали педагогов по вопросам наиболее эффективных способов развития субъектности подростка.

Существенным шагом в организации опытно-экспериментальной работы стал выбор *условий в природной среде, которые бы актуализировали развитие субъектности подростков.*

Мы осуществили выбор природных объектов, не только позволяющих безопасно реализовать каникулярную программу, но и обладающих потенциальными возможностями для эффективной экологической деятельности (пляж, парк, полоса зелёных насаждений в лагере, близко расположенный морской берег, оборудованная и необорудованная экологические тропы на территории лагеря и на особо охраняемых природных территориях; археологический, краеведческий, биологический музей г. Анапы; дельфинарий, аквариум, зверинец в г. Анапа и др.). Важным представлялся выбор для осуществления подростками экологической деятельности расположенных в ближайшем окружении лагеря крупных природоохраняемых территорий: океанологической базы в п. Большой Утриш, комплексного заказника Большой Утриш, Лазовского заповедника, национального парка «Мари Чодра», Нижне-Свирского заповедника, национального парка «Лосиный остров» и др.

Таким образом, сформулированные цели, задачи, направления опытно-экспериментальной работы, разработанный диагностический блок, подбор педагогических средств, проведённая работа по выбору условий в природной среде определили организационные возможности дальнейшей реализации модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере.

2.2. Содержание опытно-экспериментальной работы по развитию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере

Реализация теоретического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере осуществлялась с опорой на системно-субъектный, деятельностный, средовой, событийный подходы (см. п. 1.3).

Кроме того, в процессе опытно-экспериментальной работы применялись и были уточнены принципы развития субъектности (интеграции; обогащения жизненного и субъектного опыта; витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы; резонансного эмоционального проживания и переживания; осознанной и ответственной свободы

выбора, принятия решения и действия; единства самостоятельности, самообразования и взаиморазвития, взаимообразования).

На основе сущностных характеристик процесса развития субъектности подростков, специфики детского оздоровительного лагеря нами была спроектирована технология, позволяющая, с нашей точки зрения, эффективно развивать субъектность подростка во взаимодействии с природной средой. Апробация содержательно-технологического блока модели стала основой формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Приступая к его осуществлению, мы исходили из того, что необходимо реализовать систему педагогических средств развития субъектности подростков, сделать этот процесс вполне возможным, действенным, реально выполнимым [130]. Содержательно-технологический блок модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой рассматривался нами как технология, в которой поэтапно и последовательно разворачивается педагогическая деятельность на основе использования совокупности методов и инструментов, направленная на достижение образовательных результатов и развитие личности обучающихся [98, с. 14]. Мы относим технологию развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой к субъектно-ориентированным, так как она объединяет теоретические, концептуальные основы с процессуальной, функциональной направленностью [80, с. 118]. Она обеспечивает реализацию субъектной позиции ребёнка в достижении поставленной цели и предполагаемого конечного результата, процессуально требует от него активных действий, принятия самостоятельных решений, подтверждающих результативность предпринятых усилий и имеющих субъективную и социальную значимость [187, с. 91].

Технология развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях деятельности оздоровительного лагеря предполагает следующие этапы: *ориентировочный, продуктивный, итоговый*. Каждый этап непосредственно был связан с предыдущим, включая в себя результаты произошедших с подростками изменений. В центре технологических

процедур находилась реализация каникулярной дополнительной общеобразовательной программы, которая являлась существенным педагогическим компонентом внедрения описанной нами модели, а также методического обеспечения деятельности педагогов.

Ориентировочный этап был связан с формированием общих целей деятельности у подростков и их педагогов, с построением перспектив познания нового в природной среде и приобретением личного опыта взаимодействия с ней. Содержательно этот этап обеспечивался реализацией психологического и теоретического разделов дополнительной общеобразовательной программы.

Так, на вводных занятиях по программе подростки знакомились с информацией об экологических проблемах нашей страны, связанных с экономическими и идеологическими изменениями, которые вызвали потребительское отношение к морским ресурсам. Обучающиеся проникались идеей о необходимости коэволюционного взаимодействия с природной средой, бережного и ответственного отношения к ней.

Обязательными темами программы являлись те, что были направлены на адаптацию подростков к условиям лагеря, их готовили к восприятию природы родной страны в целом и той или иной местности в частности, в роли уже не потребителей, а защитников и создателей [108].

В программе на первое место выходили такие задачи, как развитие у подростков ответственности за свои поступки — не только перед обществом, но и перед природой; обеспечение высокого уровня мотивации ко взаимодействию с природными объектами; популяризация современных естественно-научных знаний; возможность ранней профориентации на профессии типа «человек — природа»; скрытая профилактика негативных привычек, связанных со взаимоотношением субъектов природы и человека.

Перечень специализированных теоретических тем программы был разнообразен, в него входили следующие темы: «Человек. Земля. Вселенная», «Наука о жизни», «Знакомство с природой края», «Наука о море», «Морские сообщества», «Растения моря», «Животные моря», «Человек и море» и др.

Привлекательными для подростков стали темы, дающие начальные знания по ряду морских профессий. Также подростки осваивали основы классической экологии, включающие в себя элементы биогеографии с учётом характеристик той местности, где находится лагерь; основы безопасности деятельности в природных условиях, первой медицинской помощи и спасения на воде; подростки занимались общефизической подготовкой, необходимой для получения базовых навыков путешественника и исследователя.

Осваивая *научно-исследовательский компонент программы*, подростки имели возможность подготовиться к исследовательской деятельности. В тематическом разделе программы «Морской исследователь» будущие исследователи обучались обращению с аквалангом, получали ряд навыков, необходимых натуралистам, путешественникам, научным сотрудникам как для исследовательской деятельности в полевых условиях, так и для выживания в экстремальных ситуациях.

Первая часть тематического раздела — «Морской исследователь-1» — была нацелена на обучение подростков правилам морских исследований с применением акваланга. В процессе погружений они учились собирать необходимые для исследования материалы, в итоге получали основы знаний о морской среде и осваивали умение работать под водой.

Следующая по степени сложности освоения тема «Морской исследователь-2» была доступна для тех, кто уже имел опыт использования акваланга. Она позволяла усовершенствовать навыки и умения сбора научных данных о морских обитателях. К ней допускались подростки не моложе 15 лет, подтвердившие наличие минимум десяти погружений с аквалангом, а также сдавшие все необходимые нормативы инструкторам лагеря.

Третья тема «Морской исследователь-3» была связана с участием в полноценных научных проектах в области морской биологии и была доступна для тех, кто освоил предыдущий уровень или же доказал свою квалификацию в использовании легководолазного снаряжения.

В реализации этих тематических разделов педагоги и инструкторы актуализировали *механизм развития субъектности*

подростка (см. табл. 2.2.1). Вначале подростки осмысливали имеющийся субъектный опыт обращения с морским оборудованием и морских исследований. Важно было осмыслить содержательную (понятия и представления), процессуальную (правила выполнения действий, как умственных, так и практических), эмоционально-ценностную (нравственные ценности и установки) и поведенческую стороны субъектного опыта взаимодействия с морской средой. С помощью инструктора (педагога-наставника) подросток получал знания и формировал навыки, закрепляя их посредством практики.

На завершающем этапе педагог предлагал подростку отразить полученный субъектный опыт взаимодействия с природной средой с помощью диагностической карты (см. п. 2.3).

В ходе учебных занятий с подростками использовались этапы *эмпирического обучения*. Сами занятия строились по следующей схеме:

- ▶ краткий инструктаж (направленность и условия безопасности исследования);
- ▶ пробное практическое действие — исследование объекта с целью получения необходимого индивидуального субъектного опыта, связанного с особенностями устройства, использования объекта, взаимодействия с ним;
- ▶ ознакомление с уже накопленным другими исследователями опытом, их открытиями (как проводился научный поиск, каковы известные на данный момент функции объекта, что известно о нём специалистам);
- ▶ осуществление открытия (выявление новой функции объекта, решение проблемной ситуации и т. д.);
- ▶ разработка более глубокого теоретического обоснования темы исследования (академический этап);
- ▶ коррекция своего субъектного опыта (на основании вновь полученных знаний);
- ▶ закрепляющее практическое действие (развитие мастерства);
- ▶ дебрифинг (критическое осмысление собственных действий, обсуждение своих чувств и ощущений, направленный поиск).

Таблица 2.2.1

**Технологическая карта развития субъектности подростка
во взаимодействии с природной средой на основе
обогащения субъектного опыта**

Цель	Обогащение субъектного опыта подростка во взаимодействии с природной средой
Механизм реализации	Осмысление имеющегося субъектного опыта. Структурирование нового субъектного опыта. Рефлексия полученного субъектного опыта
Содержание	Осмысление содержательной (понятия и представления), процессуальной (правила выполнения действий, как умственных, так и практических), эмоционально-ценностной (нравственные ценности и установки), поведенческой сторон субъектного опыта взаимодействия с природной средой
Действия педагога	Транслирует определённую позицию в отношении объектов и субъектов природной среды. Учит принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность. Обучает способам взаимодействия с природной средой. Взаимодействует с другими педагогами
Действия подростка	Активно включается в непосредственные наблюдения в природной среде. Получает впечатления, переживания от взаимодействия с природными объектами. Обучается разным способам взаимодействия с природной средой. Создаёт творческие проекты и продукты. Осуществляет практические действия в природной среде. Делает субъектный выбор. Рефлексирует новый субъектный опыт
Средства и способы развития субъектного опыта подростка во взаимодействии с природной средой	Эмпирическое обучение (краткий инструктаж, пробное практическое действие, ознакомление с чужим опытом и открытиями, осуществление открытия, получение более углублённого теоретического обоснования, коррекция собственного субъектного опыта, закрепляющее практическое действие, дебрифинг). Активные и интерактивные методы обучения (дискуссии, групповая работа, проекты)
Диагностика развития субъектного опыта	Когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты субъектного опыта
Результат	Переход подростка на более высокую стадию развития субъектности

Важность эмпирического обучения связана с тем, что оно позволяет активизировать практически все когнитивные процессы психики. Востребованы не только зрительная и слуховая, но и тактильная, моторная, эмоциональная память. В процессе взаимодействия с товарищами и педагогами при решении задач совершенствуются и вербальные, и эмоциональные, и инструментальные виды интеллекта. Нами наблюдались такие компоненты интеллектуальной деятельности подростков в процессе реализации практических и творческих процедур, как любопытство, лабильность мышления, его логичность, критичность и вариативность. Тем самым использование эмпирического обучения является весьма эффективным для развития субъектности подростка, но как педагогический метод оно имеет и ограничения, связанные с необходимостью весьма заметных расходов материально-технических и временных ресурсов, высокой трудоёмкости.

При проведении эксперимента было отмечено, что данный метод преобразует мотивацию деятельности подростка, опосредуя её практикой и переводя на внутренний план, делая необязательной внешнюю стимуляцию. Задача решается подростком через практическую деятельность, в ходе которой он находит и усваивает всю необходимую информацию, на этой основе им планируются и реализуются те или иные действия, их результат затем анализируется, обобщается, а полученный опыт и приобретённые навыки используются для решения новых задач. Такое обучение, как нам кажется, позволяет подросткам усвоить информацию на более качественном уровне, поскольку она в итоге ассоциируется не с абстрактной теорией, а с реальными действиями и событиями. Большим плюсом является и то, что процедуры получения знаний и их последующего применения не разнесены во времени, новые факты немедленно проверяются на практике и используются в деле. Эмпирическое обучение опирается на систему индивидуальных открытий, сделанных подростком самостоятельно, здесь не нужно повторять материал лекций и учебников, часто не понимая, в чём его практический смысл. С этим связано и возникновение позитивных эмоций, источником которых выступает успех в освоении и применении знаний,

что, в свою очередь, способствует и успешности дальнейшего обучения.

Ярким примером использования эмпирического обучения стал спецкурс по изучению основ фото- и видеосъёмки в природной среде. В его рамках подростки познакомились с необходимой аппаратурой, с помощью инструкторов учились создавать и анализировать сценарии, осуществляли съёмку и монтаж научного короткометражного фильма, снятого в природной среде. Далее проводился конкурс-фестиваль, в рамках которого определялись лучший фильм, лучший оператор, лучший сценарий, лучший актёр, проходил конкурс фоторабот.

На учебных занятиях, с целью *выявления имеющегося у подростков субъектного опыта взаимодействия с природной средой*, использовались активные методы обучения:

- ▶ групповая дискуссия (обсуждение в большом круге), может быть реализована в двух формах — как дискуссия на свободную тематику и как целенаправленный анализ тем, которые педагог подобрал заранее;
- ▶ работа в малых группах (4-8 человек) — обеспечивает возможность вовлечения в активное общение каждого её члена, отличается небольшими временными затратами, по сравнению с вышеприведённым методом, позволяет повысить активность инертных подростков;
- ▶ работа в диадах — обеспечивает более полноценное взаимодействие каждого участника, повышение уровня взаимного доверия при коммуникации, стимулирует активность даже наиболее пассивных подростков;
- ▶ уединённое обдумывание (хотя в распорядке работы всех групп присутствует личное время, оно не обязательно реализовывалось одновременно для каждого).

Для полноценного освоения научно-исследовательской работы лагерь был обеспечен рядом *лабораторий*, в которых имелось всё необходимое для хранения образцов, проведения химического анализа, микроскопирования, фотографирования как макро-, так и микрообъектов, различное океанографическое оборудование. Это позволяло подросткам получать знания не только о видимом подводном мире, который они могут наблюдать при погружениях, но и обо всех гранях взаимоотношений

различных морских организмов, объединённых в единую экосистему. Изучалась жизнь морских рыб и беспозвоночных, особенности обитателей черноморского мелководья, сообщество губок и водорослей, экология дюн, моря и пляжа.

В ходе учебных занятий использовался целый ряд технических средств: лабораторные приборы, оптические приборы, учебные пособия, транспорт и специальное снаряжение. В частности, применялись следующие средства:

- ▶ лабораторный инвентарь (энтомологическое оборудование, морские сачки, планктонная сетка);
- ▶ оборудование для микроскопирования (микроскопы полевые, учебные, стационарные, бинокляры, лампы, стёкла предметные и покровные, набор посуды для микробиологических исследований);
- ▶ аквариумы, террариумы и сопутствующий инвентарь (баки для морской воды, фильтры, компрессоры, шланги, сачки, покровные сетки и т. д.);
- ▶ лабораторные приборы (спектрофотометр, рН-метр, термометр, фильтры с помпой);
- ▶ компьютеры и периферия;
- ▶ видеопроекторы, экраны;
- ▶ видеокамера для микроскопа;
- ▶ фотоаппарат цифровой;
- ▶ телескопы.

В ходе реализации программы использовались современные информационные технологии: компьютерные презентации (а не записи на доске), цифровые фотоизображения (а не рисунки), видеокамеры, усилители голоса. Мы наблюдали, что часто подростки впечатлены не получаемой информацией, не живым общением и даже не путешествиями с исследованиями, а возможностями цифровых технологий, которые используются в природной среде.

На *продуктивном этапе* технологии развития субъектности подростка использовались *различные способы взаимодействия с природной средой*, которые были нами разделены на *три группы*: первая группа использовалась в непосредственных условиях природной среды под присмотром инструктора (подводное погружение); вторая группа — в процессе обучения в учебных

лабораториях (частичная помощь инструктора); третью группу способов подростки могли освоить самостоятельно, с помощью тренажёров и др.

Примером использования различных способов взаимодействия с природной средой стали учебные занятия, которые проводились по схеме «действие — обучение — действие»:

- занятия в микробиологической лаборатории (демонстрируется презентация на экране, затем каждый участник работает с микроскопом);
- занятия в экологической лаборатории (проводится интерактивная лекция, затем — практическая работа с аквариумами либо препаратами);
- занятия в беседке (интерактивная лекция, дискуссия, ролевые игры и другие игровые элементы);
- занятия по астрономии (выход под открытое небо в вечернее время (обычно в походе), прослушивание рассказа о звёздном небе, работа с телескопом);
- обзорные экскурсии с нагрузкой (подъём на сопку, переход через природные экосистемы, спуск к морю, купание, возвращение в лагерь);
- занятия под открытым небом (на берегу, на лесной поляне, с прослушиванием лекции и исследованием живых объектов);
- исследовательские походы и экскурсии (выход небольшими группами на природные территории, проведение целевого исследования, наблюдения);
- уход за живым уголком (помощь в поддержании чистоты, кормление животных, общение с ними в свободное от занятий время);
- приключенческие походы (с преодолением препятствий, туристическими испытаниями, наблюдением природы);
- дневные погружения (погружение с комплектом № 1 и аквалангом, наблюдение морской природы), ночные погружения (night-dive, night-wading — поход вброд по мелководью с фонарём для наблюдения ночных животных);
- проведение видеосъёмки (демонстрация с элементами постановки и режиссуры; самостоятельная видеосъёмка).

В процессе работы капитанских курсов часть учебных занятий проводилась в лагере, где подростки обучались читать морские карты, разбираться с такелажом судна, вязать узлы. Они получали знания об устройстве моторов, изучали необходимые знаки и сигналы. Часть учебных занятий проходила в естественных природных условиях, где подростки учились ориентироваться по звёздному небу, осваивали начала вожделения моторных лодок и парусных судов, гребли на байдарках и каноэ.

Мы отмечали, что занятия в условиях природной среды учат подростка определять свои первостепенные и второстепенные задачи, ставить краткосрочные и долговременные цели, принимать решения и реализовать их, анализировать результаты своей экологической деятельности. Так, в ходе опытно-экспериментальной работы наглядно реализовывался принцип осознанной и ответственной свободы выбора, принятия решения и действия.

Особое внимание в детском оздоровительном лагере уделялось организации *учебного пространства* для проведения учебных занятий в кабинете, лаборатории, на экологической тропе, на морском берегу, при обучении подводному плаванию. Учитывались проксемические, перцептивные, семантические, коммуникативные показатели, а также показатели, связанные с безопасностью [167]. С нашей точки зрения, значительное влияние на протекание педагогического процесса оказывают такие характеристики учебного пространства, как его оформление, обеспечение ориентации в нём, насыщенность знаками и обязательно — строгое обеспечение безопасности. Например, внимание подростков на открытых пространствах распространяется на десятки объектов, из-за чего оно рассеивается, соответственно, они легко отвлекаются. Кабинетное обучение может страдать однообразием, не всегда легко соблюдать гигиенические нормы. Избыток наглядных пособий столь же плох, как и их недостаток — в первом случае мы сталкиваемся с рассеиванием внимания подростков, во втором — с отвлечением от учёбы из-за скуки. В итоге для грамотного и гармоничного построения образовательного пространства от педагога требуется освоение ролей дизайнера и психолога. Для реализации

программы были созданы разнообразные виды учебного пространства: лаборатории (экологии, микробиологии, биологии моря); мастерские (гончарная, изобразительного искусства, стеклянных работ, ткацкая, кузнечная, рукоделия, фитодизайна, мыловарения и др.); лекционный зал, открытый кинотеатр и др.

В опытно-экспериментальной работе мы использовали разнообразные *виды деятельности, или «веер деятельности»* (А. С. Чернышев) (ценностно-ориентировочная, познавательная, преобразовательная, коммуникативная, эстетическая), которые имели экологический характер. Включение подростка в деятельность предполагает изменение его позиции «наблюдателя» на позицию «непосредственного участника», затем «мастера» и «организатора собственного проекта», что помогает повысить мотивацию подростков, развивает у них чувство самостоятельности и ответственности. Так, приехав в лагерь, подросток получал возможность понаблюдать за погружением с аквалангом инструкторов, освоить необходимые технические навыки для погружения, погрузиться с аквалангом, стать полноценным участником и организатором морского похода и т. д.

При этом познавательная деятельность, научно-исследовательские учебные занятия *дополнялись и интегрировались с другими видами и формами дополнительного образования.* В пространстве лагеря у подростков была возможность изучать иностранный язык как основу для общения с коллегами из других стран, участвующих в экспедиции. Они осваивали компьютерные программы как необходимый компонент исследовательской работы; занимались подводной и надводной фото- и видеосъемкой. Подростки активно участвовали в дискуссиях на экологические темы, готовили концерты, в которых узнавали много нового о том, какова роль природы в развитии искусства и культуры, какое влияние она оказала на появление музыкальных, живописных, литературных произведений, на развитие человечества в целом. Подростки беседовали у костра или с экспертом на проблемные темы. У них была возможность заниматься на верёвочных курсах, изучать подводную и надводную фото- и видеосъемку; посещать курсы капитанов, курсы управления парусной или моторной лодками, виндсерфинга,

курсы аквалангиста, пловца-подводника. Подростки осваивали основы высотной подготовки и получали туристические навыки, а после активной научно-исследовательской и творческой деятельности могли отдохнуть на развлекательных мероприятиях. В лагере проходили танцевальные вечера, концерты, балы. Можно отметить событийный характер Дня открытия смены, Дня охраны окружающей среды, Дня моря, Дня Нептуна, в ходе которого происходит посвящение в члены команды, Дня закрытия смены, в рамках которого проходил кинофестиваль созданных за смену фильмов.

Несмотря на заявленную специализацию программы «Океания», она не только обеспечивала «морские» компетенции подростка, но и позволяла полноценно развивать его субъектность в природной среде.

Научно-методический совет лагеря помогал разрабатывать и организовать индивидуальные образовательные маршруты для высокомотивированных подростков, проявивших высокую степень заинтересованности тем или иным видом деятельности [72]. Индивидуальный образовательный маршрут включал целевой компонент (например, обучение капитана парусного судна), содержательный (специальная подготовка, капитанские навыки), технологический (использование интенсивных методов обучения), организационный (создание условий для достижения цели) компоненты. Оценка результатов выполненных индивидуальных учебно-исследовательских проектов осуществлялась с помощью зачётов на получение сертификата и спортивного разряда. Включение подростков в эти формы экологической деятельности стало для них образовательным событием (научно-практические конференции, конкурсы, фестивали).

Ключевым звеном программы «Океания» была организация *субъект-порождающих форм взаимодействия с природной средой*, в которых участвовали взрослые и подростки, — научных приключений, коллективно-творческих исследовательских проектов, экологических практик и испытаний.

В содержание научного приключения входили не только научные знания и навыки (изучение и освоение оборудования и снаряжения для подводного плавания, альпинизма,

туризма и т. д.), но и важные психологические умения (готовность самостоятельно решать возникающие проблемы, способность преодолевать свои слабости), прикладные навыки хозяйственно-бытового ряда, а также навыки выживания (умение обеспечивать порядок, выполнять гигиенические требования, обеспечивать собственную безопасность, готовить еду, создавать даже в полевых условиях достаточно комфортные условия).

Ярким примером научного приключения стала «Робинзонада», или выживание в море. Накануне этого увлекательного события подростки познакомились с правдивыми историями выживания в море одного человека. Обязательные знания, полученные накануне приключения, касались режима моря и прибрежных районов (приливы и отливы, морские течения и ветры, акулы, строительство плота, движение под парусом, способы добывания и сохранения пресной воды, водный баланс человека и др.). Участники «Робинзонады» предприняли увлекательное путешествие: спасались во время кораблекрушения и попадали на остров, где их ожидали трудные задания, связанные с риском и преодолением сложностей. Подростки разбивались на группы, давали различные сигналы бедствия «SOS», выполняли задания, связанные с поиском необходимого снаряжения, одежды и обуви на основе знаний о свойствах и особенностях различных материалов (хлопок, шерсть, полиэтилен, полиуретан и др.); выбирали место для переправы (организация и порядок переправы, страховка при переправе); «встречались» с различными морскими и островными животными; учились использовать подручные средства для организации жилища и разведения костра и др.; показывали умения ориентироваться по компасу и карте, определяли стороны горизонта и др. Финалом «Робинзонады» становился общий сбор преодолевших и прошедших все испытания «Робинзонов».

Мы исходили из того, что *коллективно-творческие исследовательские проекты* не должны восприниматься детьми как обязательные занятия, осуществляться за счёт других, не менее интересных занятий, тем более провоцировать стрессы, угрожать здоровью. Важно, что каждый проект вёл научный руководитель из числа инструкторов. Он сопровождал детей

во время полевых исследований, а подводные погружения проходили только с инструкторами по подводному плаванию. Некоторые подростки приняли участие в полноценных научных исследованиях (мониторинг альгофлоры Чёрного моря), работая на этапах отбора проб, определения их состава и др. В процессе научных исследований подростки субъективизировали природные объекты (море, морских обитателей) [121], наделяя их определёнными субъектными качествами (море «ласковое», «грозное») и воспринимая как субъектов по взаимодействию.

Среди методических приёмов реализации коллективно-творческих исследовательских проектов можно обозначить следующие: изложение различных точек зрения на ту или иную проблему, рассмотрение явления с разных позиций, активизация познавательных мотивов, создание творческих групп и др. Примеры коллективно-творческих исследовательских проектов, которые были реализованы в ходе каникулярной дополнительной общеобразовательной программы «Океания»: «Гидробиологические индикаторы состояния реки Сукко», «Хищники Чёрного моря: стратегии и экологические ниши», «Крабы и моллюски Чёрного моря: что общего?», «Видовое разнообразие земноводных водохранилища на р. Сукко», «Сравнение видового состава морского и пресноводного планктона», «Желетельный планктон Чёрного моря», «О чём молчат водоросли» и др. По итогам реализации коллективно-творческих проектов проводился фестиваль, на котором демонстрировались результаты проектов, победители отправлялись на другие конкурсы, получали дипломы.

Важно отметить, что в ходе продуктивного этапа реализации содержательно-технологического блока модели развития субъектности подростков педагоги, прошедшие специальную подготовку к лагерной смене, актуализировали свою субъектно-ориентированную профессиональную позицию, сопровождали развитие субъектности подростка. Вместе с тем мы отметили трудности в перестройке педагогом традиционного характера взаимодействия с подростками на субъект-порождающий тип. На этом этапе использовалась практика наставничества. Наиболее опытный педагог, инструктор становился наставником не только для подростков, но и для других педагогов в ходе под-

готовки и анализа учебных занятий, внедрения новых форм взаимодействия, разработки сценариев будущих коллективно-творческих дел. Эффективно решая поставленные задачи, педагог-наставник совершенствовал свой профессиональный опыт в процессе развития субъектности подростка.

Экологические практики были организованы на территории лагеря и в ближайшей к лагерю природной среде. Особенно содержательными были практики на побережье Чёрного моря и в дельфинарии на Утрише. Их целью становилось развитие представлений подростков об особенностях обитателей Чёрного моря. Школьники узнавали, что живым считается только верхний слой водной толщи, получали первые представления о пищевых цепях в море, светящихся формах, донных организмах, черноморских акулах и скатах. В ходе практики подростки рассматривали морских птиц, добывающих корм в море (чаек, крачек и др.), наблюдали за содержанием морских млекопитающих в дельфинарии (каланов, котиков, сивучей, дельфинов), знакомились с особенностями воспитания детёнышей этих животных. В результате у подростков расширился диапазон представлений о морских обитателях, что проявилось, в частности, как способность обоснованно отбирать содержание для выполнения исследовательских проектов.

Интересной для подростков стала экологическая практика в ходе экскурсии «Через десять экосистем». Подростки попрактиковались в познании пойменного ясеневого леса, каменистого берега водохранилища, заболоченного берега, заливного луга, пастбищного луга, сенокосного луга, лесной поляны, дубово-грабинникового леса (шибляк); горного луга; можжевелового редколесья (арчовник).

Ключевые элементы экологических испытаний были направлены на приобретение подростками следующих психологических достижений: развитие способности определять личностные цели; укрепление доверия к своим товарищам и миру; возможность бросить вызов неверию в себя, своему неумению, способность к самомотивации; умение не терять самообладания в сложных жизненных ситуациях; умение проявлять юмор в общении и взаимодействии с окружающими; видеть в трудностях возможность дальнейшей самореализации и разрешения проблем.

Наиболее интересной формой экологического испытания стало соревнование по прохождению «Тропы риска», подразумевающее командное прохождение назначенного маршрута. В него включены участки пересечённой местности или искусственные преграды, в процессе преодоления которых нужно решить поставленные задачи, опираясь на умение пользоваться специальным снаряжением с целью максимально снизить возможные потери. Техническими этапами тропы стали навесная переправа, переправа на верёвке с перилами, движение по скальному участку, подъём по склону, движение по кочкам, преодоление чащи и завала и др.

Эффективность участия подростков в научных приключениях, коллективно-творческих исследовательских проектах, экологических практиках и экологических испытаниях обеспечивалась на основе соблюдения следующих принципов:

- ▶ принципа оптимального использования времени взаимодействия с природным объектом (достаточного для укрепления здоровья и получения необходимых навыков);
- ▶ принципа учёта подготовленности подростков и педагогов для работы в природной среде;
- ▶ принципа успешности, когда усилия педагога были направлены на формирование у подростка потребности в достижении, которое становится не только лично значимым, но важным для других людей и природы.

Проведение этих трудоёмких форм экологической деятельности с подростками в целях развития их субъектности обеспечивалось созданием ряда социально-педагогических, дидактических и организационных условий. Социально-педагогические условия были связаны с творческим отношением педагогов к педагогическому процессу, стремлением придумывать и реализовывать новое, поддержанием благоприятного психологического климата в группе подростков, основанного на диалогических отношениях и содружестве детей и взрослых. Дидактические условия обеспечивались следующими позициями: связь образовательного процесса с жизнью (в основе — реальный жизненный опыт подростков); сочетание обучения с воспитанием (усиление мотивационно-ценностного компонента проявления субъектности); диверсификацией методов

и приёмов организации образовательной деятельности; учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей; постепенным формированием навыков самостоятельного решения возникающих сложностей в процессе взаимодействия с природной средой, системным мониторингом результатов образовательной деятельности. Организационные условия были связаны с работой по обеспечению дидактического материала, подготовкой заданий, презентаций, оборудования, инвентаря, инструментов, костюмов и др.

По окончании второго этапа реализации технологии, по нашим наблюдениям и в соответствии с результатами диагностики, выросло количество подростков, готовых к продуктивному и творческому взаимодействию с природными объектами и явлениями природной среды (см. п. 2.3.). Применяемые на данном этапе формы работы с подростками: научные приключения, экологические практики и испытания, коллективно-творческие исследовательские проекты — способствовали их продвижению в процессе развития субъектности.

На *итоговом этапе* реализации содержательно-технологического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой особое место отводилось рефлексии как моменту осознания и перестройки педагогами своей деятельности, часто переживаемому ими как открытие, а выстраивание новых способов педагогических действий придавало деятельности подростков и педагогов творческий характер. Кроме того, итоговый этап предполагал анализ и оценку опыта организации деятельности лагеря и реализуемой каникулярной дополнительной общеобразовательной программы, презентацию продуктивного опыта смены и результатов перед родителями, проведение семинаров и вебинаров для социальных партнёров из других лагерей.

Методами психолого-педагогического учёта результатов работы с подростками по развитию их субъектности во взаимодействии с природной средой стали анкетирование, тестирование, проведение зачётов с подростками на получение сертификата и спортивного разряда, оценка результатов индивидуальных исследовательских проектов (с рекомендацией для участия в школьных конференциях), педагогическая беседа,

интервьюирование, коллективные дискуссии. Эти методы подбирались для работы с лагерной сменой, в которой была реализована программа «Океания», и позволяли сделать выводы об успешности её освоения, комфортности пребывания в лагере, насыщенности программы, соответствии ожиданиям подростков от пребывания в лагере. По окончании смены составлялся отчёт, суммирующий данные результаты, отчёты и замечания педагогов, а также отзывы родителей, на основе которых формулировались предложения по дальнейшему планированию и развитию программы.

Таким образом, апробация модели развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой с опорой на реализацию технологии этого процесса на ориентировочном, продуктивном, итоговом этапах позволяет в дальнейшем рассмотреть результаты диагностики развития субъектности подростков.

2.3. Результаты развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались с помощью психолого-педагогической диагностики развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря.

При этом мы исходили из сформулированной ранее идеи об особенностях объекта и предмета исследования, в соответствии с которыми были определены зависимая и независимая переменные на формирующем этапе эксперимента. *Независимой* переменной выступала реализация технологии с использованием каникулярной дополнительной общеобразовательной программы и педагогических средств, на основе которых осуществлялась работа с подростками, а *зависимой* переменной — субъектность подростков во взаимодействии с природной средой в условиях детского оздоровительного лагеря.

Обратимся к результатам проведённого экспериментального исследования для оценки развития субъектности подростков

во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере в соответствии с выделенными критериями и показателями (см. п. 2.1).

Рассмотрим особенности мотивационно-ценностного критерия развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой.

Первым его показателем выступает сформированность мотивации ко взаимодействию с природными объектами. Для его оценки мы использовали метод незаконченных предложений. Всем подросткам предлагалось продолжить следующую фразу: «Экологическая деятельность привлекает меня, потому что...». При анализе полученных ответов было выделено четыре группы мотивов: эмоциональные, познавательные, прагматические и предпрофессиональные.

С эмоциональными мотивами мы соотносим следующие высказывания: «Мне нравится бывать на природе», «Я часто люблю закатом солнца, бегом облаков по небу»; «Обожаю наблюдать за играми животных»; с познавательными мотивами — такие высказывания, как, например: «Я люблю узнавать о том, как устроен мир природы»; «Мне интересно наблюдать за поведением насекомых»; «Изучая экологию, я узнаю много новых необычных фактов». Прагматические мотивы выражены в следующих высказываниях: «Без природных ресурсов человеческая цивилизация не может существовать, поэтому необходимо изучать их»; «Животные и растения приносят человеку большую пользу»; «Изучая экологию, можно понять, как использовать все возможности, которые нам даёт природа». Предпрофессиональные мотивы выражаются в следующих высказываниях: «После школы я планирую посвятить свою жизнь изучению природной среды»; «Мне интересно проводить самостоятельные исследования»; «Я часто пытаюсь понять, как деятельность человека влияет на природу, чтобы убрать её негативные последствия».

При этом мы исходили из предположения о том, что позитивным вариантом мотивации, способствующей взаимодействию с природными объектами, выступает их гармоничное сочетание, а негативным — преобладание прагматичных мотивов. Полученные результаты отражены в таблице 2.3.1.

Таблица 2.3.1

**Динамика уровня сформированности мотивации подростков
ко взаимодействию с природными объектами (%)**

Мотивы	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2
Эмоциональные	31	28	26	32	32	25
Познавательные	26	25	29	24	29	29
Прагматические	28	30	23	29	18	20
Предпрофессиональные	15	17	22	15	21	26

На констатирующем этапе эксперимента нам удалось выявить, что в контрольной группе наиболее ярко проявлялись эмоциональные мотивы — 31 % высказываний. На втором месте оказались мотивы прагматические (28 % высказываний), на третьем месте — познавательные мотивы (26 % высказываний) и на четвёртом — мотивы предпрофессиональные (15 % высказываний).

Достаточно заметный процент предпрофессиональных мотивов объясняется, как мы считаем, тем, что в контрольную группу вошли подростки, проявляющие интерес к биологии и экологии. Тем не менее основной причиной их увлечённости этими науками выступают всё-таки положительные эмоциональные переживания, связанные с природными объектами и явлениями природной среды.

В первой экспериментальной группе наибольшее предпочтение имеют прагматические мотивы (30 % высказываний), затем следуют эмоциональные (28 % высказываний); познавательные (25 % высказываний) и предпрофессиональные (17 % высказываний). В целом тенденции в этих двух группах достаточно близки.

Во второй экспериментальной группе лидируют познавательные мотивы (29 % высказываний), затем идут эмоциональные (26 % высказываний), прагматические (23 % высказываний) и предпрофессиональные (22 %). В данном случае, по сравнению с КГ и ЭГ1, видно, что у подростков, принимавших участие в формирующем эксперименте в течение более

длительного периода, выше уровень познавательных и предпрофессиональных мотивов. Очевидно, что участие в реальном взаимодействии с природными объектами повысило их интерес к тому, чтобы в будущем связать свою профессиональную деятельность с экологией.

К контрольному этапу эксперимента в КГ произошли незначительные изменения. На 1 % вырос удельный вес эмоциональных мотивов, на 2 % снизилась доля познавательных мотивов, на 1 % выросли прагматические и на прежнем уровне остались предпрофессиональные мотивы.

В ЭГ1 эмоциональные мотивы выросли на 4 % (до 32 %). Познавательные мотивы также выросли на 4 % (до 29 %). Прагматические же, напротив, заметно снизились — с 30 до 18 %. Предпрофессиональные мотивы выросли с 17 до 21 %. Как видим, за счёт снижения доли прагматических мотивов увеличилась значимость трёх других групп мотивов. Возможно, такое перераспределение мотивов связано прежде всего с тем, что на формирующем этапе эксперимента подростки участвовали в новых для них видах деятельности, в которых взаимодействие с природными объектами активировало положительные переживания. Они получали большой объём новых знаний, знакомились с реальными способами изучения окружающей среды. Прагматические мотивы на этом фоне были недостаточно выражены.

В ЭГ2 основные изменения были выражены в росте предпрофессиональных мотивов: с 22 % они поднялись до 26 %. Прагматические мотивы уменьшились с 23 до 20 %; познавательные и эмоциональные — практически не изменились. Отметим, что повторное участие в формирующем эксперименте способствует повышению мотивации подростков, продолжению занятий экологической деятельностью в рамках будущей профессии.

Для оценки второго показателя — сформированности ценностных ориентаций в отношении природных объектов — была использована методика «Диагностика способности к субъектификации природных объектов» (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо). Результаты сравнения динамики показателей контрольной и экспериментальной групп на основании данных U-критерия Манна — Уитни приведены в таблице 2.3.2.

Таблица 2.3.2

**Сравнение способности к субъектификации в отношении
природных объектов подростков контрольной
и экспериментальных групп на разных этапах эксперимента**

	Констатирующий этап			
	КГ	ЭГ1	ЭГ1	ЭГ2
Сумма рангов	6162	11604	11402.5	22008.5
Uэмп.	3816		4142.5*	
	Контрольный этап			
	КГ	ЭГ1	ЭГ1	ЭГ2
Сумма рангов	4269	13497	14008	19403
Uэмп.	2123*		6748	

* различия значимы на 5 %-м уровне достоверности

Если сравнить процентное соотношения проявлений уровней субъектификации природных объектов, то окажется: на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе наблюдается преобладание «среднего» (35 %) и «выше среднего» (38 %), что в сумме составило 73 % от всех её участников. «Очень низкий» и «очень высокий» уровни не продемонстрировал никто, «низкий» уровень показали лишь 2 % подростков, уровень «ниже среднего» — у 16 %, «высокий» — у 8 % подростков.

Очевидно, что для участников контрольной группы природные объекты выступают субъективно значимой ценностью; способность к субъектификации природных объектов у них достаточно выражена, но высокоразвитой она не является.

В первой экспериментальной группе также отсутствуют «очень низкий» и «очень высокий» уровни субъектификации; «низкий» был у 2 % подростков, уровень «ниже среднего» — у 15 %. Как и в контрольной группе, подавляющее большинство подростков имеют «средний» и «выше среднего» уровни субъектификации, соответственно 35 и 39 %. «Высокий» уровень отмечается у 9 % респондентов. В связи с этим можно утверждать, что результаты в КГ и ЭГ1 весьма схожи — это подтверждают и результаты использования U-критерия Манна — Уитни,

который не показал присутствия значимых различий между ними (см. таблицу 2.3.2).

Во второй экспериментальной группе обнаружили свои особенности. Если в ЭГ1 уровни субъектификации «низкий» и «ниже среднего» в сумме получили 17 % подростков, то в ЭГ2 таковых всего 11 %. Уровни субъектификации «средний» и «выше среднего» в ЭГ1 — у 74 % подростков, а в ЭГ2 — у 52 %, но «высокий» уровень в ЭГ1 лишь у 9 % опрошенных, в ЭГ2 — у 37 %. Здесь наиболее выражена готовность подростков воспринимать природные объекты как фактор, определяющий их отношение к миру. U-критерий Манна — Уитни показал, что между ЭГ1 и ЭГ2 существуют статистически достоверные различия на 5-процентном уровне достоверности, $U_{\text{эмп.}} = 4\ 142,5$. Следовательно, констатирующий этап показал заметное сходство показателей КГ и ЭГ1 и их отличие у подростков, входящих в ЭГ2.

На контрольном этапе эксперимента в КГ результаты изменились весьма незначительно, распределение удельного веса проявления разных уровней субъектификации осталось практически таким же.

В ЭГ1 снизилось количество подростков с уровнями субъектификации «средний» и «ниже среднего», уровень «выше среднего» продемонстрировали 44 % респондентов, «высокий» — 18 %. Если на констатирующем этапе эксперимента удельный вес подростков, достигших уровней субъектификации, превышающих «средний», составил 48 %, то на контрольном их стало уже 62 %. Степень различий между КГ и ЭГ1 значительно выросла и стала значимой на 5-процентном уровне достоверности, $U_{\text{эмп.}} = 2\ 123$.

Подростки, включённые в ЭГ2, повторно участвующие в формирующем эксперименте, не столь заметно изменились по изучаемому показателю, однако и у них отмечена позитивная динамика. Так, удельный вес подростков, имеющих способность к субъектификации на уровнях выше, чем «средний», увеличился с 63 до 67 %. Различия между ЭГ1 и ЭГ2 на контрольном этапе снизились и уже не достигают статистически значимой величины.

Можно сделать вывод, что благодаря формирующему эксперименту способность к субъектификации природных объектов как показатель их ценности для личности подростка заметно выросла, в то время как у членов контрольной группы такая динамика не обнаружена.

Для анализа *деятельностно-практического критерия* «уровня развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой» нами были выделены три его показателя.

Первый из них — стремление к самостоятельной деятельности с природными объектами — изучался с помощью методики «Самооценка качеств субъектности, проявляющихся в экологической деятельности» (Н. М. Сараева, модификация А. Н. Камнева). Его динамика в контрольной и экспериментальной группах представлена в таблице 2.3.3.

На констатирующем этапе эксперимента средние значения самооценки показателей субъектности практически у всех подростков близки к четырём баллам из пяти возможных. Данный факт можно объяснить тем, что все опрошенные подростки проявляют интерес к биологии и экологической деятельности. Наименее выраженным является показатель «активность» — 3,3 балла в контрольной группе, 3,4 балла в первой экспериментальной группе и 3,6 балла во второй экспериментальной группе. Это связано с отсутствием у подростков возможности полноценно выбирать желаемую деятельность. Наиболее же сформированными показателями в КГ выступают «самостоятельность» и «собственная позиция» (по 4 балла каждый); в ЭГ1 — «собственная позиция» (4,2 балла) и «заинтересованность» (4,1 балла); в ЭГ2 это «собственная позиция» (4,5 балла), «заинтересованность» (4,3 балла), «творческий характер взаимодействия с природными объектами» (4,2 балла).

Общий уровень субъектности в КГ составил 3,77 балла, или 75 % от максимально возможного значения, в ЭГ1 — 3,86 балла, или 77 %, в ЭГ2 — 4,07 балла, или 81 %. Тот факт, что различия между КГ и ЭГ1 невелики, объясняется тем, что все входящие в них подростки имеют сходный опыт участия в деятельности экологической направленности. ЭГ2 заметно отличается от них тем, что большая часть показателей, как и общий уровень субъектности, выше четырёх баллов.

Таблица 2.3.3

Динамика проявления качеств субъектности подростков во взаимодействии с природной средой

Показатели субъектности	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2
Активность	3,3	3,4	3,6	3,3	3,6	3,8
Самоконтроль	3,7	3,8	3,9	3,8	3,9	4
Ответственность	3,9	3,8	4,1	3,8	4	4,3
Самостоятельность	4	4	4,1	4,1	4,1	4,1
Собственная позиция	4	4	4,5	4	4,2	4,5
Способность ко взаимодействию с природными объектами	3,7	3,9	4,1	3,6	4	4,2
Творческий характер взаимодействия с природными объектами	3,9	4	4,2	4	4,2	4,3
Самоорганизация	3,6	3,7	3,9	3,7	3,8	4
Настойчивость	3,7	3,7	4	3,8	3,9	4,2
Заинтересованность	3,9	4,1	4,3	3,9	4,2	4,4
Общий уровень субъектности (баллы/ %)	3,77 75 %	3,86 77 %	4,7 81 %	3,8 76 %	3,9 80 %	4,18 84 %

Это позволяет сделать предварительный вывод о том, что участие этих подростков в экологической деятельности в летнем оздоровительном лагере ранее, в прошлом году, даёт достаточно устойчивый эффект, связанный, как нам кажется, именно с их включённостью в реальное взаимодействие с природной средой.

Чтобы проверить, не являются ли имеющиеся различия достаточно существенными, мы использовали U-критерий Манна — Уитни. Для КГ и ЭГ1 полученное его значение составило $U_{\text{эмп.}} = 3\,673,5$, что говорит об отсутствии статистической значимости различий. При этом сопоставление показателей ЭГ1 и ЭГ2 дало значение $U_{\text{эмп.}} = 4\,189,5$. Оно соответствует 5%-му уровню достоверности, а следовательно, участие подростков из второй экспериментальной группы годом ранее в освоении каникулярной дополнительной общеобразовательной программы действительно привело к достаточно заметному повышению уровня их субъектности.

На контрольном этапе эксперимента мы вновь применили данную методику в изучаемых группах. Обнаружилось, что в контрольной группе изменения были минимальны. Показатели «активность», «собственная позиция», «заинтересованность» остались на том же уровне; «самоконтроль», «творческий характер взаимодействия с природными объектами», «самоорганизация» и «настойчивость» выросли на 0,1 балла, а «ответственность» и «способность ко взаимодействию с другими» уменьшились на 0,1 балла. Общий уровень субъектности стал равен 3,8 балла (76 %).

В первой экспериментальной группе изменения более значительны. Средние значения всех показателей субъектности, кроме показателя «собственная позиция», увеличились на 0,1–0,2 балла. Общий уровень субъектности составил 3,99 балла, или 80 % от максимума.

Во второй экспериментальной группе неизменными остались результаты по показателям «собственная позиция» и «самостоятельность», по всем остальным показателям отмечена положительная динамика на уровне 0,1–0,2 балла. Общий уровень субъектности достиг 4,18 балла, или 84 %.

В случае контрольной группы произошедшие изменения можно объяснить возрастными особенностями развития личности. Сопоставив показатели КГ и ЭГ1 с помощью U-критерия Манна — Уитни, мы получили $U_{\text{эмп.}} = 2\ 143$, что соответствует 5 %-му уровню статистической значимости их различий.

Сопоставление результатов ЭГ1 и ЭГ2 на контрольном этапе эксперимента дало аналогичный результат: $U_{\text{эмп.}} = 4367,1$ ($p < 0,05$, 5 %-й уровень достоверности). Следовательно, формирующий эксперимент оказал заметное воздействие как на подростков, которые впервые в нём участвовали (ЭГ1), так и на тех, кто подвергался ему повторно (ЭГ2). Тот факт, что и на констатирующем, и на контрольном этапах эксперимента различия между первой и второй экспериментальными группами находились на 5 %-м уровне значимости, позволяет подтвердить предположение о кумулятивном эффекте оказываемого воздействия на развитие субъектности подростков во взаимодействии с природной средой.

Соответственно, стремление к самостоятельной деятельности в природной среде повышается как при первичном, так и при повторном участии в формирующем эксперименте.

Следующий показатель *деятельностно-практического* критерия развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой — экологическая ответственность. Для её оценки мы использовали методику «Опросник экологического сознания», а именно входящую в неё шкалу «Экологическая ответственность». Она позволяет оценить отношение личности к проблемам природной среды разного масштаба, а в итоге — определить общий уровень экологической ответственности личности.

В таблице 2.3.4 показаны результаты трёх изучаемых групп на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Как видим, во всех изучаемых группах присутствует положительная динамика, однако её степень заметно различается.

В контрольной группе общий уровень экологической ответственности на констатирующем этапе равен 2,93 балла, или 73 % от максимально возможного значения; на контрольном этапе эти показатели увеличились до 3,02 и 76 % соответственно.

Таблица 2.3.4

Динамика показателей экологической ответственности подростков

Показатели экологической ответственности	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2
Персональный уровень	3	3	3,1	3	3,1	3,2
Близкая среда обитания	3	3,2	3	3,1	3,3	3,3
Региональный уровень	2,9	2,9	3,2	2,9	3,2	3,3
Государственный уровень	3,2	3,3	3,4	3,1	3,3	3,4
Международный уровень	2,9	2,8	3	3	3	3,3
Лимит на роскошь	2,6	2,6	2,9	3	3	3,1
Общий уровень экологической ответственности (баллы/ %)	2,93 73 %	2,96 74 %	3,1 78 %	3,2 76 %	3,5 79 %	3,26 82 %

Основной причиной их роста выступило признание большей необходимости «лимита на роскошь».

В ЭГ1 изменения были более выражены: уровень экологической ответственности вырос с 2,96 балла (или 74 %) до 3,15 балла (или 79 %). Выросло значение большинства изучаемых показателей. Особенно заметно это по таким из них, как «региональный уровень ответственности» и «лимит на роскошь».

ЭГ2 исходно отличалась максимальным среди изучаемых групп уровнем экологической ответственности. На констатирующем этапе он составил 3,2 балла, или 78 %, на контрольном — 3,26 балла, или 82 %. Максимальная динамика была отмечена по таким показателям, как «близкая среда обитания» и «международный уровень ответственности».

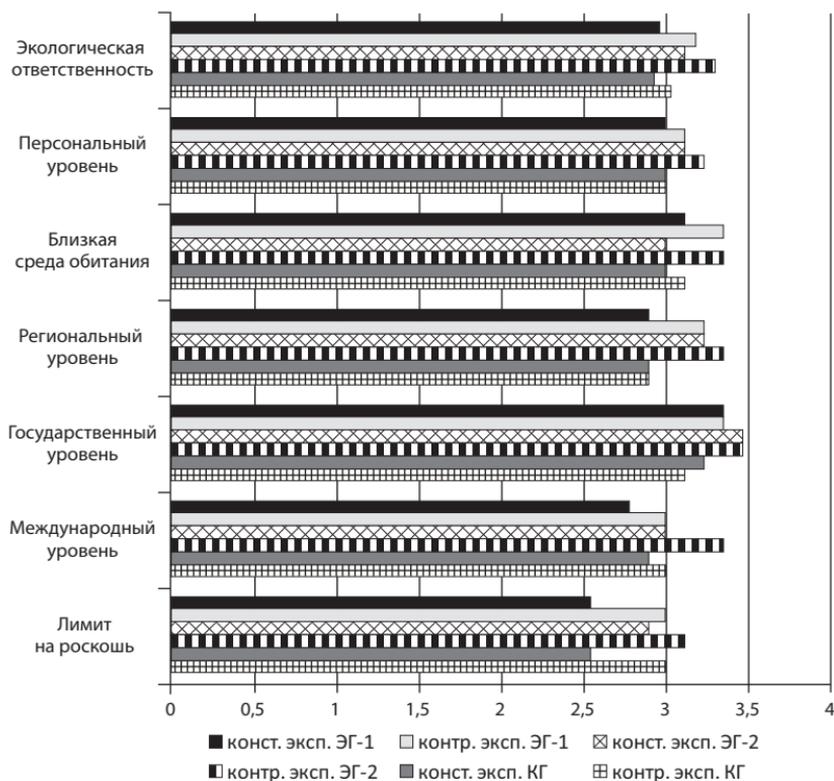


Рис. 2.3.1. Динамика уровня экологической ответственности у подростков (средние значения)

Таким образом, общий уровень экологической ответственности в контрольной группе вырос на 3 %, в ЭГ1 — на 5 % и в экспериментальной группе № 2 — на 4 %. При этом если на констатирующем этапе расхождение между КГ и ЭГ1 составило лишь 1 %, то на контрольном этапе оно выросло до 3 %. Использование U-критерия Манна — Уитни показало, что расхождение между результатами данных групп на констатирующем этапе было незначимым, $U_{\text{эмп}} = 4154$. На контрольном же этапе $U_{\text{эмп}} = 3764$, что соответствует 5 %-му уровню значимости различий. Это позволяет сделать вывод, что формирующий эксперимент, проведённый в течение лагерной смены, действительно повлиял на отношение подростков ко взаимодействию с природной средой (см. рис. 2.3.1).

Обратим внимание на результаты обеих экспериментальных групп. На констатирующем этапе разница общего уровня экологической ответственности ЭГ1 и ЭГ2 составила 4 %, но статистически значимых различий между ними не обнаружено.

На контрольном же этапе разница несколько уменьшилась (до 3 %), статистически значимых различий не обнаружено. Тем самым можно предположить, что пребывание в детском оздоровительном лагере способствует росту экологической ответственности как новичков, так и тех подростков, которые находились в нём повторно.

Изменение отдельных показателей, включённых в понятие экологической ответственности, во всех группах представлено на рисунке 2.3.1. Заметно, что именно в экспериментальных группах оно наиболее выражено.

Третьим показателем *деятельностно-практического* критерия выступает *включённость во взаимодействие с природными объектами*. Она оценивалась по результатам методики «Включённость во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность» (автор А. Н. Камнев). Были обнаружены следующие особенности динамики изучаемого процесса в изучаемых группах (см. табл. 2.3.5).

На констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе большинство респондентов показали средний уровень включённости (70 %), высокий уровень — у 30 %. В ЭГ1 средний

Таблица 2.3.5

**Сравнение включённости подростков во взаимодействие
с природными объектами и экологическую деятельность
на разных этапах эксперимента**

	Констатирующий этап			
	КГ	ЭГ1	ЭГ1	ЭГ2
Сумма рангов	5269,5	12496,5	12341	17853
Uэмп.	3923,5		4351,5*	
	Контрольный этап			
	КГ	ЭГ1	ЭГ1	ЭГ2
Сумма рангов	4725	13041	13481	19930
Uэмп.	2379*		6221	

* — различия значимы на 5 %-м уровне достоверности

уровень у 66 % подростков, высокий — у 34 %, в ЭГ2 — средний уровень у 40 % подростков, высокий — у 60 %.

Отметим, что низкий уровень включённости подростков во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность не был отмечен ни у кого, что соответствует полученной ранее информации о наличии актуальных мотивов экологической активности у всей выборки.

Применение U-критерия Манна — Уитни показало, что различия между контрольной и первой экспериментальной группами незначимы, Uэмп. = 3 923,5. Это ожидаемый результат, так как входящие в них подростки имеют схожие мотивы по отношению к экологической деятельности и близкий уровень подготовки. Различия же между первой и второй экспериментальными группами, напротив, достигают 5 %-го уровня достоверности, $p < 0,05$, Uэмп. = 4 351,5. Очевидно, что у подростков, вошедших в ЭГ2, то есть уже посетивших в прошлом году смену в нашем лагере, сформировалась и, что немаловажно, сохранилась гораздо более высокая включённость во взаимодействие с природными объектами, чем у их сверстников.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что никто из респондентов вновь не продемонстрировал низкого уровня включённости во взаимодействие с природными

объектами. В КГ распределение среднего и высокого уровней осталось неизменным — 70 и 30 % соответственно.

В ЭГ1 удельный вес среднего уровня взаимодействия снизился почти на треть (до 48 %), а высокий, напротив, вырос до 52 %. При этом различие между показателями КГ и ЭГ1 по U-критерию Манна — Уитни достигло значения $U_{эмп.} = 2\,379$, что соответствует 5 %-му уровню статистической достоверности.

В ЭГ2 доля среднего уровня включённости подростков во взаимодействие с природными объектами уменьшилась до 33 %, а высокого — увеличилась до 67 %. Это подтверждается тем, что у подростков, повторно участвующих в формирующем эксперименте, продолжает сохраняться позитивная динамика развития изучаемого показателя. Она не столь ярко выражена, как у тех, кто впервые участвовал в нём, но остаётся достаточно заметной.

Отсутствие динамики уровня включённости подростка во взаимодействие с природными объектами в контрольной группе и наличие её в экспериментальных подтверждают гипотезу нашего исследования.

Динамика *эмпатически-эмоционального критерия* развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой и такого его показателя, как способность к эмпатически-эмоциональному восприятию природных объектов, определялась нами при помощи модифицированной методики «Эмоциональная эмпатия» (В. В. Бойко).

Его результаты у подростков исследуемых групп представлены ниже, в таблице 2.3.6 отражены данные U-критерия Манна — Уитни.

Во всех исследуемых группах отсутствует низкий уровень развития изучаемого показателя. Мы объясняем это тем, что все участники эксперимента имеют положительную мотивацию по отношению к экологической деятельности.

Эмоциональная эмпатия в контрольной группе у большинства подростков (64 %) находится на среднем уровне; у 36 %, соответственно, — на высоком уровне.

В первой экспериментальной группе средний уровень эмоциональной эмпатии — у 62 % подростков, высокий — у 38 %. Сравнивая результаты ответов членов КГ и ЭГ1 с помощью U-критерия

Таблица 2.3.6

**Сравнение эмпатически-эмоционального восприятия
природных объектов подростками контрольной
и экспериментальных групп на разных этапах эксперимента**

	Констатирующий этап			
	КГ	ЭГ1	ЭГ1	ЭГ2
Сумма рангов	4175	10433	11654	15321
Uэмп.	4367		3967*	
	Контрольный этап			
	КГ	ЭГ1	ЭГ1	ЭГ2
Сумма рангов	4198	10556	13285	16123
Uэмп.	2379*		5176	

* — различия значимы на 5 %-м уровне достоверности

Манна — Уитни, мы получили результаты $U_{\text{эмп.}} = 4\ 367$. Следовательно, достоверные различия между ними отсутствуют.

Во второй экспериментальной группе соотношение среднего и высокого уровней развития эмпатии практически обратное: соответственно, 35 и 65 %. То есть две трети членов ЭГ2 имеют выраженную готовность испытывать эмоциональное сопереживание природным объектам или их состоянию. Степень различия между ЭГ1 и ЭГ2 по U-критерию Манна — Уитни составила $U_{\text{эмп.}} = 3967$, что соответствует значимым различиям на 5 %-м уровне достоверности.

На контрольном этапе эксперимента в КГ итоги диагностики изменились незначительно, но в ЭГ1 динамика подростков намного заметнее. Средний уровень теперь наблюдается у 49 % подростков, высокий — у 51 %. Это приводит и к росту уровня различий между этими группами. $U_{\text{эмп.}} = 2\ 379$, что соответствует значимым различиям на 5 %-м уровне достоверности.

В ЭГ2 положительная динамика присутствует, но выражена гораздо слабее. Средний уровень наблюдается у 30 % опрошенных. Количество подростков с высоким уровнем эмпатически-эмоционального восприятия природных объектов возросло до 70 %. Это можно объяснить тем, что участие в прошлогоднем формирующем эксперименте уже привело к заметному росту эмоциональной эмпатии.

Сопоставив показатели ЭГ1 и ЭГ2, мы установили, что степень различий между ними уменьшилась, $U_{эмп} = 4476$, но продолжает оставаться статистически достоверной на 5 %-м уровне. Это доказывает эффективность реализуемого нами проекта для развития анализируемого критерия.

Четвёртый изучаемый критерий, *рефлексивно-оценочный*, анализировался нами с учётом двух его показателей.

Первый показатель — «способность к восприятию природных объектов» — изучался с помощью модифицированной методики «Оценка стадий становления субъектности» (В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, модификация А. Н. Камнева), позволяющей установить стадию развития субъектности подростка. На констатирующем и на контрольном этапах эксперимента подросткам предлагалось самостоятельно оценить себя по данной методике, результаты которой представлены в таблице 2.3.7.

Таблица 2.3.7

Динамика способности подростков к восприятию природных объектов как показателя стадии субъектности

Стадия	Констатирующий этап, самооценка			Контрольный этап, самооценка		
	КГ Ранг/ %	ЭГ1 Ранг/ %	ЭГ2 Ранг/ %	КГ Ранг/ %	ЭГ1 Ранг/ %	ЭГ2 Ранг/ %
Наблюдатель	5 3 %	4 7 %	5 0 %	5 0 %	5 0 %	5 0 %
Ученик	2 29 %	2 27 %	3 19 %	2 20 %	3 15 %	4 12 %
Подмастерье	1 50 %	1 56 %	1 36 %	1 56 %	2 30 %	2 27 %
Мастер	3 12 %	3 9 %	2 29 %	3 15 %	1 41 %	1 40 %
Творец	4 6 %	5 1 %	4 16 %	4 9 %	4 14 %	3 21 %
Коэффициент корреляции Спирмена	$r_s = 1^*$			$r_s = 0,8$		
		$r_s = 0,7$			$r_s = 0,9$	

* корреляция значима на 5 %-м уровне достоверности

В контрольной группе на констатирующем этапе эксперимента самооценка стадий субъектности личности подростков следующая. Стадия «Наблюдатель» отмечена лишь у 3 % подростков, что соответствует пятому рангу. Стадия «Ученик» получила второй ранг (29 % участников). Первый ранг у стадии «Подмастерье» — её достигли 50 % подростков контрольной группы. Стадия «Мастер» — на третьем месте (12 % подростков), стадия «Творец» — на четвёртом месте (6 % подростков).

На контрольном этапе эксперимента значения рангов, полученных каждой стадией, остались неизменными. Стадия «Наблюдатель» не отмечена ни у кого, стадия «Ученик» снизила свой удельный вес с 29 до 20 %, стадия «Подмастерье» выросла с 50 до 56 %. Удельный вес стадий «Мастер» и «Творец» увеличился на 3 % (по каждой стадии). В целом можно говорить о позитивной динамике изучаемой способности, но проявляется она незначительно. Сам этот факт можно объяснить продолжающимся процессом формирования личности подростков.

На констатирующем этапе в ЭГ1 более часто фиксировалась стадия «Наблюдатель» (7 % подростков) — находится на четвёртом месте ранга. Стадия «Ученик» — на втором ранге (27 % опрошенных). Стадия «Подмастерье» — на первом ранге (56 %). Стадия «Мастер» — на третьем ранге (9 % подростков) и «Творец» — на пятом ранге (у 1 %). На контрольном этапе эксперимента наблюдается заметный рост субъектности личности подростков. Стадия «Наблюдатель» отсутствует (пятый ранг). Удельный вес стадии «Ученик» снижается до 15 % (третий ранг). Удельный вес подростков на стадии «Подмастерье» падает с 56 до 30 %. Стадия «Мастер» резко увеличивает свою представленность (с 9 до 41 %) и занимает первое место. Стадия «Творец» также заметно растёт — с 1 до 14 % (четвёртый ранг).

Если в КГ и ЭГ1 суммарное значение двух высших стадий достигало соответственно 18 и 10 % на констатирующем этапе эксперимента, то на контрольном этапе эти показатели составили 24 и 55 %, то есть в первой экспериментальной группе они выросли более чем в 5 раз. Для уточнения степени схожести данных этих двух групп мы использовали коэффициент

ранговой корреляции Спирмена, позволяющий выяснить силу и направление корреляционных связей между двумя рядами значений по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

Оказалось, что на констатирующем этапе значение $r_s = 1$, что соответствует 5 %-му уровню статистической значимости. На контрольном же этапе эксперимента коэффициент корреляции снижается до $r_s = 0,8$ и выходит из зоны значимости, следовательно, достоверная корреляция между сравниваемыми показателями отсутствует. Это подтверждает роль формирующего эксперимента как фактора развития субъектности личности подростков.

Во второй экспериментальной группе на констатирующем этапе эксперимента стадия «Наблюдатель» не отмечалась ни у кого и получает, таким образом, пятый ранг. Стадия «Ученик» оказалась на третьем месте — её получили 19 % школьников. Стадия «Подмастерье» — на первом месте (36 % опрошенных). Стадия «Мастер» на втором месте — 29 %. Стадия «Творец» на четвёртом месте, она обнаружена у 16 % подростков.

Отметим значительную представленность высших стадий субъектности — «Мастер» и «Творец». В сумме их проявили 45 % подростков ЭГ2. Сравнивая это значение с результатами КГ и ЭГ1 на данном этапе, можно уверенно считать, что участие подростков из ЭГ2 в программе «Океания» не только оказало на них значительное влияние, но и сделало его достаточно устойчивым.

На контрольном этапе эксперимента наблюдается снижение удельного веса представленности подростков по стадиям «Ученик» (меньше на 7 %) и «Подмастерье» (меньше на 9 %). Стадия «Мастер» выросла с 29 до 40 %, а стадия «Творец» — с 16 до 21 %. Изменилось и распределение рангов. Стадия «Наблюдатель» осталась на пятом месте, стадия «Ученик» опустилась до четвёртого, «Подмастерье» — до второго, стадия «Мастер» заняла первое место, а стадия «Творец» — третье.

Положительная динамика изучаемых показателей не столь ярко выражена, как в ЭГ1, но всё же значительна.

При изучении степени сходства между экспериментальными группами на констатирующем этапе оказалось, что коэффициент ранговой корреляции составил $r_s = 0,7$, оставаясь в зоне незначимости. На контрольном этапе он вырос до $r_s = 0,9$. Данное значение также не достигает 5 %-го уровня значимости, но корреляция становится всё же более заметной.

Как видим, способность к восприятию природных объектов, проявляющаяся через динамику стадий становления субъектности у подростков, незначительно меняется в контрольной группе и демонстрирует выраженное продвижение к высшим стадиям в экспериментальных группах.

Второй показатель рефлексивно-оценочного критерия — «оценка результатов взаимодействия подростков с природными объектами» — изучался с помощью метода экспертной оценки на базе методики «Оценка стадий становления субъектности». Для определения способности подростков адекватно оценить у себя изучаемое качество мы сравнили результаты их самооценки (СО) с мнением экспертов (ОЭ) (см. табл. 2.3.8).

Сравним самооценку подростков и экспертные оценки в контрольной группе. Обнаружены заметные расхождения между самооценками и экспертными оценками ранговых позиций изучаемых стадий субъектности и частотой их встречаемости у подростков. Так, стадия «Наблюдатель», по мнению подростков, вообще отсутствующая у них как ведущая и поэтому находящаяся на пятом месте, по мнению экспертов, занимает третье место и присуща 15 % подростков.

Стадия «Мастер», которую подростки поставили на третье место (по их мнению, это 15 % участников опроса), экспертами перемещается на четвёртое место (лишь 9 % подростков). Высшая стадия, «Творец», по данным самооценки, находится на четвёртом месте и присуща 9 % опрошенных, педагоги же помещают её на пятое место и не относят к ней ни одного опрошенного.

Совпали только две ранговые позиции: это стадия «Ученик», занявшая второе место по частоте встречаемости (при этом подростки указали её в 20 % случаев, а эксперты — в 35 %) и стадия «Подмастерье», получившая первый ранг. По данным самооценки, она наблюдается у 56 % подростков, эксперты же относят к ней лишь 41 %.

Таблица 2.3.8

Адекватность оценки стадийности субъектности подростками и экспертами

Стадия субъектности	Контрольный этап КТ		Контрольный этап ЭГ1		Контрольный этап, ЭГ2	
	СО Ранг/ %	ОЭ Ранг/ %	СО Ранг/ %	ОЭ Ранг/ %	СО Ранг/ %	ОЭ Ранг/ %
Наблюдатель	5 50 %	3 15 %	5 0 %	5 2 %	5 0 %	5 0 %
Ученик	2 20 %	2 35 %	3 15 %	3 18 %	4 12 %	4 16 %
Подмастерье	1 56 %	1 41 %	2 30 %	2 35 %	2 27 %	2 33 %
Мастер	3 15 %	4 9 %	1 41 %	1 36 %	1 40 %	1 34 %
Творец	4 9 %	5 0 %	4 14 %	4 9 %	3 21 %	3 17 %
Коэффициент корреляции Спирмена	$r_s = 0,7$		$r_s = 1^*$		$r_s = 1^*$	

* корреляция значима на 5 % уровне достоверности

Очевидно, что наблюдаются заметные отличия в определении как рангов изучаемых стадий, так и удельного веса членов группы, которые их достигли. В целом эксперты дают более низкие оценки подросткам по изучаемым качествам. Особенно ярко это проявляется на примере полярных стадий: «Наблюдатель», с их точки зрения, встречается у подростков в 15 % случаев, а «Творец», напротив, отсутствует вообще. Стадия «Мастер» оценивается экспертами на 6 % ниже относительно самооценки; стадия «Подмастерье» — ниже уже на 15 %. Две начальные стадии субъектности, «Наблюдатель» и «Ученик», по данным самооценки, в сумме имеют 20 % подростков, а по мнению экспертов, эта цифра достигает 50 %.

Используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена, мы определили степень сходства между самооценкой и экспертной оценкой в КГ. Значение $r_s = 0,7$ находится вне зоны значимости, что говорит об отсутствии достоверного сходства между изучаемыми показателями и, как следствие, позволяет оценить адекватность самооценки подростков контрольной группы как недостаточную.

Сопоставляя самооценку и экспертную оценку в первой экспериментальной группе, мы обнаружили полное совпадение распределения рангов стадий субъектности. Подростки и эксперты на первое место ставят стадию «Мастер», на второе — «Подмастерье», на третье — «Ученик», на четвёртое — «Творец» и на пятое место — «Наблюдатель». Это указывает на высокую адекватность самооценки подростков, однако существуют и определённые расхождения в удельном весе представленности той или иной стадии у испытуемых с точки зрения подростков и экспертов.

Стадия «Наблюдатель» отсутствует у подростков (согласно их самооценке), но эксперты находят её у 2 %. Стадия «Ученик» имеет разницу в 3 %, стадия «Подмастерье» — в 5 %, стадия «Творец» — также в 5 %. При этом заметно, что высшие стадии оцениваются экспертами более критично.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 1$, что подтверждает сходство изучаемых данных на 5 %-м уровне статистической значимости. Во второй экспериментальной группе порядок ранжирования стадий субъектности также совпал

у подростков и экспертов. Это вновь позволяет сделать вывод о высокой адекватности оценки результатов взаимодействия с природной средой у подростков, проходивших обучение по специально разработанной дополнительной общеобразовательной программе. Удельный вес проявления отдельных стадий с позиции подростков и экспертов, тем не менее, расходится. В отличие от ЭГ1, в ЭГ2 ни подростки, ни эксперты не отметили стадию «Наблюдатель». Стадию «Ученик» эксперты отмечали на 4 % чаще; стадию «Подмастерье» — на 6 % чаще, чем подростки; стадия «Мастер» присваивалась экспертами реже на 6 % и стадия «Творец» — реже на 4 %.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 1$, что соответствует 5 %-му уровню достоверности. Несмотря на общее сходство результатов ЭГ1 и ЭГ2, во второй экспериментальной группе более ярко проявляются наиболее сложные стадии субъектности. Так, в ЭГ1 обе высшие стадии, «Мастер» и «Творец», суммарно набрали, по данным самооценки, 55 % и, по мнению экспертов, 45 %, а в ЭГ2 — 61 и 51 % соответственно. Это связано с тем, что подростки, входящие в ЭГ2, уже имели опыт подобной деятельности.

Хотя количественные результаты экспериментальных групп различаются, общая тенденция остаётся неизменной: участие в формирующем эксперименте позволило подросткам повысить не только уровень своей субъектности во взаимодействии с природными объектами, но и степень адекватности самооценки этих качеств. Ниже мы оценили соотношения степени проявления уровней развития отдельных критериев субъектности подростков на её разных стадиях (см. табл. 2.3.9).

Поскольку развитие большинства критериев оценивалось с помощью нескольких психодиагностических методик, полученные результаты были приведены к трём уровням: низкому, среднему и высокому.

Можно убедиться, что на стадии «Наблюдатель» реже всего встречаются высокие уровни развития всех критериев.

На стадии «Ученик» преобладают средние уровни развития, высокий отмечен лишь по рефлексивно-оценочному критерию в экспериментальных группах.

На стадии «Подмастерье» доминирует средний уровень развития, высокие уровни максимально представлены в деятельностино-практическом, эмоционально-эмпатическом критериях.

На стадии «Мастер» у большинства достигших её подростков эмпатически-эмоциональный и деятельностьно-практический критерии, как правило, на высоком уровне; средние уровни преобладают в мотивационно-ценностном и рефлексивно-оценочном критериях.

На стадии «Творец» почти всегда отмечаются высокие уровни развития всех критериев.

На контрольном этапе эксперимента, по сравнению с констатирующим, наблюдается рост количества подростков, перешедших на следующую стадию субъектности, причём наиболее выражена эта тенденция в экспериментальных группах. Увеличивается удельный вес высоких уровней всех четырёх критериев субъектности.

Частота встречаемости средних и высоких уровней развития критериев субъектности в экспериментальных группах выше, чем в контрольной, причём с переходом на высшие стадии субъектности это становится более заметным. Хотя в обеих экспериментальных группах наблюдаются схожие тенденции, выше динамика в ЭГ1, так как подростки ЭГ2 исходно имели достаточную сформированность всех выделенных критериев, что подтверждает сохранность положительных воздействий на их субъектность, оказанных в прошедшей смене.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами была предпринята попытка изучить динамику приобретения подростком субъектного опыта (см. Приложение 1) на основе методики «Диагностическая карта развития субъектного опыта подростка во взаимодействии с природной средой» (см. табл. 2.3.10).

Динамика развития субъектного опыта подростков, вошедших в контрольную группу, проявляется минимально, при этом констатирующий этап исследования показал высокую схожесть и когнитивного, и эмоционального, и поведенческого компонентов субъектности в КГ и ЭГ1. В КГ на контрольном этапе представленность когнитивного компонента

Критерии	Уровни	Стадии становления субъектности															
		Наблюдатель			Ученик			Подмастерье			Мастер			Творец			
		КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2	
		Контрольный этап															
Мотивационно-ценностный критерий	Низк.	-	-	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Ср.	-	-	18	13	11	56	30	27	15	37	21	3	-	-	-	
	Выс.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	19	6	14	21	-	
Деятельностно-практический критерий	Низк.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Ср.	-	-	20	15	12	50	28	20	-	5	1	-	-	-	-	
	Выс.	-	-	-	-	-	6	2	7	15	36	39	9	14	21	-	
Эмпатически-эмоциональный критерий	Низк.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Ср.	-	-	20	15	12	46	30	18	-	4	-	-	-	-	-	
	Выс.	-	-	-	-	-	10	-	9	15	37	40	9	14	21	-	
Рефлексивно-оценочный критерий	Низк.	5	-	25	-	-	34	-	-	6	-	-	-	-	-	-	
	Ср.	10	-	10	10	-	7	17	33	3	24	30	-	5	-	-	
	Выс.	-	2	-	8	16	-	18	-	-	12	4	-	4	17	-	

Таблица 2.3.10

**Динамика развития субъектного опыта подростка
во взаимодействии с природной средой (%)**

Компонент субъектности	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	КГ	ЭГ1	ЭГ2	КГ	ЭГ1	ЭГ2
когнитивный	49	52	67	54	76	85
поведенческий	39	41	72	43	66	79
эмоциональный	62	64	75	63	81	86

выросла на 5 %, поведенческого — на 4 %, а эмоционального — лишь на 1 %. В ЭГ1 же они увеличились соответственно на 24, 25 и 17 %. Следовательно, участие подростков в продуктивной экологической совместной деятельности обеспечивает высокий рост их субъектного опыта. А сопоставив данные КГ и ЭГ1 с ЭГ2 на констатирующем этапе, можно увидеть наличие длительного воздействия этого опыта, так как уже побывавшие в прошлом году на смене подростки демонстрируют заметно более высокие результаты, особенно по поведенческому компоненту. На контрольном этапе в ЭГ2 тоже отмечается выраженная позитивная динамика по всем компонентам, что говорит о кумулятивном эффекте регулярного участия в работе оздоровительного лагеря.

Полученные данные позволяют утверждать, что использование педагогических средств, которые опираются на практическую эмпирическую деятельность в меньшей мере, чем на академические знания, наиболее эффективно для личностного развития. Их достоинство — в возможности обучаемого проверить полученные знания на практике и удостовериться в результатах своей деятельности, что, в свою очередь, помогает в продвижении субъектной позиции подростка от «Наблюдателя» к «Творцу».

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента позволяет сделать вывод о том, что наиболее существенные изменения компонентов субъектности подростков во взаимодействии с природной средой произошли в экспериментальных группах. В контрольной группе описанные выше технология и специальные педагогические средства не использовались,

заметной динамики развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой не отмечено.

Представленные выше результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что была доказательно зафиксирована динамика субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в летнем оздоровительном лагере. Доказано, что соотношение и структура мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, эмпатийно-эмоционального и рефлексивно-оценочного критериев развития субъектности подростков изменяются в процессе реализации технологии с использованием каникулярной дополнительной общеобразовательной программы и педагогических средств, на основе которых осуществлялась работа с подростками, а подросток продвигается в направлении от наблюдения за природными объектами и их исследования к творческому и преобразовательному взаимодействию с природной средой.

Выводы по второй главе

1. Опытно-экспериментальная работа по развитию субъектности подростка во взаимодействии с природной средой позволила определить три направления: исследовательско-диагностическое, методическое, организационно-аналитическое.

- *Исследовательско-диагностическое* направление связано с выбором экспериментальных площадок и групп подростков для исследования; определением критериев и показателей исследуемого процесса; подбором и модификацией диагностических методик; проведением констатирующего и формирующего этапов эксперимента в условиях детского оздоровительного лагеря и др.
- *Методическое* направление связано с разработкой программы обучения педагогов (вожатых, инструкторов), реализующих каникулярную дополнительную общеобразовательную программу в условиях детского оздоровительного лагеря; с разработкой краткосрочной каникулярной дополнительной общеобразовательной программы; с разработкой методических компонентов содержательно-

технологического блока модели развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой.

Организационно-аналитическое направление обеспечивается организацией процесса исследования, организацией лагерной смены; подбором и обучением педагогического коллектива; постоянным анализом и рефлексией происходящих изменений.

2. Оценка развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой осуществляется *на основе мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, эмпатийно-эмоционального и рефлексивно-оценочного критериев и соответствующих им показателей* (сформированность мотивации ко взаимодействию с природными объектами, сформированность ценностных ориентаций в отношении природных объектов, стремление к самостоятельной деятельности с природными объектами; экологическая ответственность; включённость во взаимодействие с природными объектами; способность к эмпатийно-эмоциональному восприятию природных объектов и явлений природной среды; способность к восприятию природных объектов на основе механизмов рефлексии и субъектификации; оценка результатов взаимодействия с природными объектами). Диагностика развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой осуществляется на основе модифицированных и специально созданных методик с целью достижения оптимальной на данном возрастном этапе стадии её развития в условиях детского оздоровительного лагеря.

3. Достижение педагогом определённого *уровня подготовленности в работе с подростками по развитию их субъектности во взаимодействии с природной средой* требует теоретической подготовки в доканикулярный период в условиях города, практического обучения на территории лагеря до приезда детей, самоподготовки и обеспечивается реализацией следующих педагогических позиций: педагога-исследователя, педагога-организатора, педагога-наставника.

4. Технология развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой обеспечивает реализацию

субъектной позиции ребёнка в достижении поставленной цели и предполагаемого конечного результата, процессуально требует от него активных действий и в условиях деятельности оздоровительного лагеря состоит из следующих этапов: *ориентировочного, продуктивного, итогового*. Каждый этап непосредственно связан с предыдущим, включая в себя результаты достигнутых у подростков изменений. В центре технологических процедур находится реализация каникулярной дополнительной общеобразовательной программы, которая включает четыре раздела (*психологический, теоретический, научно-исследовательский, завершающий*) и обеспечивает продвижение подростков на следующую стадию развития субъектности.

5. Наиболее значимым *механизмом развития субъектности подростка* во взаимодействии с природной средой выступает механизм актуализации содержательной (понятия и представления), процессуальной (правила выполнения действий, как умственных, так и практических), эмоционально-ценностной (нравственные ценности и установки), поведенческой сторон субъектного опыта взаимодействия с природной средой. Важным средством реализации этого механизма является эмпирическое обучение, которое строится по следующей схеме: краткий инструктаж; пробное практическое действие — исследование объекта, накопление индивидуального субъектного опыта; ознакомление с чужим опытом и открытиями; осуществление собственного открытия; получение более углублённого теоретического обоснования; коррекция собственного субъектного опыта с учётом полученных знаний; закрепляющее практическое действие; дебрифинг.

6. Формирующий эксперимент продемонстрировал определённый прирост каждого из показателей компонентной структуры развития субъектности подростков в экспериментальных группах. В контрольной группе, где не применялись технология и специальные педагогические средства, существенных изменений в развитии субъектности подростков во взаимодействии с природной средой не произошло. При этом в ЭГ1 к завершению эксперимента значительно возрастает именно проявление высоких уровней критериев развития

субъектности, причём по деятельностно-практическому и эмпатически-эмоциональному критериям их достигают более половины опрошенных.

7. Соотношение и структура мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, эмпатийно-эмоционального и рефлексивно-оценочного критериев развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере изменяются в процессе реализации педагогического обеспечения, а подросток продвигается в направлении от наблюдения за природными объектами и их исследования к творческому и преобразующему взаимодействию с природной средой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Технологическая революция сделала современный мир экологически неустойчивым, изменчивым, а подростков поколения Z — оторванными от природной среды. Это обстоятельство очень усложнило проблему развития субъектности подростка в новых условиях жизнедеятельности. Система оздоровления и отдыха детей, сложившаяся в нашей стране, обладает значительным потенциалом для решения этой проблемы. Существенным элементом этой системы, который позволяет интенсифицировать развитие субъектности подростка, являются детские оздоровительные лагеря. Наше исследование доказало необходимость использования ресурсов лагерей, специально разработанного педагогического обеспечения для развития субъектности современных подростков во взаимодействии с природной средой.

Теоретико-методологический анализ современных исследований и проведённая опытно-экспериментальная работа подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сделать следующие выводы:

Выявлены особенности понимания субъектности личности на основе междисциплинарного, многоаспектного и многоуровневого анализа; обосновано положение о том, что сензитивным периодом для развития субъектности выступает подростковый возраст, когда проявление субъектности связано со стремлением к самостоятельности, личностной автономией, желанием найти значимых субъектов для идентификации, то есть качествами, которые являются внутренне необходимыми для становления субъектности подростка.

Произведено уточнение сущности и содержания феномена развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, которая является сложной интегрированной характеристикой его личности и проявляется как способность активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам и явлениям природной среды. Развитие субъектности подростка во взаимодействии с природной средой характеризуется интериоризацией в его сознании и деятельности доминирующей ценностно-смысловой идеи о коэволюционном взаимодействии человека и природной

среды; позитивным эмоциональным отношением и реализацией собственных рефлексивных действий по отношению к природной среде; практическими возможностями реализации экологической деятельности, обеспечивающими активный характер взаимодействия с природной средой.

Обосновано, что проблема развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой может рассматриваться в контексте его *экологического образования, экологической культуры, экологического воспитания. Экспериментальное (опытное)* экологическое образование обеспечивает сохранность у обучающихся внутренней мотивации, глубину постижения приобретаемых знаний, даёт возможность испытать удивление от самостоятельно сделанных открытий, позволяет полностью войти в моделируемую экологическую ситуацию. Важнейшим воспитательным ориентиром развития субъектности подростка становятся установки на гармоничное соразвитие человека, общества и природы.

Установлено, что детский оздоровительный лагерь представляет собой пространство, освоенное для образовательно-воспитательной деятельности с подростками, которое обладает специфическими характеристиками: позволяет подростку самостоятельно выбирать сферы образовательной деятельности, актуализирует высокий уровень мотивации к ней, обладает значительным влиянием природной составляющей. В лагере применяются эффективные педагогические средства и создаются условия для развития способностей и самореализации подростков. Достижение педагогических целей здесь возможно на основе не прямого, а косвенного влияния на подростков, существует быстрая смена образовательных программ, обновление, дифференциация и диверсификация содержания образования, а также организация образовательного процесса в разновозрастных детских коллективах и др.

Выявлено, что современные детские оздоровительные лагеря выполняют функции *рекреации, образовательную, аксиологическую, экологической безопасности*. Реализуемые в условиях летнего лагеря каникулярные дополнительные общеобразовательные программы помогают сформировать экологическую грамотность, экологическую нравственность, экологическое поведение подростков, осуществляются с учётом интеграции общего

и дополнительного образования, диалектики неформального и информального компонентов, вариативности и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов подростков, имеют ярко выраженный деятельностный характер, позволяют апробировать новые форматы экологически ориентированного образования: экологические проекты, субъект-центрированные экологические практики, приключения и путешествия.

Разработана и апробирована модель развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой, которая представляет собой четыре взаимосвязанных блока: целевой, теоретический, содержательно-технологический и оценочно-результативный — и описывает ведущую идею, совокупность методологических подходов, факторы (внешние и внутренние), компонентную структуру, принципы, субъект-порождающие формы, методы, механизм, критерии, показатели и стадии развития этого процесса.

Определена структура развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, в ней выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный компонент, цель которого — фиксация развития устойчивых мотивов и экологикокультурных ценностей подростка в отношении природной среды; деятельностно-практический компонент, предполагающий оценку развития способов включённости подростков в природоориентированную деятельность, выработки ответственного отношения к природным объектам; эмпатически-эмоциональный компонент, позволяющий увидеть развитие эмоционально-чувственной сферы подростка в отношении природных объектов, эмоциональное сочувствование различным явлениям природной среды; рефлексивно-оценочный компонент, ориентированный на фиксацию полученного опыта взаимодействия подростка с природными объектами, что позволяет ему объяснить смысл своей деятельности в природной среде. Степень выраженности этих компонентов (критерии и соответствующие им показатели) применяются для оценки развития субъектности подростка. Диагностика развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой осуществляется на основе методического блока с целью достижения оптимального на данном возрастном этапе уровня её развития в условиях детского оздоровительного лагеря.

Определено, что реализация каникулярной дополнительной общеобразовательной программы «Океания», основанной на опытно-ориентированном содержании, помогает подростку развивать субъектность во взаимодействии с природной средой. Программа проводится в короткие сроки, относится к естественно-научной направленности и имеет ярко выраженный эколого-ориентированный характер. Она включает четыре раздела: психологический (подготовка к деятельности в природной среде); теоретический (основы теоретических знаний для деятельности по программе); научно-исследовательский (исследования и практика); завершающий (оценка результатов исследовательской и практической деятельности по программе).

Определено, что достижение педагогом определённого уровня подготовленности в работе с подростками по развитию их субъектности во взаимодействии с природной средой требует теоретической подготовки в доканикулярный период в условиях города; практического обучения на территории лагеря до приезда детей; самоподготовки и обеспечивается реализацией педагогических позиций педагога-исследователя, педагога-организатора, педагога-наставника.

Описано содержание технологии развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой, которое направлено на реализацию субъектной позиции ребёнка в достижении поставленной цели и предполагаемого конечного результата, процессуально требует от ребёнка активных действий в условиях деятельности оздоровительного лагеря и состоит из следующих этапов: *ориентировочного, продуктивного, итогового*. Каждый этап непосредственно связан с предыдущим, включает в себя результаты достигнутых у подростков изменений.

Апробирован механизм развития субъектности подростка, который связан с осмыслением содержательной (понятия и представления), процессуальной (правила выполнения действий, как умственных, так и практических), эмоционально-ценностной (нравственные ценности и установки), поведенческой сторон субъектного опыта взаимодействия с природной средой. При этом подросток обретает собственный (субъектный) опыт деятельности в природной среде; далее с помощью педагога-наставника,

получая от него знания и навыки, структурирует новый субъектный опыт взаимодействия с природной средой и закрепляет его посредством практики, испытания или приключения. На завершающем этапе подросток осуществляет рефлекссию полученного субъектного опыта взаимодействия с природной средой.

В процессе формирующего эксперимента *доказано*, что наблюдается прирост каждого из показателей компонентной структуры развития субъектности подростков в экспериментальных группах. В контрольной группе, где не применяются технологии с использованием каникулярной дополнительной общеобразовательной программы и педагогические средства, существенных изменений в развитии субъектности подростка во взаимодействии с природной средой нами не зафиксировано. Выявлено, что в экспериментальных группах значительно возрастает проявление высоких уровней критериев субъектности, причём по деятельностно-практическому и эмпатически-эмоциональному критериям их достигают более половины опрошенных.

Доказано, что в процессе развития субъектности во взаимодействии с природной средой подросток может проходить стадии «Наблюдателя», «Ученика», «Подмастерья», «Мастера», «Творца». На основе экспертной оценки показано, что стадии «Мастер» и «Творец» в ЭГ1 достигли 45 %, а в ЭГ2 — 51 % подростков.

Установлено, что соотношение мотивационно-ценностного, деятельностно-практического, эмпатийно-эмоционального и рефлексивно-оценочного критериев развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере изменяется в процессе реализации педагогического обеспечения, а подросток продвигается в направлении от наблюдателя и исследователя природных объектов к творческому и преобразовательному взаимодействию с природной средой.

Перспективными для дальнейших исследований представляются выявление эффективных методов и технологий, способствующих развитию субъектности; исследование развития субъектности детей других возрастных категорий во взаимодействии с природной средой; изучение влияния типов взаимодействия и различных характеристик природной среды на развитие субъектности подростка и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абатуров, Е. И.* Воспитание экологической культуры подростков в процессе интеграции учебной и внеучебной деятельности: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Абатуров Евгений Игоревич. — Владикавказ, 2014. — 23 с.
2. *Абрамова, Т. Е.* Формирование экологической культуры подростков в условиях взаимодействия особо охраняемых природных территорий и образовательных учреждений региона: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Абрамова Татьяна Евгеньевна. — Москва, 2002. — 26 с.
3. *Абраменкова, В. В.* Социальная психология детства: учебное пособие / В. В. Абраменкова. — Москва: ПЕР СЭ, 2008. — 431 с.
4. *Абульханова, К. А.* Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2016. — № 4 (38). — С. 162-168.
5. *Александрова, Е. А.* Детско-взрослые сообщества как коллективные субъекты образовательных систем / Е. А. Александрова // Социокультурный потенциал дополнительного образования: сборник научно-методических материалов Второго Всероссийского педагогического фестиваля «Берега Детства» / под ред. Е. А. Александровой, А. В. Бояринцевой. — Москва: ИППД РАО; Экшен, 2013. — С. 33-46.
6. *Алехина, Е. В.* Проектирование и реализация воспитательной системы детского оздоровительного лагеря: дис. ... кандидата педагогических наук / Алехина Екатерина Валентиновна. — Елец, 2004. — 140 с.
7. *Алисов, Е. А.* Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Алисов Евгений Анатольевич. — Москва, 2011. — 41 с.
8. *Алисов, Е. А.* Профильная смена детского оздоровительного лагеря в контексте проектирования экологически безопасной образовательной среды / Е. А. Алисов // Социально-экологическое образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. / отв. ред. В. С. Шилова. — Ульяновск: Зебра, 2020. — С. 36-39.
9. *Ананьев, Б. Г.* Избранные труды по психологии / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2007. — 542 с.
10. *Антипова, Н. Ю.* Педагогическое сопровождение творческого саморазвития подростков в детском оздоровительно-образовательном лагере системы дополнительного образования детей: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Антипова Наталья Юрьевна. — Москва, 2007. — 22 с.
11. *Антопольская, Т. А.* Организация дополнительного образования детей в современных социокультурных условиях: направления развития / Т. А. Антопольская // Педагогический поиск. — 2018. — № 11 (263). — С. 4-8.

12. Антопольская, Т. А. Технологии развития социальных коммуникаций у детей в условиях лагеря / Т. А. Антопольская // Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования: сб. науч. ст. Межд. науч.-практ. конф., 18–19 июня 2019 года. — Курск: Курск. гос. ун-т. — С. 278–282.
13. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология — «наука о свободе» / А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2017. — № 1(7). — С. 18–37.
14. 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.
15. Барабанщиков, В. А. Принцип системности в современной психологии / В. А. Барабанщиков // Психология. — 2004. — № 3. — С. 3–17.
16. Бедерханова, В. П. Гуманистические смыслы образования / В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, Н. Б. Крылова // Проблемы современного образования. — 2012. — № 1. — С. 16–27.
17. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. — Екатеринбург: б. и., 2000. — 937 с.
18. Белкин, А. С. Витagenный опыт и витagenный принцип — категории педагогической антропологии / А. С. Белкин, Н. Г. Свинаина // Педагогическое образование в России. — 2007. — № 1. — С. 15–25.
19. Белов, В. Н. Продуктивность деятельности детей в летнем оздоровительном лагере как условие их самореализации: специальность 13.00.01: дис. ... кандидата педагогических наук / Белов Владимир Николаевич. — Арзамас, 2010. — 141 с.
20. Брушлинский, А. В. О критериях субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский // Психология субъекта профессиональной деятельности. — Москва — Ярославль: ДИА-пресс, 2001. — С. 5–23.
21. Битянова, М. Р. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 5. — С. 112–117.
22. Бережная, И. Ф. Концепция объектно-субъектного преобразования личности в созидании новых творческих реальностей: монография / А. В. Белошицкий, Н. И. Вьюнова, С. М. Годник и др.; под ред. С. М. Годника. — Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2017. — 328 с.
23. Болл, А. и Б. Основы лагерного менеджмента: учебное пособие для руководителей детских оздоровительных учреждений / А. Болл, Б. Болл; пер. с англ. — Санкт-Петербург, 1994. — 221 с.
24. Болотова, М. И. Событийно-интегративный подход как методологическая стратегия развития воспитательной системы учреждения дополнительного образования детей / М. И. Болотова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. — Т. 13. — № 2(5). — С. 1035–1040.

25. *Борытко, Н. М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. — Москва: Академия, 2008. — 320 с.
26. *Валуева, Н. Н.* Модель формирования экологической культуры учащихся в системе дополнительного эколого-биологического образования / Н. Н. Валуева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 61. — С. 358–364.
27. *Васильева, М. И.* Педагогические условия организации процесса освоения детьми природной среды в дошкольном образовательном учреждении: специальность 13.00.07: дис. ... кандидата педагогических наук / Васильева Марина Ивановна. — Екатеринбург, 2000. — 199 с.
28. *Виницкая, А. В.* Формирование экологической культуры подростков в детско-юношеских общественных объединениях: монография / А. В. Виницкая. — Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2013. — 161 с.
29. *Волгунов, В. А.* Социализирующая среда загородного детского оздоровительного лагеря / В. А. Волгунов // Человек и образование. — 2010. — № 4 (25). — С. 82–87.
30. *Волкова, Е. Н.* Субъектность: философско-психологический анализ / Е. Н. Волкова. — Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1997. — 80 с.
31. *Волкова, Н. В.* Образовательная событийность: признаки и характеристики / Н. В. Волкова // Вестник ЯГУ. — 2010. — Том 7. — № 1. — С. 78–82.
32. *Выготский, Л. С.* Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. — Москва: Наука, 1996. — 510 с.
33. *Гагарин, А. В.* Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Гагарин Александр Валерьевич. — Москва, 2004. — 46 с.
34. *Газман, О. С.* Основные идеи и проблемы педагогики каникул / О. С. Газман // Новые ценности образования: Философия и педагогика каникул. — Вып. 8. — Москва: Инноватор, 1998. — С. 14–22.
35. *Гайдар, К. М.* Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография / К. М. Гайдар. — Воронеж: ВГУ, 2013. — 396 с.
36. *Гайсин, И. Т.* Совместная работа общеобразовательных учреждений и вузов по экологическому образованию обучающихся / И. Т. Гайсин // Эколого-географические знания в современном образовательном пространстве школы: материалы региональной научно-практической конференции (18 декабря 2019 г.). — Казань: Новая Казань, 2019. — С. 7–11.
37. *Голованов, В. П.* Современное дополнительное образование детей — территория перспективного и безопасного детства / В. П. Голованов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2012. — Том 18. — С. 138–144.

38. *Горбунов, А. А.* Формирование субъектности подростков в личностно-ориентированном образовании: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Горбунов Алексей Алексеевич. — Воронеж, 2005. — 23 с.
39. *Гринечко, Е. Д.* Социальное партнерство как средство формирования экологической компетентности подростков в учреждениях дополнительного образования: специальность 13.00.05: дис. ... кандидата педагогических наук / Гринечко Елена Дмитриевна. — Челябинск, 2012. — 192 с.
40. *Гринько, М. Н.* Формирование эколого-ноосферного мировоззрения подростка: монография / М. Н. Гринько, О. Г. Тавстуха, А. А. Муратов. — Москва: ФЛИНТА, 2016. — 140 с.
41. *Гришина, А. В.* Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости / А. В. Гришина, Е. Н. Волкова // Вестник Минского университета. — 2018. — Т. 6. — № 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-14>
42. *Глазачев, С. Н.* Ноосферные идеи Вернадского и современное образование / С. Н. Глазачев // Социально-экологические технологии. — 2012. — Т. 2. — Вып. 2. — С. 9–12.
43. *Гусинский, Э. Н.* Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. — Москва: Логос, 2001. — 224 с.
44. *Гущина, Т. Н.* Педагогические основания развития субъектности старшеклассников в системе дополнительного образования: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Гущина Татьяна Николаевна. — Москва, 2013. — 44 с.
45. *Давлетчин, И. Л.* Развитие культуры досуга подростков в социально-культурной деятельности детского оздоровительного лагеря: специальность 13.00.05: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Давлетчин Ильдар Лукманович. — Челябинск, 2015. — 25 с.
46. *Дерябо С. Д.* Феномен субъективизации природных объектов: специальность 19.00.01: автореф. дис. ... доктора психологических наук / Дерябо Сергей Дмитриевич. — Москва, 2002. — 39 с.
47. *Дерябо, С. Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С. Д. Дерябо. — Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета, 1999. — 310 с.
48. *Дерябо, С. Д.* Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 480 с.
49. *Дзятковская, Е. Н.* Социальные вызовы и задачи экологического образования / Е. Н. Дзятковская // Астраханский вестник экологического образования. — 2014. — № 1 (27). — С. 88-93.
50. *Дзятковская, Е. Н.* Методологические основания проектирования образования для устойчивого развития / Е. Н. Дзятковская // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. — 2016. — № 4(69). — С. 3–9.

51. *Дергачева, О. Е.* Личностная автономия как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / О. Е. Дергачева, Д. А. Леонтьев; под науч. ред. Д. А. Леонтьева. — Москва: Смысл, 2011. — С. 210–240.
52. *Диордиев, М. Н.* Теоретическая модель формирования антинаркотической установки подростков в условиях спортивно-оздоровительного лагеря / М. Н. Диордиев // СИСП. — 2011. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-formirovaniya-antinarkoticheskoy-ustanovki-podrostkov-v-usloviyah-sportivno-ozdorovitel'nogo-lagerya> (дата обращения: 07.01.2019).
53. *Дрозд, К. В.* Педагогическая деятельность вожатого: теория и практика: учебно-методическое пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владимирский государственный ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2019. — 472 с.
54. *Ермаков, Д. С.* Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: специальность 13.00.01: авторефер. дис. ... доктора педагогических наук / Ермаков Дмитрий Сергеевич. — Москва, 2009. — 40 с.
55. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — Москва: Академия, 2001. — 208 с.
56. *Зарубин, В. Г.* Социальное благополучие личности и экологическая безопасность: вызовы и решения / В. Г. Зарубин, Л. С. Киселева // Техносферная безопасность. Современные реалии: сборник материалов региональной научно-практической конференции / под ред. Н. Х. Месробян. — Махачкала: Дагестанский государственный технический университет, 2018. — С. 78–84.
57. *Захарченко, М. В.* Событийная педагогика в условиях детского оздоровительного лагеря / М. В. Захарченко, Е. Н. Шавринова // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. — 2018. — № 1(39). — С. 32–37.
58. *Захлебный, А. Н.* На экологической тропе (опыт экологического воспитания) / А. Н. Захлебный. — Москва: Знание, 1986. — 77 с.
59. *Захлебный, А. Н.* Эколого-ориентированная деятельность. Куда ориентировать? / А. Н. Захлебный // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. — 2003. — № 3(16). — С. 3–10.
60. *Захлебный, А. Н.* Модели содержания экологического образования в новой школе / А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская // Педагогика. — 2010. — № 9. — С. 38–44.
61. *Зебзеева, В. А.* Теория и методика экологического образования детей / В. А. Зебзеева. — Москва: ТЦ Сфера, 2009. — 288 с.
62. *Зверев, И. Д.* Охрана природы и экологическое воспитание / И. Д. Зверев // Воспитание школьников. — 1985. — № 6. — С. 30–35.

63. *Знаков, В. В.* Психология понимания мира человека / В. В. Знаков. — Москва: Институт психологии РАН, 2016. — 488 с.
64. *Знаков, В. В.* Перспективное направление исследований психологии субъекта / В. В. Знаков // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития* / отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. — Москва: Институт психологии РАН, 2017. — 920 с.
65. *Золотарева, А. В.* Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик / А. В. Золотарева // *Ярославский педагогический вестник*. — 2015. — № 4. — С. 46–53.
66. *Зубова, Д. А.* Феномен субъектности в пространстве современной философской рефлексии: специальность 09.00.01: автореф. дис. ... кандидата философских наук / Зубова Дарья Алексеевна. — Ростов-на-Дону, 2011. — 20 с.
67. *Зыкова, О. А.* Организационно-педагогические условия развития экологической культуры субъектов образовательного процесса дошкольного учреждения: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Зыкова Ольга Александровна. — Москва, 2012. — 25 с.
68. *Иванов, И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — Москва: Педагогика, 1989. — 206 с.
69. *Иванова, Е. О.* Проблема дидактического анализа инновационных образовательных практик / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская // *Образование и общество*. — 2017. — № 4(105). — С. 34–39.
70. *Иванова, И. В.* Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков / И. В. Иванова, М. И. Рожков, Т. В. Машарова, Л. В. Байбородова, Т. В. Лушникова; под ред. И. В. Ивановой. — Москва: РУСАЙНС, 2020. — 132 с.
71. *Иващенко, А. В.* Теоретические и эмпирические аспекты формирования экологического сознания в природоориентированной деятельности учащихся / А. В. Иващенко, В. И. Панов, А. В. Гагарин // *Вестник Российского университета дружбы народов*. — Серия: Психология и педагогика. — 2004. — № 2. — С. 82–102.
72. *Игнатова, В. А.* Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... доктора педагогических наук / Игнатова Валентина Александровна. — Тюмень, 1999. — 48 с.
73. *Игнатович, В. К.* Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей / В. К. Игнатович, П. Б. Бондарев, С. С. Игнатович, В. Е. Курочкина. — Краснодар: Изд-во КУБ ГУ — КМАПППКС, 2020. — 200 с.
74. *Игумнова, Е. А.* Воспитание экологической культуры младших подростков: специальность 13.00.01: дис. ... кандидата педагогических наук / Игумнова Екатерина Александровна. — Чита, 1999. — 234 с.

75. *Измайлова, В. В.* Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия / В. В. Измайлова // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 2. — Т. 2. — С. 11–14.
76. *Каган, М. С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. — Москва: Политиздат, 1988. — 319 с.
77. *Камерилова, Г. С.* Мотивационный потенциал культурно-экологической среды дополнительного экологического образования / Г. С. Камерилова // Ecological education and ecological culture of the population culture: materials of the II international scientific materials of the II international scientific conference: February 25-26, 2014. — Prague: Sociosféra-CZ, 2014. — P. 28-34.
78. *Камнев, А. Н.* Детский экологический лагерь и современное образование / А. Н. Камнев // Экопсихологические исследования — 5: сб. науч. ст. / ред.-сост.: С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панов. — Пермь: ОТ и ДО, 2018. — С. 385–396.
79. *Карпеева, Е. Ю.* Формирование коммуникативной компетентности учащихся на основе массовых орнитологических акций в дополнительном экологическом образовании: специальность 13.00.02: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Карпеева Елена Юрьевна. — Санкт-Петербург, 2015. — 21 с.
80. *Карпов, В. В.* Проблемы качества образовательных технологий при многоуровневой подготовке в вузе / В. В. Карпов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2007. — № 2 (34). — С. 117–121.
81. *Кельбас, Р. В.* Деятельностный подход в формировании культурно-экологических стремлений школьников в системе дополнительного образования: специальность 13.00.02: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Кельбас Римма Владимировна. — Екатеринбург, 2007. — 23 с.
82. *Ковалева, Т. М.* Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т. М. Ковалева, М. Ю. Жилина // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. — Научно-методическая серия «Новые ценности образования». — 2010. — Вып. 1(43). — С. 84-91.
83. *Колесникова, И. А.* Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. А. Колесникова; под редакцией В. А. Сластенина. — Москва: Академия, 2007. — 336 с.
84. *Колесникова, И. А.* Педагогические условия воспитания подростков во внешкольных объединениях юных натуралистов: специальность 13.00.02: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / И. А. Колесникова. — Кострома, 2009. — 23 с.
85. *Концепция и модели доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ: коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой, Л. В. Байбородовой, Н. П. Ансимовой. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. — 483 с.*

86. *Корнеенко, Е. А.* Теория экологического воспитания и образования в отечественной педагогике 60-80 годов XX века: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Корнеенко Елена Александровна. — Пятигорск, 2006. — 20 с.
87. *Коробков, С. Д.* Формирование экологической культуры школьников в учреждении дополнительного образования: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Коробков Сергей Дмитриевич. — Саратов, 2008. — 23 с.
88. *Коротаяева, Е. В.* Педагогика уральских каникул: история и современность / Е. В. Коротаяева // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 5. — С. 40–47.
89. *Котанас, А. Я.* Профильный оздоровительно-образовательный лагерь как средство профессионального самоопределения учащихся: специальность 13.00.08: дис. ... кандидата педагогических наук / Котанас Андрей Янисович. — Москва, 2003. — 195 с.
90. *Кочергин, А. Н.* Экологическая культура как фактор «устойчивого развития» общества: проблемы, возможности, реалии / А. Н. Кочергин // Лесной вестник. — 2015. — № 5. — С. 33–36.
91. *Краевский, В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. — Самара: СамГПИ, 1994. — 164 с.
92. *Кравцов, Г. Г.* Психология игры: культурно-исторический подход / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — Москва: Левь, 2017. — 334 с.
93. *Крапивин, Б. Д.* Тьюторское сопровождение эколого-исследовательской деятельности школьников в процессе дополнительного образования: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Крапивин Борис Дмитриевич. — Челябинск, 2018. — 27 с.
94. *Куприянов, Б. В.* Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключения / Б. В. Куприянов // Народное образование. — 2011. — № 9. — С. 249–254.
95. *Куприянов, Б. В.* Детский оздоровительный лагерь: проектирование образовательных результатов / Б. В. Куприянов // Артек — Событие. — 2018. — № 1(17). — С. 60–63.
96. *Куприянов, Б. В.* Загородный детский лагерь: история элементарных частиц (середина XIX — первая четверть XX в.) / Б. В. Куприянов, Л. Н. Тохтиева // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 2. — С. 84–91.
97. *Лактионова, А. И.* Формирование жизнеспособности подростков / А. И. Лактионова // Психология человека и общества: научно-практические исследования. — Москва: РАН, 2014. — С. 224–247.
98. *Левина, М. М.* Технологии профессионального педагогического образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М. М. Левина. — Москва: Академия, 2001. — 272 с.

99. *Лекторский, В. А.* Субъект / В. А. Лекторский. — Текст: непосредственный // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН; науч.-ред. совет: В. С. Степин и др.: в 4 т. — Москва: Мысль, 2010. — Т. 3. — С. 660.
100. *Леонова, Е. В.* Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах: специальность 19.00.07: автореф. дис. ... доктора психологических наук / Леонова Елена Васильевна. — Москва, 2016. — 46 с.
101. *Леонтович, А. В.* Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: специальность 19.00.07: автореф. дис. ... доктора психологических наук / Леонтович Александр Владимирович. — Москва, 2017. — 58 с.
102. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Просвещение, 1985. — 304 с.
103. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — Москва: Смысл, 2003. — 486 с.
104. *Лисеев, И. К.* Экология в новом диалоге человека с природой / И. К. Лисеев. — Текст: непосредственный // Экологическое взаимодействие общества и природы: теория и практика: мат-лы Межд. науч.-практ. конф. / Институт философии РАН; Российский государственный социальный университет; отв. ред. И. К. Лисеев, Т. В. Борзова. — Москва: Институт философии РАН, 2017. — С. 8-20.
105. *Листопадов, Ю. Г.* Роль государства и общественных объединений в организации детского летнего отдыха в России / Ю. Г. Листопадов // Государство, общество, церковь в истории России XX века: сб. мат. XIII Межд. науч. конф. — Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2014. — С. 522-527.
106. *Лобынцева, С. В.* Индивидуализация воспитания в условиях детского оздоровительно-образовательного центра: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Лобынцева Светлана Викторовна. — Москва, 2015. — 21 с.
107. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва: Наука, 1984. — 448 с.
108. *Макарова, Л. М.* Экологическая психологи и педагогика: учебное пособие / Л. М. Макарова. — Самара: Самарский государственный университет, 2014. — 123 с.
109. *Малашенко, Ю. М.* Социализация подростков в детском оздоровительном лагере / Ю. М. Малашенко. — Новосибирск: НГПУ, 2014. — 140 с.
110. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании. — Москва; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. — 157 с.
111. *Мареева, А. С.* Дополнительное образование в детском оздоровительном лагере в контексте неформальности и информальности / А. С. Мареева // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 6 (79). — С. 280-283.

112. *Машарова, Т. В.* Роль ситуативной доминанты в самоопределении учащихся / Т. В. Машарова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2015. — № 1. — С. 40–46.
113. *Машарова, Т. В.* Роль ситуаций выбора в формировании личностных универсальных учебных действий / Т. В. Машарова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2015. — Т. 21. — С. 20–23.
114. *Мдивани, М. О.* Методика экспериментального исследования экологического сознания: разработка и апробация / М. О. Мдивани, Э. В. Лидская, Ш. Р. Хисамбеев, В. И. Панов // Российский научный журнал. — 2010. — № 14. — С. 64–78.
115. *Мжельская, А. А.* Формирование экологической ответственности старших школьников: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Мжельская Анна Александровна. — Кемерово, 2005. — 21 с.
116. *Миндель, А. Я.* Экологическая культура и здоровый образ жизни / А. Я. Миндель. — URL: https://studylib.ru/doc/1018160/e-kologicheskaya-kul_tura-i-zdorovuy-obraz-zhizni (дата обращения 14.04.2021).
117. *Миновская, О. В.* Социокультурная практика подросткового приключения в условия современного общества / О. В. Миновская // Вестник Костромского государственного университета. — 2017. — № 4. — С. 22–26.
118. *Мирошкина, М. Р.* Интерпретации теории поколений в контексте российского образования / М. Р. Мирошкина // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 6. — С. 30–35.
119. *Мудрак, С. А.* Специфика проявления экологической компетентности личности российских и иностранных студентов: специальность 19.00.01: автореф. дис. ... кандидата психологических наук / Мудрак Софья Алексеевна. — Москва, 2014. — 26 с.
120. *Мудрак, С. А.* Становление субъектности человека в психологических взаимодействиях с природой / С. А. Мудрак, А. В. Гагарин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2014. — № 4. — С. 69–76.
121. *Мудрак, С. А.* Изменение субъектности человека в психологических взаимодействиях с природным объектом / С. А. Мудрак // Акмеология. — 2015. — № 1. — С. 24–31.
122. *Мудрик, А. В.* Социализация человека: учебное пособие / А. В. Мудрик. — Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2010. — 624 с.
123. *Мудрик, А. В.* Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне / А. В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 117–124.
124. *Новейший психолого-педагогический словарь / составитель Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова.* — Минск: Современная школа, 2010. — 928 с.
125. *Новиков, А. М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. — Москва: Эгвес, 2010. — 208 с.

126. Обновление содержания и технологий дополнительного образования детей на основе принципов сетевого взаимодействия, неформального и информального образования: коллективная монография / под ред. А. В. Золотаревой. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. — 418 с.
127. Образовательная деятельность организации отдыха детей и их оздоровления и ее сопровождение: сб. науч. тр. / под ред. Е. С. Осокиной. — Санкт-Петербург: НИЦ АРТ, 2017. — 1 CD-ROM. — 258 с.
128. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. — Москва: Национальный книжный центр, 2015. — 288 с.
129. Обучение в высшей школе: возможности современных образовательных технологий: учебно-методическое пособие / Е. Ф. Зачиняева, В. В. Кравцов, Н. Н. Савельева, А. А. Сазонова; Дальневосточный федеральный университет. — Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2020. — 1 CD-ROM. — 156 с.
130. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Москва: ООО «А ТЕМП», 2006. — 944 с.
131. Организованный летний отдых и оздоровление детей в России: основные особенности // Факты образования / выпуск подготовлен И. А. Анучиным, А. А. Беликовым, А. А. Денисовым, Б. В. Куприяновым. — Москва: ВШЭ, 2016. — Вып. 8. — 16 с.
132. Осницкий, А. К. Регуляторный опыт — основа субъектной активности человека / А. К. Осницкий // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2008. — Т. 1. — № 2. — С. 17–33.
133. Осмина, Е. В. Психология субъектополагающего взаимодействия: специальность 19.00.01: автореф. дис. ... доктора психологических наук / Осмина Елена Викторовна. — Казань, 2012. — 47 с.
134. Отдых и учёба с радостью. Деятельное экологическое образование и научно-приключенческие программы в детских лагерях: коллективная монография / под ред. А. Н. Камнева, В. И. Панова. — Москва: Перо, 2016. — 434 с.
135. Панов, В. И. Экологическое сознание: теория, методология, диагностика / В. И. Панов, М. О. Мдивани, П. Б. Кодесс // Психологическая диагностика. — 2012. — № 1. — С. 25–32.
136. Панюкова, Ю. Г. Основные направления психологии предметно-пространственной среды (обзор зарубежных исследований) / Ю. Г. Панюкова // Современная зарубежная психология. — 2015. — Т. 4. — № 4. — С. 22–29.
137. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — Москва: Политиздат, 1982. — 255 с.
138. Петровский, В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 3. — С. 100–109.

139. *Платонов, Г. В.* Диалектика взаимодействия общества и природы / Г. В. Платонов. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 189 с.
140. *Поляков, С. Д.* Социокультурные вызовы современной школе: опыт феноменологического анализа / С. Д. Поляков // Непрерывное образование: XXI век. — 2017. — № 2 (18). — С. 1-8.
141. *Полякова, Н. А.* Организация дополнительного образования в системе отдыха и оздоровления детей: учебно-методическое пособие для педагогических работников детских оздоровительных лагерей, лагерей с дневным пребыванием детей и педагогов дополнительного образования, осуществляющих деятельность в системе отдыха и оздоровления детей / Н. А. Полякова, Е. А. Мигунова, О. И. Мочалова. — Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. — 136 с.
142. *Понятийно-терминологический словарь для педагогов дополнительного образования / М. Б. Коваль, М. П. Чумакова.* — Москва, 1997. — 117 с.
143. *Попов А. А.* Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие / А. А. Попов, П. П. Глухов, Г. М. Луппа, О. А. Попова. — Москва: ЛЕНАНД, 2016. — 192 с.
144. *Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие / сост. С. А. Аракчеева; под ред. М. И. Рожкова.* — Москва: Научная библиотека, 2018. — 234 с.
145. *Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под науч. ред. А. А. Вербицкого.* — Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. — 416 с.
146. *Психология совместной деятельности малых групп и организаций / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова.* — Москва: Наука, 2001. — 321 с.
147. *Психология человека и общества: научно-практические исследования / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабиной.* — Москва: Ин-т психологии РАН, 2014. — 331 с.
148. *Развитие детей и подростков в системе дополнительного образования: коллективная монография / В. П. Голованов, Л. Н. Буйлова, З. А. Каргина; под общ. ред. Н. В. Лалетина.* — Красноярск: Сиб. фед. ун-т; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, Центр информации, ЦНИ «Монография», 2014. — 332 с.
149. *Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учебное пособие / Е. Н. Волкова [и др.].* — Нижний Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012. — 250 с.
150. *Рожков, М. И.* Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. — 415 с.
151. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2012. — 287 с.
152. *Рубинштейн, С. Л.* Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 94–99.

153. Сайко, Э. В. Субъект: создатель и носитель социального / Э. В. Сайко. — Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 426 с.
154. Сальцева, С. В. Педагогические условия формирования социального опыта подростка в деятельности загородного лагеря / С. В. Сальцева, Е. П. Шигаева // Известия Самарского научного центра РАН. — 2009. — № 4–5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-sotsialnogo-opyta-podrostka-v-deyatelnosti-zagorodnogo-lagerya> (дата обращения: 07.01.2019).
155. Сафин, Н. В. Информальное образование как средство формирования гражданской идентичности подростка в детском оздоровительном лагере: специальность 13.00.01: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Сафин Никита Валерьевич. — Оренбург, 2017. — 24 с.
156. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. — Рига; Москва: Прогресс, 1979. — 123 с.
157. Селиванова, Н. Л. Воспитание в системе образования: от проблем настоящего к контурам будущего / Н. Л. Селиванова // Среднее образование в России. — URL: https://docviewer.yandex.ru/view/111441527/?* = lsjje6oM4auGW7PDZRPkpsgCIVF7InVybcI6InlhLWRpc2s6Ly8vZGlzay%2FQl9Cw0LPRgNGD0LfQutC4L1NlbGl2YW5vdmEucGRmlIwidGloBGUiOiJlTZWxpdmFub3ZhLnBkZiIsIm5vaWZyYWl1JjpmYWxzZSwidWlkjoiMTExNDQxNTI3liwidHMiOjE2MTUzODExMDUzMTYsInl1IjoiMzY2NTkwMTc0MTU0MjM3NDA3MSJ9 (дата обращения: 10.03.21).
158. Селиванова, О. Г. Методология и организация образовательной деятельности школьника / О. Г. Селиванова. — Киров: ВятГУ, 2017. — 229 с.
159. Сергиенко, Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5. — № 24. — С. 1. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.05.20).
160. Сергиенко, Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34. — № 2. — С. 5–16.
161. Сергиенко Е. А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2017. — Том 38. — № 2. — С. 5–18.
162. Сериков, В. В. К построению целостного образа педагогической реальности / В. В. Сериков // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. — 2016. — Т. 2. — № 1. — С. 201–215.
163. Сериков, В. В. Педагогическое знание и педагогическая деятельность: взаимосвязь, коллизии и развитие. — URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/275-priglashaem-k-obsuzhdeniyu/2301-doklad-serikova-vladislava-vladislavovicha-na-temu-pedagogicheskoe-znanie-i-pedagogicheskaya-deyatelnost-vzaimosvyaz-kollizii-razvitie> (дата обращения: 30.04.20).
164. Сидельковский, А. П. Человек и природа: формирование отношений / А. П. Сидельковский. — Ставрополь: Ставропольский госпединститут, 1975. — 224 с.

165. *Сидорина, Н. А.* Социально-педагогическое сопровождение развития одарённости подростков в детском оздоровительном лагере: специальность 13.00.02: дис. ... кандидата педагогических наук / Сидорина Наталия Александровна. — Кострома, 2006. — 226 с.
166. *Симонов, П. В.* Мотивированный мозг / П. В. Симонов. — Москва, 1987. — 266 с.
167. *Скрипник, Н. М.* Развитие субъектности младшего подростка через построение поддерживающей образовательной среды / Н. М. Скрипник. — Текст: непосредственный // Психология сознания: этнонациональные, религиозные и регулятивные аспекты: мат. Межд. науч. конф. (Самара, 15-17 октября 2015 г.) / под ред. Г. В. Аكوпова, Е. Л. Чернышовой, С. Г. Ихсановой. — Самара: Изд-во Поволжск. гос. соц.-гуманитар. академ., 2015. — С. 344–346.
168. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург: Информ.-издат. отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 263 с.
169. *Слободчиков, В. И.* Образовательная среда: реализация идей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. Инноватор. Bennet college. — Москва, 1997. — Вып. 7. — 248 с.
170. *Слободчиков, В. И.* Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте / В. И. Слободчиков // Социальное воспитание. — 2017. — № 2 (10). — С. 4–9.
171. *Слободчиков, В. И.* Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Санкт-Петербург: Питер, 2013. — 276 с.
172. Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под редакцией Н. Б. Крыловой и М. Ю. Жилиной. — Научно-методическая серия «Новые ценности образования». — Москва, 2010. — Вып. 1 (43). — 157 с.
173. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск: Современное слово, 2001. — 925 с.
174. Современный философский словарь / под общ. ред. проф. В. Е. Кемерова. — Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск: ПАНПРИНТ, 1998. — 1064 с.
175. *Созонтова, О. В.* Формирование субъектно-непрагматического отношения подростков к миру природы при изучении экологических курсов: специальность 13.00.01: дис. ... кандидата педагогических наук / Созонтова Ольга Вячеславовна. — Липецк, 2005. — 277 с.
176. *Соколова Н. А.* Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования: монография / Н. А. Соколова, Ю. Н. Губин. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. — 179 с.
177. *Солдатова, Г. У.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — Москва: Смысл, 2017. — 374 с.

178. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. — Москва: ПИ РАО; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. — 304 с.
179. Смолова, Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой. Экологическая психология / Л. В. Смолова. — Санкт-Петербург: СПб гос. институт психологии и социальной работы, 2010. — 711 с.
180. Стерлигова, Е. А. Экологическая психология: учебное пособие / Е. А. Стерлигова. — Пермь: ПГНИУ, 2012. — 212 с.
181. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. — Москва: Институт психологии РАН, 2009. — 619 с.
182. Суворова, О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности / О. В. Суворова // Известия Самарского научного центра РАН. — Т. 13. — № 2(5). — 2011. — С. 1178–1182.
183. Суравегина, И. Т. Методическая система экологического образования / И. Т. Суравегина // Советская педагогика. — 1988. — № 9. — С. 33.
184. Тавстуха, О. Г. Теория и практика формирования экологической культуры подростка на основе концепции устойчивого развития / О. Г. Тавстуха. — Москва: Флинта, 2014. — 193 с.
185. Тайчинов, М. М. Формирование ценностного отношения к природе в процессе учебно-созидательной деятельности: специальность 13.00.01: дис. ... кандидата педагогических наук / Марат Маратович Тайчинов. — Москва, 2012. — 180 с.
186. Тетерский, С. В. Детский оздоровительный лагерь. Воспитание, обучение, развитие: практическое пособие / С. В. Тетерский, И. И. Фришман. — Москва: Аркти, 2007. — 104 с.
187. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах): учебное пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская, И. Г. Харисова; под ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. — 190 с.
188. Теория и методика современного российского образования: монография / под ред. А. Р. Камалеевой. — Казань: Отечество, 2019. — 231 с.
189. Троцук, И. В. Феномен этического консьюмеризма: специфика социологической интерпретации и особенности современного бытования / И. В. Троцук, Е. С. Давыденкова // Вестник РУДН. Серия: Социология. — 2015. — № 1. — С. 65–81.
190. Фельдштейн, Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum: Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 1. — С. 20–29.
191. Феноменология современного детства: сборник научных статей: в 3 частях / под ред. Т. Д. Марцинковской. — Ч. 3. Социализация детей и подростков: проблемы и перспективы социокультурной модернизации в пространстве семьи и образовательных учреждений. — Москва: ФИРО, 2012. — 226 с.

192. Харитонова, Е. В. Формирование опыта социального взаимодействия подростка в учреждении дополнительного образования детей: специальность 13.00.01: дис. ... кандидата педагогических наук / Харитонова Елена Владимировна. — Оренбург, 2011. — 203 с.
193. Хесле, В. Философия и экология / В. Хесле. — Москва: Наука, 1993. — 202 с.
194. Хисамбеев, Ш. Р. Исследование структуры сознания подростков в среде дополнительного образования / Ш. Р. Хисамбеев. — Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. — 208 с.
195. Цыганкова, М. Н. Формирование субъектности как условие профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: специальность 19.00.03: автореф. дис. ... кандидата психологических наук / Цыганкова Мария Николаевна. — Москва, 2016. — 25 с.
196. Царегородцева, Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере / Е. А. Царегородцева // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 5. — С. 55-60.
197. Черезова, Л. Б. Субъектификация природных объектов как средство экологического образования детей дошкольного возраста / Л. Б. Черезова // Экопсихологические исследования — 5: сб. науч. ст. / ред.-сост.: С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панов. — Пермь: ОТ и ДО, 2018. — С. 180–187.
198. Чернышев, А. С. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход) / А. С. Чернышев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев, В. И. Скурятин. — 2-е изд., испр. и доп. — Воронеж: Кварта, 2007. — 210 с.
199. Чуйкова, Л. Ю. Экологическая педагогика как область исследования и применения / Л. Ю. Чуйкова, Ю. С. Чуйков // Воспитание. Образование. Школа. Гуманитарные исследования. — 2014. — № 1 (49). — С. 111–118.
200. Шабанов, В. В. Введение в рациональное природопользование / В. В. Шабанов. — Москва: МГУП, 2007. — 188 с.
201. Шаповалова, И. С. Анализ социокультурных угроз среды обитания / И. С. Шаповалова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — Т. 2. — № 11. — С. 127–134.
202. Швеи, С. А. Развитие субъектности подростков — воспитанников детского дома: специальность 19.00.07: автореф. дис. ... психологических наук / Швеи Светлана Анатольевна. — Курск, 2011. — 21 с.
203. Шмаков, С. А. Нужна ли детскому лагерю идеология? / С. А. Шмаков // Народное образование. — 2000. — № 4–5. — С. 69–73.
204. Шпиленок, Н. В. Формирование экологической культуры подростков в комплексе «Школа-национальный парк»: специальность 13.00.02: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Шпиленок Наталья Валерьевна. — Кострома, 2007. — 23 с.
205. Экологическое образование для устойчивого развития: поиск ответов на современные вызовы: сб. мат. и докл. XXIII Межд. науч.-практ. конф. (Москва, 22 июня 2017 г.) / под общ. ред. В. М. Назаренко и Г. Р. Исаковой. — Москва: Изд-во МНЭПУ, 2017. — 399 с.

206. Экопсихологические аспекты развития индивидуальности: коллективная монография / А. Н. Леонтьев, В. И. Панов, Т. М. Марютина и др. — Москва: РАО, 1997. — 147 с.
207. Экопсихологические исследования — 4: коллективная монография / под ред. В. И. Панова. — Москва: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. — 380 с.
208. Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под общ. ред. В. И. Панова и Ш. Р. Хисамбеева. — Москва: ФГНУ «Психологический институт» РАО; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2013. — 384 с.
209. Юркина, И. А. Организационно-педагогические условия реализации воспитательного потенциала досуговых объединений экологической направленности: специальность 13.00.05: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Юркина Ирина Анатольевна. — Казань, 2009. — 23 с.
210. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. — Москва: Смысл, 2000. — 456 с.
211. Adams, W. M. The Future of Sustainability: Rethinking Environment and Development in the Twenty-first Century / Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting, 29–31 January, 2006. — IUCN, 2006. — 18 p.
212. Boltanski, L., K'zapello, EHv. Novyj duh kapitalizma. [The new spirit of capitalism]. Logos, 2011. — № 1 (80). — P. 76–103.
213. Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development experiments by nature and design. — Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 1979. — 330 pp.
214. Collado, S., Evans, G. W. Outcome expectancy: A key factor to understanding childhood exposure to nature and children's pro-environmental behavior // Journal of Environmental Psychology. 2019. № 61. P. 30–36. DOI: 10.1016/j.jenvp.2018.12.001
215. Chalmers. David J. How Can We Construct a Science of Consciousness? // The Cognitive Neurosciences III / ed. by Michael S. Gazzaniga. — Third ed. — MIT Press, 2004. — P. 1111–1120.
216. Dewey, J. Experience and Education: Free Press, 2007. — 96 p.
217. Gifford, R. Environmental psychology. Principles and practice / R. Gifford. — 3rd ed. — 2002. — 535 p.
218. Joplin, L. Defining experiential education: Nine characteristics // The Theory of Experiential Education / J. Kendall and J. S. Hunt (eds.). — Boulder, Colo: Association for Experiential Education, 1995. — P. 15–22.
219. Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., Kaiser, F. G. The development of children's environmental attitude and behavior // Global Environmental Change. 2019. № 58. P. 10194. DOI: 10.1016/j.gloenvcha. 2019.101947 (дата обращения: 16.08.2021).
220. Pieh, J. How it all began / Project Adventure Evolution. 2002 // Outdoor Education Research & Evaluation Center. — URL: <http://wilderdom.com>.
221. Yehudit, J. Dori, Revital, T. Tal. Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness / John Wiley & Sons, Inc. Sci Ed 84, 2000. — P. 95–113.

222. *Uhl, C.* Developing ecological consciousness: path to a sustainable world. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield, 2003. — 379 p.

Нормативно-правовые документы

223. Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 15.04.21).
224. Распоряжение Правительства РФ от 22 мая 2017 г. № 978-р «Об утверждении Основ государственного регулирования и государственного контроля организации отдыха и оздоровления детей». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71588100/> (дата обращения: 20.11.2019).
225. Национальный проект «Образование» (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»). — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения: 15.04.2021).

Приложение 1

Глоссарий

Деятельностный подход — методологический подход, основанный на представлении о деятельности как основе, средстве и главном условии развития и формирования свойств и качеств личности. Согласно деятельностному подходу взаимодействие подростка с природной средой не может рассматриваться в отрыве от преобразующей деятельности, а его субъектность в этом отношении развивается через различные виды деятельности и посредством неё.

Дополнительное образование детей — образование, направленное на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании.

Детский оздоровительный лагерь — стационарное детское учреждение, приспособленное для отдыха и оздоровления детей в возрасте от 6 до 17 лет.

Каникулярные дополнительные общеобразовательные программы — краткосрочные программы, разработанные для реализации в период летнего отдыха детей и подростков.

Коллективно-творческие исследовательские проекты основаны на методике коллективно-творческой деятельности (И. П. Иванов) и технологии проектирования, носят развивающий характер и связаны с решением исследовательской задачи, которая предполагает постановку проблемы, практическое овладение методиками исследования, сбор материала для исследования, его анализ и выводы.

Механизм субъектификации природных объектов основан на том, что человек наделяет природные объекты определёнными субъектными качествами и воспринимает их как субъектов взаимодействия.

Научное приключение — активная форма практической педагогической деятельности, опирается на научные знания, связано с переживанием радости от интересного события, с риском, преодолением трудностей, сопереживанием друзьям и восхищением природным окружением. Главным элементом приключения

является испытание. Чтобы оно прошло успешно, подростку необходимо «бросить вызов» собственному неумению, неуверенности в себе, мобилизовать все силы и побывать «на вершине», то есть успешно преодолеть все испытания и достигнуть поставленной цели.

Педагогическое обеспечение развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере — это активизация системной совокупности следующих элементов: целеполагания, моделирования процесса, подготовка кадровых ресурсов, подбор методов диагностики, обоснование педагогических средств и технологии, разработка содержания деятельности для продуктивного осуществления этого процесса.

Педагогические средства развития субъектности подростков во взаимодействии с природной средой — это важные инструменты и действия, необходимые для выполнения функций, направленные на развитие подростков и способствующие достижению поставленных целей. Это материальные и нематериальные объекты (общение, информация), события и ситуации, возникающие в процессе жизнедеятельности субъектов, способы действий и разные виды деятельности, которые применяются в образовательном процессе лагеря.

Принцип витагенного одухотворения объектов живой и неживой природы. Его суть в том, чтобы «очеловечить» объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы действия, и раскрыть тем самым глубинный смысл образовательных связей, процессов (А. С. Белкин).

Принцип резонансного эмоционального проживания и переживания. Согласно этому принципу организм человека резонирует (откликается) на сходные сигналы из внешней среды. Эмоциональное состояние другого живого существа активирует собственные эмоции человека, то есть мы имеем дело с эмоциональным резонансом. Погружение в природную среду и проживание в ней, переживание со-бытий вместе с педагогами-наставниками обеспечивают более эффективное усвоение знаний, эмоциональных состояний, эколого-этических принципов.

Развитие субъектности подростков во взаимодействии с природной средой характеризуется интериоризацией в их сознании

доминирующей ценностно-смысловой идеи о коэволюционном бытии человека и природной среды, позитивным эмоциональным отношением и реализацией собственных рефлексивных действий по отношению к природным объектам, практическими возможностями реализации экологической деятельности, обеспечивающими субъект-субъектный характер взаимодействия с природной средой.

Системно-субъектный подход представляет субъектность подростка как системное явление, не сводимое к отдельным проявлениям, а самого подростка — как сложную, открытую, самоорганизующуюся и саморазвивающуюся систему, позволяет рассмотреть процесс развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой как стадийное явление, на которое оказывают влияние множество внутренних и внешних факторов.

Со-бытийная совместная деятельность детей и взрослых в природной среде обеспечивает со-присутствие (встреча детей и педагогов с природными объектами, реализация субъект-объектного типа взаимодействия); со-причастие (встреча происходит в реальной природной среде, на уровне соприкосновения с природными объектами, которые ребёнок субъективирует, реализация субъект-субъектного взаимодействия), со-участие (реальная деятельность в природной среде, субъект-порождающая форма взаимодействия) (Е. А. Александрова).

Средовой подход в педагогике утверждает, что субъекты реализуют себя как личности в среде — совокупности способов и принципов, возможностей для осуществления образовательных и воспитательных целей (Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.). Основная идея средового подхода в нашем исследовании формулируется следующим образом: необходимо актуализировать природный мир как важный источник формирования и развития различных сторон и свойств человека, учитывать ресурсы окружающей среды при создании образовательных систем.

Среда детского оздоровительного лагеря представляет собой пространство, освоенное для осуществления образовательно-воспитательной деятельности с детьми, которое обладает специфическими характеристиками: позволяет подростку самостоя-

тельно выбирать сферы образовательной деятельности, связано с высоким уровнем его мотивированности, усиленным влиянием природной составляющей.

Стадии развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере — прохождение подростком определённых этапов в процессе развития субъектности во взаимодействии с природной средой в детском оздоровительном лагере: от наблюдения за природными объектами к творческому взаимодействию с ними.

Субъектная позиция подростка по отношению к природной среде характеризуется оказанием им активного, преобразующего воздействия на природную среду и её живые и неживые составляющие. Сформированная субъектная позиция — это результат процесса развития субъектности подростка, который достигается за счёт осмысленных педагогических действий и работы души и ума развивающегося человека.

Субъектность — свойство личности, основанное на активном отношении человека к окружающему миру. Во взаимодействии подростка с природной средой субъектность рассматривается как сложная интегрированная характеристика его личности, проявляющаяся как способность активно-избирательно, инициативно-ответственно, преобразовательно относиться к природным объектам и явлениям природной среды.

Субъектный опыт — опыт, получаемый человеком как индивидуальный сплав знаний и навыков, приобретённых в результате познания, обучения, деятельности; обеспечивается за счёт зрительного, осязательного телесного, эмоционального опыта и собственных размышлений субъекта. Такой опыт может структурироваться на уровне знаний-ценностей (мнений, убеждений), переживаний и этических норм поведения субъекта.

Субъект-порождающие формы осуществления педагогической деятельности обладают значительными возможностями активизации взаимодействия подростков с природной средой (научные приключения, коллективно-творческие исследовательские проекты, экологические практики и испытания и др.).

Экологическое образование — это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений,

ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды (И. Д. Зверев).

Экологическое воспитание — формирование у человека сознательного восприятия окружающей природной среды, убеждённости в необходимости бережного отношения к природе.

Экологические практики — интерактивная форма развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой. Это чувственно-предметная, целеполагающая деятельность субъекта, направленная на освоение и преобразование природных объектов, детерминированное условиями его жизнедеятельности, с одной стороны, с другой — позволяющее воздействовать на природную среду, сохраняя, структурируя и изменяя её в соответствии с образовательными потребностями.

Экологическое испытание связано с преодолением естественных препятствий, которые возникают на этапе эмпирического обучения подростка или в ходе научного приключения. При этом во время подготовки подростка к испытанию уровень сложности препятствий должен быть выше того, что планируется впоследствии. Это обеспечивает некий запас прочности в испытании на случай возникновения непредвиденных обстоятельств.

Экспериментальное (опытно-ориентированное) экологическое образование — это целенаправленный процесс, который облегчается за счёт обретения навыка на основе непосредственного, самостоятельного изучения природного объекта или выполнения задачи во взаимодействии с ним. В таком виде образования на передний план выходит не получение экологических знаний, а опыт живого взаимодействия с природными объектами, присутствует так называемое «имплицитное научение», или «обучение через действие» (learning by doing).

Эмпирическое обучение — активный метод развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой. Строится по следующей схеме: краткий инструктаж, пробное практическое действие, ознакомление с чужим опытом и открытиями, осуществление открытия, получение более углублённого теоретического обоснования, коррекция собственного субъектного опыта, закрепляющее практическое действие, дебрифинг.

«Метод незаконченных предложений»

Метод незаконченных предложений относится к группе проективных методов. В нём используется набор вербальных стимулов неопределённого характера, что позволяет на минимальном уровне ограничивать респондента в его реакциях. Тем самым личность как бы проецирует собственные психологические особенности во внешний мир под влиянием предложенных стимулов.

Метод наиболее эффективен при диагностике различных личностных особенностей человека и, по сравнению с другими проективными методами, характеризуется заметно меньшей неопределённостью. Метод незаконченных предложений может быть использован как в индивидуальном, так и в групповом обследовании; как в устной, так и в письменной форме. Испытуемому даётся инструкция продолжить начало данного предложения тем, что первое приходит в голову, не стараясь приспособиться к каким-либо внешним образцам.

В нашем случае обследование проходило в письменном виде, объём ответа не ограничивался. В качестве стимульного материала предлагалось продолжить фразу «Экологическая деятельность привлекает меня, потому что...». Все полученные ответы были проанализированы с целью выявления особенностей мотивации подростков ко взаимодействию с природными объектами. Было выделено четыре группы мотивов: эмоциональные, познавательные, прагматические и предпрофессиональные.

Диагностика способности к субъектификации
природных объектов (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо)

Инструкция: Оцените по предложенным вопросам Ваше отношение к собаке. Здесь нет «правильных» и «неправильных» ответов. Вам будут даваться два высказывания, например: А — «Он хороший» и Б — «Он плохой». Выберите то, что ближе к вашему мнению, с помощью шкалы:

- уверенно А (0 баллов);
- скорее А, чем Б (1 балл);

- затрудняюсь сказать, к чему ближе (2 балла);
- скорее Б, чем А (3 балла);
- уверенно Б (4 балла).

Вопросы методики:

1	А	Рядом с ним я могу чувствовать себя умным или глупым, весёлым или печальным и т. д.
	Б	От него в этом плане ничего не зависит
2	А	Он похож на нас — людей
	Б	Он совсем не похож на нас
3	А	К нему можно обратиться за сочувствием, поддержкой
	Б	Это невозможно
4	А	Он может влиять на моё отношение к чему-либо
	Б	Такого не может быть
5	А	С ним можно решать общую проблему
	Б	Я не могу представить его партнёром
6	А	Его желания, чувства, ценности могут стать нашими общими
	Б	Такое трудно вообразить

Обработка результатов: Для обработки результатов подсчитывается сумма баллов по всем шести пунктам. Далее получаем «сырой балл» для того, чтобы «перевернуть» шкалу: для этого полученная сумма баллов отнимается от 24.

С помощью таблицы 1 получаемый балл переводится в шкалу станайнов. Интерпретация шкалы станайнов дана в таблице 2.

Таблица 1

Таблица перевода первичных данных малого варианта
в шкалу станайнов

Балл	0-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20	21-22	23-24	—
Станайн	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Таблица 2

Интерпретация шкалы станаинов

Станаин	Характеристика результата
1	Очень низкий
2	Низкий
3	Ниже среднего
4–6	Средний
7	Выше среднего
8	Высокий
9	Очень высокий

Методика «Самооценка качеств субъектности подростков, проявляющихся во взаимодействии с природной средой»
(Н. М. Сараева, модификация А. Н. Камнева)

Инструкция: В представленной ниже таблице оцените степень развития у себя различных качеств личности по пяти-балльной шкале, где один балл соответствует его отсутствию, а пять баллов — высокой степени проявления. Поставьте отметку под тем баллом от 1 до 5, который, по-вашему мнению, показывает проявление данного качества у вас лично.

Таблица 3

	1	2	3	4	5	
<i>активность</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>самоконтроль</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>ответственность</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>самостоятельность</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>собственная позиция</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю

Окончание таблицы 3

	1	2	3	4	5	
<i>способность ко взаимодействию с природными объектами</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>творческий характер взаимодействия с природными объектами</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>самоорганизация</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>настойчивость</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю
<i>заинтересованность</i>						
не проявляю						в высокой степени проявляю

Находится средний балл по всем оцениваемым качествам, который выступает показателем общего уровня субъектности взаимодействия с природной средой.

«Опросник экологического сознания».
Шкала «Экологическая ответственность»

Инструкция: ни для кого не секрет, что в настоящее время хозяйственная деятельность человека наносит планете, на которой мы живём, непоправимый вред. Правительства всех стран мира, общественные организации и конкретные граждане уделяют проблемам защиты природы всё больше внимания. С развитием технологий в зону экологической ответственности попадают не только зелёные насаждения и животные, но и земля с её недрами, вода, воздух и даже околоземное космическое пространство. Ниже приведён список природоохранных мероприятий — от естественных до самых радикальных. Оцените, пожалуйста, насколько срочно, на Ваш взгляд, стоит их реализовывать, и сделайте отметку в соответствующей клетке.

Таблица 4

		Немед- ленно	В бли- жайшее время	В буду- щем	Нико- гда	Загруд- няюсь ответить
1	Общественная экологическая экспертиза всех без исключения хозяйственных проектов					
2	Запрещение охоты и рыболовства как развлечения					
3	Замена ламп накаливания энергосберегающими лампами					
4	Введение уголовного наказания за жестокое обращение с домашними животными					
5	Запрет на одноразовые полиэтиленовые пакеты					
6	Введение запрета на частные яхты и самолёты					
7	Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто вредит зелёным насаждениям					
8	Введение всеобщего «экологического налога» для целевого использования средств на защиту природы					

Продолжение таблицы 4

		Немед- ленно	В бли- жайшее время	В буду- щем	Нико- гда	Затруд- няюсь ответить
9	Денежные штрафы, соизмеримые с прожиточным минимумом, для каждого, кто не убирает за собой мусор					
10	Обязательные неоплачиваемые работы для каждого горожанина по озеленению территории проживания					
11	Запрет на космические полёты в туристических целях					
12	Запрет на выпуск легковых машин с двигателями объёмом более 2,0 литров					
13	Ограничение добычи нефти и газа					
14	Индивидуальная сортировка бытовых отходов (в квартире)					
15	Полный отказ от пестицидов и переход на архаичные сельскохозяйственные методы					

Окончание таблицы 4

		Немед- ленно	В бли- жайшее время	В буду- щем	Нико- гда	Затруд- няюсь ответить
16	Введение для граждан лимита на длительность отдыха на морских побережьях					
17	Введение предмета «Экология» с последующим обязательным выпускным экзаменом во всех школах и вузах					
18	Абсолютный запрет на самовольный (без соответствующих разрешений) ввоз или вывоз любых животных и растений из страны в страну					

Шифр	Ключ	Результат
R1	3, 17 / 2	0-8
R2	4, 10, 14 / 3	0-12
R3	1, 5, 7, 9 / 4	0-16
R4	8, 13, 15 / 3	0-12
R5	11, 12, 16 / 3	0-12
R6	2, 6, 18 / 3	0-12
R	R1+R2+R3+R4+R5+R6	0-72

R — экологическая ответственность

R1 — персональный уровень

R2 — близкая среда обитания

R3 — региональный уровень

R4 — государственный уровень

R5 — международный уровень

R6 — лимит на роскошь

EK — экологическая осведомлённость

Методика «Эмоциональная эмпатия»
(В. В. Бойко, модификация А. Н. Камнева)

Инструкция: Прочтите предложенные утверждения и при согласии с ними поставьте рядом с номером утверждения знак «плюс», а при несогласии — знак «минус».

Текст опросника

1. Если с природными объектами происходит что-то негативное, я обычно остаюсь спокоен.

2. Я теряю душевное равновесие, если вижу раненое животное.

3. Я редко принимаю близко к сердцу рассказы об экологических проблемах.

4. Наблюдая за весёлыми играми щенят, я начинаю улыбаться.

5. Слыша, как собака скулит от боли или страха, я остаюсь спокойным.

6. Я расстраиваюсь, если вижу сломанное дерево, раненое животное.

7. Когда по телевизору говорят об угрозах окружающей среде, я переключаюсь на другой канал.

8. Я не понимаю, почему другие люди так переживают за своих домашних животных.

9. Если дрессировщик бьёт животных, значит, это необходимо.

10. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.

Обработка результатов и выводы. По 1 баллу начисляется за ответы «да» по утверждениям 2, 4, 6, 10 и за ответы «нет» по утверждениям 1, 3, 5, 7, 8, 9.

Если опрошенный набрал 6-10 баллов, то у него высоко выражена способность к эмпатически-эмоциональному восприятию природных объектов; 3-5 баллов — средний уровень. Если он набирает от 0 до 2 баллов, то указанная способность у него низкая или не выражена совсем.

Методика «Включённость во взаимодействие
с природными объектами и экологическую деятельность»

(С. Г. Елизаров, модификация А. Н. Камнев)

Инструкция: К каждому вопросу выберите один ответ.

1. Тебе нравится взаимодействовать с природными объектами?
 - а) бывает по-разному
 - б) нравится
 - с) не нравится
2. Тебя обрадует, если в лагере (школе) ты будешь меньше взаимодействовать с природными объектами (лес, море), или ты огорчишься?
 - а) да, обрадует
 - б) не знаю
 - с) нет, огорчусь
3. Если бы подросток из твоего отряда (класса) пригласил тебя участвовать в экологической акции, ты бы согласился?
 - а) зависит от настроения
 - б) охотно согласился бы
 - с) отказался бы
4. Если в лагере (в школе) вдруг отменяется запланированное экологическое мероприятие, то тебя это:
 - а) огорчит
 - б) не очень огорчит, но и не очень обрадует
 - с) обрадует
5. Тебе хотелось бы, чтобы в лагере (школе) проводилось меньше экологических мероприятий (праздников)?
 - а) хотелось бы
 - б) нет
 - с) не знаю
6. Тебе хотелось бы заниматься вместе с другими подростками важными для общества экологическими делами?
 - а) не знаю
 - б) нет
 - с) хотелось бы
7. Дома ты часто рассказываешь родителям о событиях, связанных с природными явлениями?
 - а) да, часто рассказываю

- б) редко
 в) совсем не рассказываю

Тебе хотелось бы, чтобы вожатый (педагог) участвовал в совместной экологической деятельности вместе с тобой?

- а) всё равно
 б) хотелось бы
 в) не хотелось бы

Тебе хотелось бы поздно вечером понаблюдать природные явления (закат, шум прибоя) вместе с подростками из своей группы (класса)?

- а) не знаю
 б) хотелось бы
 в) нет

Ты хотел бы научиться грамотному взаимодействию с природными объектами (подводному плаванию)?

- а) да, хотел бы
 б) не очень
 в) нет

Таблица 5

Обработка и интерпретация результатов

Уровни мотивационной включённости	№ вопросов										Количество баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Высокий	Б	В	В	А	Б	Б	А	Б	Б	А	
Средний	А	Б	А	Б	В	А	Б	А	А	Б	
Низкий	В	А	Б	В	А	В	В	В	В	В	

Каждый ответ, совпадающий с ключом в строке «высокий уровень», оценивается 2 баллами, «средний уровень» — 1 баллом, «низкий уровень» — 0 баллов. Затем подсчитывается общая сумма баллов.

Уровни включённости подростков во взаимодействие с природными объектами и экологическую деятельность определяются по следующим диапазонам:

- 14–20 баллов — *высокий уровень*;
 7–13 баллов — *средний уровень*;
 1–6 баллов — *низкий уровень*.

Опросник «Оценка стадий становления субъектности»

(В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова)

Б Л А Н К

Инструкция: Вам представлено восемь ситуаций в виде вопросов. На каждый вопрос даётся пять вариантов ответов. Из этих ответов Вам надо выбрать тот, который Вам более всего подходит, и поставить против него цифру 5. Затем надо выбрать тот, который подходит немного меньше, чем уже выбранный Вами, и обозначить его цифрой 4. Затем выбрать ответ, который подходит Вам ещё меньше, и обозначить его цифрой 3. И так далее... Таким образом, наименее соответствующее Вам утверждение Вы обозначаете цифрой 1.

Так Вы ранжируете утверждения от 5-й до 1-й по степени соответствия Вам: от 1-й (менее всего подходит) до 5-й (более всего подходит). Даже если два утверждения (или более) кажутся одинаково применимыми к Вам, постарайтесь выделить то, что более подходит, т. е. две одинаковые цифры в одном вопросе ставить нельзя.

<i>1. Выполняя задания педагога (вожатого)...</i>	
я смотрю, как это делают другие, и повторяю за ними, не задумываясь	
я уверен в своих знаниях и выполняю задание самостоятельно	
прошу вожатого (педагога) или друзей проверить его на наличие ошибок	
я вижу, как его можно применить и в других случаях	
я смотрю, как это задание выполняется другими, но вношу что-то своё	
<i>2. Готовясь к занятию, требующему предварительной подготовки, я...</i>	
записываю всё нужное на черновике и прошу кого-нибудь проверить, не допустил ли я ошибки	
особенно не задумываюсь и собираю информацию по указанным требованиям, алгоритму	
представляю, как данный результат можно использовать для выполнения других заданий	
представляю, как мы это делали на других занятиях	
делаю всё самостоятельно	

<i>3. Во время проверки знаний...</i>	
я вспоминаю, какие способы решения нам показывал вожатый (педагог)	
выполнив задание, интересуюсь правильностью его выполнения	
я обязательно проверяю себя и исправляю ошибки, прежде чем сдать задание	
я предпочитаю работать с нестандартными заданиями	
я пытаюсь скопировать других, повторять за ними	
<i>4. Готовясь к проверке своих умений и навыков...</i>	
я интересуюсь мнением товарищей о правильности своих действий	
я самостоятельно проверяю, не делаю ли ошибок	
я смотрю, как это делают другие	
я связываю заданный материал с другими изученными темами	
я ничего не придумываю и готовлюсь по заданному образцу (шаблону, схеме, алгоритму)	
<i>5. Решая сложную учебную (практическую) задачу...</i>	
я справляюсь с ней, потому что хорошо знаю, как решать подобные задачи	
используя известные мне способы, разрабатываю нестандартный способ её решения	
я не буду ничего придумывать, а узнаю, как её решают другие, чтобы подражать им	
я вспоминаю способ решения подобных задач	
я жду, чтобы кто-то указал мне на мои ошибки	
<i>6. Не получив ожидаемого результата от своих действий...</i>	
я придумываю другие способы своих действий	
я поступаю так, как это делают другие	
я прошу вожатого (педагога) указать мне мои ошибки и исправляю их, стараюсь понять, почему у меня не получается, и исправляю это	
я стараюсь увидеть, почему другие тоже не добились желаемого результата	
смотрю, как ведут себя другие	
<i>7. Во взаимодействии с товарищами ...</i>	
у меня бывают случаи взаимного непонимания, и мне хотелось бы услышать от других, какие ошибки я допускаю	

я пытаюсь найти новые темы для общения	
наблюдаю, как они себя ведут	
я всегда нахожу с ними общий язык	
поступаю так же, как мои друзья	
8. Я приехал в лагерь (занимаюсь в кружке), потому что...	
понимаю, что это нужно	
получаю похвалу старших	
хочу знать больше и уметь лучше других	
хочу придумать и сделать что-то новое	
здесь мои друзья и я с ними	

После завершения работы ранги утверждений по каждому пункту суммируются в соответствии с ключом, делается вывод о преобладающей у подростка стадии становления субъектности.

Таблица 6

Ключ (первое утверждение в каждом пункте — А, последнее — Д)

	1	2	3	4	5	6	7	8
Наблюдатель	А	Г	А	В	Г	Д	В	А
Ученик	В	Б	Д	Д	В	Б	Д	д
Подмастерье	Д	А	Б	А	Д	В	А	Б
Мастер	Б	Д	В	Б	А	Г	Г	В
Творец	Г	В	Г	Г	Б	А	Б	Г

Диагностическая карта развития субъектного опыта подростка во взаимодействии с природной средой (А. Н. Камнев)

Инструкция: Вам представлены показатели полученного опыта взаимодействия с природными объектами. На каждый показатель даётся пять вариантов ответов. Из этих ответов Вам надо выбрать тот, который Вам более всего подходит.

В данной методике под природными объектами мы понимаем лес, луг, море и т. п., вплоть до отдельных животных и растений.

Таблица 7

Компонент субъектного опыта	Показатели получения субъектного опыта	Самооценка субъектного опыта				
		1	2	3	4	5
Когнитивный	Я многое знаю о природных объектах	Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Пожалуй, да	Верно
	Насколько для меня важно взаимодействие с природными объектами?	Вообще неважно	Иногда важно	Зависит от ситуации	Важно	Очень важно
Поведенческий	Мои практические навыки взаимодействия с природными объектами...	Отсутствуют	Небольшие	Средние	Выше среднего	Высокий
	Готовность участвовать во взаимодействии с природными объектами у меня...	Отсутствует	Очень слабая	Средняя	Выше среднего	Высокая
Эмоциональный	Я опереживаю тому, что происходит с природными объектами	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
	У меня возникает желание взаимодействовать с природными объектами	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто

Приложение 3

Программа подготовки педагогических кадров
к работе в детском оздоровительном лагере проекта
«Отдых и учёба с радостью»

Цель программы: профессиональная подготовка педагогов (вожатых) для работы в детских лагерях, развитие их творческих, лидерских, коммуникативно-организаторских способностей и овладение педагогическими технологиями.

Задачи:

1. Приобретение знаний о нормативно-правовых основах работы педагога (вожатого) в условиях детского лагеря, включая вопросы безопасности жизнедеятельности детей и подростков в детском лагере.

2. Изучение психолого-педагогических основ организации образовательного процесса в условиях детского лагеря.

3. Развитие коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению.

4. Формирование у педагогического состава навыков работы в команде, коммуникативных навыков.

5. Овладение слушателями навыками по организации деятельности детей и подростков в детских лагерях.

6. Обеспечение овладения слушателями базовой методикой совместной творческой деятельности детей и взрослых в условиях временного детского объединения в рамках лагерной смены.

Теория и практика занятий учебного курса направлены на формирование педагогического коллектива (отряда) с общими ценностными установками, целями и требованиями к организации воспитательного процесса; создание условий для профессионального роста.

Объём программы: 72 часа.

Наполняемость группы: 20-25 человек.

Возраст обучающихся: от 18 лет.

Форма и режим занятий. В процессе занятий сочетаются коллективная, групповая и индивидуальная формы работы. Программа является практико-ориентированной.

Основные формы обучения:

- лекция;
- семинар, «круглый стол»;
- практикум, спецкурс, квест;
- тренинг, форсайт;
- творческая мастерская;
- мастер-класс, деловая игра;
- тестирование;
- мини-дискуссия, индивидуальные и групповые консультации;
- моделирование педагогических ситуаций;
- самостоятельная исследовательская и проектная работа по разработке программ, планов и сценариев мероприятий;
- демонстрация образцов педагогического взаимодействия, работа по группам;
- встречи и педагогические гостиные с учёными, психологами, мастерами-педагогами;
- деятельность органов самоуправления;
- включение слушателей в систему общих дел различной направленности (благотворительных, творческих, трудовых);
- инструктивно-методический сбор (трёхдневный интенсив, аттестация).

Принципы обучения:

- системный подход в организации обучения;
- преобладание практико-ориентированных форм и методов обучения;
- индивидуальный и личностно ориентированный подход в обучении;
- проблемное обучение (постановка проблемных задач и создание ситуаций, побуждающих слушателей к самостоятельному поиску их решения);
- технологичность (овладение слушателями конкретными алгоритмами деятельности педагога-воспитателя);
- воспитывающее взаимодействие;
- единство воспитания и самовоспитания.

Ожидаемые результаты:

- повышение профессиональной подготовки вожатых;
- получение теоретических и практических знаний по управлению детским и подростковым коллективом;
- приобретение организаторского опыта и опыта самоорганизации;
- совершенствование профессиональных качеств и личностный рост вожатого;
- формирование способности принимать решение и брать на себя ответственность;
- наличие перспектив профессиональной деятельности.

Способы определения результативности:

- проверка усвоения теоретических знаний в виде игры;
- проверка практических навыков педагогов и вожатых в форме коллективных мероприятий, творческих мастерских, мастер-классов и т. д.

2. УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№	Наименование модулей и тем	Обязательная аудиторная учебная нагрузка (час)			Самостоятельная работа обучающихся (час)	Формы контроля	Всего учебной нагрузки (час)
		Всего	Лекции	Практические занятия			
1	Модуль 1. Нормативно-правовой	110	110	0	2		112
1.1	Тема 1. Идеология детского лагеря	22	22	2-	1		12
1.2	Тема 2. Нормативно-правовые основы деятельности работы педагога в детском лагере	22	22	2-	—		12
1.3	Тема 3. Основы безопасности жизнедеятельности обучающихся в детском лагере	22	22	2-	—		12
1.4	Тема 4. Лагерь как учреждение для оздоровления, культурного отдыха и дополнительного образования детей.	22	22	2-	1		33
1.5	Тема 5. Структура лагерной смены	22	22	2-	—		22
2	Модуль 2. Психолого-педагогический	114	22	112	6		119

№	Наименование модулей и тем	Обязательная аудиторная учебная нагрузка (час)			Самостоятельная работа обучающихся (час)	Формы контроля	Всего учебной нагрузки (час)
		Всего	Лекции	Практические занятия			
2.1	Тема 1. Психолого-педагогическое сопровождение личности ребёнка в условиях детского лагеря	22	22	—	1	Решение ситуационных задач (1 час)	33
2.2	Тема 2. Возрастные особенности детей и подростков, взаимодействие с личностью и группой	22	—	22	1		33
2.3	Тема 3. Адаптация ребёнка к условиям детского лагеря	22	—	22	1		33
2.4	Тема 4. Психология развития группы. Командообразование	22	—	22	1		33
2.5	Тема 5. Конфликт и его виды. Причины конфликтов и пути их решения	22	-	22	1		33
2.6	Тема 6. Психолого-педагогическая диагностика личности детей и подростков	22	-	22	-		22
2.7	Тема 7. Анализ и рефлексия деятельности как средство профессионального развития педагога	22	-	22	-		22

№	Наименование модулей и тем	Обязательная аудиторная учебная нагрузка (час)			Самостоятельная работа обучающихся (час)	Формы контроля	Всего учебной нагрузки (час)
		Всего	Лекции	Практические занятия			
3	Модуль 3. Организационно-управленческий	77	77	00	3		110
3.1	Тема 1. Концептуальные подходы к организации работы с детьми летом в детском оздоровительном лагере	11	11	-	1	Устный зачёт	22
3.2	Тема 2. Воспитательная система детского оздоровительного лагеря	22	22	-	-		22
3.3	Тема 3. Педагогический анализ в деятельности педагога	22	22	-	1		33
3.4	Тема 4. Мастерство вожакого	11	11	-	-		11
3.5	Тема 5. Взаимосвязь педагогического управления и детского самоуправления	11	11	-	1		22
4	Модуль 4. Программно-технологический	115	110,5	44,5	4		119
4.1	Тема 1. Временное детское объединение как средство развития потенциала ребёнка	22	22	-	-	Тестирование (1 час)	22
4.2	Тема 2. Экологические принципы в работе педагога	22	22	-	-		22

№	Наименование модулей и тем	Обязательная аудиторная учебная нагрузка (час)			Самостоятельная работа обучающихся (час)	Формы контроля	Всего учебной нагрузки (час)
		Всего	Лекции	Практические занятия			
4.3	Тема 3. Программное обеспечение дополнительного образования детей в условиях лагеря	22	22	-	1	Тестирование (1 час)	33
4.4	Тема 4. Экологическое воспитание и просвещение в условиях детского лагеря	22	11	11	2		44
4.5	Тема 5. Формы экологического образования в лагере	22	22	-	1		33
4.6	Тема 6. Методика организации игровых форм в детском лагере	22	-	22	-		22
4.7	Тема 7. Организация научно-исследовательской деятельности детей и подростков	22	00,5	11,5	-		22
4.8	Тема 8. Тематические курсы для научно-приключенческих программ проекта «Отдых и учёба с радостью»	11	11	-	-		11

№	Наименование модулей и тем	Обязательная аудиторная учебная нагрузка (час)			Самостоятельная работа обучающихся (час)	Формы контроля	Всего учебной нагрузки (час)
		Всего	Лекции	Практические занятия			
5	Модуль 5. Спортивно-оздоровительный	77	66	11	1		88
5.1	Тема 1. Организация проведения спортивных соревнований в отряде и лагере	22	11	11	1	Устный зачёт	33
5.2	Тема 2. Подводное плавание как важный компонент научно-прикладных образовательных программ	11	11	-	-		11
5.3	Тема 3. Туристическая подготовка	11	11	-	-		11
5.4	Тема 4. Высотная подготовка	11	11	-	-		11
5.5	Тема 5. Морская подготовка	11	11	-	-		11
5.6	Тема 6. Основы гигиены и оказание первой помощи	11	11	-	-		11
6	Модуль 6. Диагностико-методический	44	44	00	0		44
6.1	Документация педагога и вожаго	22	22	-	-	Решение задач (1 час)	22
6.2	Мониторинг лагерной смены	22	22	-	-		22
	Итого	772					

3. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Модуль 1. Нормативно-правовой

Нормативно-правовые основы деятельности учреждений сферы детского отдыха и оздоровления. Конвенция ООН о правах ребёнка. Законодательные основы деятельности детских оздоровительных лагерей (правовые документы Правительства РФ, Министерства просвещения России, Минздрава России, МЧС России).

Правовые основы деятельности педагога дополнительного образования, вожатого, квалификационные требования, должностные обязанности. Техника безопасности и охрана труда.

Охрана жизни и здоровья детей: правила и основные требования соблюдения пожарной безопасности, профилактика детского травматизма, нормативная база по охране труда, правила поведения в экстремальной ситуации, оказание первой помощи, меры безопасности при организации купания и занятий на воде.

Медико-санитарное обеспечение деятельности детского оздоровительного лагеря: санитарно-гигиенические нормы и правила, требования по обеспечению контроля соблюдения детьми личной гигиены, а также гигиены помещений детского лагеря.

Лагерь как учреждение для оздоровления, культурного отдыха и дополнительного образования детей: типология лагерей, специфика оздоровительно-воспитательной работы в современных условиях, цели, задачи, функции лагеря, законы и традиции лагеря, режим дня.

Структура смены в детском лагере. Логика развития смены — основные периоды (организационный, основной, заключительный).

Модуль 2. Психолого-педагогический

Возрастные закономерности, особенности развития личности ребёнка и их учёт в работе педагога и вожатого: периодизация возрастного развития, ведущий тип деятельности, тип общения детей (младший возраст, школьный подростковый, ранняя юность). Девиантное поведение детей различного возраста, профилактика девиантного поведения. Учёт национальных и региональных особенностей детей.

Формы психолого-педагогической диагностики и поддержки детей и подростков в лагере. Психологическая безопасность ребёнка. Особенности формирования временного детского коллектива в оздоровительном лагере: понятия «коллектив», «группа» (отряд), «временный коллектив». Социально-психологические процессы в первично организованной группе (отряде): адаптация, коммуникация, идентификация, интеграция. Социально-психологические законы формирования межличностных отношений. Закономерности развития и особенности группы (отряда) и действий вожатого.

Конфликты в условиях детского оздоровительного лагеря и стратегии выхода из них. Понятие «конфликт». Структура и динамика конфликта. Способы разрешения конфликтных ситуаций.

Субъектность как важная личностная характеристика детей и подростков. Развитие и выявление личностных качеств воспитанников. Качества, необходимые в работе педагога и вожатого (психологический тренинг). Педотряд — единый дружный коллектив.

Модуль 3. Организационно-деятельностный

Концептуальные подходы к организации работы с детьми летом в детском оздоровительном лагере: социализация ребёнка в условиях лагеря; образовательно-воспитательный потенциал летнего учреждения отдыха и оздоровления детей и подростков.

Воспитательная система детского оздоровительного лагеря: сущность воспитания, цели, модель, виды, методы. Проектирование воспитательной системы детского оздоровительного лагеря (организационно-деятельностная гра).

Педагогические аспекты образовательного процесса в детском лагере. Субъектный опыт как образовательный результат реализации каникулярной дополнительной общеобразовательной программы. Позиции педагога (вожатого): педагога-исследователя, педагога-организатора, педагога-наставника.

Специфика работы педагога (вожатого) в каждый период смены (заезд, дежурство, отъезд), технология и способы планирования работы отряда. Целеполагание и планирование в работе педагога (вожатого).

Мастерство вожатого: оформительский, музыкальный, игровой, танцевальный практикумы, конкурс вожатского мастерства, технология организации коллективно-творческой деятельности в отряде. Формы и методы работы вожатого с отрядом, в условиях плохой погоды.

Взаимосвязь педагогического управления и детского самоуправления: самоуправление в отряде, лагере (понятие, цели, принципы, формы), система стимулирования деятельности детей, формы и методы организации соревнований.

Модуль 4. Программно-технологический

Временное детское объединение как средство развития потенциала ребёнка. Экологические принципы в работе.

Особенности технологии моделирования и разработки программ для детского оздоровительного лагеря: виды и типы программ, принципы вариативно-программного подхода, программы профильных лагерей.

Программное обеспечение дополнительного образования детей в условиях лагеря: организация клубов, кружков по интересам, экскурсия как образовательный проект, тематические смены, тематические дни (особенности, традиции, новации). Коллективно-творческая деятельность.

Экологическое образование в условиях детского лагеря (использование природной среды в качестве источника оздоровления и развития). Формы работы по экологическому образованию в лагере. Организация научно-исследовательской деятельности детей и подростков.

Организация субъект-порождающих форм работы с подростками (научные приключения, коллективно-творческие исследовательские проекты, экологические практики и испытания). Методика организации игровых форм в детском лагере. Моделирование игровых программ: идея, содержание, форма, сценарий, подготовка, проведение, анализ.

Модуль 5. Спортивно-оздоровительный

Комплексная система оздоровительной работы в детском лагере (природотерапия, медицинские аспекты физкультурно-оздоровительной работы, техника безопасности при проведении спортивных соревнований и мероприятий, оздоровительные мероприятия (зарядка, купание, загорание). Планирование физкультурно-оздоровительной работы, формы спортивно-массовой работы (турниры, соревнования, олимпиады), здоровое питание, витаминотерапия.

Профилактика асоциальных явлений (формы работы в детском лагере по профилактике наркомании, табакокурения, токсикомании, формирование ценностей здорового образа жизни).

Профильная подготовка вожатых по направлениям «подводное плавание (дайвинг)», «туристская подготовка», «высотная подготовка», «морская подготовка (управление гребно-парусными шлюпками и парусно-моторными яхтами)» (проводятся по отдельным программам). Основы оказания первой помощи.

Модуль 6. Диагностико-методический

Документация вожатого: методика анализа жизни и деятельности отряда, вожатого (анализ дела, дня, смены), педагогический дневник (самоанализ), обзор методических материалов и литературы по вопросам организации летнего отдыха детей, методическая копилка вожатого (практикум).

Методическое обеспечение реализации программы смены: мониторинг лагерной жизни, варианты диагностики интересов и возможностей детей и подростков, диагностический инструментарий безопасного проживания ребёнка в лагере.

Приложение 4

Содержание разделов каникулярной дополнительной общеобразовательной программы «ОКЕАНИЯ», реализуемой в проекте «Отдых и учёба с радостью»

Раздел /темы	Цель	Тематическое содержание	Методы и формы
1. Психологический	Адаптация к условиям лагеря, введение в тематику смены		Тренинг, групповой квест
«Я готовность быть исследователем»		Диагностика интересов подростков. Знакомство с лабораториями лагеря	Диагностические методики (опрос, тестирование)
2. Теоретический	Формирование актуальных представлений о современной экологии		
Введение в экологию	Формирование актуальных представлений о современной экологии	Предмет экологии, экологические факторы; биотическая структура экосистемы; биогеохимический круговорот веществ в экосистемах; экологическая сукцессия и эволюция биоферры; примеры экосистем и особенности их функционирования	Интерактивный лекторий
Человек на Земле	Формирование актуальных представлений о современной экологии	Создание искусственной среды обитания; искусственная среда обитания; загрязнения и другие нарушения равновесия природы. Несколько слов об охране окружающей среды	Интерактивный лекторий
Где и как мы будем жить	Формирование актуальных представлений о современной экологии	Перспективы биоферры. Глобальные прогнозы будущего планеты. Различные взгляды на проблемы окружающей среды. Можно ли решить экологические проблемы? Экология и право	Интерактивный лекторий

Раздел / темы	Цель	Тематическое содержание	Методы и формы
3. Научно-исследовательский	Подготовка к исследовательской деятельности. Формирование ответственного отношения к объектам и явлениям природной среды		
«Что надо знать о море?»; История изучения моря. Основы экологических знаний с элементами биогеографии	Активизация познавательного интереса подростков к проблематике моря	«Человек. Земля. Вселенная», «Наука о жизни», «Знакомство с природой края», «Наука о море», «Морские сообщества», «Растения моря», «Животные моря», «Человек и море»	Беседа, экологическая практика
«Морские профессии»	Знакомство с морскими профессиями	«Я самый сильный капитан». Капитанские курсы, курсы управления моторной или парусной лодками, виндсерфинг; курсы пловца-подводника, аквалангиста; углублённые туристические навыки и высотная подготовка. «Тропа риска» или «Ни дня без приключений»	Эмпирическое обучение, научное приключение
«Морской исследователь» 1–3	Проведение исследования с применением акваланга. Научиться собирать материалы, необходимые при морских исследованиях	Научный курс (в зависимости от задач и условий); курсы пловца-подводника, аквалангиста; курс «Морские профессии»; курс подводной и надводной фото- и видеосъёмки; углублённые туристические навыки; курс прикладной экологии	Научное исследование. Экологическая практика
«Лаборатории лагеря»	Организация исследовательской работы по ознакомлению с подводным миром	Занятия по управлению моторной или парусной лодками; начальные капитанские курсы; курсы пловца-подводника, аквалангиста	Научное исследование. 1- и 2-дневные экспедиции, экологические морские и наземные экскурсии

Раздел / темы	Цель	Тематическое содержание	Методы и формы
Основа экологии на примере знакомства с Чёрным морем и его побережьем	Активизация познания подростками природной среды	Экология и биоразнообразие. «Разнообразие природных систем»; «Учиться наблюдать»; «Растения — завоеватели суши»; «Животные — хозяева моря»; «Животные — хозяева суши»	Научное приключение
Экология окружающего мира	Ознакомление с современными проблемами экологии окружающего мира	«Крутоворот жизни»; «Метаморфозы»; «Язык животных и растений»; «Перенаселённость»; «Миграции»; «Среды обитания»; «Симбиоз»; «Битва полов»; «Смерть как ведущая сила экологии»; «Экологический кризис»	Интерактивный лекторий
Экология человека. Взаимодействие социума и природы. Экологическая этика	Знакомство с особенностями взаимодействия современного человека и природной среды, с этическими принципами экологической этики	«Человек и его появление на Земле»; «Разнообразие человека в географическом пространстве»; «Путь к долголетию». «Человек и лес»; «Прогресс и экология»; «Экология большого города»; «Загрязнение»; «Экология человеческого тела»; «Человек и Космос»; «Человек будущего»; «Почему человек выбирает море?»	Интерактивный лекторий
Человек и море	Знакомство с экологией моря и с тем, как человек влияет на жизнь этого уникального организма	«Как зарождалась жизнь в океане?»; «Как человек проник в воду?»; «Море и рисунок, Отечественные и зарубежные художники-маринисты»; «Море и его обитатели»; «Опасные морские создания»; «На поиски ушедших под воду государств и земель и затонувших кораблей»; «Музыка и море. Композиторы пишут о море. Как воспринимают музыку морские животные?»; «Какую пользу нам приносит море?»; «Ресурсы моря»	Интерактивный лекторий

Раздел /темы	Цель	Тематическое содержание	Методы и формы
Зелёный мир моря	Знакомство с миром морских растений, выявление их экологической значимости. Приобретение нового субъектного опыта в природной среде	«Зелёные волны моря»; «Разнообразие капель жизни, насыщающих водную толщу»; «Жизнь на уровне одной клетки»; «Диатомеи. Диатомовые водоросли как крупнейшая из групп морских микроскопических фотосинтетиков»; «Красные приливы. Инев морского владыки и реальная сущность»; «Бодониды, бесцветные эвглены, дипломанадиды и прочие гетеротрофные фитопроисты»; «Разнообразие жизненных циклов»; «Понятие модулярности у живых существ»	Эмпирическое обучение. Экскурсии на море, демонстрация объектов в естественной среде обитания, сбор материалов подростками, работа с оплывкой
Экология морских растений	Формирование понимания экосистемы моря и береговой зоны как единого живого организма, требующего бережного отношения со стороны общества	«Образ жизни и распространение водорослей»; «Основные факторы, влияющие на распространение и развитие водорослей»; «Экологические связи водорослей в биоценозах»; «Ассоциации водорослей с беспозвоночными и простейшими»; «Ассоциации водорослей с грибами. Особенности симбиоза»	Эмпирическое обучение. Экскурсии на море, демонстрация объектов в естественной среде обитания, сбор материалов подростками
Беспозвоночные обитатели моря	Расширить познания подростков в области биологии, разнообразия структур и экологии морских беспозвоночных животных и простейших, а также привить слушателям понимание соответствия структуры и функций живых систем	«Структура морской биоты. Биоразнообразие — его причины и свойства, теоретические модели»; «Протисты моря. Разнообразие форм организации морских одноклеточных и колониальных простейших на примере черноморского микрофито- и микробоценоза, планктона и сообществ обрастаний»; «Нетканевые животные»; «Книдарии Чёрного моря»; «Морские плоские черви»; «Полихеты — пернатые змеи моря»; «Планктонные ракообразные»; «Крабы и амфиподы — обитатели дна»; «Моллюски Чёрного моря. Бивальвии: общий план строения и морфологические вариации»; «Мир морского аквариума. Отличия морского аквариума от пресноводного»	Эмпирическое обучение. Практические занятия в поле и в лаборатории. Наблюдение объектов в естественной среде обитания в сообществе с другими компонентами морского биоценоза и сбор материала для дальнейшего лабораторного изучения

Раздел / темы	Цель	Тематическое содержание	Методы и формы
Позвоночные обитатели моря	Ознакомление подростков с рядом групп организмов, знакомство с опасными для человека рыбами, правильное обращение с этими существами и способы оказания первой медицинской помощи пострадавшим	«Первые хордовые»; «Хрящевые рыбы. Сельхия и багоморфы Чёрного моря — представители хрящевых рыб»; «Костистые рыбы. Общая характеристика костистых рыб»; «Систематика массовых видов ихтиофауны Чёрного моря»; «Рыбы природных местообитаний. Придонные хищники и их жертвы»; «Активные хищники водной толщи. Особенности строения и физиологии хищных рыб»; «Опасные рыбы. Принципы действия ядов и оказание первой помощи пострадавшим»; «Рыбы, перспективные для аквариума»; «Млекопитающие Чёрного моря. Китообразные: общая характеристика отряда»; «Дельфины. Самые маленькие китообразные»	Эмпирическое обучение. Практические занятия, сбор материала для изучения
Морские позвоночные	Стимулирование способности к активному наблюдению, побуждение подростков задавать вопросы и пытаться самостоятельно находить причинно-следственные связи в природной среде	«Разнообразие и формы существования. Дыхание под водой. Особенности передвижения»; «Экология рыб песчаного дна»; «Методы сбора икры»; «Размножение в естественных условиях»; «Опасные жители подводного мира»; «Экология рыб каменистого дна»; «Глубоководные рыбы и экзотические формы. Экология рыб»; «Выращивание рыб в аквариуме. Ближайшее жизненное пространство рыбы»; «Моделирование жизненных форм поведения»	Экскурсии, игры, проекты

Раздел / темы	Цель	Тематическое содержание	Методы и формы
Экология черноморского побережья	Приобретение нового субъектного опыта в природной среде	«Знакомство с регионом месторасположения лагеря»; «Характер местной растительности. Основные виды растительности и особенности степной зоны»; «Животный мир степей и предгорий Кавказа»; «Взаимозависимость всего живого»; «Экологические связи. Пищевые связи»; «Крутоворот веществ и энергии в природе»; «Рассказ о море и его обитателях. Общие сведения о Чёрном море»; «Стихийные бедствия»	Беседы, кроссворды, игры
Жизнь черноморского побережья	Приобретение нового субъектного опыта в при- родной среде	«Обзорная физико-географическая справка района Анапы»; «Горные породы, складывающие морское побережье и местный континентальный рельеф»; «Климат. Особенности климатических условий района Анапы»; «Туризм и основы выживания»; «Атмосферные явления»; «Воздействие волновых движений на побережье»; «Занимательная метеорология»	Практические занятия в природной среде. Эколо- гическая тропа. Поход
Знакомство с природой черного моря и его побережья	Приобретение нового субъектного опыта в при- родной среде	«Расположение местности. Климат»; «Что такое море»; «Лесные насаждения»; «Пресноводный водоём (река, пруд, озеро)»; «Ночной мир»	Экскурсии. Приключения
4. Завершающий	Подведение итогов освоения программы. Рефлексия полученных результатов	Презентация продуктивного опыта программы и результатов перед родителями; проведение семинаров и вебинаров для социальных партнёров из других лагерей	Анкетирование, тестиро- вание, проведение зачётов с подработками на полуече- ные сертификата и спор- тивного разряда, оценка результатов индивидуаль- ных исследовательских проектов (с рекомендаци- ей для участия в школьных конференциях), коллек- тивные дискуссии

Серия «Отдых и учёба с радостью»

Камнев Александр Николаевич

**РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
ПОДРОСТКА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
С ПРИРОДНОЙ СРЕДОЙ В ДЕТСКОМ
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ,
ИЛИ
ЧТО ДАЁТ ДЕЯТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

Монография

Под общей редакцией Т. А. Антопольской

Корректор: Ирина Маевская
Дизайн и вёрстка: Надежда Онуфриева

Подписано в печать 24.10. 2022. Формат 60х90/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 500 экз.
Печ. л. 7,25. Усл. печ. л. 12,18.
Заказ № 22В09

АНО ИД «Народное образование»
109341 Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
E-mail: narob@yandex.ru www.narodnoe.org

Отпечатано в типографии ИД «Народное образование»
Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 345 52 00