

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

*На правах рукописи*

**Радченко Лидия Алексеевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В  
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Сахарчук Елена Ивановна

Волгоград  
2019

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	16
1.1 Проблемы формирования правосознания старшеклассников в психолого-педагогической науке .....	16
1.2 Педагогические возможности проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников .....	38
1.3 Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности .....	55
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 .....	75
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	79
2.1 Педагогические условия формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности .....	79
2.2 Диагностика исходного уровня сформированности правосознания старшеклассников в проектной деятельности .....	88
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	136
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	139
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	168

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Проблема формирования правосознания у подрастающего поколения приобретает особую актуальность в условиях построения правового государства в современной России. Уровень правосознания молодежи, определяющий состояние правовой культуры общества, является важнейшим признаком правового государства. В этой связи в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р), Постановлении Правительства РФ «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Юстиция» (от 23.04.2016 г. №346) подчеркивается, что в современном обществе приоритетными ориентирами в формировании личности становятся умения отстаивать свои права, знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства.

Такая задача поставлена также перед современной системой отечественного образования Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17 мая 2012 г. №413). В нем целевым ориентиром для среднего общего образования определено развитие и формирование социально активной личности с активной гражданской позицией, ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознающего ответственность перед семьей, обществом, государством.

Целесообразность формирования правосознания старшеклассников обосновывается и возрастными особенностями. Осознание своей принадлежности к социальной группе, интерес к общественным отношениям, регулируемым нормами права, делает данный возрастной период наиболее сензитивным к формированию правосознания.

Однако необходимо отметить, что в этом возрасте у многих старшеклассников проявляется правовой нигилизм, выражающийся в

непризнании нравственно-правовых отношений с окружающими, нарушение норм права ради удовлетворения своих потребностей, безответственности за совершаемые поступки, использование гипертрофированных потребностей и выборе негативных средств самоутверждения и самовыражения.

Таким образом, формирование правосознания старшеклассников в образовательном процессе общеобразовательной организации является актуальной проблемой современной педагогической науки и практики.

### **Степень разработанности проблемы исследования.**

Анализ литературы по обозначенной проблематике показывает, что вопросы правосознания, так же, как и проблема проектной деятельности, достаточно широко разрабатываются в педагогических, психологических, юридических, социологических исследованиях. Однако недостаточная разработанность эффективных методов и средств формирования у учащихся правосознания заставляет педагогов активно обращаться к поискам процессуальных технологий, развивающих потенциал личности и имеющих направленность на надпредметную поисковую образовательную деятельность: исследовательскую, проектную, коммуникативно-диалоговую, дискуссионную, игровую и т.д.

Таким образом, сегодня в педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки исследования вопросов формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

Развитию взглядов на проблему формирования правосознания и правовой культуры несовершеннолетних в России посвящены работы О.А. Балихина, М.В. Богуславского, Л.П. Буевой, Е.Н. Левшиной, Е.А. Певцовой, И.Ф. Покровского, Д.А. Потопейко, А.Р. Ратинова, Е.В. Татаринцевой, Н.И. Элиасберг, Е.И. Фарбер, Н.В. Флит и др.

Деятельности по профилактике правонарушений школьниками посвящены труды П.П. Баранова, К.Т. Бельского, Н.А. Бура, М.Н. Гернет, В.В. Головченко, Л.М. Голубевой, Л.М. Корниенко, С.В. Юшина и др.

Практические аспекты формирования правового самосознания старшеклассников рассматриваются в исследованиях Т.В. Болотиной, В.А. Вакуленко, А.В. Клименко, И.Ф. Рябко, Т.В. Синюковой, А.С. Сиротина, А.А. Тамберг, С.Ю. Тренихиной, С.А. Тугутовой, В. Фабрика. Г.А. Фирсова, И.Д. Фруминой, С.В. Широ и др.

Ведущие теоретические положения и методические рекомендации по формированию правосознания личности изложены в трудах Е.В. Аграновской, Н.А. Алексеева, Ю.С. Гамбарова, Г.Г. Гасанова, А.И. Долговой, М.А. Зверева, В.А. Ильина, В.Н. Кудрявцева, Л.М. Корниенко, Б.А. Кистяковского, Е.А. Лукашевой, Г.В. Мальцева, Н.И. Матузова, Л.И. Петражицкого, К.П. Победоносцева, А.С. Саламаткина, А.П. Семитко и др.

Особую значимость для данного исследования представляют работы Н.Г. Алексеева, Н.М. Воскресенской, Д. Дьюи, К.М. Кантора, М.В. Кларина, У.Х. Килпатрик, Н.А. Масюковой, Г.Е. Муравьевой, М.М. Морозовой, Н.Н. Нечаева, К.Л. Поливановой, М.Б. Романовской, А.В. Хуторского, И.Д. Чечель, посвященные проектной деятельности как фактору формирования правосознания современных старшеклассников, организации проектной деятельности школьников во внеурочной деятельности.

Проанализированные исследования способствуют систематизации и накоплению научной информации, однако собственно аспект формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности в них не рассматривался. До сих пор не разработана модель правосознания старшеклассников в проектной деятельности, не выявлены педагогические условия, при которых процесс формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности проходит эффективно.

Актуальность направленности данного исследования иллюстрируется и рядом противоречий, наблюдаемых в современной практике формирования правосознания старшеклассников. К ним относятся **противоречия** между:

– провозглашением приоритета формирования правосознания обучающихся как одной из главных целей общего образования и недостаточной

разработанностью научных оснований процесса формирования правосознания у старшекласников в проектной деятельности;

– существующей потребностью формирования правосознания старшекласников в образовательном процессе общеобразовательной организации и отсутствием научно обоснованной модели этого процесса;

– имеющимися ресурсами проектной деятельности в формировании правового самосознания старшекласников и недостаточной теоретической обоснованностью педагогических условий эффективности данного процесса.

Поиск путей разрешения указанных противоречий позволил сформулировать **научную задачу исследования**: разработать модель и программу формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности, а также обосновать и реализовать педагогические условия, обеспечивающие результативность данного процесса.

Проблема определила **тему исследования**: «Формирование правосознания старшекласников в проектной деятельности».

**Объект исследования** – формирование правосознания старшекласников.

**Предмет исследования** – процесс формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности.

**Цель исследования** состоит в теоретической разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке модели формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности.

**Гипотеза исследования** исходит из предположений о том, что формирование правосознания старшекласников в проектной деятельности будет осуществляться более эффективно, если:

– уточнено содержание понятия «правосознание старшекласников», определена его структура, выявлены функции, что позволит компетентно разработать и реализовать педагогическую модель формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности;

– обоснованы педагогические возможности проектной деятельности, способствующие формированию правосознания старшекласников;

– разработана и проверена эффективность педагогической модели, раскрывающей содержание целевого, методологического, структурного, организационно-деятельностного и результативно-оценочного блоков;

– разработана и экспериментально проверена программа внеурочной деятельности «Мои гражданские права», включающая диагностический, процессуальный и аналитический этапы последовательного развития компонентов правосознания старшеклассников;

– обоснованы и реализованы педагогические условия формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности, способствующие эффективности данного процесса.

Для достижения цели и проверки гипотезы исследования необходимо решить ряд **задач**:

1. Раскрыть содержание понятия «правосознание старшеклассников», выявить его структурные компоненты.

2. Обосновать педагогические возможности проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников.

3. Разработать модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности и экспериментально проверить ее эффективность.

4. Разработать и апробировать программу внеурочной деятельности «Мои гражданские права», способствующую эффективному формированию правосознания старшеклассников.

5. Выявить педагогические условия формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

**Методологической основой исследования являются:**

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), позволяющий осуществлять формирование правосознания в проектной деятельности, в которой старшеклассник выступает ее субъектом;

– личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), предполагающий учет индивидуальных и возрастных особенностей старшеклассников в формировании правосознания;

– аксиологический подход (А.Г. Асмолов, Г. Гегель, И.В. Фабрика и др.), обеспечивающий направленность педагогического процесса на человека как высшую ценность и самоцель общественного развития, понимающий образование как общечеловеческую ценность.

– когнитивно-коммуникативный подход способствует формированию коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе формирования правосознания в ходе реализации проектной деятельности (И.Л. Бим, О.В. Галустян, Э.П. Комарова, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Г.В. Рогова и др.)

**Теоретическую основу исследования составили:**

– работы российских и зарубежных исследователей, посвященные проблемам философского обоснования необходимости формирования правосознания и правовой культуры (И.А. Ильин, В.А. Никитин, А.Г. Спиркин и др.);

– теоретические положения целостного подхода к изучению личности, предполагающие описание целостности через интегративные или системные свойства (И.Ф. Бережная, Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др.);

– теории и технологии правового воспитания (Т.И. Акимова, А.Ф. Никитин, Е.А. Певцова, Д.И. Фельдштейн, С.В. Широ, Н.И. Элиасберг и др.);

– основные положения теории проектного обучения (Д. Дьюи, Н.В. Воскресенская, М.В. Кларин, К.Л. Поливанова, М.Б. Романовская, А.В. Хуторской, Н.Г. Чанилова, И.Д. Чечель, В.П. Пахомов, Т.И. Кобелева и др.).

В ходе исследования были использованы следующие группы методов:

– теоретические: анализ научной литературы , моделирование, синтез, обобщение, систематизация);



– эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, опрос, беседа, анализ педагогического опыта, контент-анализ творческих работ старшеклассников, тестирование, методы математической обработки статистических данных (Стьюдента).

**Экспериментальную базу** составили муниципальные образовательные учреждения (МОУ): МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда», МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда». В эксперименте приняли участие 117 обучающихся 10-ых классов, 7 учителей образовательных учреждений.

**Научная новизна** результатов исследования заключается в том, что:

– уточнено содержание понятия «правосознание старшеклассников», которое рассматривается как сложная личностная структура, аккумулирующая в себе правовые знания, оценочные отношения к праву, умение конструировать поведение в ситуациях, регулируемых правом;

– обоснованы педагогические возможности проектной деятельности формировании правосознания старшеклассников, которые заключаются в возможности познания реальных явлений правовой действительности; направленности на преобразующую деятельность по позитивному изменению общественной ситуации, связанной с правонарушениями; возможности взаимодействия с представителями властных структур и общественных организаций в решении правовых проблем; накоплении знаний учащихся о государственном строе, правовой системе, гражданском обществе, о гражданских правах и обязанностях; формировании опыта гражданско-правового поведения.

– разработана модель формирования правового самосознания старшеклассников, включающая целевой, методологический, структурный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки;

– разработана программа внеурочной деятельности «Мои гражданские права», которая включает в себя теоретический и практический разделы, организационно-методическое обеспечение и диагностический, процессуальный и

аналитический этапы последовательного развития компонентов правосознания старшеклассников;

– выявлены педагогические условия формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности, способствующие эффективности рассматриваемого процесса.

**Теоретическая значимость** результатов исследования заключается в том, что его результаты вносят вклад в развитие теории воспитания. Уточнено понятие «правосознание старшеклассников», выявлены его структурные компоненты, а также критерии оценки сформированности правового самосознания старшеклассников, что открывает пути расширения научных представлений о сущности, содержании и структуре формирования правового самосознания учащихся старших классов образовательных организаций разного типа и вида. Полученные данные могут рассматриваться в качестве теоретической базы для дальнейшего исследования проблемы формирования правосознания обучающихся в общеобразовательных учреждениях.

**Практическая ценность** результатов исследования заключается в разработке диагностического инструментария формирования правового самосознания старшеклассников; определении и реализации мероприятий по формированию правового опыта старшеклассников. Полученные знания о способах и средствах формирования правосознания старшеклассников могут быть положены в основу воспитательной работы образовательных организаций разного уровня. Разработанная программа внеурочной деятельности «Мои гражданские права» может служить основой для конструирования новых образовательных программ для старшеклассников.

Результаты исследования внедрены в ходе организации внеурочной деятельности учащихся старших классов МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда», МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда».

Исследование проводилось в **четыре этапа** с 2011 по 2019 г.г.

**На первом этапе (2011-2013 гг.)** изучалась педагогическая, психологическая, философская и юридическая литература по проблеме

правосознания старшеклассников, определялись основные подходы к исследованию процесса формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. На данном этапе были определены объект, предмет, цель, задачи и эмпирическая база исследования. Также был уточнён понятийный аппарат и методологические основы исследования.

**Второй этап (2014-2015 гг.)** был посвящен разработке теоретической модели правосознания старшеклассников. Дано определение понятия, выявлены структурные компоненты и уровни сформированности исследуемого феномена. На данном этапе была разработана теоретическая модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

**На третьем этапе (2016-2018 гг.)** был проведен констатирующий эксперимент, направленный на определение уровня сформированности правосознания старшеклассников, обоснованы педагогические возможности проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников. На данном этапе был также реализован формирующий эксперимент, целью которого было выявление эффективности разработанной теоретической модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

**На четвертом этапе (2018-2019 гг.)** были проведены систематизация и обобщение результатов исследования, сформулированы выводы, оформлен текст диссертации и автореферата.

**Достоверность результатов** исследования обусловлена обоснованием теоретических позиций, соответствием разработанной программы внеурочной деятельности Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования; воспроизводимостью результатов экспериментальной работы в условиях общеобразовательных организаций разного типа и вида; корректной реализацией опытно-экспериментальной работы по исследованию правосознания старшеклассников. Экспериментальная работа, проведенная в рамках диссертационного исследования, показала устойчивую повторяемость ее основных результатов. Была использована оптимальная количественная база формирующего эксперимента и современные методики

сбора и анализа информации, проведено сравнение авторского понимания исследуемого феномена с его интерпретациями, представленными ранее в работах других исследователей.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Правосознание старшеклассника представляет собой сложную личностную структуру, аккумулирующую в себе правовые знания, оценочные отношения к праву, умение конструировать поведение в ситуациях, регулируемых правом. Его структурными компонентами выступают: знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный.

2. Педагогические возможности проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников заключаются в:

- возможности познания реальных явлений правовой действительности;
- направленности на преобразующую деятельность по позитивному изменению общественной ситуации, связанной с правонарушениями;
- возможности взаимодействия с представителями властных структур и общественных организаций в решении правовых проблем;
- накоплении знаний учащихся о государственном строе, правовой системе, гражданском обществе, о гражданских правах и обязанностях;
- формировании опыта гражданско-правового поведения.

3. Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности включает в себя пять блоков: целевой, методологический, структурный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный.

**В целевом блоке** выделена цель, которая заключается в формировании правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

**В методологическом блоке** рассмотрены:

*методологические подходы* формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности: деятельностный и личностно-ориентированный подходы, а также идеи аксиологического и когнитивно-коммуникативного подходов;

*основные принципы* формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности: сознательности, активности и самостоятельности, индивидуализации, системности.

**Структурный блок** включает в себя знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный компоненты правосознания.

**Организационно-деятельностный блок** включает в себя:

- *этапы:* диагностический (диагностика уровня сформированности правосознания старшеклассников); процессуальный (реализация программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»); аналитический (оценка результативности внедрения программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»);

- *проектную деятельность*, включающую в себя:

*функции*, к которым относятся: образовательная, воспитательная, развивающая, коммуникативная, диагностическая, релаксационная, коррекционная, а также социализации и индивидуализации;

*методы* (мозговой штурм, дискуссия, беседа, ранжирование проблем, кейс-метод, анализ ситуаций);

*формы* (групповая работа, практические занятия, индивидуальные консультации, самостоятельная работа, портфолио);

*средства:* учебники, пособия, хрестоматии, Интернет-источники, юридические документы, справочно-правовые системы «Гарант», «Консультант-Плюс».

**Результативно-оценочный блок** представлен:

*критериями и показателями:* когнитивный (правовая осведомленность; интерес к правовой и социальной жизни общества), оценочно-эмоциональный (эмоциональное отношение к правовым явлениям, позитивно-ценностное отношение к государству и праву, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям), поведенческий (умение пользоваться предоставленными государством правами, умение их отстаивать, осознание необходимости

соблюдать гражданские права и обязанности; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных нормами права);  
*уровнями:* низким, средним, высоким.

*Результатом* является сформированность правосознания старшекласников.

4. Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности, являются:

- организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта, включающей формирование правосознания;
- установление субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся в процессе реализации проектов по правовым темам;
- формирование субъектного отношения к общественно-правовым событиям;
- рефлексивно-ценностное осмысление проведенной работы над проектом, отражающим правовые вопросы.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования изложены в 13 публикациях, в том числе, 8 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ. Отдельные результаты и выводы диссертационного исследования обсуждались на научных семинарах кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Международных семинарах «European Perspective on Civic Education / Европейская перспектива гражданского образования» (г. Берлин, Германия, 2014), «Гражданское просвещение: роль школы» (п. Покровское, 2014) и Международных научно-практических конференциях: III Международной научно-практической конференции «Тьюторские практики: от философии к технологии» (Волгоград, 2013), Международной научно-практической конференции «Общественное участие в обеспечении реализации государственной программы Волгоградской области «Развитие образования» на 2014–2020 годы» (Волгоград, 2015), Международной научно-практической конференции «Научные

революции: сущность и роль в развитии науки и техники» (Челябинск, 2018), Международной научно-практической конференции «Информационные и коммуникационные технологии в психологии и педагогике» (Стерлитамак, 2018).

**Структура и объем** диссертации соответствуют логике исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы из 241 наименования и 8 приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Проблемы формирования правосознания старшеклассников в психолого-педагогической науке

Категория правосознания находится на пересечении нескольких наук и является категорией междисциплинарного взаимодействия педагогики, психологии, социологии, юридических наук, философии.

Определение понятия права, как регулятора общественных отношений, зародилось еще в античные времена. Впервые демократическая форма правления появилась в Древней Греции и Риме. Основой права являлся баланс интересов личности и общества. Впоследствии установление правового порядка стало инструментом влияния, как на отдельную личность, так и на общество в целом. Одним из первых к проблеме демократической формы правления в государстве обратился Сократ (ок. 470-399 гг. до н.э.). Несколько позже Платон (427-348 гг. до н.э.), продолжая развивать идеи Сократа, создал правовую основу гражданского воспитания, основанную на влиянии законов на личностные качества человека. Его определение правосознания представлялось, как совокупность индивидуально-личностных качеств человека, сформированных на основе правовых норм. По словам Платона, обучение становится основой развития мышления человека, определяя возможности совершения «правильных поступков», управление поведением и деятельностью человека передается разуму [145]. Такое определение обучения становится основой развития идеи о том, что получение азов о правовых нормах – это главная цель развития общественно-социальной правовой культуры [145, с.41].

Доказывая природную взаимосвязь права и воспитания, Аристотель в книге «Никомахова этика», обращался к термину «законопослушный» [6]. По его мнению, в этот период начинается эволюция проблемы правового обучения в контексте формирования правовой культуры общества.



Становление мысли о формировании правосознания личности можно также отнести к временам правления великого понтифика римского, военачальника, юриста Тиберия Корункария. Именно при Корункарии появилась система преподавания правовых норм («Закон 12 таблиц»). Учащимся преподавали основные положения и постулаты правового государства. Также во времена создания системного регулирования римского права, по императорскому указу Юстиниана (527-565 гг.) был создан учебник по праву.

В отечественной педагогике обращение к правосознанию личности как педагогической проблеме было положено в конце 18 – начале 19 веков императрицей Екатериной II. В учебных заведениях появилась новая предметная область, связанная с правовым государством, при этом сформировался главный принцип обучения: учить детей грамоте не только по церковным книгам, но и книгам, которые содержат в себе изложения законов. Первые учебные предметы «Право естественное» и «Право народное» мы можем наблюдать в записях Уставов образовательных заведений уже в 1804 году. Новые дисциплины давали знания по основам общественного строя, государства, права. Новатором стал царь Николай I (1825–1855 гг.), при нем разрабатываются концепции практико-ориентированной подготовки детей, намеревающихся выйти из гимназии на службу [15].

Правовые понятия, связанные с правосознанием личности в России XIX века, продолжают свое фундаментальное становление уже в конце 60-х годов. В это время разрабатываются и вводятся первые нормативно-правовые акты, регулирующие ответственность за неправомерные деяния несовершеннолетних. К несовершеннолетним применялось наказание за правонарушения в виде лишения свободы. Отбывали правонарушители свое наказание в специальных исправительно-воспитательных домах, согласно Закону Российской империи «Об учреждении приютов и колоний для нравственного исправления несовершеннолетних преступников». Также в этом периоде можно отметить тенденцию перехода от карательных мер наказания к мерам перевоспитания несовершеннолетних, нарушивших закон. Одной из первых известность получает

теория превентивно-воспитательного характера (М.Н. Гернет, А.Ф. Кони и др.), согласно которой несовершеннолетние правонарушители могли стать жертвами социальных обстоятельств, и тогда становится обязательным проведение исследований в системе социально-воспитательных отношений. Концепция вовлечения подростков в разнообразные виды активной деятельности на основах самоуправления, предложенная А.С. Макаренко, получила практическую реализацию [116]. Основой этой концепции являлась выработка нравственных и правовых принципов ученического самоуправления. Законодательную основу система нравственно-правового воспитания в нашей стране получила к 20-ому году XX века. В этот период разрабатывались государственные программы по перевоспитанию несовершеннолетних, и в педагогической науке зарождается высокий интерес к развитию гражданских качеств личности, основанных на принципах системы права. Гражданские качества личности формируются на основе единых для всех правил поведения, обязательным является активная деятельность подростков в обществах самоуправления. Воспитываются гражданские качества методом получения знаний, умений и навыков в учебной и внеучебной деятельности. Можно охарактеризовать методику раскрытия этих концептов частичным элементами, фрагментарностью, отсутствием целостности, в силу неподкрепленного практически определения правосознания. Имея прикладное, социально-психологическое значение, понятие «правосознание» синонимизируется с понятиями «правопонимание», «правоубеждение».

На новом этапе к изучению правосознания исследователи подходят с позиции междисциплинарности, и понятие рассматривается как комплексное, находящееся на стыке таких наук, как юриспруденция, педагогика, социология. В своих трудах по правосознанию, социально-правовому воспитанию трудящихся А.Э. Абдуллабекова, А.И. Бобылев, Е.И. Евсикова Э.М. Каримулаева говорят о необходимости нравственного воспитания [1, 17, 61]. На первый план выходит идеологическая компонента правосознания. В то же время в работах Т.А. Алексеевой, А.И. Бобылева, Д.О. Буркина, П.Д. Гаджиевой, М.К. Горбатовой, Е.В. Надыгиной, Е.С. Носаковой человек становится главным

носителем правосознания и правовой культуры, выступает блюстителем правового порядка. [3, 17, 26, 37, 54]. На этом же этапе разрабатываются подходы к научному исследованию структуры индивидуального и общественного правосознания, берутся во внимание отдельные проблемы воздействия общества на правосознание личности, индивида.

Рассматривая работы И.Ф. Покровского, можно отметить то, что автор смог выявить и обосновать существенные принципы и характеристики правосознания, дать представление о внутренних элементах и механизмах формирования правосознания человека в процессе получения знаний, приобретения практического опыта [147].

Правосознание состоит из взаимосвязанных структур: правовой идеологии и правовой психологии, они взаимодействуют в виде системных концептов общественного правосознания, и такая трактовка является основой работ И.Е. Фарбера [204]. В своих работах автор представляет регулирующую функцию правосознания, как эмоционально-волевою степень устойчивости поведения относительно норм права на основе взаимосвязей правовой идеологии и правовой психологии. Опираясь на эту основу, ученые получили возможность исследовать основы формирования правосознания учащихся в старшей школе.

Вместе с тем, стоит отметить, что, несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме правосознания, исследователи расходятся в трактовке этого понятия. Так, С.С. Пискунова полагает, что, в правосознании представлено наряду с законодательным определением норм права, понимание отношения к этим нормам, а также волевое стремление к изменению (улучшению) правовых законодательных норм [144]. Автор исследует правосознание, беря во внимание различные сферы сознания: общественные, групповые, индивидуальные, которые отражают знания правовых основ с позиции юридических обоснований, оценочных суждений о правовых явлениях, сферах применения норм права, а также учитывая правовые установки, определяющие поведение человека в юридически значимых ситуациях [144].

Взгляды И.Е. Фарбера на правовое сознание дают представления о форме общественного сознания, как «совокупности правовых взглядов и чувств, которые обладают нормативным характером и включают в себя, кроме знаний о правовых явлениях, их оценку с точки зрения общенародной справедливости, новые правовые требования, отражающие экономические идеи и политические потребности, интересы общественного развития» [204, с.85]. По его мнению, «правосознание есть сфера общественного, группового, индивидуального сознания, выражающая не только знание права, но и уважения к нему как к социальной ценности, и усвоение навыков положительного поведения в соответствии с нормами общества» [204, с.89].

С.В. Широ рассматривает правосознание как интегративное, устойчивое личностное образование, основанное на правовых знаниях, требующее личностных оценочных заключений о нормах права и выработку поведенческой линии по отношению к юридически значимым ситуациям [217]. По мнению И.В. Фабрики, правосознание представляет собой форму индивидуального сознания, которое целенаправленно творит правовые идеи (смыслы), транслирует их через ценностные ориентации и правовые установки личности в процессе правового взаимодействия [202]. Таким образом, правосознание есть своего рода психо-интеллектуальная структура, наполненная ценностным содержанием.

Дальнейшим импульсом для развития теории правосознания в педагогической науке стали работы Е.А. Певцовой [137, 138, 139, 140, 141]. Анализируя теоретико-правовые вопросы формирования правосознания молодежи, автор исходит из определения правосознания, как системы объединения представлений, взглядов, идей и понятий касательно правовых норм, которые дают возможность человеку самостоятельно оценить правовые явления, происходящие в обществе, выработать собственную систему ценностей в отношении к нормам права и правовым явлениям.

В исследованиях Н.И. Элиасберг на первый план выводятся этические ценности при рассмотрении проблемы формирования правосознания личности. Главной целью формирования правосознания, по мнению Н.И. Элиасберг,

выступает «способствовать становлению гуманистически ориентированной личности, обладающей чувством собственного достоинства, осознающей высокую ценность свободы и демократии, граждански активной и законопослушной, уважающей права и свободы человека и умеющей защищать эти права, обладающей юридическими знаниями, обеспечивающими ее интеграцию в окружающий мир и успешную реализацию жизненных планов» [227, с.115].

Представленные выше подходы к пониманию сущности правосознания, на наш взгляд, интегрированы в работе Г.Г. Гасанова [47]. Ученый считает, что правосознание включает в себя конкретные правовые знания, в том числе и законодательства, уважительное отношение к праву (правам других людей) и психологическую индивидуальную готовность к юридически значимым поступкам. У субъекта под влиянием окружающей действительности формируется конкретная правовая установка, предрасполагающая адекватное восприятие и оценивание правовой информации, способность к действиям согласно этой оценке.

Итак, анализ теоретической литературы показывает, что правосознание рассматривается исследователями, в зависимости от субъектов (его носителей), в двух аспектах: как общественное и индивидуальное.

В качестве главного компонента общественного сознания правосознание представляет собой многоуровневую структуру, со сложным морфологическим содержанием. Структура правосознания состоит из следующих компонентов: правовая идеология и правовая психология.

Рассмотрим правовую идеологию.

Согласно И.В. Дойникову, правовая идеология представляет собой концентрированное выражение правосознания, что представляется в виде определенной совокупности юридических значимых идей, теорий, взглядов, которые в концептуально-систематизированном виде являются отражателями правовой реальности [59, с.14].

Исследователи (М.К. Горбатова, Е.В. Надыгина, Е.С. Носакова С.С. Пискунова, О.Э. Схопчик, И.М. Хиль, Х.О. Шония), рассматривая правовую идеологию, считают, что она аргументирует и подвергает оценке имеющиеся или вновь появляющиеся правовые отношения, правопорядок и законность [54, 55, 144, 190, 208, 221]. При этом признаки индивидуального, личностного обязательно присутствует в идеологическом отражении правовой реальности. Объясняется данный факт тем, что правовая идеология формируется отдельными людьми (политиками, историками, юристами, экономистами, педагогами, философами), учитывающими исторические и политические условия общественной жизни, степень развития сознания общества, волю и интересы, а также социальную психологию всех слоев общества. Лишь после этого правовая идеология становится характеристикой широких слоев населения. Действие правовой идеологии отражается в жизненных отношениях людей, а также в отношении всего общества в целом к праву.

М.К. Горбатова, Е.В. Надыгина, Е.С. Носакова С.С. Пискунова, О.Э. Схопчик, Х.О. Шония, И.М. Хиль выделяют специфические характеристики правовой идеологии, заключающиеся в ориентации на дальнюю перспективу, выступающая объединяющим фактором всех членов общества, разных возрастных категорий, социального положения личностных идейных ориентиров [54, 55, 144, 190, 208, 221].

Рассмотрим правовую психологию.

Правовая психология является комплексом психических переживаний и чувств, выражающих отношение людей к праву и законности, к системе правовых органов, функционирующих в обществе.

Правовая психология, по утверждению Т.В. Синюковой, это некоего рода стихийный, неструктурированный слой правосознания [182]. Проявления его можно увидеть в психологических реакциях отдельных людей или отдельных социальных групп на законодательство, право, государство, или иные правовые институты. Правовая психология, с позиции исследователя, констатирует сложносодержательную, объективно-регуляторную характеристику юридической

психологии. «Оно включает значительную область бессознательного – целый мир психических явлений и процессов, обусловленных фактами действительности, во влиянии которых субъект не отдает себе отчета. Сфера бессознательного активно вовлечена в генезис правовых представлений, участвует в формировании как правового (стереотипы, привычки, автоматизм и т.д.), так и противоправного поведения. Бессознательное, как явление правовой психологии, находит выражение не только в таких формах познания действительности, как: интуиция, психологический аффект (при совершении противоправных поступков), привычные действия, социальное возбуждение, паника, но также в стремлениях, действиях и установках, неосознаваемых человеком» [182, с.11].

Е.А. Ендовицкая, Т.В. Есикова, А.В. Литвинова, А.И. Петрошенко, С.Ю. Петрошенко, В.Г. Стуканов отмечают, что являясь составными частями правосознания, правовая психология и правовая идеология функционируют в неразрывном единстве [62, 65, 113]. Данное обстоятельство объясняется совпадением выработанных психологией оценок и правил поведения с идеологически и теоретически обоснованной системой норм и ценностей. При этом правовая идеология не просто выступает ресурсом для обогащения правовой психологии ориентирами права, но и, со своей стороны, осуществляет из нее отбор ресурсов для формирования новых правовых норм. Определяя то, что правовая психология способна прямо реагировать на изменения практической деятельности, она выражается в эмоциях и настроениях, оказывающих влияние на актуализацию необходимости конкретных законодательных правовых изменений.

Таким образом, анализ подходов к структурному делению правосознания в современной теоретической литературе позволяет нам выявить последовательное расширение его состава. Большинство исследователей (Г.Х. Багандова, Е.В. Волкова, Е.М. Гавриш, А.С. Гераськина, А.Э. Шамхалова) полагает, что правосознание включает в себя такие сферы духовной деятельности, как познавательную (правовой эмпирический (практический) опыт, представления о праве, правовое мышление личности), оценочную (эмоциональное отношение к праву, выражающее нерелективные оценки правовых ситуаций, правовые

ценности, рефлексивно-обоснованные и ценностно-ориентированные), мотивационно-волевою [10, 32, 35, 36, 49].

Функциональные компоненты правовой культуры молодежи в исследовании А.А. Тамберг также представляют собой единство нескольких компонентов: социально-мировоззренческого, индивидуально-мировоззренческого, аксиологического, познавательного, оценочного, волевого [193]. Так, социально-мировоззренческий компонент, непосредственно, отражает представления определенных социальных групп на нормы права. Индивидуально-мировоззренческий – это представление конкретной личности о своих правах, свободах и обязанностях, о видах своей деятельности и ответственности за эту деятельность. Аксиологический (ценностный) компонент – это внутреннее отношение субъектов к праву и общественным нормам поведения. Познавательный компонент (изученные правовые догмы) дает представление о глубине знаний и качестве практического применения правовых норм и предписаний, установленных законодательно. Оценочный компонент отражается в оценке индивидуумом своего реального правового состояния, правовых норм по отношению к своей социально-правовой деятельности. Волевой компонент правосознания дает информацию о личностных намерениях (готовности) следовать правовым нормам, не нарушать правовые предписания.

В диссертационном исследовании С.В. Широ в разделе о структуре правосознания выделены три компонента: когнитивный, оценочный и установочно-поведенческий [218].

1. Когнитивный компонент, по мнению С.В. Широ, – это представление в сознании субъекта о правовой реальности по отношению к его личности, а также представления о нормах права, правовых понятиях и суждениях, принципах.

2. Оценочный компонент определяется в оценке отношения к юридическим событиям, фактам, нормам. Правовые знания, приобретение, передача, их использование также выступают объектом оценивания.

3. Установочно-поведенческий компонент характеризуется личностным восприятием правовых норм. Посредством соотнесения своих действий с



общепринятыми правилами и нормами формируются правовые установки личности [218].

Анализируя отношение людей к законам и в целом к институту права, в частности, Г.Г. Гасанов выделяет следующие элементы:

Первый элемент – информационный, что означает наличие в сознании определенного объема информации о законе. Информация может носить полноценный характер, быть полной и всесторонней (например, знакомство с текстом закона, знакомство с датами принятия закона, знакомство с комментариями к принятому закону), а может быть лишь поверхностной не подкрепленной фактами. Правосознание, как информационный элемент, является обязательной составляющей его структурной части, определенно, без информационного оповещения о правовых догмах не может быть сформировано отношение к праву.

Второй элемент – оценочный. Изучая информацию о нормативно-правовом акте, у человека появляется свое отношение к нему, он его оценивает, в сознании происходит сопоставление с собственными ценностями, принципами. Аксиологические (ценностные) элементы являются частью структуры правосознания. На основе ценностных понятий у человека формируется мотивационная поведенческая линия в правовой среде. Осознание реальной ценности права личностью обеспечивает процесс интериоризации, перехода общественных (внешних) представлений правовых норм во внутренние, свои собственные взгляды на право.

Третий элемент правосознания – волевой. Его формирование происходит на основе информационного и оценочного элементов. Какую форму поведения выбрать в условиях, предусмотренных законом, человек принимает решение самостоятельно, опираясь на знания о нормативно-правовых актах и их оценке. Каким образом будет использован закон при решении собственных задач, будет ли человек стремиться его обойти, насколько строго будет соблюден данный закон или его необходимо заменить другими правовыми актами, которые больше

отвечают интересам и потребностям субъекта – все эти решения входят в волевой элемент правосознания [47].

Другой подход к выявлению структуры индивидуального правосознания использует И.В. Фабрика [203]. Автор рассматривает правосознание в неотъемлемом единстве следующих трех компонентов:

1) правовая идеология (правовые идеи, смыслы). Это рациональный компонент: его доминанта разработана в классических концепциях естественного законотворчества;

2) аксиологическая ментальность (ценностно-правовые ориентации личности). Рассматривая концепции неклассического естественного права, мы можем наблюдать проявление ментальности, в виде ценностных характеристик норм права;

3) правовая психология (правовые установки). Совокупность эмоциональных, коммуникативных, личностно-индивидуальных установок, отражающих субъективно-оценочное отношение к нормам права.

Исходя из вышеизложенного, аксиологическая ментальность является детерминантной правовой идеологии и правовой психологии. Определяя ценностную природу правосознания личности, аксиологическая ментальность выступает его структурообразующим компонентом.

Выявляя ценностное содержание правосознания личности, М.Д. Антипина, Е.М. Гавриш, А.С. Киндяшова, Е.А. Певцова приходят к заключению о том, что правовые идеи (смыслы) изначально формируются в интеллектуальной сфере [35, 36, 91, 137, 138, 139, 140, 141]. На процесс их становления существенным образом влияют правовая культура и правовой менталитет, модель правопонимания, принятая в обществе. Таким образом, главный элемент правосознания – правовые ценности – детерминируется правовыми идеями. Как фундаментальные ментальные образования, правовые ценности не связаны с конкретным объектом или ситуацией. Иными словами, правовые ценности – это социально-групповые представления, которые усваиваются, приспособляются человеком под влиянием личного интереса, ситуации или других факторов. Так в ходе усвоения

человеком представлений в процессе социализации формируются его ценностные ориентации. При этом координирующую функцию поведения человека выполняет правовая установка, предшествующая и детерминируя поведение субъектов права. Таким образом, ценностное содержание правосознания личности, согласно И.В. Фабрике, обеспечивается логической последовательностью от правовых идей через правовые ценности, ценностные ориентации и оценки к правовым установкам [202, 203]. Для утверждения правосознания необходим самостоятельный вид сознания, состоящий из соответствующей системы понятий и категорий, специальных критериев и способов оценок, особых целей и средств их осуществления. С учетом данного факта И.В. Фабрика исследует структуру правосознания с позиций методологии диалога, обоснованной в неклассических естественно-правовых концепциях [202, 203]. Таким образом, основное проявление правосознания отражается в элементах познания, ценностных ориентаций и коммуникации (через практические действия).

Эти элементы в теории правосознания рассматриваются как правовая онтология, правовая аксиология и правовая праксиология.

Правовая онтология определяется рациональным представлением о праве. Понятие права, его место в правовой системе, признаки, принципы и функции права составляют содержание правовой онтологии. Ее изучением занимаются естественно-правовые концепции, рассматривая правовую онтологию как своего рода метафизику права.

Правовая аксиология рассматривается как ценностное отношение к праву с позиций неклассического естественно-правового подхода.

Что касается правовой праксиологии, ее связывают, прежде всего, с волевым аспектом отражения права и рассматривают через совокупность представлений о путях и средствах воздействия на правовую реальность в обществе. Правовая аксиология изучается с позиций правового позитивизма.

Опираясь на описанное ранее, определяем феномен «правосознания» с позиции педагогических научных работ и исследований. Действительно, можно констатировать то, что правосознание рассматривается как совокупность

правовых представлений, идей и эмоций, выражающих субъективное состояние общества, отдельных социальных групп, конкретных людей к праву, как к существующему, так и к желаемому. Проявляется правосознание в поведении людей в сфере права.

Исследователи (Т.В. Есикова, Л.Б. Осипова) рассматривают правосознание старшеклассников со своими специфическими особенностями, обусловленными особенностями возраста [65, 135]. Учащиеся старшей школы вступают в подростковый возрастной период, период ранней юности, характеризующийся социальной активностью. Подростковый период приходится на переход из средней школы в старшую, завершается физическое созревание индивида, его психическая и морально-нравственная сфера становится более зрелой и устойчивой. Молодые люди постепенно приходят к осознанию необходимости и значимости участия в общественно-производственной деятельности, проявляют интерес к профессиональной сфере, анализируют свою личность в отношении к социуму.

В этот период подростки направляют свое внимание на определение своего социального статуса, вырабатывают свои собственные идеалы, исходя из общественного менталитета «своего» круга общения. Важным этапом становится жизненное самоопределение, а также осознанный выбор профессиональной деятельности для себя, стремление к личностной и индивидуальной самореализации – основные характеристики этого возраста. Осознавая значимость общественно-социальной деятельности, молодежь уже понимает и стремится выработать свое виденье общественно-гражданских, политических, экономических и иных процессов, протекающих в современном обществе. Выражение своей позиции, касательно различных сфер жизни в социуме, для них становится очень важной составляющей в процессах коммуникации. Смысл жизни, свободы личности, счастья и долга – все онтологические проблемы оказываются в фокусе интереса человека именно в этом возрасте.

Исследуя особенности формирования правосознания старшеклассников, можно выделить важные характеристики возраста подростков. К ним относятся:

вращивание ценностных установок, образов при формировании оценки результатов эволюционных достижений; формирование собственного мировоззрения; выстраивание своей личной поведенческой линии; определение активной гражданской позиции; построение личностных коммуникативных траекторий; профессиональная ориентация; развитие критического мышления к социально-общественным проблемным сферам; стремление к саморазвитию.

Этот возрастной период является наиболее подходящим для изучения правовых норм и их основ, так как они быстро и качественно усваиваются подростками в единой системе получения знаний и умений в школьный период, трансформирующийся далее в систему личностных убеждений, формируя правовую культуру человека. Изучая и усваивая понятия нормативно-правовых основ, по мнению исследователей в области педагогики и психологии, старшеклассниками интегрируются усвоенные знания в повседневную жизнь.

Т.В. Есикова и Л.Б. Осипова считают зону ближайшего развития подростка, формирование его ценностно-правовых ориентаций как основы правовой культуры, определяет специфическая ситуация развития, ситуация перехода от детства к взрослости, важность жизненного и профессионального самоопределения, формирования мировоззрения и ценностных приоритетов [65, 135].

Правовая основа социально-культурного воспитания старшеклассников, по мнению Г.Х. Багандовой, Т.В. Есиковой, Л.Б. Осиповой, А.Э. Шамхаловой, является сложно-интегративным образовательным компонентом формирования личности [10, 65, 135]. Основой для воспитания правовой, юридической культуры подростков являются социальная среда, психо-физиологические, возрастные и индивидуально-личностные особенности подростка.

Особенности проявления правовой культуры у старшеклассников, выделяют Г.Х. Багандова, Т.В. Есикова, Л.Б. Осипова, А.Э. Шамхалова [10, 65, 135]. Этими особенностями являются: осознание необходимости изучения конституционного права, различных его аспектов, норм и принципов; непонимание важности изучения гражданского, трудового и административного

права; признание высокой значимости знаний о правах человека, с целью их защиты; отсутствие адекватного восприятия конституционных обязанностей граждан; чрезмерно эмоциональная, тревожная реакция «ущемления» прав и свобод молодежи; мотивация соблюдения закона из страха наказания; возрастание правового нигилизма по мере взросления; непосредственная зависимость уровня знаний о праве с содержанием правового образования в школе; связь правовой культуры личности с ее интеллектуальным развитием, волевой сферой, коммуникативными качествами; степень развития правовой культуры старшеклассников определяется их культурным и общеобразовательным уровнем.

П.С. Самыгиным в результате социологического опроса учащейся молодежи (старшеклассников и студентов среднего профессионального образования) выделены такие особенности правовой культуры старшеклассников: осознание важности правового образования; признание практической значимости овладения правовыми знаниями для конструирования правомерного поведения в юридически значимых ситуациях; преобладание интереса к своим гражданскими правами, по сравнению с интересом к своим гражданским обязанностям [175].

К проблемам формирования правосознания можно отнести: непринятие и непонимание важности изучения основ гражданского и семейного права; страх перед представителями правоохранительных органов; отсутствие знаний правовых оснований защиты своих прав; приоритетность «личных» прав над правами других людей; отсутствие понимания видов юридического наказания при правонарушении.

По мнению В.С. Геворкяна, Л.А. Зайцевой, О.А. Кавинской, М.Н. Казаковой, Г.Г. Микеровой, Л.А. Ураевой, Е.И. Шукшиной, получение знаний в области права является основой в формировании правовой культуры старшеклассников [48, 72, 84, 123, 201]. Основным результатом освоения знаний в области права станет соблюдение норм права в обстоятельствах, связанных с необходимостью нести ответственность в юридически значимой ситуации. По мнению Е.А. Певцовой «приобретенные знания и умения в практической

деятельности и повседневной жизни должны использоваться старшеклассником для поиска и первичного анализа правовой информации, для обращения в надлежащие органы за профессиональной юридической помощью, а также для анализа норм закона применительно к конкретным условиям их реализации» [137, с.58].

Отмечая то, что, уже имея определенные знания в области права, проявляя осознанность осмысления правовых норм, принципов и морали поведения в ситуациях, требующих юридической ответственности, подростки все же не имеют стойких убеждений и практического опыта. Зачастую они опираются на опыт взрослых своего окружения либо своих сверстников, что часто носит фатальный характер, являясь подспорьем к ситуации преступления закона.

Рассматривая работы А.А. Рыбаченко, можно выделить иные признаки правовых траекторий поведения старшеклассников в юридически-значимых ситуациях [170]. Автор выделяет социальную значимость, как главную составляющую правового воспитания. Проявление интереса и участия старшеклассников в системе общественных связей, с позиции норм права, носит характер оценивания со стороны окружающих, что оказывает влияние на осознанные действия подростка, возникает ситуация боязни совершения общественно-осудительных действий. По мнению А.А. Рыбаченко, субъективность является признаком правового поведения [170]. Проявляя сознательность в своих действиях, старшеклассники регулируют направления своих действий в определенных ситуациях. Перед совершением запланированного действия подростки задумываются о возможных последствиях, опираясь на существующие нормы и правила поведения. Решение о совершении какого-либо поступка принимается уже с учетом возможных последствий.

Итак, с учетом ведущих характеристики старшего школьного возраста, в настоящем исследовании под правосознанием старшеклассника понимается сложная личностная структура, включающая в себя знания правовых норм, оценочные отношения к праву, определение юридически грамотного поведения в ситуациях, регулируемых правом. Правосознание старшеклассника состоит из

развивающихся в диалектическом единстве трех компонентов: знаниевого, эмоционально-рефлексивного и деятельностного.

Определяя структурные компоненты правосознания старшеклассников в своем исследовании, мы опирались на мнения В.И. Каминской и А.Р. Ратинова. Авторы при исследовании компонентов в структуре правосознания отбирали только те, что непосредственно доступны для изучения и интерпретации на эмпирическом уровне [87, с. 56]. Опишем выделенные компоненты правосознания.

*Знаниевый компонент* правосознания старшеклассников состоит из системы правовых знаний, входящих в понятийный аппарат цивилистической науки, а также гражданских правил и норм и порядка их применения. Особенность этого компонента правосознания старшеклассников определяется спецификой общественной деятельности и отдельных правоотношений, к включению в которые они готовятся.

Правовые знания являются результатом осознанной деятельности по изучению окружающей правовой действительности, которая в свою очередь адекватно отражается в сознании старшеклассников в виде представлений о нормах права и формировании суждений о праве в целом. Обладая знаниевой компетенцией основ права, обучающиеся самостоятельно могут определить способ своих действий в юридически значимой ситуации. По мнению В.В. Оксамытного, «правовые знания позволяют людям предупреждать возможные ошибки, помогают правильно оценивать конкретную жизненную ситуацию, приводят к желаемым для общества поступкам» [134, с. 105].

А.Э. Абдуллабекова, А.О. Бухаров, С.В. Волкова, Г.М. Воронина, С.А. Днепров, А.Е. Кадомцева, Э.М. Каримулаева отмечают, что приобретая знания в области права, используя различные источники информации, как библиотечный фонд, так и интернет-ресурсы, а также непосредственно в общении с людьми закладывается фундамент индивидуального правосознания [1, 33, 34, 58].



Уяснение правовых требований, составляющих основу правовых знаний человека, приводит к соотнесению их с реальной правовой практикой, выработке соответствующих оценочных суждений о праве. Происходит накопление правовых знаний, вырабатывается индивидуальная позиция по отношению к действующему праву. Изучая в ходе обучения правовые нормы, юридические понятия и категории, параллельно вступая в правовые отношения с людьми, которые его окружают, учащийся познает и оценивает юридические нормы, преобразуя их в свои установки, регулирующие правовое поведение.

Механизм образования правовых установок подробно описан в исследовании С.В. Широ, который выделяет некоторые аспекты правового воздействия на человека и общество [217, 218, 219, 220].

Во-первых, главным объектом правового воздействия на человека является его сознание. Изменения в сознании, которые происходят под действием правовых предписаний, влияют на сознательное принятие решения и действия в момент выбора правовой поведенческой линии человека в юридически значимых обстоятельствах.

Во-вторых, нормативно-правовая основа является непосредственным регулятором социальных, общественных процессов. Правовая база отражает в своем содержании волю общества, носит формальный характер прописанных требований и предписаний, подтвержденный государственной властью перечень прав и обязанностей. Таким образом правовые нормы непосредственно воздействуют на человека, его поведенческую модель, стимулируя совершать те или иные действия. Отражение правовых основ в логической системе сознания человека структурируется в индивидуальную систему оценок, норм восприятия и поведения. Основной задачей правового воздействия на человеческое сознание выступает формирование собственной системы норм поведения. Возможным это делает степень информированности человека о нормах, правилах и правовом общественном порядке, соответствующем действующему законодательству. Информированность о нормах права и общественном устройстве государства выступает предпосылкой усвоения правовых знаний.

В работах М.Д. Антипиной, Е.М. Гавриш, А.С. Киндяшовой, Е.А. Певцовой выделяются основные направления получения информации о внешней среде, правовых нормах, правовых предписаниях. Эти направления разделены на три составляющие:

1. Практически каждая отдельная правовая норма или общая система норм содержит информацию о предполагаемом поведении окружающих человека людей в различных жизненных ситуациях. Такое направление информации формирует у человека отношение к внешней окружающей среде, в которой он оказывается соответственно своей принадлежности к социальной группе и в которой ему предстоит осуществлять какие-либо действия.

2. Правовые предписания воздействуют на сознание субъекта, определяя возможные варианты поведения. Нормы права дают возможность ставить новые цели и находить новые средства достижения уже известных целей, которые не могли быть поставлены им самостоятельно.

3. Правые предписания информируют и предупреждают о возможных последствиях какой-либо деятельности, о возможных позитивных или негативных последствиях реализации действий субъекта [36, 91, 137, 138, 139, 140, 141].

Правовые нормы усваиваются, как правило, не в форме информации о должном поведении, а в процессе приобщения, которое, по мнению Е.А. Певцовой не «сводится только к акту понимания, а составляет практически духовное освоение предметного поля деятельности и затрагивает все побудительные, установочные ... стороны бытия человека» [138, с.65].

«Цель правовой информации – склонить человека к определенным действиям. Но для того, чтобы этот процесс осуществлялся, информация, поступающая в сознание личности, должна быть ею опосредована, переработана и усвоена», утверждает В.В. Оксамытный [134, с.125]. Правовая информация должна быть качественно и правильно усвоена человеком, должна быть понята суть того или иного положения права.

В качестве показателей сформированности знаниевого компонента правосознания старшеклассников мы выделяем: знание государственной

правовой системы, законов страны; знание и понимание прав и обязанностей личности; суждения о гражданском долге и об инициативной ответственности гражданина; проявление интереса к получению знаний по гражданско-правовому законодательству; потребность в защите, охране и уважению своих гражданских прав и обязанностей.

*Эмоционально-рефлексивный компонент* правосознания включает в себя такие ценностные ориентации, как: уважение и принятие действующих законов; ориентир на нормативно-правовые предписания в своей повседневной деятельности; непримиримость к проявлениям правонарушений; юридическая ответственность; правомерность действий.

При этом под правом понимается совокупность установленных и охраняемых государством норм и правил, которые регулируют отношения людей в обществе. Основными показателями сформированности эмоционально-рефлексивного компонента выступают: отношение к закону и государственной власти; отношение к себе как субъекту права, в том числе отношение к своим гражданским правам и обязанностям; уважительное отношение к нормам права.

Рассматривая психологическую теорию отношений личности В.И. Мясищева с позиции правосознания, можно выделить следующее определение: «психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, отношения отдельных людей определены обобщенными отношениями, которые выражаются и отражаются в отдельных поступках и во всей деятельности человека, т.е. человек является тем самым продуктом общественных отношений» [128, с. 215].

*Деятельностный компонент* правосознания можно охарактеризовать с помощью социально-правового поведения старшеклассников: при овладении навыками принятия своевременных решений в юридически значимых ситуациях; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере общественных отношений; готовность к действиям, связанным с защитой прав и интересов

личности; готовность к отстаиванию своей гражданской позиции во всех случаях регулируется законодательством.

Полученные знания в области юридических наук, а также оценочное отношение к нормативно-правовым положениям, к правовым явлениям и событиям в процессе интериоризации переходят в правовые установки. Определяя правовые установки «для себя» субъект проявляет готовность соотносить свои действия с устоявшимися правовыми нормами в обществе. Такой принцип правовой установки выступает «связующим звеном между достигнутым уровнем правосознания и прогнозируемым личностью поведением. Преломленные в сознании права и обязанности опосредуются через объективную реальность и субъективный опыт личности, реализуя перевод социального в индивидуальное» [154, с. 362].

По мнению Е.И. Евсиковой, Н.Г. Зайцева, В.А. Захаровой, И.В. Кизесовой, влияние на личность заданных установок в таком случае становится основным ориентиром [61, 71, 75]. Установки получают определение одновременного взаимодействия двух условий: непосредственно наличие какой-либо потребности у субъекта и определенная ситуация, в которой эта потребность будет удовлетворена. Под воздействием установки происходит процесс осмысления личностью ситуации. Правовая установка исследователями делится на две разновидности: операциональные и базовые. Операциональные правовые установки, означают готовность к соблюдению или несоблюдению одной или нескольких связанных нормативно-правовых условий, регулирующих четко определенное действие или операцию. Базовые установки выражают общую направленность личности на право, как на ценность и готовность руководствоваться всеми его предписаниями.

Рассматривая правовую установку с позиции поведенческой линии и психологического состояния субъекта, мы приходим к выводу, что она «характеризуется осознанием своих потребностей и их соотношением с требованиями общества; осознанием целей, обеспечивающих удовлетворение потребностей или выполнение требований; осмыслением и оценкой условий, в

которых будут происходить предстоящие действия; актуализацией предшествующего опыта; оценкой соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата» [154, с. 364].

Сформированное правосознание личности отличается осознанным волевым проявлением. Каждый человек проводит аналогию своих действий с общепринятыми правилами и нормами общества. Важнейшим, по мнению автора, является то, что, обладая достаточно сформированным правосознанием, человек осознанно регулирует свои поступки и несет ответственность за нарушение законодательно утвержденных норм и правил.

В.В. Оксамытный отмечает, что «правомерное поведение личности можно определить как ее деятельность в сфере социально-правового регулирования, основанная на сознательном выполнении требований норм права, которое выражается в их соблюдении, исполнении и использовании» [134, с. 165].

Все вышеперечисленные компоненты правосознания находятся во взаимосвязи и взаимодействии.

Сущность правосознания определяется теми функциями, которые оно осуществляет. Под функцией правосознания мы понимаем способ освоения правового бытия, социальное назначение права.

Исследуя феномен правосознания, М.Д. Антипина, В.А. Захарова, И.В. Идерова, Е.К. Калущкая, А.С. Киндяшова отмечают, что главными функциями правосознания старшеклассника являются: познавательная, оценочная и регулятивная [75, 79, 86, 91].

Познавательная функция определяется, как результат усвоенных старшеклассниками знаний в области права и сформированностью личностных представлений относительно норм и правил, закрепленных законодательством и принятых обществом. Познавательная функция правосознания способствует выявлению индивидом своих потребностей, определению своих интересов и формированию своего отношения к ним через интересы другого.

Оценочная функция способствует выработке у старшеклассников собственного отношения к правовым факторам и явлениям, к праву, как основе и

средству государственного регулирования общественных отношений, и законодательству, как фундаменту существования правового государства. Опираясь на жизненный и научный опыт, моральные принципы и нравственные установки, соотношение социальных и собственных ценностей осуществляется оценка правосознания. Критериями этой оценки становится многогранность объективной и субъективной реальности относительно справедливой и правовой общественной жизни.

Определяя основной компонент регулятивной функции, можно сказать, что правосознание становится побудительным мотивом к совершению какого-либо действия школьника в ситуациях юридически значимых, но уже с учетом принятых и усвоенных личностью правовых установок. Регулятивная функция обеспечивает баланс правовых норм и правовых установок личности в регламенте общественных отношений.

Итак, в настоящем исследовании правосознание старшеклассника определяется как сложная личностная структура, аккумулирующая в себе правовые знания, оценочные отношения к праву, умение конструировать поведение в ситуациях, регулируемых правом. Правосознание выступает в качестве основания правовой защищенности старшеклассников в предстоящей общественной жизни. Морфологическое строение правосознания старшеклассника представлено знаниевым, эмоционально-рефлексивным и деятельностным компонентами, целенаправленно развивающимися диалектическом единстве. Таким образом, можно заключить, что сущность правосознания определяется познавательной, оценочной и регулятивной функциями.

## **1.2 Педагогические возможности проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников**

Появление проектной деятельности, как элемента отечественной педагогической практики можно проследить с начала XX века. Однако

понятийный аппарат современного проекта видоизменился, практическая реализация проектной деятельности направлена на формирование профессиональных навыков обучающихся в различных сферах жизни в век стремительной цифровизации. Проектную деятельность в области образования относят к новому виду педагогических технологий, направленных на формирование компетенций в области проектов. В переводе с латинского слово «проект» обозначает «брошенный вперед». В зарубежной и отечественной педагогической науке представлено много различных интерпретаций данного метода в зависимости от ракурса изучения: как метода проектного обучения, как проектирования в обучении, как моделирования в образовании.

Российская педагогическая энциклопедия трактует метод проектов как «систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [167, с. 566].

Остановимся на кратком описании основных понятий проектного обучения. В работах Т.Ч. Баймухановой, И.Ф. Бережной, Е.Ф. Бехтеновой, Е.И. Вараксиной, К.Е. Зверевой, О.М. Хлытиной, И.С. Шатунова метод проектов понимается как целенаправленная учебная школьная или внеурочная деятельность, которая осуществляется по определенной программе для решения различного рода образовательных задач: учебных, поисково-исследовательских, практических и др. [11, 13, 14, 16, 29, 30]. Реализуя на предметной, межпредметной или интегрированной надпредметной основе такую деятельность, практикующие учителя называют ее учебным проектом.

Так, по мнению С.Б. Барашкиной, О.Н. Васиной, Т.А. Галаховой, О.Н. Пономарёвой, учебный проект предполагает самостоятельную деятельность обучающихся и предусматривает такие виды творчества, как: поиск информации для реализации основной идеи проекта или вспомогательных задач, анализ и обобщение накопленного материала; выработка гипотез своих исследований, экспериментальная проверка или анализ экспериментальных результатов, теоретическое обоснование сформулированных идей; практическую

деятельность, социально значимую и отражающую личностно-индивидуальную позицию [31, 40].

По мнению М.Б. Романовской, в основе метода проектов лежит креативность, проявляющаяся в умении ориентироваться в избыточном информационном пространстве и самостоятельно формировать свои знания [166]. Применяя проектирование как метод познания, обучающиеся получают возможность переосмыслить роль знаний в социальной практике. В процессе работы над проектом, а затем рефлексивной оценки достигнутых результатов они приходят к осознанию того, что знания сами по себе не могут быть самоцелью. Знания необходимы для правильного выстраивания своих познавательных и жизненных стратегий, для принятия адекватных решений с целью адаптации в социуме, для личностной самореализации.

С.А. Гарафутдинова, Е.А. Гилева, Т.В. Гудкова, С.А. Ермолаев, М.Г. Заббарова считают, что умения, формируемые у школьников в процессе проектирования, в отличие от знаниевого обучения, направлены на осмысленное выполнение жизнеобеспечивающих интеллектуальных и практических действий [46, 50, 57, 63, 69]. Другими словами, формируются ключевые компетенции обучающихся, в том числе и выявление необходимости совершенствования предметного мира, понимание учебной задачи, задания, способов взаимодействия с ровесниками и взрослыми, требований к презентации результатов выполненной работы. Ключевые компетенции ученика проявляются и в планировании последовательности своих действий с ориентировочными оценками затрат времени на этапы проекта, коррекции принятых ранее решений, умений задавать конструктивные вопросы, обращаться за компетентной помощью. По мнению М.Б. Романовской, в процессе проектной деятельности происходит динамичное развитие личностных качеств и ключевых компетенций обучающихся, свидетельствующих о качестве современного образования [166].

А.Н. Иоффе, рассматривая проектную деятельность, приходит к выводу: она является совместной учебно-познавательной, творческой деятельностью обучающихся, которая имеет общую цель, методы, способы деятельности,



направленные на достижение общего результата [81]. Ряд исследователей (И.Н. Заева, А.Н. Иоффе, И.В. Казаченко, Н.М. Фирсова) полагает, что проектная деятельность всегда практикоориентирована, направлена на формирование у подростков навыков практической деятельности, достижения, в процессе работы над проектом, поставленных целей и задач [70, 85, 82].

По мнению Е.Н. Видяшевой, С.П. Каневой, Н.С. Касьяновой, М.А. Козловой, Н.М. Конышевой, И.А. Марковой, такая деятельность направлена на самостоятельное решение проблемы или задачи, которую школьники ставят перед собой сами, при этом вмешательство со стороны педагога сводится к минимуму [88, 90, 95, 100, 101, 120]. Средства достижения поставленной цели учащиеся определяют самостоятельно, и важным является правильная, реально достижимая постановка целей и задач проекта. Результаты в большей возможности должны совпасть с целями. Мерилом успешности является создание продукта.

Согласно И.Д. Чечель, «современный проект учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определённых личностных качеств. Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путём самообразования). Активное включение школьника в создание тех или иных проектов даёт ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде» [213, с. 15]. Понимание метода проектов как комплекса действий, основным направлением которого является решение значимой для учащегося проблемы, с учетом определенных учителем тематик и реализуемой самостоятельной практической деятельности подростка.

Определение проекта как метода педагогической технологии рассматривается в трудах О.С. Аранской, Н.Ф. Беляковой, Е.Ф. Бехтеновой, И.В. Бурой, Л.В. Бырсы, К.Е. Зверевой, М.Б. Романовской, О.М. Хлытиной, в которых авторы основой метода проектов считают развитие у учащихся познавательных навыков, самостоятельность в организации проектной

деятельности, умении выбирать правильные ориентиры в образовательном информационном пространстве, развитие навыков критического и междисциплинарного мышления [5, 12, 16, 27, 166]. Педагогические технологии в проектной деятельности предполагают взаимосвязь исследовательских, поисковых, проблемных, творческих компонентов при организации проекта.

Сопоставляя метод проектов с традиционными методами обучения, ученые И.Г. Краснова, Н.Б. Крылова, С.В. Кудрина, К.Н. Поливанова, С.Г. Полянская, Г.Х. Ризатдинова, Н.М. Федотова подчеркивают такие преимущества, как: практико-ориентированная учебная деятельность дает возможность применения теоретических знаний в реальном времени; создает условия для профессиональной ориентации учащихся методом погружения непосредственно в актуальную на современном этапе профессиональную направленность [104, 105, 107, 148, 149, 161]. Авторами отмечается также высокая мотивация учащихся, основанная на конкурсной соревновательной составляющей, при представлении и защите «проекта». Введение в школьную программу метода проектов направлено на поиск качественных форм организации учебного процесса, предполагающих возможность погружения обучающихся в учебно-профессиональную деятельность, повышая тем самым их учебную мотивацию. В утвержденном Федеральном государственном стандарте среднего общего образования вводится необходимость разработки и реализации старшеклассниками индивидуального проекта как индикатора целостного образовательного результата.

Задачу моделирования ситуации реальной профессиональной деятельности решает проектная деятельность: от постановки проблемы до ее решения в заданный срок. Как показывают наблюдения, учащиеся с увлечением работают над проектами, ответственно относятся к их защите и активно участвуют в конкурсах на лучшие проекты.

Таким образом, метод проектов признается сегодня особой образовательной философией, в отличие от философии традиционной «знаниевой» педагогики он реализуется в системно-деятельностном подходе.

Метод проектов реализует ряд функций, среди которых исследователи (Е.Л. Ерохина, Г.Г. Ефремова, С.Ю. Знатнов, М.В. Коржова, О.В. Коробова) выделяют *образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, диагностическую, релаксационную, коррекционную функции, социализации и индивидуализации* [64, 66, 77, 102, 103]. Остановимся на кратком описании этих функций.

*Образовательная функция* направлена на формирование понятийного аппарата образовательных научных понятий, восприятие информации, сосредоточения внимания, запоминания информации различной степени сложности.

*Воспитательная функция* направлена на формирование правовых потребностей старшеклассников, их ценностных ориентаций в сфере права.

*Развивающая функция* связана с образовательной функцией, основной целью которой является развитие общеучебных умений и навыков и всестороннее личностное развитие, формирование самостоятельности в познании нового.

Основной задачей *коммуникативной функции* является формирование коммуникативной компетентности у обучающихся, которая дает возможность установления эмоциональных контактов. Старшеклассники получают не только навыки общения, но и возможность восприятия общечеловеческих социально-культурных ценностей, развитие культурной идентичности и т.д.

*Диагностическая функция* дает возможность оценивать уровень сформированности компетенций у обучающихся.

*Релаксационная функция* снижает эмоциональное напряжение, образовавшееся в ходе выполнения работ в учебном процессе и в межличностных отношениях. Методикой ослабления психологически-напряженного состояния выступает возможность реализации своих способностей в интеллектуальном творчестве, организация культурно-просветительских мероприятий, способствующих культурно-творческому обогащению.

*Коррекционная функция* метода проектов направлена на развитие позитивной динамики внутри групповых процессов и личностный, индивидуальный рост участников проекта.

*Функция социализации* играет важную роль в получении опыта социального взаимодействия, также дает возможность включения учащихся в существующую систему общественных отношений, влияет на процесс усвоения и транслирования этических и социальных норм и правил.

С помощью *функции индивидуализации* старшеклассники могут проявить свои задатки и способности, продемонстрировать свои индивидуально-личностные достижения.

Далее перейдем к рассмотрению социального проектирования, которое представляет значительный интерес для нашего исследования. Это направление получило существенное развитие в современном отечественном образовании при помощи проектного подхода. При организации проектной деятельности школьников в большинстве случаев выбирается метод социального проектирования.

Исследователи проектной деятельности (О.Е. Бочаров, Е.Н. Видяшева, С.А. Ермолаев, Т.И. Кобелева, И.А. Маркова) рассматривая ее, особое внимание уделяют выполнению социального проекта, который, по их мнению, подразумевает под собой специально разработанный, при участии педагога-куратора, комплекс действий, направленный на решение социально-значимых задач силами учащихся [24, 63, 93, 120]. Определяя тематику проектной деятельности, учащиеся опираются на существующие проблемы социально-экономического положения региона. Так зачастую в работе над социальными проектами школы взаимодействуют с различными муниципальными, районными и даже с областными ведомствами. Главной целью становится решение проблем, связанных с улучшением социального положения людей, попавших в трудную жизненную ситуацию; проблем, связанных с экологией окружающей среды; повышения эмоционального здоровья населения и т.д. Соответственно,

социальный проект в отличие от других типов учебных проектов имеет заданное целевое направление, особо значимое для нашего исследования.

К функциям социального проектирования можно отнести: постижение реально-существующих объектов, процессов, временных явлений социального характера; проработка проблемы, как лично значимой для человека, так значимой и для общества в целом; направление результатов деятельности на изменение общественной проблемной ситуации, с помощью построения взаимоотношений с представителями правоохранительных органов, власти и общественности.

В связи с представлением социального проектирования как особого педагогического явления, основной целевой функцией которого становится формирование правового самосознания старшеклассников, мы определили этимологию и семантику социального проекта.

В работах О.Е. Бочарова, Е.Н. Видяшевой, С.А. Ермолаева, Т.И. Кобелевой, И.А. Марковой обоснованы исходные принципы социального проектирования [24, 63, 93, 120]. Исследователи определили процессы, протекающие во время работы над социально-ориентированными проектами, как вид опережающего визуального представления образа, еще не существующего в природе предмета, явления или действия. Такие процессы являются схожими по содержанию со стратегическим планированием, детальным прогнозированием, ситуационным моделированием и т.п. Социальное проектирование представляется как явление, находящееся на междисциплинарном стыке, различных наук.

Главной целью социального проектирования является ориентир на мотивированность и результативность деятельности в работе по улучшению, модернизации, поддержанию социально-значимых явлений и процессов в обществе. Таким образом, социальное проектирование – это деятельность, целью которой выступает позитивное преобразование социума. Она предполагает приобретение школьником нового личностного опыта, задумывается и осуществляется им в большинстве случаев самостоятельно. Однако непосредственное направление школьников с их проектной деятельности должны

осуществлять наставники-кураторы из числа педагогического состава школы, либо с привлечением представителей научного сообщества высших учебных заведений.

Для информационного обеспечения социального проекта возможно привлечение различных муниципальных либо региональных ведомств: общественных организаций, органов власти, вузов и иных социальных партнеров.

Смысловое наполнение понятия «правосознания школьников старшекласников в проектной деятельности» можно проследить в работе Н.В. Матяш и И.А. Афолина [121]. На теоретическом уровне метод проектов выступает средством самопознания, понимания самоотношения, создания условий для формирования адекватной самооценки, которое регулируется системой самомотивации, самоконтроля, регуляции личностного поведения и эмоционального фона. Авторами рассматривается возможность развития личностного роста, а также формирование правосознания старшекласников посредством проектной деятельности. Выделяются уровни проектной деятельности, качественные характеристики (отношение к психическому развитию, характер воздействия на личность, отношение к изучаемому предмету, отношение к усваиваемым учебным действиям, особенности постановки целей и задач проекта), количественные характеристики проекта (уровень сложности, определенности, теоретические и практические цели).

С опорой на результаты теоретических и эмпирических исследований влияния проектной деятельности на формирование личности, автором описаны и сгруппированы по перечисленным основаниям критерии обученности социально-проектной деятельности.

Данные критерии послужили основой анализа влияния проектной деятельности на личностное развитие обучающихся на разных этапах обучения.

Так, проектная деятельность на теоретическом уровне выступает средством развития самосознания личности, представляющей собой систему самоконтроля, коррекции и планирования поведения, иными словами механизмов

саморегуляции. Кроме того, проектной деятельностью обеспечивается появление инициативы, самостоятельности, творческое усвоение знаний.

Таким образом, можно утверждать, что проектная деятельность, опираясь на актуальный уровень развития самосознания, интенсивно формирует его регулятивные компоненты. При этом их становление происходит, начиная от извне заданных, ситуативных и контролируемых учебных действий к саморегулируемым, осознанным учебным проектам.

Проектная деятельность оказывает существенное влияние на развитие направленности личности. Это связано с тем, как считает С.Л. Рубинштейн, что «развитие новых интересов происходит последовательно, по мере решения новых задач» [168, с. 147]. Содержание проектной деятельности обеспечивает широкий диапазон новых задач и внутри одного учебного предмета, и в других предметных областях. Опосредованным путем она влияет на развитие мотивов, интересов, склонностей через формирование специфических свойств учебной мотивации: широты, устойчивости и легко осознаваемой связи мотива и цели.

Авторы (И.Ф. Бережная, Л.А. Бодрова, З.И. Валиева, И.И. Глущенко, Л.Н. Мотунова, М.А. Субботина) полагают, что проектная деятельность выступает условием интеллектуального развития субъекта, стимулом развития интеллектуальной инициативы, проявляющейся в самостоятельном определении и постановке конкретной задачи проекта [13, 14, 18, 28, 51].

В ходе проектной деятельности происходит развитие правового мышления. Оно характеризуется способностью принимать ответственные решения в ограниченный период времени, определять главные и факультативные цели реализуемой деятельности, выбирать адекватные целям деятельности средства их достижения. Таким образом важные интегративные характеристики интеллекта выходят за рамки проектной деятельности и становятся важной частью социальной мобильности и адаптивности личности.

Творческий характер проектирования в ходе его реализации обеспечивает формирование креативности психических функций.

Как известно, для моделирования аналога объекта, характеризующегося новизной, необходимо продуцировать идеи, варианты и альтернативы проекта, осуществлять анализ и синтез идей. Эти действия способствуют формированию таких качеств творческого мышления как гибкость, интуитивность, мобильность, критичность, глубина, широта, оригинальность, продуктивность.

Эмоционально-волевая составляющая проектной деятельности отражается в переживании обучающимся отношения к ее содержанию. Так обеспечивается удовлетворение его познавательных потребностей. Это приводит к удовлетворению познавательных потребностей, в отличие от традиционного обучения, когда предметом осознания выступает получение оценки, а не сам познавательный процесс. В результате при традиционном обучении рефлексии подвергается оценка, а не степень продвижения в усвоении знаний. А в социально-проектной деятельности эмоциональной регуляции подвергается разработка собственных идей и их объективация.

Проектная деятельность является способом повышения уровня знаний в области права, осознания влияния законодательной базы в жизни общества, оценивание своих сил на лидерской позиции. По мнению О.Е. Бочарова «проектирование стимулирует членов проектной группы к участию в социально значимой деятельности на основе сложившихся ценностных ориентаций и убеждений» [24, с. 31].

По мнению И.Ф. Бережной, Н.М. Голяк, Н.З. Журавлевой, Л.Н. Мотуновой, Н.Н. Новиковой, У.В. Плюсниной, проектная деятельность характеризуется полифункциональностью [13, 14, 53, 68, 132, 146]. В итогах совершения деятельности проектирования фиксируются предметный и отношенческий результаты. Предметный результат предполагает создание какого-либо продукта, примером может быть тематически оформленный стенд, проведение благотворительной акции, оформление школьного зеленого уголка и т.д. Отношенческим результатом становится изменение отношения к какой-либо деятельности, он может быть как позитивным, так и негативным, в силу определенных причин. Непосредственно меняются личностные качества



участников проектной деятельности в ходе разработки и реализации проектов социальной направленности.

Обобщая сказанное выше, отметим, основными характеристиками проектной деятельности являются: творческий поиск актуальной, общественно значимой идеи проекта; целеполагание проекта (установление реально-достижимых и узконаправленных целей проектной деятельности); опережающий характер временного отрезка процесса создания продукта; технология, имеющая основу в виде планового комплекса этапов проектной деятельности; рекомендательный характер при подведении итогов.

Необходимые условия для реализации проектной деятельности рассматриваются в работах И.Ф. Бережной, Е.А. Гилевой, С.А. Ермолаева, К.Н. Поливановой, Е.Б. Слеповой [13, 14, 50, 63, 148, 185]. К ним относятся:

- наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы;
- значимость (теоретическая, познавательная, практическая) предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность участников проекта;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- использование научно-исследовательских диагностик и методик.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что в настоящем исследовании под проектной деятельностью понимается разработка и реализация проекта, главной целью которого является создание продукта в виде исследования, создания материального или нематериального объекта (используя сеть интернет), которое будет направленно на практическую, самостоятельную деятельность старшеклассника, принципиально новую, неопробованную ранее в его личном опыте. Реализую свою проектную работу, учащийся выстраивает конструктивное взаимодействие не только в своей социальной группе, но также с различными социальными средами разных уровней и через такую коммуникацию формируются навыки коммуникации в социуме и правосознание личности.

При обосновании проектной деятельности в качестве средства формирования правосознания школьников представляется важным выделение ее этапов и содержания. Обращение к специальной литературе показывает отсутствие единой методики реализации социального проекта. Обратимся к результатам исследования Т.И. Кобелевой, осуществившей сравнительный анализ этапов наиболее распространенных в отечественной педагогике моделей социального проектирования [93]. К наиболее эффективным моделям отнесены проект «Гражданин», учебно-воспитательные программы «Гражданский форум», «Мое действие – мой выбор», «Новая цивилизация», реализуемые обучающимися во внеурочной деятельности. Продуктивным методическим ресурсом их реализации, на наш взгляд, может быть пособие К.Н. Поливановой, в котором приведены инструкции по разработке и реализации проекта [148]. Остановимся на кратком описании перечисленных программ.

Рассмотрим программу «Новая цивилизация».

Ее суть сводится к реализации одноименной мультипроектной игры «Новая цивилизация». Участники игры моделируют глобальные ситуации (в масштабе планеты), «создают» различные государства, выделяют их территориальные границы, разрабатывают структуру правительств «своих» государств, их правовую систему. Кульминационным моментом игры становится моделирование взаимодействия воображаемых государств, разрабатываются международные проекты для решения актуальных правовых проблем.

Таким образом, школьники в игровой форме познают основы политико-правового устройства разных государств, знакомятся с экономическими отношениями, учатся вычленять социальные проблемы, предлагают пути их решения, формируют свое отношение к этим решениям. Особая практическая ценность описываемой модели заключается в том, что на каждом этапе игры ее участники разрабатывают и реализуют ряд проектов, что работает на формирование у них опыта проектной деятельности.

Программа «Мое действие – мой выбор».

Согласно этой программе, структура социального проектирования включает в себя три основных компонента:

- социальная проба как процесс взаимодействия, посредством которого старшеклассник воспринимает, перерабатывает и усваивает информацию о правовых явлениях и объектах);
- социальная практика как процесс овладения умениями и навыками социальной жизни, познания действительной реальности правового взаимодействия);
- социальный проект как создание нового значимого для общества продукта.

Последовательная реализация перечисленных компонентов приводит к целостному образовательному результату: знания о правовых явлениях, социальные умения и навыки и решение (участие в решении) социально значимой проблемы.

Рассмотрим программу «Гражданский форум».

Эта программа представляет собой дискуссионный клуб, на заседаниях которого участники обсуждают наиболее острые и актуальные правовые проблемы. Члены клуба встречаются и общаются с представителями органов государственной власти, представителями общественных организаций, депутатами различного уровня. Таким образом, обучающиеся проявляют свою правовую позицию, погружаются в сферу общественной политики, учатся принимать взвешенные решения, касающиеся общественной жизни. В ходе дискуссий с представителями власти зарождаются значимые предложения, рекомендации правительству, законодательному собранию (федеральному, региональному) или органам местного самоуправления.

Программа-проект «Гражданин».

Эта программа получила наибольшее распространение в отечественном образовании. Ее разработчиками подробно описывают восемь взаимосвязанных стадий работы над проектом. Продуктивность вовлечения школьников в данную программу обеспечивается, с нашей точки зрения, тем, что проблемы, решаемые

школьниками, являются реальными, а не смоделированными. В качестве основополагающего критерия успешности данного проекта признается его практическая реализация. Цель проекта «Гражданин» – обучение школьников успешному взаимодействию с представителями различных общественных структур при решении правовых проблем. В процессе проектного исследования развивается мотивация школьников на защиту своих прав, знание и исполнение своих обязанностей. Как считает Т.И. Кобелева, участие в проекте «Гражданин» способствует формированию у старшеклассников мотивацию участия в социально значимой деятельности [93]. В дальнейшем в процессе работы над проектом происходит осознание цели и мотива своей деятельности, превращая действия обучающегося в целенаправленную гражданскую деятельность.

Так реализуется сложный механизм интериоризации отношений личности, что требует согласования личных установок, мироощущения личности с общественными требованиями.

Анализируя алгоритмы действий по разработке и реализации проектов в различных моделях социального проектирования, Т.И. Кобелева выделяет наиболее общие шаги в них: выбор темы проекта; разработка плана действий; реализация плана деятельности, подготовка к презентации проекта; защита проекта, рефлексия [93].

Анализ литературы (Е.Н. Видяшева, С.А. Ермолаев, Т.И. Кобелева, И.А. Маркова), посвященной различным моделям организации проектной деятельности, показывает продуктивность их применения с ориентацией на такие педагогические цели, как формирование гражданской позиции обучающихся разного возраста, гражданского самосознания, социальной компетентности и других личностных качеств [63, 93, 120]. Следует отметить, что исследований, посвященных формированию правосознания старшеклассников средствами проектной деятельности крайне мало, педагогические возможности этого вида деятельности в формировании искомого в нашем исследовании качества личностного актуализированы недостаточно.

Определим краткую характеристику содержания практической деятельности школьников на различных этапах работы над проектом, дающую возможность последовательно обеспечить динамичное развитие правосознания учащихся.

На первых этапах работы по проекту, при выборе идеи, названии работы и последующем планировании действий школьники осознанно определяют для себя личностную мотивацию. Далее осуществляют поиск и анализ информации по проблеме проекта, содержащейся в информационных базах по данному рода исследованиям, а также накопленную в ходе личных наблюдений и коммуникаций с компетентными специалистами. На основе анализа данных и сведений, извлеченных из средств массовой информации в рамках конкретной проблемы, законодательной базы, школьники получают новые знаниевые компетенции о деятельности местных и федеральных органов власти, о проработанности законодательной базы по определенной проблеме своего проекта.

Примеры правоприменения теми или иными представителями общества способствуют позиционному самоопределению старшеклассников по отношению к государственной системе власти, к правовой системе, к эффективности ее функционирования, к возможностям ее усовершенствования. Необходимо отметить, что в этом возрастном периоде формируется отношение к правоохранительным органам, к возможным вариантам взаимодействия с представителями общественности для решения современных социально-значимых проблем. Таким образом, в ходе процесса познания действительности при выполнении работ по проекту, полученные ранее знания основ юридических наук, трансформируются в эффективное средство усвоения новых практико-ориентированных знаний о праве, о правовом государстве. Специфическое значение относительно решения задач формирования правосознания старшеклассников приобретает их деятельность на этапе планирования действий по решению целей и задач избранной проблемы. На этой части работы по проекту участники команды вступают во взаимодействие с муниципальным сообществом,

с представителями властных структур и общественности, что способствует формированию коммуникативного опыта, опыта принятия решений по общественно-правовым вопросам, опыта правоприменения, навыка взаимодействия с различными уровнями власти.

По мнению исследователей (Ж.А. Васениной, Е.М. Молчановой, И.С. Шелковниковой, Е.Ф. Яцко), работа над проектом считается не завершенной без проведения анализа самими учащимися проведенной работы, т.е. без рефлексии [216, 232].

Рефлексия старшеклассников относительно результатов своей деятельности является одним из главных психологических условий ее глубокого осознания, пристрастного детального анализа и продуктивного совершенствования. Опыт рефлексивной деятельности включает в себя специфические действия формирующейся личности, направленные на идентификацию, самопрезентацию проблем, возникающих у нее на различных этапах вхождения в общественную жизнь, на их оценку, поиск причин их возникновения, выработку стратегии выхода из ситуации и, как результат, обоснование смысловых путей собственного гражданского становления. Такой опыт осмысления отношений «Я и общество» нужен старшекласснику так же, как и опыт применения знаний основ наук. Рефлексия также направлена на развитие понимания и восприимчивости по отношению к себе и к другим, осознание и соотнесение собственных способностей, ценностей, установок с ценностями и установками других людей. Отметим также, что в ходе рефлексии создаются условия для возникновения целостного видения собственной деятельности, выявляются ее ценностно-смысловые основания.

Таким образом, рефлексивная деятельность выполняет следующие функции в развитии правосознания школьников: осмысление норм и требований, предъявляемых обществом к личности; установление степени соответствия (несоответствия) деятельности нормам и требованиям, предъявляемых к личности обществом; построение субъективно приемлемых образцов правомерного поведения как цели совершенствования; выбор индивидуально-адекватных

способов и стратегий овладения этими образцами, т.е. методов совершенствования.

Итак, описанные выше характеристики содержания деятельности школьников на этапах работы над проектом свидетельствуют о том, что проектная деятельность позволяет членам проектной команды повышать свою правовую грамотность, понимать роль законов, пробовать свои силы в роли лидера, а также стимулирует участие в социально значимой деятельности на основе сложившихся ценностных ориентаций и убеждений. Выступая как источник знаний, социального опыта, эмоционального переживания, оказывающих на развитие отношения личности к гражданскому обществу, государству, праву, самому себе как к гражданину, социальное проектирование задействует знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный компоненты формирования правосознания старшеклассников.

Таким образом, мы пришли к выводу, что педагогические возможности проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников заключаются в возможности познания реальных явлений правовой действительности; направленности на преобразующую деятельность по позитивному изменению общественной ситуации, связанной с правонарушениями; возможности взаимодействия с представителями властных структур и общественных организаций в решении правовых проблем; накоплении знаний учащихся о государственном строе, правовой системе, гражданском обществе, о гражданских правах и обязанностях; формировании опыта гражданско-правового поведения.

### **1.3 Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности**

Для теоретического построения модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности необходимо рассмотреть проблему модели и моделирования.

В зарубежной философии эталонной является определение модели, приведенное В.А. Штоффом в книге «Моделирование и философия», под которой понимается «мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая отображая или воспроизведя объект исследования, способная замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [223, с.93]. Любая модель отражает реальную или воображаемую действительность «в форме и объеме знаний об оригинале, с которыми исследователь приступает к исследованию и которое уточняется и корректируется» [223, с. 95].

Основополагающим компонентом моделирования социально-общественных систем послужили исследования группы ученых (Т.А. Алексеевой, И.Ф. Бережной, Н.В. Бордовской, Н.М. Борытко, Р.Н. Бунеева, Л.Н. Мотуновой) в области педагогического, культурологического, социального образования; также в области нравственного воспитания молодежи, социальной коммуникации учащихся различных уровней образования [3, 13, 14, 22, 23, 25].

Н.М. Борытко полагает, что между моделью и исследуемым объектом необходимо определенное сходство, заключающееся в сходстве физических характеристик; осуществляемых функций, в способах описания объекта и его модели. По его мнению, «модель способна выполнять свою роль тогда, когда степень ее соответствия объекту определена достаточно строго» [23, с. 181-182].

Теоретическим ресурсом построения модели формирования правосознания старшеклассников послужили работы О.В. Акуловой, Н.М. Андронкиной, С.И. Архангельского, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой, А.П. Тряпицыной, посвященные моделированию социальных систем в области культурологии образования, в области воспитания, организации взаимодействия школьников, организации деятельности детских общественных организаций [2, 4, 7, 144].

В диссертационном исследовании Л.А. Дорджиевой «Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа», автор рассматривает моделирование как «способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет следующее за ним во времени состояние; как определенной последовательности частей процесса (этапов, стадий, фаз), которая



обеспечивает количественные и качественные изменения свойств личности, причем переход от одной части к другой осуществляется благодаря усложнению целей процесса и используемых средств развития личности» [60, с. 85].

Формирование правосознания старшеклассников в проектной деятельности моделируется на основе возрастных особенностей школьников, учитываются процессы быстро меняющегося физиологического и психологического состояния организма подростков.

В подростковом возрасте закладываются основы становления личности, старшеклассники проводят сознательную сравнительную характеристику своей личности со сверстниками, развиваются психологические предикторы личности: самоотношение и самооценка, закладываются основы будущих профессиональных жизненных перспектив. Старшеклассники характеризуются интересами завтрашнего дня, стремлением выйти во взрослый мир, самореализоваться. В этот период учащиеся активно включаются в общественную жизнь, интенсивно социализируются. По мнению Г.Х. Багандовой, Т.В. Есиковой, Л.Б. Осиповой, А.Э. Шамхаловой, в этом возрасте растущие люди выходят на качественно новый уровень освоения общественных отношений, включаются в общественно значимые дела, самоутверждаются [10. 65, 135]. По мнению зарубежных ученых (M.Z. Benić, L. Blasi, N. Luo, A.J. McKim, S. Opić, D. Qi, J.J. Robertson, J. Stewart, K. Strawn, J.J. Velez, M. Zhang), ведущей потребностью обучающихся становится потребность в новых способах взаимодействия с окружающими взрослыми [233, 237, 240, 241]. Коммуникация со взрослыми переходит на другой уровень, при котором подростки стараются соответствовать опытному профессионалу, учась взаимодействовать на равных. В этот период они стремятся занять свое место в мире взрослых, в обществе или определенной социальной группе.

Зарубежные (N. Bendaly, B. Braband, C.S. Chai, L. Hinyard, H.Y. Hong, E. Keles, T. Killen, K. Mayer, J. Mažgon, P.M. Mrvar D. Pole, E.C. Toomey) и отечественные ученые (К.М. Гайдар, О.В. Галустян) рассматривают социальную ситуацию развития обучающихся как равноправных членов общества,

принимающих участие во взаимодействии с более опытными, взрослыми участниками [38, 39, 41, 42, 43, 44, 234, 235, 236, 238, 239].

Следовательно, старшеклассники признаются особой социальной группой, которая характеризуется способностью и готовностью к активной социальной деятельности. Однако, в связи с тем, что описанные характеристики неустойчивы: старшеклассника должен сопровождать опытный педагог-наставник, так называемы «ментор», который направит и поддержит процесс социального становления старшеклассника, укажет верный путь к саморазвитию.

На основе выявленных психологических особенностей учащихся старшей школы, с учетом личностных особенностей и педагогической направленности проектной деятельности нами была разработана модель (рисунок 1) формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности, включающая деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и когнитивно-коммуникативный подходы.

*Деятельностный подход* рассматривается в трудах П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [45, 111, 112, 168]. Этот подход основан на четко выраженной практической ориентации. Его ведущие положения заключаются в формировании у старшеклассника умений конструирования правомерного поведения в сфере отношений, регулируемых нормами права.

С позиций деятельностного подхода также важным для нас является положение о взаимосвязи деятельности личности и ее развития. Каждому возрастному периоду соответствует своя ведущая деятельность. А.Н. Леонтьев отмечает, что «ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии его развития» [111, с. 56]. По мнению одного из ведущих отечественных психологов, Р.С. Немова, «психические процессы – восприятие, внимание, воображение, память, речь, мышление – являются важнейшими компонентами любой человеческой деятельности. Эти психические процессы не просто участвуют в

деятельности, но и развиваются в ней и представляют собой особые виды деятельности» [130, с. 134].

Механизмы влияния деятельности на развитие личности подробно описаны в трудах П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Среди них наиболее важными для настоящего исследования являются:

– формирование и развитие сознание старшеклассников в процессе практической деятельности, с позиции педагогической составляющей, обеспечивает качественное развитие личности;

– изменение характера деятельности с теоретического на практическое, существенным образом влияет на изменение позиции обучающегося, от исполнительской к активной – к позиции субъекта;

– проявление активной позиции ученика обусловлено развитием межсубъектных отношений педагога и обучающихся [45, 111, 112, 168].

*Личностно-ориентированный подход.* Данный подход актуализирует вопросы рассмотрения старшеклассника как носителя индивидуального правосознания. В рамках данного подхода предполагается ориентация на признание и учет индивидуально-личностных способностей обучающегося, который является субъектом правового образования, обращение к его индивидуальному опыту, потребности в самоопределении, самосовершенствовании в правовом развитии.

По мнению авторов концепции личностно-ориентированного подхода в образовании (Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской), при проектировании и организации педагогического процесса важнейшим условием является гуманистический способ выстраивания взаимоотношений с обучающимися; развитие их смысловой сферы, способности к рефлексии [20, 21, 180, 181, 229, 230]. В основе личностно-ориентированного подхода лежит принцип единства двух планов воздействия – процессуального и психологического. Такое образование направлено, согласно В.В. Серикову, «на формирование личностного опыта, являющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [181, с.29].

Основными условиями формирования личностного опыта, как считает Е.В. Бондаревская, является обогащение следующих компонентов:

– аксиологического: общечеловеческие ценности, являющиеся предметом выбора, «присваиваются» сознанием, человек вкладывает в понятие и отношение к миру, людям, самому себе личностный смысл;

– культурологического: закладываются навыки, приобретённые в процессе приобщения к культурно-исторической среде общества, присвоение общекультурных ценностей в условиях воспитания;

– жизнетворческого: проецирование происходящих событий в жизни человека на его восприятие и отношение жизненных процессов в целом; изменение жизненной позиции, преобразования личностной поведенческой линии;

– морально-этического: изучение и присвоение морально-этических норм, с процессом переживания эмоционально-значимых ситуаций гуманно-нравственной направленности;

– гражданского: проявление социально-общественной позиции, в виде участия в общественно-значимых мероприятиях; отстаивание, защита прав и свобод человека, определение личностной гражданской позиции;

– личностного: проживание ситуаций, направленных на развитие навыков самостоятельности, ответственности, инициативности; понимание своих конституционных прав и свобод, адекватное их принятие и оценивание, построение в соответствии с ними своего поведения и рефлексия своих поступков; саморефлексия [20, с. 22].

*Аксиологический подход.* В работах исследователей (А.Г. Асмолова, В.В. Ильина, А.А. Макейчика, И.В. Фабрики) в основе аксиологического подхода – личностно-направленное обращение к старшеклассникам, их внутреннему миру, к формирующимся чувствам и эмоциям, сознанию и долгу [8, 80, 117, 202, 203]. Формирование правосознания старшеклассников в проектной деятельности необходимо наполнить ценностями, установками, отношениями, смыслами. В таком случае главным условием развития правосознания

старшеклассника становится механизм ценностной ориентации, постоянный поиск, возвышение от неудачи к успеху.

Поиском как механизмом ориентации и этапом формирования правосознания обеспечивается осознание старшеклассником своей потребности в момент ее опредмечивания, встречи с ценностью, объектом потребности.

Старший школьный возраст, по мнению А.Г. Асмолова, В.В. Ильина, А.А. Макейчика, является сензитивным периодом для самооценки, отражающей многослойные отношения старшеклассника к себе, своим возможностям и поступкам [8, 80, 117]. Способность к самооценке является необходимым условием реализации подростком потребности в персонализации, характеризуется уточнением и развитием представлений о самом себе.

*Когнитивно-коммуникативный подход*, рассматриваемый в работах (О.В. Галустьян, Л.В. Кибирева, Э.П. Комарова, Э. Колларова, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова) способствует формированию коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе формирования правосознания в ходе реализации проектной деятельности [41-44, 98, 136, 163]. Единство коммуникативного и когнитивного компонентов связано с коммуникативной составляющей проектной деятельности школьников. В процессе создания проекта необходимо работать в команде и, соответственно, совершать как коммуникацию, так и познавательный процесс, поскольку создание проектов предполагает сбор информации по предполагаемому проекту и, как следствие, реализацию процесса познания.

Содержание и организация проектной деятельности школьников определяется коммуникативной основой. Особенность использования когнитивно-коммуникативного подхода к формированию правосознания в ходе реализации проектной деятельности состоит в том, что:

– организация активной творческой деятельности школьников предусматривает постоянное обращение к ИКТ и мультимедиа как средствам общения;

– учет таких особенностей когнитивно-коммуникативного подхода, как мотивированность будет способствовать рефлексивно-ценностному осмыслению

проведенной работы старшеклассников в ходе разработки и реализации проекта, содержания и результата социально-полезной деятельности, определения ее личностной значимости.

Таким образом, когнитивно-коммуникативная направленность процесса разработки и реализации проекта старшеклассниками играет ведущую роль при формировании их правосознания и имеет большое значение для данного процесса. Это связано с тем, что процесс формирования коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе формирования их правосознания в ходе реализации проектной деятельности предусматривает погружение в другую реальность, усвоение новых поведенческих норм и ценностных ориентиров.

Таким образом, можно заключить, что деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и когнитивно-коммуникативный подходы, находясь в тесной взаимосвязи, взаимодополняя друг друга, позволяют достичь цели нашего исследования. В этой связи мы можем говорить о перечисленных подходах как теоретико-методологической стратегии к организации формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

Принципы обучения рассматриваются в работах И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова [183, 184]. Для формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности важны следующие принципы: сознательности, активности, самостоятельности, индивидуализации и системности.

*Принцип сознательности.* В рамках реализации данного принципа обучающиеся при разработке собственных проектов должны не только владеть информацией о предметах и явлениях, но, прежде всего, понимать их внутреннюю сущность, закономерности. Основопологающим положением этого принципа является его дидактическая направленность.

*Принцип активности* заключается в активной позиции старшеклассников в подготовке и реализации проектов правовой направленности. Активная познавательная функция учащихся развивается посредством субъектной

деятельности. Обучающийся сам для себя устанавливает цели и задачи в проектной деятельности.

*Принцип самостоятельности* предусматривает самостоятельную разработку плана проведения работ по организации фактической реализации проекта. При этом обучающийся может дать обоснованную оценку своей деятельности, проявляет интерес к получению теоретических знаний, необходимых для реализации проекта правовой направленности.

*Принцип индивидуализации.* Этот принцип раскрывает индивидуальные предпочтения, задатки и интересы личности учащегося. В процессе проектной деятельности создаются условия для максимального личностного раскрытия каждого участника, посредством инициативной, активной, групповой, общественной и др. видами деятельности.

*Принцип системности.* Принцип системности реализуется в построении логических связей содержания и процессов обучения. При организации проектной деятельности учащихся педагог-куратор должен определить системообразующие составляющие процесса планирования и организации проведения обучения теоретического материала, выделить элементы системы в виде модулей учебного процесса. Разделить учебный материал на поэтапное изучение, определить порядок и методику работы, обосновать возможность применения междисциплинарного обучения. Формирование правосознания старшеклассников по принципу системности и междисциплинарности обусловлено овладением ими опыта установления взаимосвязей знаний гражданско-правовой, социальной, педагогической и практико-ориентированной направленности.

Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности представлена тремя этапами:

1. Диагностический этап.

Целью этого этапа было выявление уровня сформированности правосознания старшеклассников. Анализируя профессиональную литературу в области права и психологии, можно сделать вывод о недостаточности существующих методик по измерению правосознания. Учеными не в полном

объеме разработаны четко измеряемые эмпирические показатели уровня правосознания личности, а также отсутствуют методики измерения уровня правосознания социальной среды в целом и отдельных социальных групп. В настоящее время применяются методики опросов и анкетирования, с помощью таких диагностик возможно измерение уровня знаний в области права, выявление отношения к нормам права, мотивы и оценки своих поступков. Эти показатели являются основными в определении уровня правосознания. В этой связи в основу диагностического инструментария измерения уровней сформированности у старшеклассников правосознания были положены: анкетирование как социологический метод, методика «Незаконченное предложение» как эмпирические методы, а также методы статистически-математические.

Так как правосознание старшеклассников относится к системе правовых знаний, личностному отношению к праву и правовым установкам, то уровень его сформированности можно определить через проявление показателей знаниевого, эмоционально-рефлексивного и деятельностного компонентов. Для изучения знаниевого компонента правосознания применяется авторская анкета на выявление правовых знаний и умений старшеклассников. Проявление интереса к общественно-политическим событиям, к проблемам ближайшего социума, к государственной правовой системе, к гражданским правам и обязанностям исследовалось нами с помощью анкеты, составленной на основе тестов Н.Г. Суворовой и Т.В. Петровой. Исследование эмоционально-рефлексивного компонента правосознания школьников как отношения к значимым объектам и явлениям проводилось с применением методики «Незаконченное предложение», теста Р.Р. Муслумова «Измерение отношения к праву и правовым установкам старшеклассников».

Автором была выбрана модифицированная анкета М. Тейлор-Тома, с помощью которой можно определить степень сформированности деятельностного компонента правосознания учащихся старших классов, а также выявить уровень сформированности умений и навыков гражданского и общественного участия,



полученного практического опыта по реализации собственных прав и обязанностей.

Диагностический инструментарий исследования приведен в таблице 1.

**Таблица 1 – Диагностический инструментарий исследования**

<b>Компоненты</b>	<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>	<b>Методы диагностики</b>
Знаниевый	Когнитивный	Степень выраженности правовых знаний, общественно-политических интересов	Анкета (авторская) на выявление правовых знаний Анкета, основанная на тестах Н.Г. Суворовой, Т.В. Петровой
Эмоционально-рефлексивный	Оценочно-эмоциональный	Сформированность положительного отношения к государству, праву, гражданским правам и обязанностям	Методика «Незаконченное предложение». Методика Р.Р. Муслумова «Измерение отношения к праву и правовых установок старшеклассников».
Деятельностный	Поведенческий	Готовность к сознательному ответственному действию в сфере отношений, регулируемых правом	Методика К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях». Анкета «Умения и навыки гражданского участия» (по методике М. Тейлор-Тома.

## 2. Процессуальный этап.

На этом этапе проводилась конкретная педагогическая и организационная работа по формированию правосознания старшеклассников в проектной деятельности, включая разработку и реализацию программы курса внеурочной

деятельности «Мои гражданские права». Основные положения, предопределившие логику данной программы:

– правосознание старшеклассника как сложная личностная структура, включающая в себя правовые знания, оценочные отношения к праву, умение моделировать свое в ситуации, регулируемой правом, реализуется в деятельности. В ней проявляются интересы, потребности, оценки ситуаций в политической, правовой, общественной сферах;

– содержание программы не дублирует программы школьных обществоведческих предметов, а актуализирует имеющиеся у старшеклассников знания о праве, правовой системе, о поведении в соответствии с действующим правом, формирует новые.

Программа состоит из мотивационно-ориентационного, деятельностного и оценочно-рефлексивного разделов. Каждый раздел, в свою очередь, содержит теоретический блок, направленный на формирование или актуализацию знаний о праве, правовой системе, и практический блок, способствующий овладению опытом поведения в соответствии с действующим правом. Практическая часть раздела программы реализуется на той или иной стадии проекта, над которым работают старшеклассники. Остановимся на кратком описании содержания разделов программы.

Мотивационно-ориентационный раздел программы.

Он реализуется на стадиях подготовки старшеклассников к проекту и выбору проектной проблемы. Его содержание направлено на решение задач по конкретизации каждым старшеклассником своей мотивации включения проектную деятельность; формирование интереса к общественно-правовой жизни общества, потребности в реализации своих гражданских прав и обязанностей. Предполагается в зависимости от подготовленности обучающихся, участвующих в эксперименте, овладение или уточнение ими знаний о социальных проблемах, гражданских правах и обязанностях, о ценности права. В качестве основных педагогических методов и приемов реализации мотивационно-ориентационного раздела программы выступают: беседа, организация встреч с ровесниками,

имеющими опыт социально-проектной деятельности, знакомство с информацией об опыте эффективного ученического социального проектирования. Продуктивными представляются методы «мозгового штурма», дискуссии, ранжирования проблем. Данные методы и приемы призваны познакомить старшеклассников с конкретным опытом гражданского участия их сверстников и технологией социального проектирования, способствовать развитию умений по выявлению и формулировке актуальной общественной проблемы. Завершение этих занятий целесообразно беседой по вопросам, примерный перечень которых приведен ниже:

1. Каких изменений вам бы хотелось в вашей образовательной организации, дворе, микросоциуме?
2. Затрагивает ли эта проблема интересы окружающих людей?
3. Как вы думаете, от кого зависит благополучие граждан?
4. В чем заключается роль самих граждан в решении своих и общественных проблем?
5. Надо ли дожидаться совершеннолетия для того, чтобы включиться в деятельность по изменению социальной ситуации?
6. Какие нужны условия для вашего участия в деятельности, направленной на позитивное изменение социальной реальности?
7. Можете ли вы привести примеры изменения действительности людьми, специально для этого объединившимися?
8. Как им удавалось добиться результатов?

Как видим, такие вопросы направлены на конструирование лично значимой для старшеклассников ситуации, стимулируют их к осмыслению с опорой на собственный опыт впечатлений, эмоций, отношений.

Далее, уже в процессе работы над выбором проектной проблемы школьники активно дискутируют, актуализируя свои знания по проблемам местного сообщества. При этом происходит формирование умений и опыта участия в дискуссии, в совместном принятии решений, умения делать выбор на основе соотнесения личных и общественных интересов, нести ответственность за

принятые решения. Важно, чтобы в процессе формулировки проблемы и темы предстоящего проекта старшеклассники ориентировались на интересы различных социальных групп, стремились к реализации не только своих потребностей, но и потребностей других людей.

Деятельностный раздел программы.

Этот раздел программы охватывает следующие стадии проекта: «Сбор и анализ информации», «Разработка собственного варианта решения проблемы», «Реализация собственного варианта решения проблемы». Содержание раздела направлено на формирование у старшеклассников опыта сознательного и ответственного поведения в сфере отношений, регулируемых правовыми нормами. На этом этапе у них актуализируются уже имеющиеся знания из школьной программы основных положений Конституции Российской Федерации, о государственных институтах, о принципах организации деятельности органов местного самоуправления. Параллельно с этим содержание раздела становится ресурсом формирования новых знаний. Разрабатывая собственный вариант решения проектной проблемы, старшеклассники обращаются к различным источникам информации: материалам СМИ, юридическим документам, мнениям экспертов по проблеме проекта, материалам социологических опросов. Формируются новые знания о функциях важнейших социальных и культурных институтов общества, о полномочиях представительных и административных органов различного уровня. Старшеклассники знакомятся с опытом решения подобных проблем в других субъектах Российской Федерации и в мире. Новые знания способствуют изменению отношений обучающихся к праву, к правовой системе в целом.

Особое внимание уделяется работе с юридическими документами. Изучение законодательной базы способствует получению не только умений анализа юридических документов, но и освоению норм и правил, принятых в обществе.

Источником правовой, юридической информации могут служить правовые эксперты – специалисты в разных областях (медики, экологи, работники правоохранительных органов, жилищно-коммунального хозяйства, чиновники

различного уровня). Общаясь с ними старшекласники (участники проекта) имеют возможность не только пополнить базу знаний по правовым нормам, но и приобрести практический опыт общения, пример для подражания, познакомиться с различными профессиональными видами деятельности, с иными взглядами на волнующие их проблемы, определиться с будущей профессией.

На данном этапе программой предусмотрены занятия по ознакомлению обучающихся навыками делового этикета, культурой телефонного звонка в организацию, поведения на приеме у специалиста, чиновника; краткому, но в то же время, содержательному освещению волнующей проблемы и т.д.

Проведение и обработка простейших социологических опросов, анализ полученных результатов требуют определенных умений и навыков проектантов. В этой связи актуально включение в содержание раздела специально организованных занятий. Продуктивными могут быть специально разработанные памятки, алгоритмы осуществления этих видов деятельности. Старшекласники учатся соотносить свои представления по различным проблемным ситуациям, касающихся общественного мнения, собственных потребностей с потребностями других людей.

На стадии разработки собственного варианта решения проблемы в ходе дискуссии методом «мозгового штурма» старшекласники обсуждают возможные действия по решению избранной проблемы, определяют возможных социальных партнеров, устанавливают сроки взаимосвязанных мероприятий по достижению цели проекта, определяют зону ответственности каждого члена проектной группы. Так совершенствуются умения обучающихся объединяться с другими людьми, действовать в рамках закона, реализовать собственные права, соотносить свои и общественные интересы, т.е. проявлять признаки правосознания.

Практическая часть социально-деятельностного раздела программы «Мои гражданские права» совпадает со стадией реализации своего варианта решения проблемы. На этой стадии школьники включаются в различные виды деятельности по реализации своих гражданских прав. В соответствии с тематикой проекта они составляют письменное обращение, например, в органы власти того

или иного уровня, собирают подписи жителей под петицией и др. Иными словами, принимают участие в деятельности демократических институтов. Общение с представителями государственно-правовых структур, взаимодействие на условиях равного партнерства в решении социальной проблемы, безусловно, оказывают влияние на самооценку старшеклассников, осознание себя равноправным членом общества. Вероятность улучшения социальной ситуации в результате разработки и реализации социального проекта становится условием осознания себя субъектом общественно-правовой деятельности, позитивных изменений в эмоционально-рефлексивном компоненте правосознания.

#### Оценочно-рефлексивный раздел.

Реализация данного раздела программы совпадает с аналитическим этапом проектной деятельности и направлен на оценку и осмысление своего отношения к государственно-правовой системе, к праву, своим гражданско-правовым обязанностям, к деятельности, требующей проявления этих отношений. Содержание разделов призвано обеспечить совершенствование умений и навыков презентации результатов своей проектной деятельности. Подготовка к защите проекта предусматривает самостоятельную работу старшеклассников по оформлению соответствующей документации. Они распределяют внутри группы участки работы с учетом своих способностей и интересов: одни пишут сценарий защиты; другие – готовятся к устной презентации; иные – к подготовке и мультимедийному сопровождению презентации результатов. При этом проявляется и формируется ответственное отношение к принятым обязательствам.

Важной представляется на данном этапе позиция педагога. В индивидуальных беседах, групповых консультациях необходимо оказывать помощь проектантам в осознании того, что результаты проекта – это результаты слаженной работы всей проектной группы. Для объективной оценки этих результатов необходима не менее слаженная работа по подготовке к их защите. Таким образом, участники группы в процессе подготовки к защите совершенствуют свои навыки анализа и синтеза информации по проблеме

проекта, навыки кооперации с другими людьми в достижении результатов проекта. На данном этапе программой предусмотрены тренинговые занятия по подготовке к устной защите проекта, к выступлению на конкурсе социально-образовательных проектов. Более серьезная работа проводится над публичной речью выступающих на защите, конечно же обязательным является индивидуальная работа с каждым выступающим. Обладать навыком публичного выступления сегодня требуется в разных сферах, в том числе и в политической, профессиональной, социальной сфере. В этой связи важное место в программе тренинга отведено знакомство с эффективными приемами публичной речи, способами преодоления страха перед аудиторией, привлечения и удержания внимания слушателей. Тщательно отрабатываются невербальные аспекты речи: жестикуляция, мимика, поза и т.д. Специальное занятие посвящается овладению различными стилями выступления: речь-экспромт, чтение заранее подготовленной речи, выступление по заготовленным тезисам и т.п.

Работа над социальным проектом завершается стадией рефлексии. В функции педагога здесь входит организация беседы по подведению итогов. Включаясь в рефлексивную деятельность, каждый член проектной группы дает оценку результату своей деятельности на каждой стадии разработки и реализации проекта. С целью научения старшеклассников объективной оценке себя и других членов проектной команды, необходимо создать эмоционально безопасную ситуацию для размышлений над вопросами:

- что дало мне участие в проекте;
- из чего сложился успех;
- что не удалось реализовать и по какой причине: дефицит информации, неадекватная самооценка, пассивность социума или другое.

Объективный анализ причин неудачной деятельности, понимание своих ошибок стимулируют мотивацию к дальнейшей деятельности, к поиску новых источников информации, генерирующих новые знания. Специально подобранные приемы, проблемные вопросы стимулируют рефлексии старшеклассников к поиску объяснений противоречий в социальной реальности, формулировать

свои оценки данным противоречиям, своим суждениям и действиям. Следствием такой рефлексивной деятельности станут позитивные изменения в их отношениях к государственно-правовой системе, к своим гражданским правам и обязанностям, словом сформированное личностное правосознание.

Таким образом, мы подошли к рассмотрению модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. Проектную деятельность мы рассматриваем как вид комплексной деятельности, в рамках которой реализуется совокупность форм, методов, средств. Под проектной деятельностью мы имеем в виду непосредственное выполнение проектов старшеклассниками.

Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности включает в себя четыре блока: ***целевой, методологический, структурный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный.***

В *целевом блоке* выделена цель, которая заключается в формировании правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

В *методологическом блоке* обозначены:

- *методологические основы* формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности: деятельностный и личностно-ориентированный подходы, а также идеи аксиологического и когнитивно-коммуникативного подходов;

- основные *принципы* формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности: сознательности, активности и самостоятельности, индивидуализации, системности.

*Структурный блок* включает в себя знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный компоненты.

*Организационно-деятельностный блок*, включающий в себя:

- этапы формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности:
  - диагностический (диагностика уровня сформированности правосознания старшеклассников),



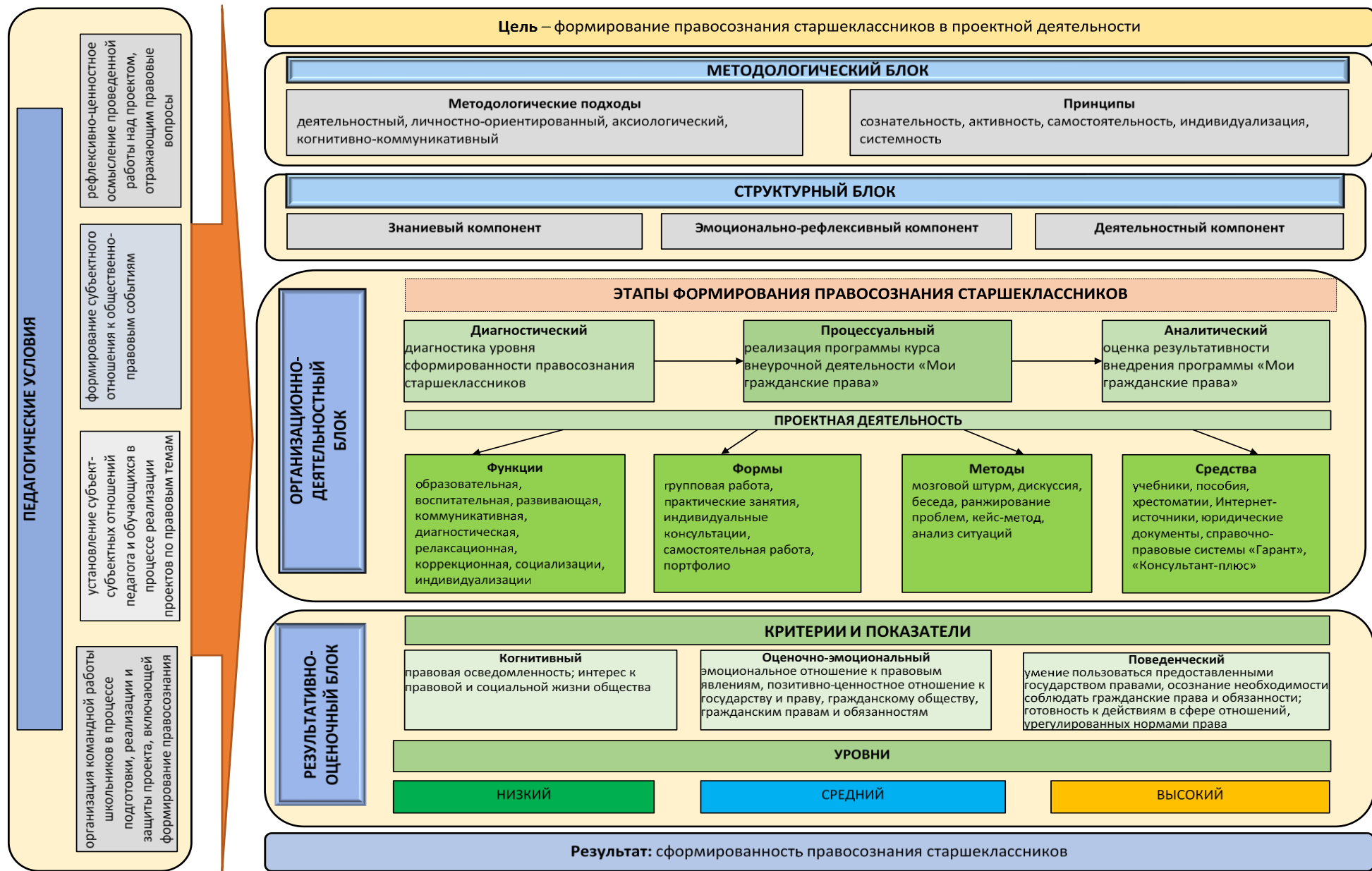
- процессуальный (реализация программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»),
- аналитический (оценка результативности внедрения программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»);
- проектную деятельность, включающую в себя:
  - функции, к которым относятся: образовательная, воспитательная, развивающая, коммуникативная, диагностическая, релаксационная, коррекционная, а также функции социализации и индивидуализации;
  - формы (групповая работа, практические занятия, индивидуальные консультации, самостоятельная работа, портфолио);
  - методы (мозговой штурм, дискуссия, беседа, ранжирование проблем, кейс-метод, анализ ситуаций);
  - средства (учебники, пособия, хрестоматии, Интернет-источники, юридические документы, справочно-правовые системы «Гарант», «Консультант-плюс»).

*Результативно-оценочный блок* представлен:

- критериями и показателями: когнитивный (правовая осведомленность; интерес к правовой и социальной жизни общества), оценочно-эмоциональный (эмоциональное отношение к правовым явлениям, позитивно-ценностное отношение к государству и праву, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям), поведенческий (умение пользоваться предоставленными государством правами, умение их отстаивать, осознание необходимости соблюдать гражданские права и обязанности; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных нормами права);
- уровнями: низким, средним, высоким.

Результатом является сформированность правосознания старшеклассников.

Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности отражена на рисунке 1.



**Рисунок 1- Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности**

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Анализ научных исследований показал, что категория правосознания относится к категориям междисциплинарного свойства, которая изучается педагогикой социальной психологией, социологией, теорией права и философией. Понятие «правосознание» в педагогике чаще всего осуществляется с правовых позиций как предметной области юридических наук, однако, знания основ теории права необходимо закладывать еще со школьной скамьи. Теория права дает понимание о системе правовых отношений, возникающих в ситуации определения правовых идей, ценностей, представлений и эмоциональной составляющей, выражающих субъективное отношение отдельного человека, группы людей, общества к существующей правовой системе, нормам права, поведению людей в юридически значимых ситуациях.

Установлено, что с учетом ведущих характеристик учащегося старшего школьного возраста, а именно его отношений, взглядов, убеждений, мотивов, эмоционально-волевой сферы, определяется его правосознание как сложная личностная структура, аккумулирующая в себе правовые знания, оценочные отношения к праву, умение конструировать поведение в ситуациях, регулируемых правом. Правосознание старшеклассника состоит из развивающихся в диалектическом единстве трех компонентов: знаниевого, эмоционально-рефлексивного и деятельностного.

2. Установлено, что в формировании правосознания старшеклассников большими педагогическими возможностями обладает проектная деятельность. Ее суть заключается в формировании навыков у старшеклассников самостоятельной, практико-ориентированной, инициативной деятельности, результаты которой направлены на улучшение социально-экономического положения муниципалитета, региона, страны. Проектная деятельность школьников организуется с учетом внутришкольного, кластерного и межведомственного взаимодействия, а также к проведению проектной деятельности школьников все чаще привлекают вузы, что способствует ранней профориентации учащихся.

На современном этапе развития проектной деятельности большое внимание уделяется проектам социальной направленности. Разработка и реализация социальных проектов развивает знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный компоненты правосознания старшеклассников, что становится подспорьем в получении знаний обучающихся в области права, гражданских прав и обязанностей, создает условия для проявления индивидуально-личностного отношения к государственно-правовой системе, гражданскому обществу, а также формирует личностное представление как члена правового сообщества, способствует получению опыта конструирования поведения в сфере отношений, регулируемых правом.

Педагогическими возможностями проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников являются: возможность познания реальных явлений правовой действительности; направленность на преобразующую деятельность по позитивному изменению общественной ситуации, связанной с правонарушениями; возможность взаимодействия с представителями властных структур и общественных организаций в решении правовых проблем; накопление знаний учащихся о государственном строе, правовой системе, гражданском обществе, о гражданских правах и обязанностях; формирование опыта гражданско-правового поведения.

3. Модель формирования правосознания старшеклассников опирается на деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и когнитивно-коммуникативный подходы.

Деятельностный подход отличается четко выраженной практической направленностью. Его ведущие положения заключаются в формировании у старшеклассника умений конструирования правомерного поведения в сфере отношений, регулируемых нормами права.

С позиций личностно-ориентированного подхода актуализирована проблема рассмотрения старшеклассника как носителя правосознания. Данный подход предполагает признание приоритета индивидуальности обучаемого, являющегося субъектом правового образования; способствует обращению к

индивидуальному опыту учащегося, его потребности в самоопределении, самосовершенствовании в правовом развитии.

В основе аксиологического подхода лежит обращение к личности старшеклассника, его внутреннему миру, к чувствам и эмоциям, сознанию и долгу. Формирование правосознания старшеклассников в проектной деятельности необходимо наполнить ценностями, установками, отношениями, смыслами. В таком случае главным условием развития правосознания старшеклассника становится механизм ценностной ориентации.

Учёт таких особенностей когнитивно-коммуникативного подхода, как мотивированность будет способствовать рефлексивно-ценностному осмыслению проведенной работы старшеклассников в ходе разработки и реализации проекта, содержания и результата социально-полезной деятельности, определения ее личностной значимости. Таким образом, когнитивно-коммуникативная направленность процесса разработки и реализации проекта старшеклассниками играет ведущую роль при формировании их правосознания и имеет большое значение для данного процесса. Это связано с тем, что процесс формирования коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе формирования их правосознания в ходе реализации проектной деятельности предусматривает погружение в другую реальность, усвоение новых поведенческих норм и ценностных ориентиров.

4. Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности включает в себя пять блоков: целевой, методологический, структурный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный. В целевом блоке представлена цель, которая заключается в формировании правосознания старшеклассников в проектной деятельности. В методологическом блоке обозначены: методологические подходы (деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и когнитивно-коммуникативный) и принципы (сознательности, активности и самостоятельности, индивидуализации, системности). Структурный блок включает в себя знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный компоненты. Организационно-деятельностный

блок включает в себя этапы диагностический (диагностика уровня сформированности правосознания старшеклассников), процессуальный (реализация программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»), аналитический (оценка результативности внедрения программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»); проектную деятельность, включающую в себя: функции (образовательную, воспитательную, развивающую, коммуникативную, диагностическую, релаксационную, коррекционную, социализации и индивидуализации); формы (групповую работу, практические занятия, индивидуальные консультации, самостоятельную работу, портфолио); методы (мозговой штурм, дискуссию, беседу, ранжирование проблем, кейс-метод, анализ ситуаций); средства (учебники, пособия, хрестоматии, Интернет-источники, юридические документы, справочно-правовые системы «Гарант», «Консультант-плюс»). Результативно-оценочный блок представлен критериями и показателями: когнитивный (правовая осведомленность; интерес к правовой и социальной жизни общества), оценочно-эмоциональный (эмоциональное отношение к правовым явлениям, позитивно-ценностное отношение к государству и праву, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям), поведенческий (умение пользоваться предоставленными государством правами, умение их отстаивать, осознание необходимости соблюдать гражданские права и обязанности; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных нормами права), которые реализуются на низком, среднем, высоком уровне. Результатом реализации модели является сформированность правосознания старшеклассников.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1 Педагогические условия формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности**

Реализация разработанной автором модели формирования правосознания старшекласников возможна с учетом соблюдения педагогических условий, обеспечивающих результативность формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности. Определяя понятие «педагогические условия» обращаемся к словарю С.И. Ожегова, в котором понятие «условие» трактуется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон» [133, с. 839].

Многие исследователи (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, Е.Н. Шиянов) определяют педагогические условия через комплекс мер, направленный на достижение проектируемых педагогических целей и задач [9, 15, 183]. По их мнению, педагогические условия являются результатом отбора, конструирования методов, средств, форм, методик для достижения образовательных результатов.

В нашей работе в качестве инструментального определения используется определение, данное исследователем Н.М. Борытко [23]. В частности, он полагает, что педагогические условия являются внешними обстоятельствами, которые оказывают влияние на образовательный процесс, сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата.

Мы выделяем следующие педагогические условия реализации разработанной нами модели формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности:

1) организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта, включающей формирование правосознания;

2) установление субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся в процессе реализации проектов по правовым темам;

3) формирование субъектного отношения к общественно-правовым событиям;

4) рефлексивно-ценностное осмысление проведенной работы над проектом, отражающим правовые вопросы.

*1. Организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта, включающей формирование правосознания.*

Следует отметить, что организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта имеет важное значение для формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности, поскольку усилия команды старшеклассников должны быть направлены на решение проблемной ситуации и совместное выполнение комплексных задач. Организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта должна иметь следующие характеристики:

- формулировка совместной задачи;
- организация сотрудничества участников проекта;
- определение лидера команды и исполнителей проектной работы;
- формирование команды единомышленников;
- формирование коммуникативных отношений, норм поведения, традиций в группе;
- разработка способов принятия совместных решений;
- создание благоприятной психологической обстановки в группе.

Следует отметить, что команде необходимо ориентироваться на полноценное развитие коллективных форм организации работы. Тьюторы должны создавать необходимые условия для коллективного принятия решений и совместного выполнения задач. Лидер команды при этом должен владеть навыками создания и организации эффективной работы команды.



Этапы командной работы над созданием группового проекта:

1. Формирование команды (отбор участников команды в соответствии с установленными критериями).
2. Получение проектного задания.
3. Формулировка целей и задач работы над проектным заданием.
4. Подбор форм, методов и средств для выполнения проекта.
5. Делегирование полномочий руководителем команды.
6. Совместное планирование этапов работы над проектом участниками проекта.
7. Подбор печатных, электронных и Интернет-источников для сбора информации для выполнения проекта.
8. Реализация проекта согласно формам, методам, средствам и запланированным этапам.
9. Обсуждение полученных результатов работы над проектом.
10. Создание мультимедийной презентации и видеозаписи презентации для защиты проектного задания.
11. «Репетиция» защиты проекта в группе с последующим её обсуждением и корректировкой деталей защиты.
12. Защита проекта перед членами жюри.
13. Анализ результатов проектной работы, обсуждение дальнейших планов проектной работы.

**Таблица 2 – Структура деятельности субъектов команды по программе «Мои гражданские права»**

Раздел программы	Стадия работы над проектом	Деятельность старшеклассника	Деятельность педагога
Мотивационно-ориентационный	Подготовка к участию	Определяет свои мотивы. Принимает решение участвовать в проекте. Участвует в создании проектной группы.	Стимулирует интерес к правовым задачам. Знакомит с сущностными характеристиками социального проектирования через демонстрацию фильма «Гражданин», помогает в создании проектной группы.
	Выбор проблемы	Формулирует идеи, тему проекта, его цели и	Модерирует дискуссии. Консультирует по вопросам

		задачи.	формулировки тематики и проблематики проекта.
Деятельностный	Сбор и анализ информации	Участвует в формировании микрогруппы, ищет необходимую информацию, систематизирует и анализирует ее, обсуждает выводы.	Проводит индивидуальное и групповое консультирование. Помогает в определении стратегии и тактики решения проектных задач
	Разработка своего варианта решения проблемы	Планирует решение сформулированных задач, принимает участие в определении сферы ответственности членов группы согласно срокам реализации.	Консультирует.
	Реализация своего варианта решения проблемы	Взаимодействует с представителями органов власти, общественных организаций. Осуществляет практическую деятельность по реализации проекта, а также самоконтроль.	Консультирует. Координирует действия проектантов. Принимает непосредственное участие в практической деятельности.
Оценочно-рефлексивный	Подготовка к защите проекта	Формирует группу для презентации. Оформляет материалы проекта. Принимает участие в сценировании и репетиции.	Консультирует в вопросах оформления результатов проекта. Организует репетиции выступлений на защите, ответов на возможные вопросы оппонентов.
	Защита	Участвует в защите проекта. Осуществляет техническое, мультимедийное сопровождение защиты	Организует группы поддержки.
	Рефлексия	Оценивает полученные результаты. Определяет эффективность совместной деятельности. Осуществляет саморефлексию.	Участвует в оценке полученных результатов. Помогает в оценке индивидуальной и коллективной деятельности

2. Установление субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся в процессе реализации проектов по правовым темам. Данное педагогическое условие предусматривает перераспределение ролей участников педагогического

процесса, направленного на формирование активности и самостоятельности обучающихся, перевода их на позицию сотрудничества, оставляя педагогу роль координатора, наставника, фасилитатора учебного процесса. Такое перераспределение ролей обеспечивает эффективное формирование правосознания подростков в условиях организации проектной деятельности. В процессе проектной деятельности активизируются внутренние (скрытые в повседневной жизни) задатки и способности школьников, проявляются такие качества, как: инициативность, ответственность, самостоятельность, информационная активность, проявляется сознательный интерес в отношении к понятийному аппарату законодательной базы.

Многие авторы работ по методу проектирования (С.А. Гарафутдинова, Е.А. Гилева, Т.В. Гудкова, С.А. Ермолаев, М.Г. Заббарова) акцентируют внимание на необходимости предоставления педагогом школьникам большей самостоятельности при реализации проекта [46, 50, 57, 63, 69]. В процессе работы над проектом необходимо организовать такое взаимодействие между педагогом и обучающимся, которое бы повышало субъектную позицию последнего. В своей работе Е.А. Певцова обращает внимание на то, что «эффективность и конечная результативность деятельности, с точки зрения личностного развития обучающихся, в значительной степени зависит от готовности учителя предоставить школьнику определенный уровень самостоятельности, то есть готовностью перевести отношения с обучающимся на субъект-субъектный уровень» [137, с. 55].

В ходе настоящего исследования соблюдение данного условия осуществлялось через предоставление каждому обучающемуся возможности самостоятельно принять решение об участии в проектной деятельности. Они самостоятельно, без участия педагога, выбирали тему проекта, отбирали необходимую для проекта информацию, самостоятельно анализировали и оценивали степень ее необходимости для решения задач проекта. В своем исследовании Т.И. Кобелева приходит к выводу, что «ученик сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит и свой проект, и свое представление о

государстве и его гражданах, об их участии в политической и общественной жизни, о своих возможностях в реализации прав и требованиях к соблюдению обязанностей» [93, с. 79].

Управление педагогом деятельностью обучающегося при реализации субъект-субъектного взаимодействия не сводится к руководящим предписаниям, навязыванию готовых решений. Схема работы, согласно которой проектом руководит учитель, а обучающиеся выступают его исполнителям, не ведет к успеху, не обеспечивает становление их личностной позиции.

Наиболее полное взаимодействие педагога и учащегося может сложиться, если у обучающегося высокий уровень правосознания. Он ясно представляет цели и задачи проекта, осознает, что от него ожидает учитель. В этом случае субъект-субъектные отношения могут состояться у обучающихся в связи с тем, что они смогли повысить уровень своего правосознания. Субъект-субъектные отношения реализуются у педагога в связи с тем, что он увидел большие потенциальные возможности своих воспитанников как активных членов демократического общества.

Таким образом, субъект-субъектные отношения в процессе формирования правосознания обучающихся обеспечивают деятельность, имеющую наряду с внешними показателями совместности и внутреннее содержание, ведущее к саморазвитию участников образовательных отношений, к проявлению ими высокого уровня правосознания.

Отметим, что совместная деятельность педагога и обучающихся при разработке и реализации социального проекта требует и определенного стиля общения членов проектной группы. При обсуждении проектных проблем педагогу необходимо проявлять позитивное отношение к обучающимся, объективно оценивать их потенциал и достижения. Необходимо стремиться к пониманию старшеклассников, проектировать траекторию их личностного развития.

Позитивная установка педагога способствует эффективному вовлечению обучающихся в проектную деятельность. Такая установка служит условием

формирования у обучающихся мотивации на деятельность по позитивному изменению социума.

3. *Формирование субъектного отношения к общественно-правовым событиям.* Деятельность педагога должна быть направлена на побуждение обучающихся к целенаправленному самостоятельному постижению исследуемых социальных явлений. По мнению О.В. Галустян, функции педагога заключаются в модерации, фасилитации, консультации, координации деятельности обучающихся [41-44]. Как показывает педагогический опыт, формирование правосознания старшеклассников в проектной деятельности эффективно, когда педагог является не просто сторонним наблюдателем, а активным участником реализации проектных работ. В этом контексте мы согласны с мнением В. Крысяка о безуспешности формирования положительного социального опыта воспитанников при пассивной, безразличной позиции воспитателя. По его мнению, «если в процессе воспитания и образования учитель и учащиеся не имеют общих социально значимых интересов, то в этом случае можно говорить о мнимом воспитании и образовании, так называемом квазивоспитании» [106, с.185].

Так, в нашем исследовании на этапе выбора собственного варианта решения проблемы педагог не ограничивает самостоятельность и инициативу учащихся чрезмерной педагогической активностью. Он сам становится активным участником проектной группы, демонстрируя обучающимся в естественных условиях свои ценности и модельное поведение в сфере отношений, регулируемых правом. В процессе работы над проектом субъектные отношения строились как совместные действия педагога и обучающихся, направленные на достижение проектируемых целей.

По мнению Т.И. Кобелевой «взаимодействие, сотрудничество и сотворчество в системе «учитель-ученик» меняет позицию педагога в учебном процессе. Его задача состоит в том, чтобы, не снижая собственной активности, стимулировать активные действия школьников. Взаимодействие учителя и ученика на принципах сотрудничества являются наиболее совершенной формой взаимосвязи педагога и учащихся не только потому, что это способ организации

совместной деятельности на «равных», но и потому, что это форма перцептивной взаимосвязи, требующая установления взаимопонимания и взаимопереживания, когда совместная деятельность основывается на взаимоподдержке и взаимопомощи» [93, с. 82].

Взаимоотношения между наставником и учащимся при организации и проведении работы по социальному проекту строятся на следующих принципах:

- ориентация наставника на мотивацию старшеклассников к проявлениям личной самостоятельности и активности, инициативности;
- обязательный переход педагога и обучающихся в позицию активных участников коллективной деятельности, позволяющей каждой из сторон принимать как самостоятельные, так и командные решения, при организации проектной деятельности;
- коммуникацию педагога и школьника, учитывающую уникальность каждой из сторон и их принципиальное равноправие в ходе разработки и реализации социального проекта.

4. *Рефлексивно-ценностное осмысление проведенной работы над проектом, отражающим правовые вопросы.* Еще одним условием эффективности формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности выступает организация рефлексивно-ценностного осмысления проведенной работы в ходе разработки и реализации проекта, определение его социального и личностной значимости.

По результатам рефлексивно-ценностного осмысления проведенной работы и ее результатов подростки определяют не только свое самоотношение, но и дифференцируют свою роль в социальной группе, а также анализируют свои индивидуальные качества – личностные характеристики, сильные и слабые стороны.

Рефлексия способствует не только осознанию собственных поступков, отношений и ценностей, но и работает на их перестройку, находя для этой цели новые основания. Рефлексия запускает процессы понимания и оценивания другого.

В проектной деятельности рефлексия выступает не только средством самоанализа, но и оценки коммуникативных навыков и саморазвития старшеклассников. Рефлексивная оценка субъекта обеспечивает функционирование и развитие собственной деятельности, превращает ее в объект собственного воздействия.

Для того, чтобы рефлексия стала механизмом личностного роста, надо педагогически грамотно развивать у обучающихся способность к ней. Развитие такой способности проявляется в расширении актуализированного пространства витагенного опыта, масштабов глубины и подлинности установления причинно-следственных связей в реализации деятельности.

Развитие способности к рефлексии происходит при обращении обучающихся к имеющемуся опыту проектной деятельности. При этом важно помнить, что субъекты формирования правосознания старшеклассников должны быть ориентированы на повседневную актуализацию у них способности к рефлексии. Материалом для рефлексии станет осмысление ситуаций, возникающих в процессе проектной деятельности затруднений, сложности коммуникации и межличностных отношений.

Применение рефлексивных техник выступает эффективным условием формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. Это способствует становлению субъектного отношения к событиям, происходящим в стране; стимулированию осмысленного выбора своего положения и личностного позиционирования в обществе.

Подводя итоги сказанному, отметим, что рассмотренные педагогические условия формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности представляют собой комплекс взаимообусловленных и взаимодополняемых основ, которые в свою очередь качественно развивают знаниевую составляющую в области права подрастающего поколения.

## **2.2 Диагностика исходного уровня сформированности правосознания старшекласников в проектной деятельности**

Опытно-экспериментальное исследование осуществлялось с 2016 по 2018 год в соответствии с разработанной моделью формирования правосознания старшекласников в проектной деятельности и включало диагностический, процессуальный и аналитический этапы. В 2016-2017 гг. проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого осуществлялись сбор и осмысление эмпирических данных, формулировались и уточнялись рабочие гипотезы. Экспериментальная работа проведена на базе МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда», МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда». Всего в исследовании участвовало 117 учащихся 10-ых классов, 7 учителей этих образовательных учреждений. Из них 56 человек (обучающиеся МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда») вошли в состав экспериментальной группы (ЭГ), 61 человек (МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда») – в состав контрольной группы (КГ).

Анализируя научную литературу, затрагивающую юридические и психолого-педагогические аспекты проблемы исследования, мы пришли к выводу, что единая методика измерения правосознания до сих пор не разработана в полной мере. Это в первую очередь объясняется тем, что для измерения уровня правосознания в разных социальных группах не разработаны единые эмпирические шкалы. Преимущественно исследователи используют для неоднократного и надежного измерения уровня такой метод, как анкетирование, который может предоставить данные, касающиеся только представлений об отдельных компонентах правосознания. В комплекс диагностического инструментария по измерению уровней правосознания старшекласников нами были отобраны социологические методы (анкетирование: анкета по выявлению уровня правосознания (автор: Л.А. Радченко), анкета, составленная на основе тестов Н.Г. Суворовой и Т.В. Петровой), эмпирические методы (методика «Зеркало прогрессивных преобразований» (авторы: Т.В. Светенко,



И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева), методика «Незаконченное предложение»; методика Р.Р. Муслумова «Измерение отношения к праву и правовых установок старшеклассников», методика К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» (адаптация Н.В. Гришиной), анкета «Умения и навыки гражданского участия» по методике М. Тейлор-Тома), а также методы обработки полученных данных: качественные методы и методы количественного анализа, эмпирических данных, в том числе статистические (статистическое процентное соотношение), методы анализа экспериментальных данных (t-критерий Стьюдента).

В своем исследовании мы выявили и содержательно проанализировали уровни сформированности правосознания старшеклассников в проектной деятельности путем сопоставления данных по всем критериям (когнитивный, оценочно-эмоциональный и поведенческий) и соответствующим им показателям. Это связано с тем, что под правосознанием учащихся старших классов подразумевается система правовых знаний, отношение к праву и правовые установки.

Основными показателями сформированности правосознания выступают:

- правовые знания, общественно-правовые интересы;
- отношение гражданскому обществу, к законам, правам и обязанностям граждан;
- умения и навыки правового поведения, правовые действия.

На основе сравнения степени проявления основных показателей сформированности правосознания были выявлены следующие уровни его сформированности: низкий, средний и высокий. Рассмотрим их основные характеристики.

***Низкий уровень:***

*в содержании когнитивного критерия:* низкая степень правовой осведомленности; отсутствие интереса к правовой и социальной жизни общества;

*в содержании оценочно-эмоционального критерия:* пассивное отношение к нарушению законов и прав других людей; соблюдение норм и правил скорее из чувства страха, чем из уважения к праву;

*в содержании поведенческого критерия:* отсутствие элементарных умений и навыков действия в сфере отношений, регулируемых правом; низкая степень социальной активности.

***Средний уровень:***

*в содержании когнитивного критерия:* достаточно хорошее знание отдельных норм права; ситуативный интерес к правовой и социальной жизни общества;

*в содержании оценочно-эмоционального критерия:* безразлично-отрицательное отношение к государству, праву, правам и обязанностям гражданина; пассивное отношение к нарушению законов и прав других людей;

*в содержании поведенческого критерия:* наличие умений и навыков действий в сфере отношений, регулируемых правом; ситуативная социальная активность.

***Высокий уровень:***

*в содержании когнитивного критерия* высокая степень правовой осведомленности; интерес к правовой и социальной жизни общества;

*в содержании оценочно-эмоционального критерия:* эмоциональное отношение к правовым явлениям, позитивно-ценностное отношение к государству и праву, гражданскому обществу и гражданским правам, и обязанностям;

*в содержании поведенческого критерия:* умение пользоваться предоставленными государством правами, умение их отстаивать, осознание необходимости соблюдать гражданские права и обязанности; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных нормами права.

Исследованию подвергался каждый отдельный критерий.

Для изучения когнитивного критерия правосознания была использована анкета для старшеклассников по выявлению уровня правосознания (автор: Л.А. Радченко) (Приложение 1). В анкету включены 26 вопросов, отвечая на которые, необходимо выбрать один из трех предложенных вариантов. Каждый правильный ответ оценивается одним баллом. Максимально возможное количество баллов по анкете – 26. В качестве критерия оценивания ответов по анкете определено количество правильных ответов. Менее половины правильных ответов показывают низкую степень, более половины правильных ответов – среднюю степень осведомленности, 26 баллов – высокую степень осведомленности. Результаты обработки анкеты приведены в таблице 3.

**Таблица 3 – Результаты обработки анкеты на выявление правовых знаний в КГ и ЭГ (в % от выборки)**

Количество баллов	ЭГ		КГ	
	Кол-во учащихся	%	Кол-во учащихся	%
До 13 баллов	42	75,0	49	80,3
До 26 баллов	14	25,0	12	19,7
26 баллов	-	-	-	-

По результатам обработки анкеты можно сделать вывод, что большинство старшеклассников как из контрольной, так и из экспериментальной группы набрали менее 13 баллов по тесту. Самыми затруднительными вопросами для них оказались такие вопросы, как: каков возраст, с которого наступает правоспособность гражданина; с достигшим какого возраста лицом в соответствии с трудовым кодексом РФ можно заключать трудовой договор; с какого возраста наступает уголовная ответственность, что свидетельствует о низкой степени правовой осведомленности школьников. В процентном соотношении это выглядит так: в экспериментальной группе 75,0 %

старшеклассников набрали до 13 баллов, 25,0 % до 26 баллов. В контрольной группе 80,3 % старшеклассников набрали до 13 баллов, а 19,7 % до 26 баллов. Таким образом, в обеих группах старшеклассники с высокой степенью осведомленности в правовых вопросах выявлены не были.

С помощью анкеты, разработанной с опорой на тесты Н.Г. Суворовой и Т.В. Петровой и состоящей из 8 вопросов, мы выявляли проявление интереса к правовой системе в России, к проблемам социума, к правам и обязанностям гражданина страны, к общественно-политическим событиям в нашей стране (Приложение 2). Анкета предусматривала трехуровневую шкалу ответов: ответ «интересно» оценивался в 3 балла, «интерес слабо проявляется» в 2 балла, «интерес не проявляется» – 1 балл. Испытуемый имеет возможность набрать от 8 до 24 баллов. Результаты обработки анкеты представлены в таблице 4.

**Таблица 4 – Степень выраженности правого осмысления политических, общественных интересов в КГ и ЭГ (в % от выборки)**

Политические, правовые и общественные интересы	Число старшеклассников в ЭГ, получивших от 1-3 баллов			Число старшеклассников в КГ, получивших от 1-3 баллов		
	3 б.	2 б.	1 б.	3 б.	2 б.	1 б.
Обсуждение политических событий	53,6	26,7	19,7	50,8	26,2	22,9
Политические новости	21,4	60,7	17,9	24,6	29,5	45,9
Принятие нового закона	21,4	53,6	25,0	22,9	44,3	32,8
Статья о новом законе	32,1	57,1	10,8	24,6	36,1	39,3
Собрание жителей микроучастка	21,4	35,7	42,9	13,1	46,0	40,9
Итоги выборов	12,5	41,1	46,4	9,8	42,6	47,5
Обсуждение Устава ОУ	58,9	32,2	8,9	37,7	36,1	26,2
Защита своих прав	82,1	14,3	3,6	65,6	22,9	11,5

По результатам обработки анкет респондентов, можно сделать следующие выводы: при рассмотрении степени выраженности политических, правовых, общественных интересов преобладающим оказался интерес, связанный с защитой их собственных прав – 82,1 % (46 чел.) ЭГ и 65,6 % (40 чел.) КГ дали положительный ответ на заданный вопрос.

Также, у старшеклассников, наблюдалось проявление интереса и к реализации их собственных прав и обязанностей – 58,9 % (33 чел.) ЭГ и 37,7 % (23 чел.) КГ проявили интерес к обсуждению Устава образовательного учреждения, регулирующего права и обязанности участников образовательных отношений.

Помимо этого, в равной степени проявился интерес у респондентов КГ и ЭЖ к своим правам и обязанностям и политическим событиям в стране. Это, в полной мере свидетельствует об их отношении к государству – 53,6 % (30 чел. ЭГ) и 50,8 % (31 чел. КГ). Политические новости интересуют 21,4 % (12 чел.) обучающихся в ЭГ и у 24,6 % – (15 чел.) в КГ. Вместе с этим в обеих группах был выявлен низкий уровень интереса к правовым проблемам. Интересуются принятием новых законов 21,4 % (12 чел.) старшеклассников в ЭГ и 22,9 % (14 чел.) – в КГ; 32,1 % (18 чел.) из числа обучающихся ЭГ и 24,6 % (15 чел.) КГ пожелали ознакомиться со статьей о принятии нового закона, т.е. ими был проявлен интереса в области правовой сферы.

Интерес к событиям местного уровня – 12,5 % (7 чел.) ЭГ и 9,8 % (6 чел.) КГ выражен в гораздо меньшей степени, а собранием жителей своего микрорайона заинтересовались 21,4 % (12 чел.) ЭГ и 13,1 % (8 чел.) КГ.

Итак, как видим, по таблице 4, старшеклассники интересуются правовыми и политическими событиями, происходящим в стране. На наш взгляд, это связано с тем, что у старшеклассников имеются достаточные представления о государственной политике, политических проблемах в общегосударственных масштабах, которые они могут почерпнуть в процессе изучения основ права, обществознания, социологии, политологии, философии и других обществоведческих дисциплин. При знакомстве с общественно-политическими

событиями, которые широко освещаются средствами массовой информации и активно обсуждаются общественностью. Региональной и местной политикой старшеклассники не интересуются.

Итак, исследование когнитивного критерия правосознания старшеклассников показало отсутствие достоверных различий у учащихся КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента ( $t=-0,2$  при  $p<0,05$ ).

Следовательно, актуальной педагогической задачей становится создание необходимых условий для формирования у старшеклассников опыта сознательного и осознанного действия в сфере отношений, регулируемых правовыми нормами, а также формирования у них осознания своей личной причастности ко всему происходящему в государстве и обществе.

Исследование оценочного-эмоционального критерия правосознания школьников проводилось на основе методики «Незаконченное предложение» (Приложение 3). Отношение к определенной составляющей содержания правосознания определялось 4 вопросами. Всего было сформулировано 16 вопросов. Старшеклассники должны вписывать ответы в специальный бланк быстро, не задумываясь. Результаты подвергались обработке, если испытуемый полностью выполнил задание. Поэтому важно было проследить, чтобы старшеклассники завершали все предложения. В случае неполного выполнения данного задания, то он обработке и анализу не подлежал. А конкретный старшеклассник через несколько дней возвращался к данному тесту.

Для приведения в единообразие результатов, полученных в ходе диагностики каждого компонента правосознания по оценочно-эмоциональному критерию, мы также обратились к трехбалльной системе. За основу оценивания была принята степень выраженности отношения. Например, если, завершая предложение, старшеклассник использовал личные местоимения «я», «мною», «моё», а его высказывания были эмоционально окрашены, отражали положительную направленность, это интерпретировалось нами как проявление сформированности правосознания по оценочно-эмоциональному критерию и оценивалось в 3 балла.

Обращение испытуемым к безличным предложениям при завершении незаконченных предложений, использование нейтральной лексики принималось как свидетельство безразличного отношения к исследуемым компонентам и оценивалось 2 баллами. Негативные высказывания свидетельствовали об отрицательном отношении и оценивались в 1 балл. Диапазон возможных баллов составил от 16 до 48.

На выявление уровня сформированности эмоционально-ценностного критерия правосознания старшеклассников также нами была использована методика Р.Р. Муслумова «Измерение отношения к праву и правовых установок старшеклассников» (Приложение 4). Данная методика содержит 35 утверждений содержащих возможные варианты ответов.

Для того, чтобы способность методики в целом и отдельных ее заданий можно было дифференцировать относительно «максимального» и «минимального» результатов старшеклассникам были предложены четыре варианта ответов: «да»; «скорее, да»; «скорее, нет»; «нет».

В содержание методики входит суммарная шкала – «Отношение старшеклассников к праву и правовые установки», которая в свою очередь подразделяется на две субшкалы – отношение старшеклассников к праву и правовые установки. Один балл ставится, если происходит совпадение с ключом, после этого осуществляется подсчет общей суммы баллов каждой шкалы. Наличие у испытуемых высокого суммарного балла говорит об их уровне отношения к правовым установкам.

Эта методика позволяет вычислить средний коэффициент солидарности, согласия с правом или отношения к праву, и коэффициент интернализации (усвоения) как внутренне присущих правовых предписаний в различных сферах отношений, т.е. степени включенности их в правовые установки личности [106]. Отметим, что результаты данной методики в целом подтвердили выявленные предыдущим методом показатели правосознания.

Следующим критерием, позволяющим определить уровень сформированности правосознания, является поведенческий. Он позволяет

оценить, на каком уровне у старшеклассников сформированы правовые умения и навыки, связанные с их гражданским и общественным участием и как они осуществляют общественную деятельность. Собственно, именно этот критерий свидетельствует о практической готовности старшеклассника конструировать свое поведение в соответствии с действующим правом.

Для определения степени сформированности поведенческого критерия правосознания была применена методика К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» в адаптации Н.В. Гришиной (Приложение 5). Старшеклассники выбирают из 12 суждений о поведении человека в сложной ситуации суждение, наиболее характерное для своего поведения. Данная методика была применена в сочетании с анкетой «Умения и навыки гражданского участия» по методике М. Тейлор-Тома (Приложение 6), направленной на выявление степени сформированности конкретных умений и навыков гражданско-правового и общественного участия, практического опыта реализации своих прав и обязанностей. По каждому отношению, входящему в содержание правосознания, диагностировалось по два навыка и умения. Например, проявление умения сбора и анализа информации о правовых и политических событиях и навыка взаимодействия с представителями власти свидетельствует о сформированности деятельностного показателя отношения к праву и государству. Проявление умения анализа правового документа и навыка составления официально-делового письма рассматриваются как отношения к праву. Умения кооперироваться с другими и навык ведения дискуссии – может рассматриваться в качестве отношения к гражданскому обществу. Умения презентовать, а затем и использовать результаты своей работы в содружестве с другими и навыки проведения социологического исследования рассматриваются в качестве отношения к самому себе как к гражданину.

Анализ результатов осуществлялся с применением шкалы с версиями ответов: «да», «планирую это сделать», «нет». Положительный ответ оценивался 3 баллами, ответ «думаю это сделать» оценивался в 2 балла, в 1 балл оценивался



ответ отрицательный. В итоге, суммарное количество баллов, которое может набрать испытуемый, колеблется в диапазоне от 16 до 48.

При выявлении уровня правосознания каждого отдельного старшеклассника мы воспользовались формулой Т.И. Кобелевой:  $У_{1...n} = X_1 + X_2 + X_3$ . При этом  $X_1$  – означает баллы по анкете,  $X_2$  отражает результаты, полученные испытуемым в результате методики «Незаконченное предложение», и, наконец, содержание  $X_3$  составляют баллы, отражающие результаты анкеты М. Мейлор-Тома.

К низкому уровню правосознания были отнесены респонденты, набравшие от 40 до 60 баллов, к среднему – от 60 до 90, а высокому – от 90 до 110.

Перейдем к описанию результатов диагностики оценочно-эмоционального и поведенческого критерия правосознания старшеклассников. Результаты, показывающие степень сформированности отношения старшеклассников к государству представлены в таблице 5.

**Таблица 5 – Степень сформированности отношения к государству**

Вопросы	Уровень в ЭГ			Уровень в КГ		
	Положительный (высокий)	Нейтральный (средний)	Отрицательный (низкий)	Положительный (высокий)	Нейтральный (средний)	Отрицательный (низкий)
Государственная власть	7,2	23,3	69,5	14,9	22,8	62,3
Государственная политика	12,5	44,6	42,9	19,8	44,2	36,0
Государственная политическая система	10,8	19,8	69,4	9,9	26,2	63,9

Как видно из таблицы 5, до начала эксперимента выявлено складывающееся отрицательное отношение к государственной власти у обучающихся в старших классах. Так, 69,5 % (39 чел.) старшеклассников из ЭГ и 62,3 % (38 чел.) – КГ отрицательно, или крайне критически относятся к государственной власти. При дописывании предложения они обращались к таким определениям: «лживая»,

«коррупцированная», «порочная». Встречались ответы, отрицающие необходимость государственной власти. Безразличны к государственной власти 23,3 % (13 чел.) участников ЭГ и 22,8 % (14 чел.) – КГ. Такое отношение проявлялось в таких выражениях: «далека от идеала», «осуществляется частично», «равнодушна к проблемам граждан страны». Положительное отношение было выявлено у 7,2 % (4 чел.) респондентов в ЭГ и 14,9 % (9 чел.) – в КГ.

Общественно-политические события, которые происходят в стране, характеризуют отношение старшеклассников к государственному строю и самому государству. При рассмотрении вопросов, связанных с государственной политикой, отрицательную оценку выразили 42,9 % (24 чел.) ЭГ и 36,0 % (22 чел.) КГ; нейтральную – 44,6 % (25 чел.) ЭГ и 44,2 % (27 чел.) КГ; позитивную – 12,5 % (7 чел.) ЭГ и 19,8 % (12 чел.) КГ.

Анализируя ответы, касающиеся государственной политической системы, отрицательную оценку, связанную с ее несовершенством, дали 69,4 % (39 чел.) ЭГ и 63,9 % (39 чел.) КГ. В их ответах прослеживалось отсутствие веры в возможность ее совершенства, у большинства возникло желание эмигрировать из страны. Нейтральная оценка получена у 19,8 % ЭГ (11 чел.) и 26,2 % (16 чел.) КГ, т.е., почти у трети старшеклассников ЭГ и КГ проявилось равнодушие к вопросам, связанным с этим аспектом (несовершенство государственной политической системы). Они относят это, к обычному явлению, которое не вызывает у них удивления. Лишь 10,8 % (6 чел.) ЭГ и 9,9 % (6 чел.) КГ в своих ответах высказались о необходимости совершенствования государственной власти.

Таким образом, большинство школьников, принимавших участие в опросе, государственные проблемы, события, которые происходят в стране, воспринимает отстранено. Мы полагаем, что имеющиеся представления о государстве старшеклассники получили в школьных курсах обществоведческих дисциплин: обществознания, граждановедения, истории, права. А опыта общения и взаимодействия с представителями властных структур у старшеклассников нет.

Если же государственные проблемы не воспринимаются сквозь призму личного опыта и субъективных интересов, говорить о высоком уровне правосознания не приходится. Результаты опроса, связанные с исследованием их отношения к праву отражены в таблице 6.

**Таблица 6 – Показатели сформированности отношения к праву (в % от выборки)**

Вопросы	Уровень в ЭГ			Уровень в КГ		
	Положительный	Нейтральный	Отрицательный	Положительный	Нейтральный	Отрицательный
Доверие к закону	19,8	39,4	40,8	11,5	21,3	67,2
Нарушение закона	25,0	40,9	34,1	23,1	9,8	67,1
Отношение к законопослушности	25,0	64,2	10,8	26,2	63,9	9,9
Исполнение закона	14,2	68,0	17,8	14,8	68,9	16,3

Как видно из таблицы 6, доверие к отечественной правовой системе испытывают 19,8 % (11 чел.) ЭГ и 11,5 % (7 чел.) КГ. Нейтральную позицию продемонстрировали 39,4 % (22 чел.) ЭГ и 21,3 % (13 чел.) КГ. Не согласны с действующими законами, и не удовлетворены имеющейся законодательной системой – 40,8 % (23 чел.) старшеклассников из ЭГ и 67,2 % (41 чел.) – из КГ. Отрицательно относятся к нарушению закона 34,1 % (19 чел.) ЭГ и 67,1 % (41 чел.) из опрошенных старшеклассников КГ.

Из 40,9 % (23 чел.) участников ЭГ и 9,8 % (6 чел.) из КГ отметили недопустимость нарушения закона, однако в реальной действительности это происходит довольно часто. Такие высказывания были отнесены нами к нейтральной позиции. В количестве 25,0 % (14 чел.) старшеклассников ЭГ и 23,1 % (14 чел.) – КГ отметили, что ответственность за нарушение законности в стране должны нести правоохранительные органы. Законопослушность как свой

долг воспринимают 25,0 % (14 чел.) участников ЭГ и 26,2 % (16 чел.) – КГ. В равном количестве 64,2 % (36 чел.) ЭГ и 63,9 % (39 чел.) КГ считают возможным воспринимать законопослушность как необязательное качество личности. Только небольшая часть опрошенных (10,8 % (6 чел.) учащихся ЭГ и 9,9 % (6 чел.) КГ) дали отрицательные ответы по данному вопросу. Позитивное отношение к исполнению закона проявили 14,2 % (8 чел.) ЭГ и 14,8 % (9 чел.) КГ, считающие, что они не способны нарушить закон. Нейтральное же отношение к нарушению закона показали 68,0 % (38 чел.) старшеклассников из ЭГ и 68,9 % (42 чел.) из КГ. В ответах о возможности нарушения закона при определенных условиях проявился низкий уровень правосознания 17,8 % (10 чел.) ЭГ и 16,3 % (10 чел.) – КГ.

Таким образом, было выявлено, что у старшеклассников проявляется в целом негативное отношение к отечественной системе законодательства. С одной стороны, они осознают необходимость законопослушного поведения, с другой – в определенных условиях сами готовы не задумываясь преступить закон. Такие противоречивые отношения старшеклассников к праву являются свидетельством их правовой незрелости или отмечаемого рядом исследователей правового нигилизма.

Результаты выявления уровня сформированности отношения школьников к гражданскому обществу отражены в таблице 7.

Как видно из таблицы 7, положительное отношение к кооперации с другими людьми с целью решения каких-либо актуальных социальных проблем показали 10,8 % (6 чел.) в ЭГ и 22,9 % (14 чел.) в КГ. В их ответах преобладали такие слова, как: «я обязан помочь», «я обязан присоединиться», «думаю, это один будет лучший выход». 68,1 % (38 чел.) в ЭГ и 62,2 % (38 чел.) в КГ старшеклассников показали нейтральную позицию. Отрицательное отношение к такой кооперации высказали 21,0 % (12 чел.) старшеклассников ЭГ и 14,9 % (9 чел.) – КГ, объясняя свою позицию неверием в такую возможность.

**Таблица 7 – Показатели сформированности отношения к гражданскому обществу (в % от выборки)**

Вопросы	Уровень в ЭГ			Уровень в КГ		
	Положительный	Нейтральный	Отрицательный	Положительный	Нейтральный	Отрицательный
Отношение к кооперации с другими людьми	10,8	68,0	21,2	22,9	62,2	14,9
Общественные проблемы	14,2	50,0	35,8	14,9	49,3	35,8
Ответственность за общественные проблемы	19,8	49,9	30,3	16,3	49,3	34,4
Значимость мнения других	26,8	50,0	23,2	19,7	46,0	34,4

Позитивное отношение к непосредственному участию в решении общественных проблем показали 14,2 % (8 чел.) участников ЭГ и 14,9 % (9 чел.) – КГ. Нейтральную позицию в этом вопросе заняли 50,0 % (28 чел.) ЭГ и 49,3 % (30 чел.) КГ. Они отмечают, что проблемы общества «очень большие», «серьезные». Полное равнодушие к проблемам общества в равной степени продемонстрировали старшеклассники ЭГ и КГ, в обоих случаях – 35,8 % (20 и 22 чел.). Старшеклассники считают, что это не их проблемы. Ответственность за решение общественных проблем как личную принимают 19,8 % (11 чел.) респондентов ЭГ и 16,3 % (10 чел.) КГ.

На вопросы, касающиеся ответственности за общественные проблемы, участники обеих групп, показали практически одинаковые результаты. Их продемонстрировали половина респондентов – 49,9 % (28 чел.) ЭГ и 49,3 % (30 чел.) КГ. Они выказали свое нейтральное отношение, в качестве сторонних наблюдателей, возложив ответственность за благополучие общества на государство, правительство, президента и сам народ.

Свое отрицательное отношение к вопросу о решении проблем местного сообщества продемонстрировали 30,3 % (17 чел.) ЭГ и 34,4 % (21 чел.) из числа опрошенных КГ, показав тем самым свое нелестное отношение к обществу и его интересам, а также возможностям решения социальных проблем путем объединения граждан. Наше особое внимание было приковано к отношению старшеклассников к значимости мнения других людей. Предложение «При принятии решения мнение других людей...» завершили словами «мне очень интересно» и «я учитываю обязательно ...» 26,8 % (15 чел.) респондентов ЭГ и 19,7 % (12 чел.) – КГ. Такие ответы интерпретировались нами как проявление позитивного отношения старшеклассников к мнению других людей и групп.

В вопросах, касающихся значимости мнения других, словами «не воспринимаю», «считаю неважным», «не обязательно учитывать» завершали свои высказывания старшеклассники – 23,2 % (13 чел.) ЭГ и 34,4 % (21 чел.) КГ. Их ответы продемонстрировали отрицательное отношение к мнению и интересу общества. Нейтральные ответы были получены у 50,0 % (28 чел.) представителей ЭГ и 46,0 % (28 чел.) представителей КГ.

Таким образом, мы констатировали равнодушие старшеклассников к кооперации с другими людьми в решении проблем местного сообщества.

Исследование уровня сформированности оценочно-эмоционального критерия правосознания по показателю отношение к самому себе как к гражданину, к реализации собственных прав и обязанностей также использовался метод «Незаконченное предложение». Результаты исследования представлены в таблице 8. Как видно из таблицы 8, положительное отношение к правам других людей показали 51,8 % (29 чел.) старшеклассников из ЭГ и 42,6 % (26 чел.) – из КГ.

Из 25,0 % (14 чел.) учащихся старших классов в ЭГ и 21,3 % (13 чел.) учащихся в КГ проявили нейтральное отношение, а 23,2 % (13 чел.) опрошенных в ЭГ и 36,1 % (чел.) опрошенных в КГ завершили соответствующее предложение «незаконченное предложение» словами «не интересуют меня», «неважны для меня», «это лишнее».

**Таблица 8 – Уровень сформированности отношения к самому себе как к гражданину (в % от выборки)**

Вопросы	Уровень в ЭГ			Уровень в КГ		
	Положительный	Нейтральный	Отрицательный	Положительный	Нейтральный	Отрицательный
Отношение к правам других	51,8	25,0	23,2	42,6	21,3	36,1
Отношение к выполнению обязанностей	42,9	30,4	26,8	44,3	22,9	32,8
Отношение к уклонению от гражданских обязанностей	53,6	10,7	35,7	49,2	22,9	27,9
Отношение к ответственности за нарушение гражданских прав человека	35,7	57,1	7,1	26,2	57,4	16,4

Тем самым эти старшеклассники продемонстрировали отсутствие уважения к правам других людей.

Положительное отношение к выполнению обязанностей показали 42,9 % (24 чел.) старшеклассников из ЭГ и 44,3 % (27 чел.) из КГ. Односторонне высказались по этому поводу 30,4 % (17 чел.) испытуемых из ЭГ и 22,9 % (14 чел.) из КГ. В 26,8 % (15 чел.) ЭГ и 32,8 % (20 чел.) ответах в КГ были зафиксированы отрицательные мнения о необходимости соблюдения гражданских обязанностей. Из 35,7 % (20 чел.) старшеклассников ЭГ и 27,9 % (17 чел.) КГ крайне негативно относятся к проявлению уклонения от гражданских обязанностей. Свое отношение к уклоняющимся от гражданских обязанностей людям учащиеся старших классов выражали с помощью слов: «вызывает особую неприязнь», «это очень не порядочные люди», «такой человек не может считаться гражданином». Нейтральное отношение к случаям неисполнения гражданской обязанности выразили 10,7 % (6 чел.) школьников в ЭГ и 22,9 % (14 чел.) – в КГ. Из 53,6 % (30 чел.) испытуемых в ЭГ и 49,2 % (30 чел.) в КГ отметили возможность положительного отношения к уклоняющимся от своих обязанностей

людям, проявив тем самым свое отрицательное отношение к соблюдению обязанностей гражданина.

Интересными оказались мнения школьников по поводу ответственности за нарушение гражданских прав человека. Из 35,7 % (20 чел.) старшеклассников ЭГ и 26,2 % (16 чел.) – КГ считают, что защищать свои собственные права должен сам человек. О том, что нарушенные права нуждаются в восстановлении высказались 57,1 % (32 чел.) участников из ЭГ и 57,4 % (35 чел.) – из КГ, но при этом они отмечали, что это ответственность других людей («адвоката», «представителя власти», «полиции»). Из 7,1 % (4 чел.) участников ЭГ и 16,4 % (10 чел.) – в КГ не верят в справедливость, считают невозможным восстановление нарушенных прав и в этой связи даже не попытаются предпринять каких-либо действий.

Сравнительный анализ результатов анкетирования показал, что по оценочно-эмоциональному критерию у учащихся контрольной и экспериментальной примерно равные предэкспериментальные показатели:  $t=0,9$  при  $p<0,05$ .

Оценка уровня сформированности поведенческого критерия правосознания проводилась с помощью анкеты (см. Приложение 3). Результаты, отражающие владение навыками действия в сфере отношений, регулируемых правом КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 9.

Как видно из таблицы 9, подавляющее большинство школьников из ЭГ и КГ не имеют опыта общения с представителями власти (76,8 % (43 чел.) в ЭГ и 80,3 % (49 чел.) в КГ), Только 17,9 % (10 чел.) из ЭГ и 13,1 % (8 чел.) из КГ планируют это сделать. Из 87,5 % (49 чел.) в ЭГ и 82,0 % (чел.) в КГ не только не посещали заседания органов местной власти, но не совершали визита ее представителю, а планируют это сделать 8,9 % (5 чел.) ЭГ и 14,8 % (9 чел) КГ. Из 85,7 % (48 чел.) в ЭГ и 91,8 % (56 чел.) в КГ не имеют опыта письменного обращения во властные структуры, а также попытки убедить кого-то голосовать за определенного кандидата .



**Таблица 9 – Владение навыками действия в сфере отношений, регулируемых правом (в % от выборки**

Навыки	ЭГ			КГ		
	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет
Опыт общения с представителями власти (телефонные звонки и др.)	5,4	17,9	76,8	5,3	13,1	81,0
Опыт посещения заседаний органов местной власти	3,6	8,9	87,5	3,3	14,8	82,0
Опыт письменного обращения во властные инстанции	1,8	12,5	85,7	1,6	6,6	91,8
Опыт составления обращений	1,8	25,0	73,2	1,6	11,5	86,9
Опыт, связанный с попыткой убеждения кого-то к голосованию за определенного кандидата	1,8	8,9	89,3	1,6	6,6	91,8
Опыт, связанный с попыткой получения поддержки собственной точки зрения на местные проблемы другими людьми	26,8	17,9	55,4	8,2	14,8	77,0
Опыт проведения социологических опросов	23,2	26,8	50,0	24,6	26,2	49,2
Опыт составления социологических опросов	23,2	26,8	50,0	24,6	26,2	49,2

О том, что во время предстоящих выборов в городскую думу будут агитировать близких голосовать за конкретную кандидатуру, написали 8,9 % (5 чел.) старшеклассников из ЭГ и 6,6 % (4 чел.) из КГ. Из 55,4 % (31 чел.) в ЭГ и 77,0 % (47 чел.) в КГ не имели попыток поддержки своей точки зрения на ту или

иную местную проблему, и больше половины участников обеих групп не обладают опытом составления и проведения социологических опросов 50,0 % (28 чел.) в ЭГ и 49,2 % (30 чел.) в КГ.

Наряду с навыками действия в сфере отношений, регулируемых правом, нами исследовались соответствующие умения гражданского характера. Результаты этого исследования приведены в таблице 10.

**Таблица 10 – Степень сформированности умений гражданского характера (в % от выборки)**

Навыки	ЭГ			КГ		
	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет
Опыт сбора и анализа материалов различных СМИ	34,0	21,4	44,6	26,3	24,6	49,1
Опыт, связанный с обоснованием правильности оценок и выводов по важнейшим политическим событиям	32,2	12,5	55,3	44,4	44,2	11,4
Опыт анализа современного правового документа (закона, распоряжения устава)	62,4	19,8	17,8	57,4	34,4	8,2
Опыт, связанный с внесением предложений по изменению законодательства	23,2	26,9	49,9	24,6	29,5	45,9
Опыт в создании групп необходимых для решения важных проблем местного сообщества	7,1	12,4	80,5	3,3	14,6	82,1
Опыт, связанный с оценкой проблем местного сообщества	53,7	26,8	19,5	52,6	32,8	14,6
Опыт распределения обязанностей в группе	28,5	42,7	28,8	16,6	34,5	48,9
Опыт ведения дискуссии с целью реализации прав и обязанностей	18,0	32,1	49,9	19,8	26,2	54,0

Анализ данных приведенных в таблице 10, позволяет нам сделать вывод, что, большинство старшеклассников в достаточной мере ознакомлены с документами правового характера и имели возможность их изучать – 62,4 % (35 чел.) в ЭГ и 57,4 % (35 чел.) в КГ. Из общего количества опрошенных в ЭГ – 34,0 % (19 чел.) и КГ – 26,3 % (16 чел.) на вопрос об опыте сбора и анализа материалов правового характера из различных СМИ ответили утвердительно.

Рассматривая результаты сформированности таких навыков, как обоснованность правильности оценок, выводов по важным политическим событиям с использованием различных способов и доказательств, нужно отметить, что ими обладают 32,2 % (18 чел.) из старшеклассников ЭГ и 44,4 % (27 чел.) из старшеклассников КГ.

Из 23,2 % (13 чел.) обучающихся ЭГ и 24,6 % (15 чел.) из числа КГ попытались осуществить анализ документов правового характера и предложить в них определенные изменения.

Большинство старшеклассников, а именно – 53,7 % (30 чел.) ЭГ и 52,6 % (32 чел.) КГ способны оценивать события и явления местного сообщества. К сожалению, навыки, связанные с опытом объединения в группы для решения проблем местного сообщества занимают самую низкую позицию – 7,1 % (4 чел.) обучающихся в ЭГ и 3,3 % (2 чел.) обучающихся в КГ.

Данные таблицы 10 свидетельствуют об отсутствии у старшеклассников опыта ведения дискуссии с целью реализации прав и обязанностей – 49,9 % (28 чел.) в ЭГ и 54,0 % (33 чел.) – КГ.

Таким образом, результаты исследования показали, что по поведенческому критерию учащиеся обеих групп также не имеют достоверных различий:  $t=-0,4$  при  $p<0,05$ .

Полученные нами данные по развитию когнитивного, оценочно-эмоционального, поведенческому критериев сформированности правосознания старшеклассников позволили определить уровни его проявления в экспериментальной и контрольной группах старшеклассников. Уровни

сформированности правосознания учащихся экспериментальной и контрольной группе на начало эксперимента отражены в таблице 11.

**Таблица 11 – Уровни сформированности правосознания учащихся экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента (%)**

Группы	Уровни		
	низкий	средний	высокий
ЭГ	39,2	32,2	28,6
КГ	46,0	29,4	24,6

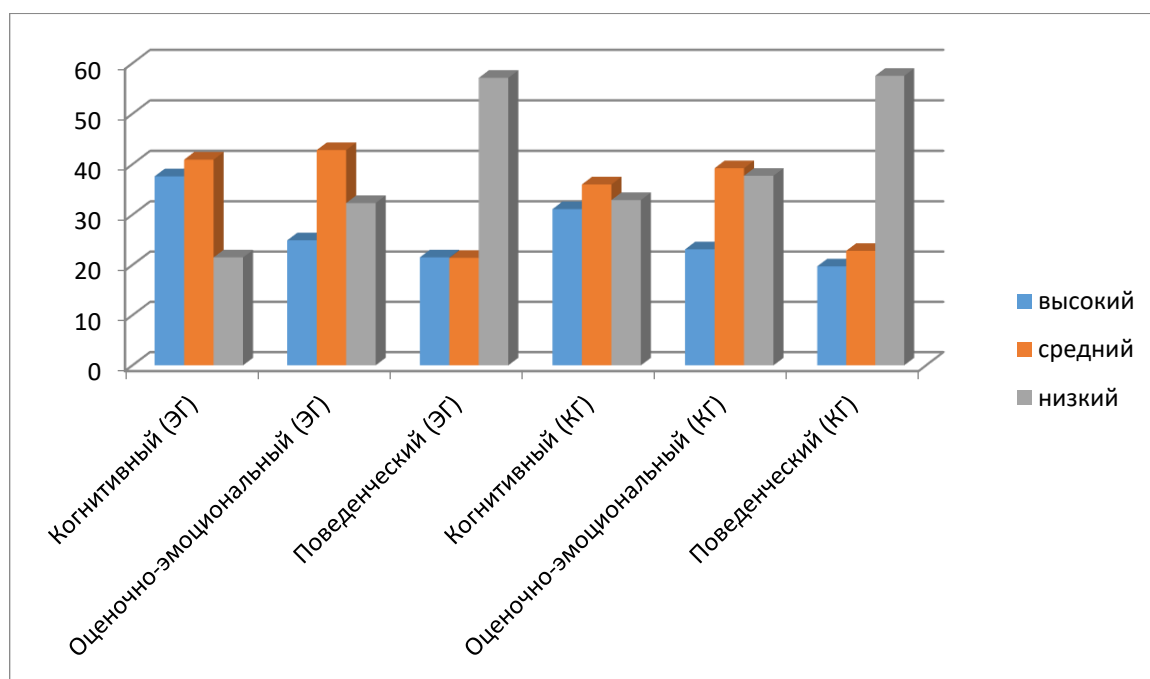
Анализ результатов обработки данных на констатирующем этапе эксперимента выявил, что и в ЭГ, и в КГ на начало эксперимента наблюдались примерно одинаковые данные по низкому, среднему и высокому уровню сформированности правосознания, т.е., результаты в обеих группах существенно не отличались. Так, на низком уровне сформированности правосознания в ЭГ находятся 39,2 % (16 чел.) старшеклассников, в КГ – 46,0 % (28 чел.). На среднем уровне сформированности правосознания в ЭГ – 32,2 % (18 чел.), в КГ – 29,4 % (18 чел.). На высоком уровне сформированности правосознания в ЭГ – 28,6 % (16 чел.), в КГ – 24,6 % (15 чел.).

Результаты математической обработки данных по основным показателям правосознания старшеклассников, осуществляемые с помощью t-критерия Стьюдента, не показали достоверных различий в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты сформированности правосознания учащихся по критериям экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента приведены в таблице 12 и на рисунок 2.

**Таблица 12 – Уровни сформированности правосознания учащихся по критериям экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента (%)**

Критерий	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Когнитивный	21,5	40,9	37,6	32,9	36,0	31,1
Оценочно-эмоциональный	32,3	42,8	24,9	37,7	39,2	23,1
Поведенческий	57,1	21,4	21,5	57,5	22,8	19,7



**Рисунок 2 – Уровни сформированности правосознания учащихся по критериям экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента (%)**

Подтверждение достоверности результатов исследования экспериментальной и контрольной группы до начала эксперимента приведено в таблице 13.

**Таблица 13 – Подтверждение достоверности результатов исследования экспериментальной и контрольной группы до начала эксперимента**

Критерии	t	Ст. св	Знач. (2-сторон)	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал разности средних	
					Нижняя граница	Верхняя граница
Когнитивный	-0,23985	340	0,81059	0,07401	-0,16333	0,127829
Оценочно-эмоциональный	-0,98387	340	0,325887	0,08855	-0,2613	0,087059
Поведенческий	-0,4957	340	0,620426	0,319627	-0,78716	0,470276

Таким образом, в обеих группах на констатирующем этапе эксперимента в ЭГ и в КГ на начало эксперимента наблюдались примерно одинаковые данные по низкому, среднему и высокому уровню сформированности правосознания, т.е. результаты в ЭГ и в КГ существенно не отличались.

### **2.3 Формирующий этап и итоги опытно-экспериментальной работы по формированию правосознания старшеклассников в проектной деятельности**

Опытно-экспериментальная работа по реализации модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности осуществлялась с 2016 по 2018 гг. В 2016-2017 гг. проводился констатирующий эксперимент, описанный в предыдущем параграфе, в ходе которого осуществлялись сбор и осмысление эмпирических данных, формулировались и уточнялись рабочие гипотезы. В 2017-2018 гг. проводился формирующий эксперимент по реализации модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. В 2018-2019 гг. осуществлялась обработка, анализ и обобщение полученных результатов.

В констатирующем эксперименте принимали участие школьники 10-х классов, и учителя, работающие в этих образовательных учреждениях. В констатирующем эксперименте участвовали 117 учащихся 10-ых классов и 7 учителей. При проведении формирующего эксперимента были реализованы процессуальный и аналитический этапы теоретической модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. Опытно-экспериментальная работа по внедрению модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности была реализована в следующих муниципальных образовательных учреждениях г. Волгограда: МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда», МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда». В эксперименте принимали участие 117 учащихся 10-ых классов, из которых 56 человек (МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда») составили экспериментальную группу (ЭГ), остальные 61 (МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда») – контрольную группу (КГ).

В ходе формирующего этапа эксперимента нами была проведена разработанная программа внеурочной деятельности «Мои гражданские права» и внедрены педагогические условия. Программа внедрялась в ходе работы старшеклассников экспериментальной группы над проектом. В контрольной группе программа не применялась.

Отметим, что содержание программы не совпадает с содержанием школьного курса «Обществознание». Оно направлено на актуализацию уже имеющихся у учащихся знаний о праве, правовой системе, о поведении в соответствии с действующим правом. Программа состоит из мотивационно-ориентационного, деятельностного и оценочно-рефлексивного разделов, каждый из которых представляет собой совокупность теоретического (позволяет обрести или актуализировать знания о праве, правовой системе государства) и практического – нацеленного на формирование опыта у старшеклассников поведения в соответствии с действующим правом. Темпорально разделы программы совпадали с определенной стадией проекта, реализуемого старшеклассниками.

На стадиях «Подготовка к проекту» и «Выбор проблемы» был реализован мотивационно-ориентационный раздел программы. Основные целевые ориентиры данного раздела:

- 1) конкретизация каждым старшеклассником собственной мотивации участия в проекте;
- 2) развитие интереса к общественно-правовой стороне жизни общества, потребности в реализации своих гражданских прав и обязанностей.

На стадии «Подготовка к проекту» мы познакомили старшеклассников со спецификой проекта «Я – гражданин России», с его потенциалом для решения важных проблем в своей местности: городе, районе. Нами был организован просмотр учебно-методического видеофильма «Гражданин», который разработан группой педагогов самарского регионального центра гражданского образования во главе с В.П. Пахомовым. Старшеклассники познакомились с конкретным опытом гражданского участия своих ровесников в изменении в лучшую сторону социальной ситуации в результате реализованных ими социальных проектов. Знакомство старшеклассников с таким опытом сопровождалось яркой эмоционально окрашенной реакцией. Школьники были удивлены тем, что их ровесникам удавалось решение непростых общественных задач в самых разных, а иногда даже очень сложных условиях. Многие участники просмотра фильма выразили одобрение таких инициатив, желание самим повторить такой опыт. В результате занятия были сформированы команды из школьников старших классов, выразивших под влиянием тех или иных мотивов готовность принять участие в разработке и реализации проектов.

Для выбора проблем, требующих решения, на этом этапе формирующего эксперимента, была организована игра «Ящик предложений». В течение недели старшеклассники собирали в «ящик предложений» круг вопросов, которые, с их точки зрения, представляют социальную значимость и требуют своего решения. Обосновывая актуальность конкретной проблемы, старшеклассники уточняли: в интересах какой социальной общности необходимо решение выбранной проблемы, изменит ли ситуацию участие в ее решении конкретного



старшеклассника и др. В своих высказываниях участники проектных групп проявляли способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого. Например, Александр С., объясняет выбор темы проекта «Выбор за тобой!», посвященной профилактике употребления психоактивных веществ (ПАВ) и пропаганде здорового образа жизни следующим образом: «В последнее время в Волгоградской области участились случаи употребления подростками так называемых спайсов. В СМИ упоминаются случаи самоубийств школьников, студентов средних профессиональных образовательных учреждений, зафиксированы поступления в реанимационное отделение Волгоградской областной больницы подростков, части из них медикам не удалось спасти жизни. Думаем, эти молодые люди нуждаются во внимании со стороны взрослых, а также своих ровесников. Поэтому мы решили восстановить этот дефицит внимания со стороны социума к таким молодым людям, провести серию акций, предупреждающих об опасности ПАВ».

На данном этапе нами активно использовались ситуации ценностного самоопределения в гражданской сфере жизнедеятельности. Для этого мы обратились к ценностным дилеммам, содержащим общественно-политические и гражданские ценности, а также ценности, формирующие отношение к себе как представителю гражданского общества (Приложение 7). В ходе обсуждения дилеммы члены проектных групп дискутировали о правильности или неправильности поступка Максима П. Так, Сергей С., относящийся к среднему уровню правосознания, с категоричностью утверждал, что поступок Максима П. можно считать гражданским, свидетельствующим о его гражданской зрелости. Ведь он думал, в первую очередь, о том, что массовость молодежного шествия в поддержку пенсионеров и лиц с ограниченными возможностями здоровья может оказать влияние на положительное решение городской мэрии о снижении платы за коммунальные услуги.

А Татьяна М. (низкий уровень правосознания) осудила поведение классного руководителя, которая упрекнула своего ученика в стремлении поддержать неизвестных ему людей, подводя при этом свой класс.

Таким образом, в ходе обсуждения дилеммы мы имели возможность наблюдать у участников проектных групп стремление к коллективному принятию решений, умения делать правильный выбор, исходя из своих интересов и общественных интересов. Многие из них проявляли готовность нести ответственность за сделанный выбор.

Социально-деятельностный раздел программы несет основную нагрузку по формированию правосознания старшеклассников. Он совпадал с последующими стадиями разрабатываемого проекта: по сбору и анализу необходимой информации, выработке и реализации своего варианта решения проблемы. Нами были разработаны и предложены членам экспериментальной группы методические рекомендации по поиску и анализу информации по проблеме. Приведем некоторые из них. На рисунок 3 отражен навигатор поиска юридических документов.



**Рисунок 3- Навигатор поиска юридических документов**

Последовательность действий при работе с правовыми документами:

- отыскать необходимый правовой документ;
- изучить его содержание;
- отобрать необходимый для проекта материал;
- распределить отобранный материал по уровням;
- начать оформление правовой странички в портфолио;
- указать в реквизитах нормативно-правового акта его название, дату принятия, ссылку на источник;
- привести полностью, без сокращений, статьи или пункты нормативно-правового документа;
- выделить цветом или курсивом основную часть нормативно-правового документа;
- проанализировать и резюмировать нормативно-правовую базу решаемой проблемы.

Уровневая классификация нормативно-правовой документации  
цивилистической направленности

Документы международного уровня:

1. Всеобщая декларация прав человека (1948).
2. Европейская Конвенция о защите прав и основных свобод (1950).
3. Международный пакт о гражданских и политических правах (1966).
4. Конвенция ООН о правах человека.
5. Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств (1995).
6. Декларация о правах инвалидов (1975).
7. Европейская социальная хартия (1996).
8. Европейская хартия местного самоуправления (1985).

Документы федерального уровня:

1. Конституция Российской Федерации.
2. Федеральные законы Российской Федерации.
3. Указы президента Российской Федерации.

4. Постановления палат Федерального собрания.
5. Федеральные конституционные законы Российской Федерации.
6. Федеральные программы.

Документы регионального уровня:

1. Конституции республик Российской Федерации.
2. Уставы субъектов Российской Федерации.
3. Законы, постановления, распоряжения и указы, подписанные региональными властями.

Документы местного (муниципального) уровня:

1. Нормативно-правовые акты, принятые местной властью (город, район, село).

Документы внутриорганизационного уровня:

1. Устав, учредительный договор организации.
2. Внутриорганизационные распоряжения, приказы различного характера, положения и др.

Рекомендации по анализу материалов СМИ.

Перед анализом найденного материала необходимо уточнение уровня СМИ (федеральный, региональный, местный).

Анализ материалов СМИ целесообразно осуществлять, отвечая на следующие вопросы:

- 1) Какова тема и идея анализируемой статьи?
- 2) Как соотносится эта тема с темой разрабатываемого проекта?
- 3) Что объединяет проблему статьи с проблемой проекта?
- 4) Как в анализируемой статье доказывается актуальность данной проблемы?
- 5) Какова позиция автора (ов) статьи?
- 6) Выясните, как решается интересующая вас проблема в других регионах.
- 7) Подчеркните маркером значимые строки статьи, отсканируйте ее и поместите в портфолио проекта.

Кроме того, проводились на этапе предусмотренные данным разделом программы занятия овладению старшеклассниками умениями делового этикета. Старшеклассники учились правильному телефонному звонку в учреждение, овладевали правилами поведения на приеме у специалиста, чиновника. Они учились как лаконично, но вместе с тем содержательно раскрыть волнующую проблему, какие вопросы следует задавать. Приведем в качестве примера занятие «На приеме у юриста». Суть занятия сводилась к тому, что заранее отобранными старшеклассниками разыгрывались сценки, отражающие диалог «юриста» и «посетителя». После постановки каждой сценки старшеклассники анализировали поведение «посетителя», отвечая на вопросы «Какие ошибки были допущены посетителем?», «Какое поведение было бы правильным?», «Какие вопросы необходимо было задать»? и др.

Сценки, разыгранные старшеклассниками в ходе данного занятия приведены в Приложении 8.

В ходе таких занятий учащиеся овладевали навыками поведения на приеме у юриста, представителя власти или иного должностного лица.

На стадии «Разработка собственного варианта решения проблемы» мы использовали методику «Зеркало прогрессивных преобразований» (авторы: Т.В. Светенко, И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева).

Данная методика и ее применение, позволили старшеклассникам без особого труда, справиться с задачей, которая была перед ними поставлена на этой стадии проекта. В задачу, в первую очередь, входило последовательное выполнение ряда заданий, а именно:

- формулирование проблемы;
- определение причин, обусловивших ее возникновение.

При этом перед старшеклассниками ставилось условие, заключающееся в необходимости начинать формулировать определяемую причину со слова «нет» или отрицательной частицы «не».

Затем они совершали трансформацию, превращая проблему в цель, а причину в задачу. Занимались определением комплекса мероприятий, которые

были направлены на решение каждой задачи и назначали ответственного, формирующего команду, осуществляющую мероприятия. Каждый из назначенных ответственных, выявлял необходимые ресурсы и временные рамки для реализации мероприятия. Завершающим этапом методики являлось определение конкретного ожидаемого результата и формулировки критериев эффективности его достижения. Затем, по результатам обсуждения проводился анализ ситуации и прогнозирования варианта ее решения.

Можно сделать вывод, что данная стадия проекта способствует «рождению» пошагового плана-графика взаимосвязанных мероприятий, которые направлены на достижение цели проекта.

В плане-графике отражены и сформулированы задачи проекта, способы решения этих задач, представлены зоны ответственности каждого члена проектной группы и указаны сроки выполнения всех мероприятий. Отдельной рубрикой прописывалась отчетная документация, в которой отражены ход и результаты проекта.

Кроме того, в процессе данной работы у старшеклассников проявлялись и развивались такие показатели правосознания, как умения командного взаимодействия в рамках закона, пользоваться своими правами.

В ходе реализации запланированных проектных мероприятий старшеклассники в полной мере реализовывали свои гражданские права через разные виды деятельности. Они осуществляли письменное или устное обращение в органы власти, собирали подписи под обращением к представителям законодательных и исполнительных структур, вступали во взаимодействие с общественными организациями. Так, группа школьников, работавшая над проектом «Непростые игры», преследовала цель добиться ужесточения закона о закрытии действующих в Волгограде подпольных залов игровых автоматов. Авторы проекта инициировали изменения в существующей законодательной базе, регулирующей игровой бизнес. Они обратились к нормативно-правовой документации муниципального уровня, провели исследование общественного мнения, встретились с работниками городской психологической службы, с

представителями бизнес-ассоциаций. На инициативу старшеклассников откликнулась городская дума Волгограда, которая провела заседание по данному вопросу и с собственной законодательной инициативой обратилась в областную думу.

Опыт диалога с представителями власти, реального влияния на улучшение неблагоприятной социальной ситуации, приобретенный в ходе реализации данного проекта, старшеклассники относили к своим личным достижениям. По словам многих из них, они осознавали себя субъектами государственной и общественной деятельности. У части представителей экспериментальной группы изменились ценностные ориентиры, выстроилась своя система отношений к государству, гражданскому обществу, праву, самому себе как к гражданину.

Аналогичные результаты были зафиксированы и у участников проектных групп, реализующих проекты «Выбор за тобой», «Улицы ярких фонарей», «Опасный участок», «Безопасная дорога в школу».

Формирующий эксперимент завершился аналитическим этапом, который предполагал оценку сформированности правосознания старшеклассников. На этом этапе был реализован оценочно-рефлексивный раздел программы «Мои гражданские права». Этап совпадал с завершающими стадиями проектной деятельности учащихся. Старшеклассники готовились и защищали свои проекты. Функции педагога сводились к стимулированию коллективной и персональной рефлексии, прогнозированию последствий сделанной работы для целевой социальной группы и для себя лично. Учащиеся включались в самостоятельную работу по подготовке портфолио проекта, сбора его документальной базы. В ходе устной защиты проекта проектанты представляли и обосновывали эффективность своего проекта. Роль педагога на этапе минимизировалась до индивидуальных консультаций по структуре выступления учащихся, оформлению содержания проектного портфолио и др. Прделанная работа разбиралась при непосредственном участии и помощи педагога – определялись трудности, проводилась оценка вклада микрогруппы и отдельного участника. Также,

пристальное внимание было обращено на слабые стороны проекта и нахождение путей, ведущих к их исправлению.

Для успешной организации этой деятельности им были предложены следующие вопросы:

1. Чему лично вы научились в процессе разработки и реализации проекта?
2. Чему научилась вся проектная группа в процессе разработки проекта и составления его портфолио?
3. Какие умения были приобретены или развиты в ходе работы по проекту?
4. В чем преимущества командной работы?
5. Как вы считаете, что сделано хорошо?
6. Каковы недоработки команды?
7. Что на ваш взгляд, необходимо изменить, если вам придется разрабатывать проект, по другой проблеме?

В качестве примеров приведем некоторые ответы старшеклассников:

Виктор С. «Никогда не думал, что смогу написать петицию-обращение к депутату областной думы. Был уверен, что в вале бумаг ряд ли кто обратит внимание на письмо ученика»

Оксана М. «Многие социальные проблемы можно решить при активном участии граждан. Надо только самому включаться в их решение прикладывая усилия, а не ждать, что это сделает кто-то другой».

Сергей М. «Участвуя в проекте, я научился общаться, работать в команде, принимать решения по улучшению жизни».

Виктория Т. «Теперь я знаю точно, что могу оказать помощь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. А ведь таких людей много вокруг нас».

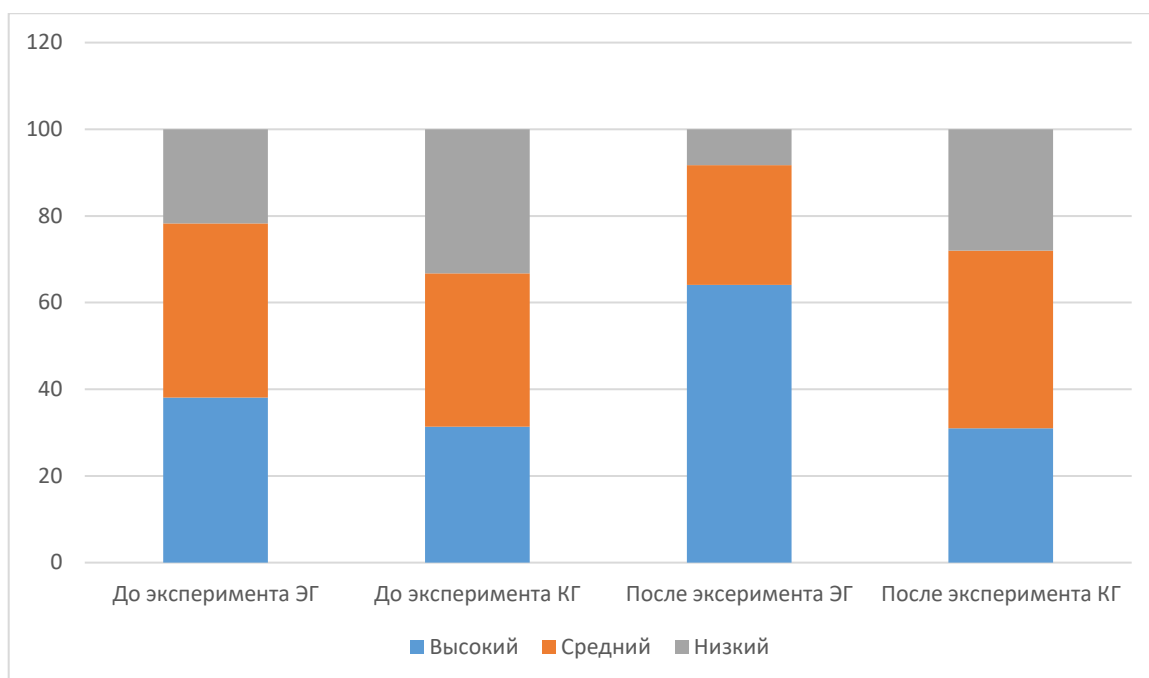
Высказывания старшеклассников ЭГ позволили сделать вывод, что реализуя проект, они прикоснулись к решению проблем, с которыми сталкиваются различные уровни власти, а также смогли познакомиться с механизмами принятия административных решений и получить представления о специфике взаимодействия с экспертными структурами и СМИ.



Аналитический этап формирующего эксперимента был завершён измерением уровня сформированности правосознания старшеклассников по трём критериям: когнитивному, поведенческому, оценочно-эмоциональному. Динамика развития знаниевого компонента по когнитивному критерию и его показателям отражена в таблице 14.

**Таблица 14 – Динамика развития знаниевого компонента по когнитивному критерию и его показателям (в % от выборки)**

Интересы	До эксперимента						После эксперимента					
	Число обуч-ся в ЭГ, получивших			Число обучающихся в КГ, получивших			Число обучающихся в ЭГ, получивших			Число обучающихся в КГ, получивших		
	3б	2б	1б	3б	2б	1б	3б	2б	1б	3б	2б	1б
Обсуждение политических событий	53,6	26,7	19,7	50,8	26,2	22,9	80,4	12,5	7,1	50,9	23,0	26,1
Политические новости	21,4	60,7	17,9	24,6	29,5	45,9	60,6	35,8	3,6	24,5	50,9	24,5
Принятие нового закона	21,4	53,6	25,0	22,9	44,3	32,8	51,9	30,3	17,8	18,0	45,9	36,1
Статья о новом законе	32,1	57,1	10,8	24,6	36,1	39,3	49,9	42,7	7,4	26,2	34,3	39,5
Собрание жителей микроучастка	21,4	35,7	42,9	13,1	46,0	40,9	46,6	39,2	14,2	13,0	44,3	42,7
Итоги выборов	12,5	41,1	46,4	9,8	42,6	47,5	57,0	39,4	3,6	11,5	46,0	42,5
Обсуждение Устава ОУ	58,9	32,2	8,9	37,7	36,1	26,2	75,0	17,9	7,1	39,4	41,1	19,5
Защита своих прав	82,1	14,3	3,6	65,6	22,9	11,5	91,0	7,0	2,0	64,0	29,5	6,5



**Рисунок. 4- Динамика развития знаниевого компонента по когнитивному критерию и его показателям (в % от выборки)**

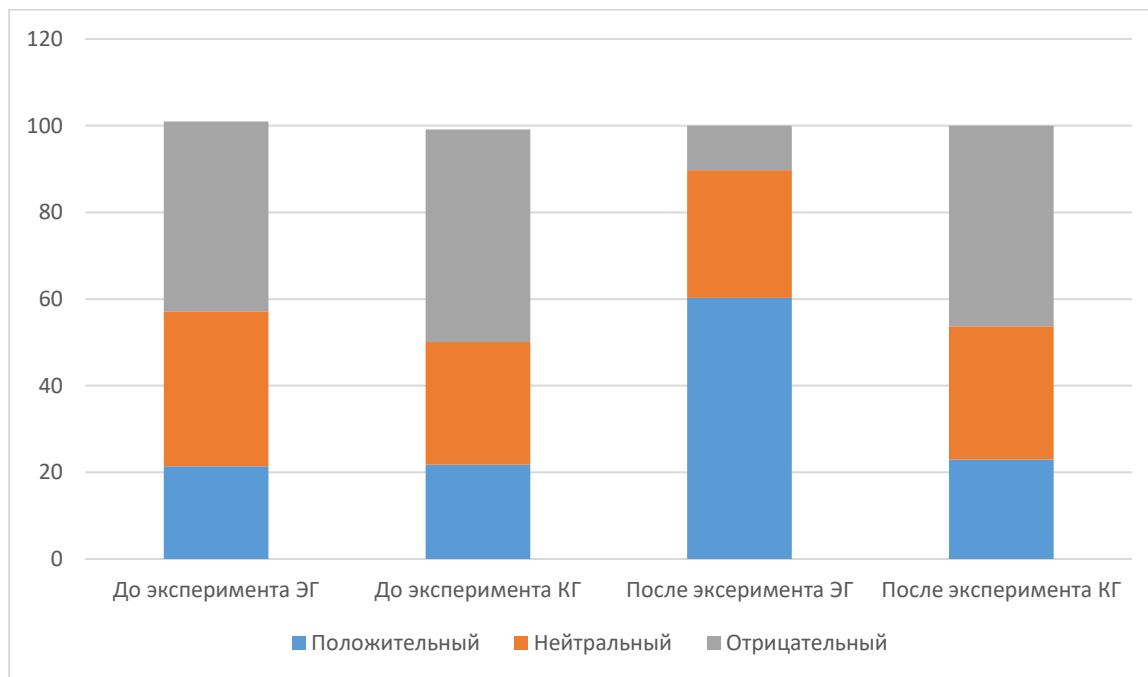
Как видно из таблицы 14, значимые изменения наблюдаются в экспериментальной группе. Так, в этой группе на 26,8 % увеличилось число положительных ответов на вопрос, связанный с интересом к общественно-политическим событиям, и на 39,0 % на вопрос об интересе к политическим передачам в СМИ. В контрольной группе такие показатели остались неизменными. Об изменении выраженности интереса к принятию нового закона и дискуссии на правовую тематику в экспериментальной группе свидетельствует увеличение вдвое числа положительных ответов на соответствующие вопросы. В контрольной группе такие изменения не наблюдаются. В экспериментальной группе отмечаются изменения в степени выраженности к проблемам местного микрорайона. Число положительных ответов по данному показателю изменилось с 21,4 % до эксперимента до 46,6 % – после эксперимента. В контрольной группе, напротив, данный показатель не изменился. Увеличение числа положительных ответов участников экспериментальной группы на вопросы, связанные с обсуждением Устава школы, регулирующего правовые основания отношений участников образовательного процесса, составило 16,1 %. Изменения по признаку

защиты своих прав составили 8,9 %. В контрольной группе и по данному признаку изменения незначительные – 1,6 %.

Математическая обработка результатов по t-критерию Стьюдента показала отсутствие достоверных различий по когнитивному критерию в контрольной группе ( $t=-0,8$  при  $p<0,05$ ). В экспериментальной же группе эти значения составили  $t=2,43$  при  $p<0,05$ . Изменения по когнитивному критерию в экспериментальной группе мы связываем с ее участием в работе над проектом. При разработке и реализации проекта его участники погружались в область права, расширяли ресурсы правовой информации за счет дополнительных источников. Работая над проектом, старшеклассники не только изучали имеющуюся нормативную базу, но и в некоторых случаях разрабатывали собственный вариант законопроекта. Подобная деятельность способствовала формированию и закреплению предметного интереса к праву. Динамика развития эмоционально-рефлексивного компонента по оценочно-эмоциональному критерию и его показателям у учащихся контрольной и экспериментальной группы представлена в таблице 15.

**Таблица 15 – Динамика развития эмоционально-рефлексивного компонента по оценочно-эмоциональному критерию и его показателям (в % от выборки)**

Содержание	Параметр	До эксперимента		После эксперимента	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Отношение к государству	Положительный	16,4	7,1	18,0	50,0
	Нейтральный	21,3	25,0	36,0	32,2
	Отрицательный	62,3	67,9	46,0	17,8
Отношение к праву	Положительный	11,5	21,4	11,4	51,8
	Нейтральный	22,9	37,5	23,0	42,9
	Отрицательный	65,6	41,1	65,6	5,3
Отношение к гражданскому обществу	Положительный	14,8	14,3	16,4	66,0
	Нейтральный	46,0	50,0	41,1	25,0
	Отрицательный	35,7	39,3	42,5	9,0
Отношение к самому себе	Положительный	44,3	42,9	46,0	73,2
	Нейтральный	22,9	30,4	22,9	17,8
	Отрицательный	32,8	26,8	31,1	9,0



**Рисунок 5- Динамика развития эмоционально-рефлексивного компонента по оценочно-эмоциональному критерию и его показателям (в % от выборки)**

Как видно из таблицы 15, в ЭГ число ответов о положительном отношении к власти увеличилось на 42,9 %. В КГ эта разница составила всего 1,6 %. После внедрения программы формирования правосознания число учащихся ЭГ, положительно относящихся к нормам права, увеличилось на 30,4 % и к завершению эксперимента составило 51,8 %.

Незначительно изменилось число школьников с нейтральным отношением к праву: с 37,5 % до 42,9 %. Зато, более значительные изменения наблюдаются в числе школьников с негативным отношением к праву. Если на начало эксперимента в ЭГ этот показатель составлял 41,1 % школьников, то на конец эксперимента он снизился до 5,3 %. Мы полагаем, что эти изменения связаны также с реализацией социального проекта. В его ходе проектанты изучали нормативные документы, анализировали правовую обеспеченность проекта, встречались с представителями правовых органов, разрабатывали и предлагали свои предложения в актуальное законодательство.

В КГ изменений практически не произошло, они очень незначительны.

В результате внедрения программы в ЭГ отмечаются изменения и в отношении старшеклассников к гражданскому обществу и к самому себе как представителю гражданского общества. Разница в этих показателях составила 51,7 %, до внедрения программы наблюдалось – 14,3 %, после – 66,0 %. В ЭГ наблюдается положительная динамика нейтрального отношения к реализации своих прав и обязанностей: было 50,0 %, стало 25,0 %.

В КГ показатели по отношению к государству и праву сохранились те же, что и на начало эксперимента. Незначительные изменения произошли в показателях отношения к гражданскому обществу и себе. Так, разница в положительном отношении к гражданскому обществу составила 1,6 %, и на 1,7 % к самому себе как члену гражданского общества.

Данные результаты также были подвергнуты математической обработке по t-критерию Стьюдента, что показало в ЭГ  $t=2,43$  при  $p<0,05$ , а в КГ – без значимых изменений:  $t=0,04$  при  $p<0,05$ .

Изучение изменений, произошедших в деятельностном компоненте по поведенческому критерию правосознания, показало, что в ходе эксперимента старшеклассники из экспериментальной группы накопили богатый опыт деятельности в сфере отношений, регулируемых правом. Результаты исследования показаны в представленной ниже таблице 16.

Как видно из таблицы 16, в ЭГ 12,4 % школьников, вступали в беседы с представителями власти, делали им телефонные звонки, что оказалось на 7,0 % больше, чем на начало эксперимента. В КГ разница в этом показателе незначительна (0,3 %). Визит к представителю местного органа власти зафиксирован в экспериментальной группе у 39,2 % школьников, на начало эксперимента было 3,6 %, т.е. увеличение на 35,6 %, в КГ, также не наблюдаются изменения (0,1 %). 19,8 % испытуемых в ЭГ письменно обращались во властные инстанции, что составило разницу на 18,0 % с началом эксперимента. В КГ, эта разница составила 3,4 %. В обеих группах наблюдается увеличение числа школьников, подписавших петиции: в ЭГ на 76,9 %, в КГ – 16,4 %. Это связано, на наш взгляд, с интенсивными общественно-политическими событиями в нашем

обществе в последние годы. 30,4 % старшеклассников ЭГ пытались убедить своих близких голосовать за определенного кандидата при выборах в городскую думу, в КГ – 3,4 %. 57,1 % из ЭГ – пытались получить поддержку своей точки зрения на конкретную социальную проблему, в КГ – 19,7 %.

**Таблица 16 – Динамика развития деятельностного компонента по поведенческому критерию и его показателям (в % от выборки)**

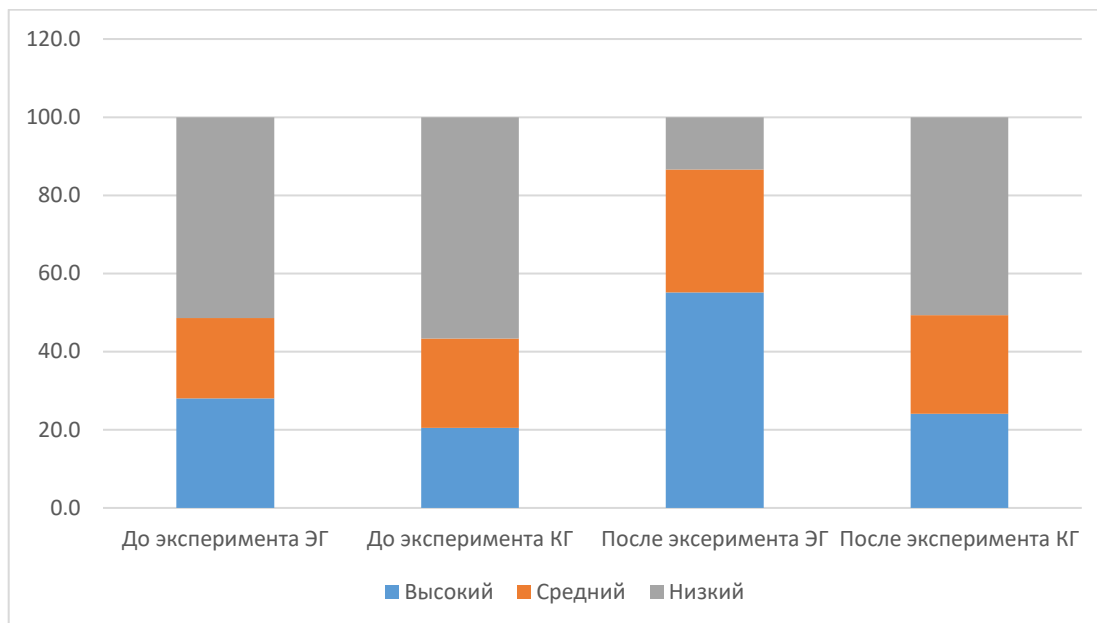
Навыки	До эксперимента						После эксперимента					
	ЭГ			КГ			ЭГ			КГ		
	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет
Общение с представителями власти (телефонные звонки и др.)	5,4	17,9	76,8	5,3	13,1	81,0	12,4	46,6	39,4	5,0	18,1	75,5
Посещение заседаний органов местной власти или его представителя	3,6	8,9	87,5	3,3	14,8	82,0	39,2	48,3	12,5	3,2	18,0	78,8
Письма представителям власти	1,8	12,5	85,7	1,6	6,6	91,8	19,8	48,2	32,0	5,0	19,7	75,3
Подписание петиций	1,8	25,0	73,2	1,6	11,5	86,9	78,7	7,1	14,2	18,0	14,8	67,2
Убеждение кого-то за голосование на выборах (за определенного кандидата и т.д.)	1,8	8,9	89,3	1,6	6,6	91,8	30,4	39,4	30,2	3,4	4,9	91,7
Получение поддержки в своей точке зрения на проблемы	26,8	17,9	55,4	8,2	14,8	77,0	57,1	26,7	16,2	19,7	39,2	41,1
Проведение социологических опросов	23,2	26,8	50,0	24,6	26,2	49,2	59,0	37,4	3,6	28,0	29,5	42,5
Составление социологических опросов	23,2	26,8	50,0	24,6	26,2	49,2	42,8	55,5	1,7	27,9	29,4	42,7

Значительный прирост в ЭГ наблюдается в опыте проведения социологических опросов и составления социологических опросов: разница в первом показателе составила 35,8 %, во втором – 19,6 %. В КГ эти показатели изменились незначительно – 3,4 % и 3,3 % соответственно.

Результаты исследования динамики освоения умений гражданского участия представлены в таблице 17.

**Таблица 17 – Динамика изменения деятельностного компонента по поведенческому критерию (в % от выборки)**

Умения	До эксперимента						После эксперимента					
	ЭГ			КГ			ЭГ			КГ		
	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет	Да	Планирую это сделать	Нет
Сбор и анализ материалов	34,0	21,4	44,6	26,3	24,6	49,1	51,9	44,7	3,4	29,6	27,9	42,5
Обоснование правильности оценок	32,2	12,5	55,3	44,4	44,2	11,4	87,6	7,3	5,1	44,4	45,9	9,7
Анализ правовой документации	62,4	19,8	17,8	57,4	34,4	8,2	92,7	7,3	0	60,6	29,5	9,9
Внесение предложений по изменению законодательства	23,2	26,9	49,9	24,6	29,5	45,9	39,2	35,8	25,0	28,0	29,4	42,6
Умение организовывать группу	7,1	12,4	80,5	3,3	14,6	82,1	51,7	35,8	12,5	4,7	11,6	83,7
Оценивание проблем местного сообщества	53,7	26,8	19,5	52,6	32,8	14,6	76,9	19,5	3,6	54,0	31,0	15,0
Умение вести дискуссию	28,5	42,7	28,8	16,6	34,5	48,9	75,0	19,8	5,2	19,7	29,6	50,7



**Рисунок 6- Изменения уровней деятельностного компонента по поведенческому критерию до и после эксперимента (в % от выборки)**

Как видно из таблицы 17, в ЭГ наблюдается прирост в умении собирать и анализировать информацию: было 34,0 % участников, стало – 51,9 %. В умении анализировать правовую документацию: было 62,4 %, стало 92,7 %. Изменения наблюдаются и в умении вносить предложения по изменению законодательства: было 23,2 % участников, стало 39,2 %. Об овладении умениями организовать группу поделились 51,7 % старшеклассников, на начало эксперимента их было 7,1 %. Вдвое, увеличилось число обучающихся из ЭГ, научившихся вести дискуссию. В КГ в этих параметрах произошли незначительные изменения.

Интенсивную динамику показателей социально-правового опыта школьников ЭГ мы связываем с включением их в непосредственную практическую деятельность сфере отношений, регулируемых правом, в ходе разработки и реализации социального проекта.

Основные результаты исследования, полученные в ходе формирующего эксперимента, доказали эффективность разработанной модели и программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права».



Итак, в ходе сравнительного анализа результатов опытно-экспериментальной работы было выявлено, что обучающиеся из экспериментальной группы достигли высокого уровня сформированности:

- а) политико-правовых и общественных интересов,
- б) положительного отношения гражданскому обществу, государству, праву;
- г) умений и навыков деятельности в сфере отношений, регулируемых правом.

Подтверждение достоверности результатов исследования ЭГ и КГ на конец эксперимента выражается: по когнитивному критерию:  $t=2,15$ ; оценочно-эмоциональному критерию:  $t=2,19$ ; поведенческому –  $t=2,7$  (таблица 18).

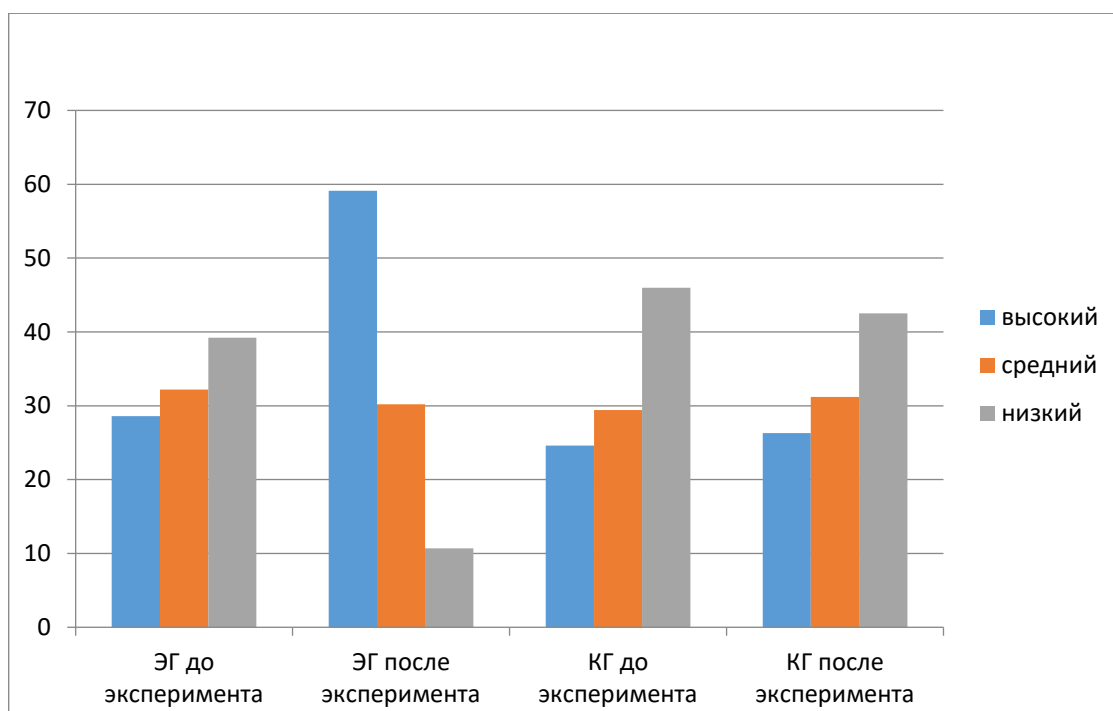
**Таблица 18 – Подтверждение достоверности результатов исследования ЭГ и КГ на конец эксперимента**

Критерий	t	Ст.св	Знч. (2-сторон)	Стд. ошибка разности	95% доверительный интервал средних разницы	
					Нижняя граница	Верхняя граница
Когнитивный	2,154146	340	0,043507	0,145828	0,464771	1,038466
Оценочно-эмоциональный	2,19088	340	0,041118	0,075681	0,546712	0,844447
Поведенческий	2,7441	340	0,006282	0,308087	3,012188	4,224219

Результаты сравнительного анализа уровней правосознания в ЭГ и КГ приведен в таблице 19.

**Таблица 19 – Уровни сформированности правосознания у старшеклассников КГ и ЭГ до и после эксперимента (%)**

Группы	Уровни		
	низкий	средний	высокий
ЭГ (до)	39,2	32,2	28,6
ЭГ (после)	10,7	30,2	59,1
КГ (до)	46,0	29,4	24,6
КГ (после)	42,5	31,2	26,3

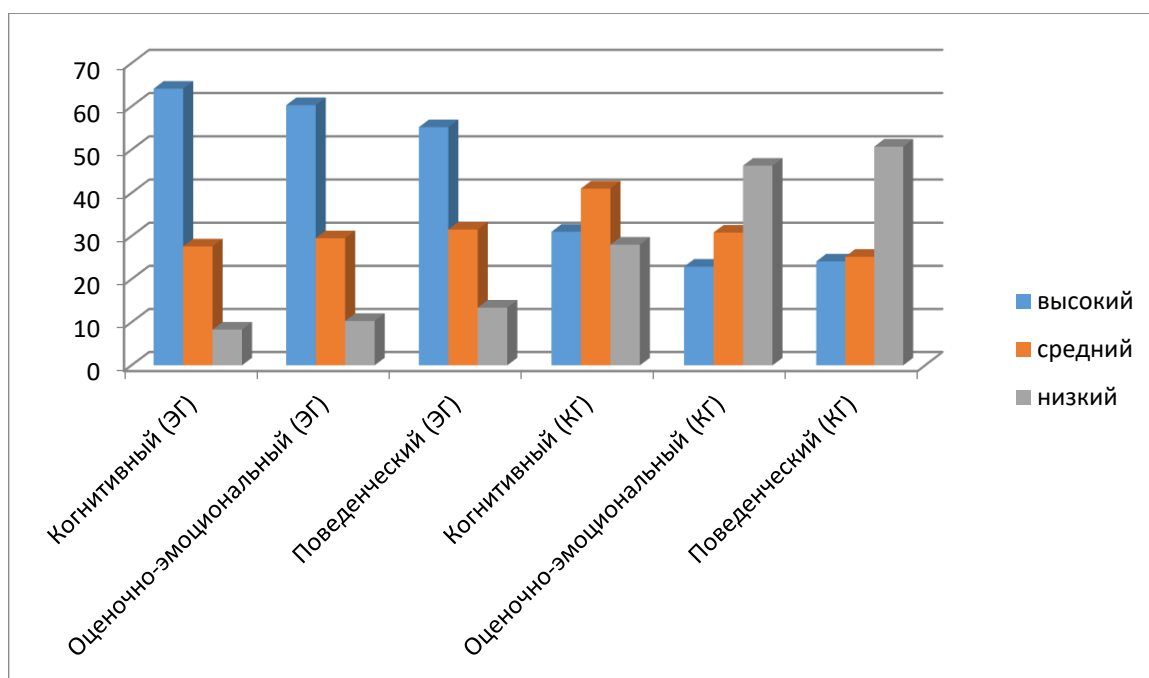


**Рисунок 7- Уровни сформированности правосознания у старшеклассников КГ и ЭГ до и после эксперимента (%)**

Результаты контроля уровня сформированности правосознания старшеклассников по когнитивному, оценочно-эмоциональному и поведенческому критериям в КГ и ЭГ на конец эксперимента представлены в таблице 20 и на рисунке 8.

**Таблица 20 – Результаты сформированности компонентов правосознания старшеклассников по критериям в КГ и ЭГ на конец эксперимента**

Компонент	Критерий	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
		<i>Низкий</i> , %	<i>Средний</i> , %	<i>Высоки</i> <i>й</i> , %	<i>Низкий</i> , %	<i>Средний</i> , %	<i>Высоки</i> <i>й</i> , %
Знаниевый	Когнитивный	8,31	27,6	64,1	28,0	41,0	31,0
Эмоционально-рефлексивный	Оценочно-эмоциональный	10,3	29,5	60,3	46,3	30,8	22,9
Деятельностный	Поведенческий	13,4	31,5	55,2	50,7	25,2	24,1



**Рисунок 8- Результаты сформированности компонентов правосознания старшеклассников по критериям в КГ и ЭГ на конец эксперимента**

Анализ результатов обработки данных на формирующем этапе эксперимента выявил, что в ЭГ на низком уровне сформированности правосознания находятся 10,7 % (6 чел.) старшеклассников, на среднем уровне сформированности правосознания – 30,2 % (17 чел.), на высоком уровне сформированности правосознания в – 59,1 % (33 чел.).

Сравнительные данные уровня сформированности правосознания старшеклассников по критериям ЭГ и КГ на начало и конец формирующего эксперимента представлены в таблице 21.

Как видно из таблицы 21, на начало эксперимента уровень правосознания старшеклассников и в КГ (57,1 %) и в ЭГ (57,5 %) был на низком уровне по поведенческому критерию. Средние показатели зафиксированы по когнитивному и оценочно-эмоциональному критериям и в КГ (36,0 % и 39,2 %) и в ЭГ (40,9 % и 42,8 %).

**Таблица 21 – Результаты сформированности компонентов правосознания старшеклассников по критериям в КГ и ЭГ на начало и конец эксперимента**

Компонент	Критерий	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
		До			После			До			После		
		Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Знаниевый	Когнитивный	21,5	40,9	37,6	8,31	27,6	64,9	32,9	36,0	31,1	28,0	41,0	31,0
Эмоционально-рефлексивный	Оценочно-эмоциональный	32,3	42,8	24,9	10,3	29,2	60,3	37,7	39,2	23,1	46,3	30,8	22,9
Деятельностный	Поведенческий	57,1	21,4	21,5	13,4	31,5	55,2	57,5	22,8	19,7	50,7	25,2	24,1

Таким образом, для КГ на высоком уровне – 31,1 %, на среднем уровне – 36,0 %, на низком уровне – 32,9 % старшеклассников по когнитивному критерию; на высоком уровне – 23,1 %, на среднем уровне – 39,2 %, на низком уровне – 37,7 % по оценочно-эмоциональному критерию; на высоком уровне – 19,7 %, на среднем уровне – 22,8 %, на низком уровне – 57,5 % по поведенческому критерию.

Для ЭГ соответственно: на высоком уровне – 37,6 %, на среднем уровне – 40,9 %, на низком уровне – 21,5 % старшеклассников по когнитивному критерию; на высоком уровне – 24,9 %, на среднем уровне – 42,8 %, на низком уровне – 32,3 % старшеклассников по оценочно-эмоциональному критерию; на высоком уровне – 21,5 %, на среднем уровне – 21,4 %, на низком уровне – 57,1 % старшеклассников по поведенческому критерию.

В конце формирующего эксперимента показатели по всем критериям в ЭГ были значительно выше, чем в КГ, особенно это заметно на низком и высоком уровнях. Так, в ЭГ старшеклассников, оставшихся на низком уровне, было 8,31 %,

на среднем уровне – 27,6 %, на высоком – 64,1 % по когнитивному критерию; на низком уровне – 10,3 % старшеклассников на среднем уровне – 29,5 %, на высоком уровне – 60,3 %, по оценочно-эмоциональному критерию; на низком уровне – 13,4 %, на среднем уровне – 31,5 %, на высоком уровне – 55,2 % старшеклассников по поведенческому критерию.

В КГ низкий уровень составил 28,0 %, средний – 41,0 %, высокий – 31,0 % по когнитивному критерию; на низком уровне оказались 46,3 % старшеклассников, на среднем – 30,8 %, на высоком – 22,9 % по оценочно-эмоциональному критерию; на низком уровне – 50,7 %, на среднем – 25,2 %, на высоком – 24,1 % по поведенческому критерию. Как видим, это существенно ниже, чем в ЭГ.

Результаты, представленные в таблицах 19-21, показывают, что в ЭГ наибольшие изменения претерпевают низкий и высокий уровни сформированности правосознания обучающихся. Мы полагаем, что такие результаты являются следствием деятельностного освоения старшеклассниками социальных явлений в образовательном процессе уровня среднего общего образования.

Полученные результаты подтверждают гипотезу нашего исследования об эффективности проектной деятельности как средства формирования правосознания старшеклассников; о полноте решения все задач исследования и о достижении его цели.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2**

1. Для выявления эффективности модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности мы использовали следующие критерии: когнитивный, оценочно-эмоциональный и поведенческий.

Когнитивный критерий предусматривает правовую осведомленность и интерес к правовой и социальной жизни общества. Оценочно-эмоциональный критерий рассматривается как эмоциональное отношение к правовым явлениям, позитивно-ценностное отношение к государству и праву, гражданскому

обществу, гражданским правам и обязанностям. Поведенческий критерий подразумевает умение пользоваться предоставленными государством правами, умение их отстаивать, осознание необходимости соблюдать гражданские права и обязанности; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных нормами права.

2. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности было проведено анкетирование старшеклассников муниципальных образовательных учреждений (МОУ «Лицей №10 Кировского района Волгограда», МОУ «Лицей №11 Ворошиловского района Волгограда»). Для анкетирования обучающихся мы использовали разработанную нами анкету по выявлению уровня правосознания (автор: Л.А. Радченко). Анализ результатов констатирующего эксперимента подтвердил предположение о недостаточной сформированности уровня правосознания старшеклассников.

3. В ходе формирующего этапа экспериментальной работы по реализации модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности было сформировано две группы (контрольная и экспериментальная). В контрольной группе обучение проходило в традиционном режиме. В экспериментальной группе реализовывалась модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности.

4. В ходе опытно-экспериментальной работы создавались педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. К ним относятся организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта, включающей формирование правосознания; установление субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся в процессе реализации проектов по правовым темам; формирование субъектного отношения к общественно-правовым событиям; рефлексивно-ценностное осмысление проведенной работы над проектом, отражающим правовые вопросы.

5. В опытно-экспериментальной работе были использованы следующие методики исследования: анкета по выявлению уровня правосознания (автор: Л.А. Радченко); методика «Зеркало прогрессивных преобразований» (авторы: Т.В. Светенко, И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева); анкета, составленная на основе тестов Н.Г. Суворовой и Т.В. Петровой; методика «Незаконченное предложение»; методика Р.Р. Муслумова «Измерение отношения к праву и правовых установок старшеклассников»; методика К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» (адаптация Н.В. Гришиной); анкета «Умения и навыки гражданского участия» по методике М. Тейлор-Тома.

6. В начале и в конце опытно-экспериментальной работы проводился всесторонний анализ уровня сформированности правосознания старшеклассников в контрольной и экспериментальной группах. Достоверность полученных результатов была проверена с помощью статистического критерия – t-критерия Стьюдента. Статистические данные показали, что большинство старшеклассников экспериментальной группы перешли на высокий уровень сформированности правосознания. В контрольной группе у большинства старшеклассников уровень сформированности их правосознания изменился незначительно. Данные результаты доказывают эффективность разработанной и реализованной нами модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности. Проведенный эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу, эффективность разработанной модели и выявленных педагогических условий, позволяющих эффективно формировать правосознание старшеклассников в проектной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование правосознания старшеклассников в современных условиях приобретает особую значимость. Ее актуальность обусловлена целевым ориентиром для среднего общего (полного) образования, заключающемся в развитии и формировании личности обучающегося, подготовке его к жизни в обществе, жизненному самоопределению, способности защищать свои права, владение правовыми знаниями и применение их в юридически значимых ситуациях.

Обобщая результаты проведенного исследования по формированию правосознания старшеклассников в проектной деятельности, мы пришли к следующим выводам:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы установлено, что с учетом ведущих характеристик учащегося старшего школьного возраста, а именно его отношений, мотивов, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, под *правосознанием старшеклассника* следует понимать сложную личностную структуру, аккумулирующую в себе правовые знания, оценочные отношения к праву, умение конструировать поведение в ситуациях, регулируемых правом.

2. *Педагогическими возможностями* проектной деятельности в формировании правосознания старшеклассников являются: возможность познания реальных явлений правовой действительности; направленность на преобразующую деятельность по позитивному изменению общественной ситуации, связанной с правонарушениями; возможность взаимодействия с представителями властных структур и общественных организаций в решении правовых проблем; накопление знаний учащихся о государственном строе, правовой системе, гражданском обществе, о гражданских правах и обязанностях; формирование опыта гражданско-правового поведения.

3. Методологической основой *модели формирования правосознания старшеклассников* в проектной деятельности являются деятельностный и личностно-ориентированный подходы, а также идеи аксиологического и когнитивно-коммуникативного подходов. В основе разработки данной модели



лежат следующие принципы: сознательности, активности и самостоятельности, индивидуализации, системности.

*Модель* формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности включает в себя следующие блоки: *методологический* (цель, подходы и принципы); структурный (знаниевый, эмоционально-рефлексивный и деятельностный компоненты); *организационно-деятельностный* (этапы формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности; проектную деятельность, включающую в себя: функции, формы, методы, средства); *результативно-оценочный* (критерии, показатели, уровни). Результатом является сформированность правосознания старшеклассников.

В представленном исследовании представлена и охарактеризована *проектная деятельность старшеклассников* вид комплексной деятельности, в рамках которой реализуется совокупность функций (образовательной, воспитательной, развивающей, коммуникативной, диагностической, релаксационной, коррекционной, социализации и индивидуализации), форм (групповой работы, практических занятий, индивидуальных консультаций, самостоятельной работы, портфолио), методов (мозгового штурма, дискуссии, беседы, ранжирования проблем, кейс-метода, анализа ситуаций), средств (учебников, пособий, хрестоматий, Интернет-источников, юридических документов, справочно-правовых систем «Гарант», «Консультант-плюс»).

4. Опытно-экспериментальная работа по внедрению модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности включала в себя три *этапа*, а именно: диагностический (диагностика уровня сформированности правосознания старшеклассников), процессуальный (реализация программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»), аналитический (оценка результативности внедрения программы курса внеурочной деятельности «Мои гражданские права»).

Оценку результативности реализации модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности осуществлялась согласно когнитивному, оценочно-эмоциональному и поведенческому критериям.

Показателем когнитивного критерия является правовая осведомленность и интерес к правовой и социальной жизни общества; показателем оценочно-эмоционального – эмоциональное отношение к правовым явлениям, позитивно-ценностное отношение к государству и праву, гражданскому обществу, гражданским правам и обязанностям. Поведенческий критерий включает в себя умение пользоваться предоставленными государством правами, умение их отстаивать, осознание необходимости соблюдать гражданские права и обязанности; готовность к сознательному и ответственному действию в сфере отношений, урегулированных нормами права.

5. Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности эффективна при соблюдении следующих *педагогических условий*: организация командной работы школьников в процессе подготовки, реализации и защиты проекта, включающей формирование правосознания; установление субъект-субъектных отношений педагога и обучающихся в процессе реализации проектов по правовым темам; формирование субъектного отношения к общественно-правовым событиям; рефлексивно-ценностное осмысление проведенной работы над проектом, отражающим правовые вопросы.

Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению модели формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности показали, что в экспериментальной группе уровень сформированности правосознания намного выше, чем в контрольной группе, что доказывает эффективность разработанной и реализованной нами модели.

Выполненное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с решением проблемы формирования правового сознания у старшеклассников. Перспективным направлением ее решения является усиление интегративного и компетентностного подходов в формировании правового сознания в процессе внеурочной деятельности и изучения учебных дисциплин, в том числе и права.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдуллабекова А.Э. Проблема формирования правового воспитания в современной школе / А.Э. Абдуллабекова, Э.М. Каримулаева // Евразийский юридический журнал. – Москва, 2015. – №8 (87). – С. 280-281.
2. Акулова О.В. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
3. Алексеева Т.А. К вопросу о формировании системы гражданско-правового образования в школе: экспериментальная модель гражданско-правового образования и просвещения в муниципальной гимназии №3 в академгородке / Т.А. Алексеева // Сибирский международный журнал. – Новосибирск, 1999. – №1. – С. 32-34.
4. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенций в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Н.М. Андронкина. – Санкт-Петербург, 2009. – 50 с.
5. Аранская О.С. Проектная деятельность школьников в процессе обучения химии: 8-11 классы: Методическое пособие / О.С. Аранская, И.В. Бурая. – Москва: Вентана-Граф, 2005. – 288 с.
6. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. – Москва: «ЭКСМО-Пресс», 1997. – 96 с.
7. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – Москва: Высшая школа, 1980. – 368 с.
8. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2002. – 480 с.
9. Бабанский Ю.К. Педагогика высшей школы: учебное пособие для университетов и педагогических институтов / Ю.К. Бабанский. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 175 с.

10. Багандова Г.Х. Возрастные особенности как фактор формирования правосознания личности / Г.Х. Багандова, А.Э. Шамхалова // Развитие правового сознания в образовательном пространстве: материалы 4-ой Международной научно-практической конференции. – Махачкала, 2017. – С. 15-20.

11. Баймуханова Т.Ч. Исследовательская и проектная деятельность школьников / Т.Ч. Баймуханова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции. – Челябинск, 2015. – С. 112-115.

12. Белякова Н.Ф. Проектная деятельность школьников, описание куртки-трансформера, технология изготовления куртки-трансформера / Н.Ф. Белякова // Школа и производство. – Москва, 2015. – №4. – С. 36-37.

13. Бережная И.Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки / И.Ф. Бережная // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2013. – № 9. – С. 24-26.

14. Бережная И.Ф. Формирование проектировочной компетентности студентов в процессе подготовки конкурентоспособного специалиста / И.Ф. Бережная, Л.Н. Мотунова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2012. – Т. 8, № 10-2. – С. 45-50.

15. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва: Высшая школа, 1989. – 144 с.

16. Бехтенова Е.Ф. Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории: методическое пособие / Е.Ф. Бехтенова, К.Е. Зверева, О.М. Хлытина. – Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2004. – 50 с.

17. Бобылев А.И. Правовое сознание и правовая культура / А.И. Бобылев // Право и государство: теория и практика. – Москва, 2005. – №3. – С. 4–9.

18. Бодрова Л.А. Проектная деятельность как средство формирования экологической культуры школьников / Л.А. Бодрова // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2012. – Т.2, №1. – С. 69-72.

19. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1977. – №4. – С. 11-17.
20. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская – Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000. – 352 с.
21. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская. – Педагогика. – 1995. – №4. – С. 29-36.
22. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 304 с.
23. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко. – Москва: Академия, 2006. – 288 с.
24. Бочаров О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: дисс. ... канд. пед. наук / О.Е. Бочаров. – Кострома, 2009. – 235 с.
25. Бунеев Р.Н. Теоретико-методологические основы образовательной системы нового поколения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / Р.Н. Бунеев. – Москва, 2009. – 27 с.
26. Буркин Д.О. Правовое образование в механизме формирования эколого-правовой культуры: дисс. ... канд. юр. наук / Д.О. Буркин. – Краснодар, 2014. – 238 с.
27. Бырса Л.В. Проектная деятельность школьников в создании видеофильмов по истории (из опыта работы) / Л.В. Бырса // Историко-педагогические чтения. – Екатеринбург, 2004. – №8. – С. 279-281.
28. Валиева З.И. Проектная деятельность как эффективная форма патриотического воспитания школьников / З.И. Валиева // Актуальные проблемы современной науки: межвузовский сборник научных трудов. – Владикавказ, 2012. – С. 263-267.

29. Вараксина Е.И. Методические основы создания образовательных ресурсов для руководства проектной деятельностью школьников / Е.И. Вараксина // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы V регионального научно-практического семинара «Достижения науки и практики в деятельности образовательных учреждений». – Глазов, 2014. – С. 167-168.

30. Вараксина Е.И. Проектная деятельность школьников по исследованию модели гейзера как простейшей тепловой машины / Е.И. Вараксина, И.С. Шатунов // Учебная физика. – Глазов, 2012. – №6. – С. 49-52.

31. Васина О.Н. Проектная исследовательская деятельность школьников: формирование экологической культуры / О.Н. Васина, О.Н. Пономарёва // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2012. – №28. – С. 711-713.

32. Волкова Е.В. Волонтерская деятельность студентов как путь к формированию правосознания и правовой культуры / Е.В. Волкова // Вестник Университета Российской академии образования. – Москва, 2011. – №2. – С. 146-148.

33. Волкова С.В. Правовое просвещение и пропаганда правовых знаний: из опыта Санкт-Петербургского государственного университета / С.В. Волкова, А.Е. Кадомцева // Гражданское право и процесс: современное состояние и пути развития: сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С.Н. Гамидуллаева. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 203-211.

34. Воронина Г.М. Гражданско-правовое воспитание младших школьников через урочную и внеурочную деятельность / Г.М. Воронина // Гражданское воспитание младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона: материалы научной конференции. – Елец, 2014. – С. 141-143.

35. Гавриш Е.М. Деятельность социального педагога: формирование правовой культуры школьника / Е.М. Гавриш // Социальная педагогика. – Москва, 2012. – №2. – С. 67-70.

36. Гавриш Е.М. Правосознание как элемент правовой культуры школьников / Е.М. Гавриш // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2012. – №2. – С. 208-210.

37. Гаджиева П.Д. Об опыте организации гражданско-правового образования учащихся школы г. Махачкала / П.Д. Гаджиева // Символ науки. – Уфа, 2017. – Т.3, №4. – С. 53-54.

38. Гайдар К.М. Динамика развития самосознания группового субъекта / К.М. Гайдар // Материалы съезда Российского психологического общества. – Казань, 2017. – С. 137-138.

39. Гайдар К.М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп): автореф. дисс. ... докт. псих. наук / К.М. Гайдар. – Курск, 2013. – 50 с.

40. Галахова Т.А. Проектная деятельность в процессе реализации задач дополнительного образования школьников / Т.А. Галахова, С.Б. Барашкина // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сборник статей. – Пенза, 2015. – С. 49-52.

41. Галустян О. В. Реализация личностно-ориентированного подхода в условиях контроля учебных достижений студентов / О. В. Галустян // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – Белгород, 2011. – № 18 (113). – С. 242-248.

42. Галустян О.В. Система контроля профессиональной подготовки специалиста в рамках компетентностной парадигмы: монография / О.В. Галустян. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. – 227 с.

43. Галустян О.В. Система полифункционального контроля профессиональной подготовки компетентного специалиста в высшей школе: дисс. ... докт. пед. наук / О.В. Галустян. – Воронеж, 2016. – 432 с.

44. Галустян О.В. Социальная теория обучения в западной дидактике / О.В. Галустян // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – Белгород, 2013. – № 13 (156). – С. 233-237.

45. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва: Университет, 2005. – 336 с.
46. Гарафутдинова С.А. Формирование творческой, самоопределяющейся, саморазвивающейся личности младшего школьника через внеурочную проектную деятельность / С.А. Гарафутдинова // Общество, современная наука и образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. – Тамбов, 2012. – С. 35-36.
47. Гасанов Г.Г. Особенности правосознания молодежи Дагестана: дисс... канд. юр. наук / Г.Г. Гасанов – Москва, 2008. – 160 с.
48. Геворкян В.С. Роль интернет-ресурсов в формировании правосознания несовершеннолетних / В.С. Геворкян // Научно-практические исследования. – Омск, 2018. – №4 (13). – С. 32-37.
49. Гераськина А.С. Формирование экологического правосознания младших школьников / А.С. Гераськина // Научные достижения и открытия современной молодёжи: сборник статей победителей международной научно-практической конференции: в 2 частях. – Пенза, 2017. – С. 842-843.
50. Гилева Е.А. Проектная деятельность в технологическом образовании как средство подготовки школьников к жизненному и профессиональному самоопределению: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Гилева – Москва, 2009. – 25 с.
51. Глущенко И.И. Проектная деятельность младших школьников / И.И. Глущенко, М.А. Субботина // Наука, образование, общество проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – Тамбов, 2015. – С. 37-39.
52. Голованова Е.Н. Проектная деятельность как система становления экологической культуры школьников / Е.Н. Голованова // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2008. – №14. – С. 264-271.
53. Голяк Н.М. Формирование культуры школьников через проектную деятельность / Н.М. Голяк // Преемственность многоуровневого образования:



педагогические и воспитательные технологии: материалы Международной научно-методической конференции. – Саратов, 2012. – С. 19-21.

54. Горбатова М.К. Новые подходы к формированию правосознания студентов-юристов в контексте реформирования высшего юридического образования / М.К. Горбатова, Е.В. Надыгина, Е.С. Носакова // Юридическое образование и наука. – Москва, 2011. – №4. – С. 22-25.

55. Горбатова М.К. Новые подходы к формированию правосознания студентов-юристов в условиях модернизации системы вузов России / М.К. Горбатова, Е.В. Надыгина, Е.С. Носакова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2010. – №3-1. – С. 266-274.

56. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения: пособие / под редакцией Н. Воскресенской и С. Шехтера. При участии А. Иоффе и Ч. Уайта. – Москва, 2004. – 190 с.

57. Гудкова Т.В. Проектная деятельность школьников как форма творческой реконструкции исторического прошлого / Т.В. Гудкова // Наука и школа. – Москва, 2013. – №1. – С. 103-106.

58. Днепров С.А. Педагогический потенциал нарративной игры в саморазвитии правового сознания младших школьников / С.А. Днепров, А.О. Бухаров // Образование и саморазвитие. – Казань, 2011. – №5 (27). – С. 12-17.

59. Дойников И.В. Предпринимательское право: учебное пособие для вузов / И.В. Дойников. – Москва: ПРИОР, 1998. – 368 с.

60. Дорджиева Л.А. Метод проектов как средство формирования познавательной самостоятельности студентов колледжа: дисс. ... канд. пед. наук / Л.А. Дорджиева. – Волгоград, 2006. – 185 с.

61. Евсикова Е.И. Формирование правовой культуры школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.И. Евсикова. – Якутск, 2007. – 24 с.

62. Ендовицкая Е.А. Правовое воспитание школьников как психолого-педагогическая проблема / Е.А. Ендовицкая // Психология и педагогика:

актуальные проблемы и тенденции развития: материалы II Международной научно-практической конференции. – Борисоглебск, 2016. – С. 17-20.

63. Ермолаев С.А. Проектная деятельность школьников социально-экологической направленности: Учебно-методическое пособие / С.А. Ермолаев. – Арзамас, 2006. – 86 с.

64. Ерохина Е.Л. Исследовательская и проектная деятельность школьника: разграничение понятий / Е.Л. Ерохина // Начальная школа плюс До и После. – Москва, 2013. – №8. – С. 3-6.

65. Есикова Т.В. Психологическое исследование правосознания в детском возрасте / Т.В. Есикова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2011. – №4. – С. 160-165.

66. Ефремова Г.Г. Проектная деятельность в общем музыкальном образовании как инструмент развития музыкальной культуры школьников / Г.Г. Ефремова // Письма в Эмиссия.Офлайн: электронный научный журнал. – Санкт-Петербург, 2012. – №12. – С. 19-27.

67. Жуковская Н.Ю. Анतिकоррупционная составляющая профессионального правосознания педагога и потенциал педагогического вуза по ее формированию / Н.Ю. Жуковская // Межведомственное взаимодействие при реализации мероприятий по противодействию коррупции в образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк, 2017. – С. 234-237

68. Журавлева Н.З. Проектная деятельность как средство развития познавательного интереса младших школьников на уроках «окружающего мира» / Н.З. Журавлева // Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XXII Международной научно-практической конференции. – Центр научной мысли. – Москва, 2015. – С. 121-123.

69. Заббарова М.Г. Проектная деятельность в процессе поликультурного образования школьников / М.Г. Заббарова // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы 2-й научно-практической

конференции (заочной) с международным участием. – Ульяновск, 2011. – С. 310-314.

70. Заева И.Н. Основные подходы к пониманию понятия «Проектная деятельность» школьников / И.Н. Заева // Амурский научный вестник. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – №1. – С. 48-59.

71. Зайцев Н.Г. Гражданское мировоззрение. Формирование правосознания личности в области здравоохранения: Учебное пособие / Н.Г. Зайцев, И.В. Кизесова. – Красноярск: Издательство Сибирского государственного технологического университета, 2009. – 233 с.

72. Зайцева Л.А. Правовые принципы мирного регулирования межгосударственных отношений и формирование правосознания школьников / Л.А. Зайцева, М.Н. Казакова, Е.И. Шукшина // Тенденции развития психологии, педагогики и образования: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Саранск, 2016. – С. 21-23.

73. Заруцкая Т.П. Проектная деятельность как средство формирования УУД у младших школьников / Т.П. Заруцкая, И.В. Масалова // Новые технологии в образовании: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Научный редактор С.П. Акутина. – Москва, 2014. – С. 8–11.

74. Захар Е.Г. Проектная деятельность как средство формирования знаний о здоровом образе жизни у школьников / Е.Г. Захар // Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у участников образовательного процесса: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Саратов, 2014. – С. 176-179.

75. Захарова В.А. Методика правового обучения и воспитания: Учебное пособие / В.А. Захарова. – Симферополь, 2019. – 226 с.

76. Заячковский О.А. Проблемы правовой социализации в условиях аномии российского общества / О.А. Заячковский // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – Калининград, 2010. – №9. – С. 15-27.

77. Знатнов С.Ю. Проектная деятельность школьников в рамках интернет-олимпиад заграничных МИД России / С.Ю. Знатнов // Информатика и образование. – Москва, 2007. – №7. – С. 32-36.

78. Зятева Л.А. Эколого-проектная деятельность как определяющий компонент становления экологически безопасной личности школьника / Л.А. Зятева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – Пятигорск, 2014. – №3. – С. 142-147.

79. Идерова И.В. Значимость правового образования в процессе формирования правовой культуры школьников / И.В. Идерова // Право и образование. – Москва, 2008. – № 8. – С. 58-67.

80. Ильин В.В. Аксиология / В.В. Ильин. – Москва: Издательство Московского государственного университета, 2005. — 216 с.

81. Иоффе А.Н. Гражданские предрасположенности и ценности российских школьников: программа оценки граждановедческого образования в России (VIII класс) / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. – Москва, 2015. – №4. – С. 4-13.

82. Иоффе А.Н. Проектно-исследовательская деятельность школьников в курсах истории и обществознания / А.Н. Иоффе, Н.М. Фирсова // Преподавание истории в школе. – Москва, 2017. – №3. – С. 8-15.

83. Ищук Н.Н. Аннотация к курсовой работе «развитие творческих способностей школьников на уроках технологии через проектную деятельность» / Н.Н. Ищук // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров, 2015. – №12. – С. 164.

84. Кавинская О.А. Формирование правосознания подростков с нарушением интеллектуального развития: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / О.А. Кавинская. – Москва, 2008. – 20 с.

85. Казаченко И.В. Применение возможностей системы дополнительного образования для подготовки будущих учителей технологии к руководству проектной деятельностью школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. Наук / И.В. Казаченко. – Москва, 2003. – 16 с.

86. Калущкая Е.К. Формирование правовой культуры учащихся при изучении истории отечества XX – нач. XXI вв. и обществознания (11 класс): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е.К. Калущкая. – Москва, 2007. – 18 с.

87. Каминская В.И. Правосознание как элемент правовой культуры / В.И. Каминская, А.Р. Ратинов // Правовая культура и вопросы правового воспитания: сборник научных трудов. – Москва, 1974. – С. 39-67.

88. Канева С.П. Формирование самостоятельной творческой личности школьника через исследовательскую и проектную деятельность / С.П. Канева // Эксперимент и инновации в школе. – Москва, 2011. – №2. – С. 56-58.

89. Карпенко А.В. Проектная деятельность младших школьников на уроках изо и технологии / А.В. Карпенко // Наука и образование в современной конкурентной среде: материалы Международной научно-практической конференции: в 3-х частях. – Уфа, 2014. – С. 187-194.

90. Касьянова Н.С. Проектная деятельность как средство формирования познавательной компетентности школьников (на примере дисциплины ОБЖ) / Н.С. Касьянова // Современное состояние и перспективы развития научной мысли: сборник статей международной научно-практической конференции. – Уфа, 2015. – С. 198-203.

91. Киндяшова А.С. Реализация государственной политики России по формированию правосознания граждан / А.С. Киндяшова, М.Д. Антипина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2013. – №12 (140). – С. 127-130.

92. Клычков А.П. Информационная система поддержки и мотивации проектной деятельности школьников с разграничением прав школьников и руководителей проектной деятельностью // Информационные технологии в работе с одаренной молодежью / под ред. М.И. Бальзанникова, С.А. Пиявского, В.В. Козлова. – Самара: Самарский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. – С. 446-447.

93. Кобелева Т.И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования: дисс. ... канд. пед. наук / Т.И. Кобелева. – Самара, 2006. – 186 с.

94. Козлова В.Н. Работа с общественно-политическими терминами в начальных классах общеобразовательной школы как основа формирования гражданского правосознания младших школьников / В.Н. Козлова, М.М. Козлова, Н.А. Юдина // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2013. – №4-1 (30). – С. 98-101.

95. Козлова М.А. Проектная деятельность как одна из форм проявления самостоятельности младшего школьника / М.А. Козлова // Творчество субъекта познания, общения и деятельности: сборник материалов Ставропольской сессии научной школы профессора В.С. Агапова. – Ставрополь, 2015. – С. 239-242.

96. Колачева И.В. К вопросу о формах и методах правового воспитания школьников / И.В. Колачева // NovaUm.Ru. – Абакан, 2016. – №4. – С. 210-215.

97. Коломиец А.Ю. Правовое воспитание подростков в условиях образовательного учреждения / А.Ю. Коломиец // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 8 частях. – Люберцы, 2014. – С. 90-94.

98. Комарова Э.П. Формирование поликультурной личности в компетентностном формате / Э.П. Комарова // Среднее профессиональное образование. – Москва, 2013. – № 12. – С. 9-10.

99. Константинова В.В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников / В.В. Константинова // Фундаментальные исследования. – Москва, 2015. – №2-4. – С. 783-786.

100. Конышева Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: Книга для учителей начальных классов / Н.М. Конышева. – Смоленск, 2006. – 47 с.

101. Коньшева Н.М. Проектная деятельность школьников / Н.М. Коньшева // Начальная школа. – Москва, 2006. – №1. – С. 17-27.

102. Коржова М.В. Исследовательская и проектная деятельность школьников как средство воспитания личности / М.В. Коржова // Воспитание личности в образовательном пространстве университетского округа: материалы Седьмой Международной научно-практической конференции университетских округов. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 272-277.

103. Коробова О.В. Проектная деятельность как средство социализации младших школьников / О.В. Коробова // Социально-экономические явления и процессы. – Тамбов, 2011. – №12 (34). – С. 346-349.

104. Краснова И.Г. Проектная деятельность школьников / И.Г. Краснова // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 16 частях. – Тамбов, 2015. – С. 77-79.

105. Крылова Н.Б. Проектная деятельность школьников и новые задачи педагогов / Н.Б. Крылова // Дополнительное образование и воспитание. – Москва, 2007. – №3. – С. 9-15.

106. Крысяк В. Воспитание гражданственности как интегрального качества личности учащихся средних учебных заведений Польши: дисс. ... докт. пед. наук / В. Крысяк. – Москва, 1999. – 413 с.

107. Кудрина С.В. Проектная деятельность младших школьников как условие достижения метапредметных и личностных результатов обучения / С.В. Кудрина // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – Санкт-Петербург, 2012. – №3. – С. 78-83.

108. Кулеш Е.В. Проектная деятельность как средство развития толерантного сознания школьников / Е.В. Кулеш, Г.Г. Краснов // Акмеология. – Москва, 2014. – № S3-4. – С. 220-221.

109. Лаварсланова М.Г. Правовое воспитание как основа формирования нормативного поведения учащихся в социуме: // автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Лаварсланова. – Махачкала, 2010. – 21 с.

110. Лебедева Т.М. Проектная деятельность как результат компетентностного подхода к образованию школьников / Т.М. Лебедева, В.Н. Хаустова, С.А. Овсянникова // Педагогическое мастерство: материалы V Международной научной конференции. – Москва, 2014. – С. 42-43.

111. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.

112. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д.А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – Москва, 1998. – №1. – С. 34–45.

113. Литвинова А.В. Психолого-педагогические аспекты правового воспитания старших школьников / А.В. Литвинова, А.И. Петрошенко, С.Ю. Петрошенко // European Social Science Journal. – Москва, 2014. – №11-1 (50). – С. 351-357.

114. Лобанова Т.Ю. Проектная деятельность как способ повышения познавательной активности в урочной и внеурочной деятельности школьников / Т.Ю. Лобанова, А.А. Лобанов // Информатика в школе. – Москва, 2015. №4 (107). – С. 3-10.

115. Майер В.В. Подготовка учителей физики на курсах повышения квалификации к руководству проектной деятельностью школьников / В.В. Майер, Е.И. Вараксина // Проблемы школьного и дошкольного образования: материалы V регионального научно-практического семинара «Достижения науки и практики в деятельности образовательных учреждений». – Глазов, 2014. – С. 172-173.

116. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса: Пед. соч. в 8-и томах / А.С. Макаренко. – Москва: Педагогика, 1983. – Т1. – 385с.

117. Макейчик А.А. Аксиология / А.А. Макейчик. – Санкт-Петербург: Издательство РПГУ им. А.И. Герцена, 2004. – 128 с.

118. Максименко Е.Ю. Правовое воспитание в семье и в образовательных учреждениях / Е.Ю. Максименко, Т.В. Сароян, Н.Т. Кузнецова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск, 2017. – №1. – С. 45-51.



119. Манакова К.Р. Практики взаимодействия школьников с социальными институтами г. Томска, защищающими права ребенка / К.Р. Манакова // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции: в 2 ч.* – Пенза, 2018. – С. 220-222.

120. Маркова И.А. Проектная деятельность – один из факторов формирования социального опыта школьника / И.А. Маркова, Е.Н. Видяшева // *Начальная школа.* – Москва, 2011. – №11. – С. 74-76.

121. Матяш Н.В. Проектная деятельность школьников в системе профильного обучения / Н.В. Матяш, И.А. Афонин // *Вестник Брянского государственного университета.* – Брянск, 2013. – №1. – С. 49-52.

122. Медведева М.В. У каждого школьного конкурса – свой победитель: исследовательская и проектная деятельность школьников развивается / М.В. Медведева // *Экология и жизнь.* – Москва, 2010. – №4. – С. 40-42.

123. Микерова Г.Г. Формирование основ правосознания младших школьников на уроках литературного чтения / Г.Г. Микерова, Л.А. Ураева // *Научно-методический электронный журнал Концепт.* – Киров, 2017. – №Т38. – С. 184-191.

124. Миралиев А.М. Вклад современных ученых в исследование проблем гражданско-правового и патриотического воспитания подрастающего поколения / А.М. Миралиев, Д.Ж. Юлдашева // *Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук.* – Худжанд, 2015. – №1 (42). – С. 206-210.

125. Миралиев А.М. Опытнo-экспериментальное апробирование технологии по гражданско-правовому и патриотическому воспитанию в общеобразовательных школах Таджикистана / А.М. Миралиев, Д.Ю. Юлдошева // *Вестник Таджикского национального университета.* – Душанбе, 2016. – Т.1, №3-2. – С. 220-226.

126. Миронова И.А. Проектная деятельность – метапредметное обучение младших школьников / И.А. Миронова // *Актуальные вопросы современной*

педагогики и образования: сборник статей Заочной научно-практической конференции. – Москва, 2015. – С. 54-61.

127. Муслумов Р.Р. Формирование правосознания школьников средствами психологического тренинга в условиях оздоровительно-образовательного центра санаторного типа / Р.Р. Муслумов, К.И. Протасов // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, исследования: сборник материалов Международной студенческой научно-практической конференции, посвященной 30-летию вступления в силу «Профессионального Кодекса этики для психологов». – Екатеринбург, 2016. – С. 306-315.

128. Мясищев В.И. Психология отношений. Избранные труды / В.И. Мясищев – Москва, 1995. – 356 с.

129. Нарышкина А.А. Проектная деятельность школьника как основное условие формирования открытой познавательной позиции / А.А. Нарышкина // Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сборник научных статей III-й Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург, 2015. – С. 202-210.

130. Немов Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – Москва: Просвещение, 1994. – 576 с.

131. Нестерова Н.В. Деятельность молодежных общественных объединений по формированию правосознания и правовой культуры студенческой молодежи / Н.В. Нестерова // Современные тенденции и механизмы консолидации государства, бизнеса, общества материалы XIV международной научно-практической конференции. – Курск, 2014. – С. 199-207.

132. Новикова Н.Н. Педагогическое управление проектной деятельностью младших школьников на уроках технологии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.Н. Новикова. – Киров, 2003. – 17 с.

133. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.

134. Оксамытний В.В. Общая теория государства и права / В.В. Оксамытний. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 511 с.

135. Осипова Л.Б. Ценностные ориентации школьников старшего подросткового возраста / Л.Б. Осипова. – Тюмень, 2011. – 176 с.

136. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. – 199 с.

137. Певцова Е.А. Взаимодействие права и образования в процессе формирования правового сознания школьной молодежи / Е.А. Певцова // Право и образование. – Москва, 2004. – №6. – С. 50-70.

138. Певцова Е.А. Правовое регулирование качества образования как основа совершенствования правового сознания личности / Е.А. Певцова // Право и образование. – Москва, 2005. – №2. – С. 62-74.

139. Певцова Е.А. Проблемы формирования правового сознания учащейся молодежи / Е.А. Певцова // Право и государство: теория и практика. – Королев, 2007. – №1 (25). – С. 5-14.

140. Певцова Е.А. Формирование правового сознания школьной молодежи: состояние, проблемы и перспективы / Е.А. Певцова // Государство и право. – Москва, 2005. – №4. – С. 28-36.

141. Певцова Е.А. Функции правосознания учащейся молодежи: состояние и проблемы развития / Е.А. Певцова // Lex Russica. – Москва, 2006. – Т.65, №5. – С. 873-892.

142. Петрова И.И. Проектная деятельность как эффективная форма воспитания экологической культуры младших школьников на примере республики Саха (Якутия): автореф. дисс. ... канд. пед. наук / И.И. Петрова. – Якутск, 2007. – 24 с.

143. Петунин О.В. Научно-исследовательская и проектная деятельность школьников как средство достижения метапредметных результатов обучения / О.В. Петунин // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров, 2015. – №Т13. – С. 1871-1875.

144. Пискунова С.С. Правовая информация как средство формирования правового сознания граждан: дисс. ... канд. юрид. наук / С.С. Пискунова. – Москва, 2004. – 180 с.

145. Платон. Государство: Сочинения. Москва, Мысль, 1994. Т.3. – 654 с.

146. Плюснина У.В. Проектная деятельность школьников: изучение книжной иллюстрации на уроках МХК / У.В. Плюснина // Человек в мире культуры. – Екатеринбург, 2014. №4. – С. 33-35.

147. Покровский И.Ф. Формирование правосознания личности (вопросы теории и практики) / И.Ф. Покровский. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1972. – 152 с.

148. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителя / К.Н. Поливанова. – Москва, 2011. – 192 с.

149. Полянская С.Г. Проектная деятельность как средство развития коммуникативной компетентности младших школьников / С.Г. Полянская // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2010. – №5 (24). – С. 174-176.

150. Пустовалова А.В. Потенциал общеобразовательных учреждений в осуществлении правового воспитания подростков / А.В. Пустовалова // Перспективы государственно-правового развития России в XXI веке: материалы Всероссийской научно-теоретической конференции адъюнктов, курсантов и слушателей вузов МВД России, аспирантов и студентов образовательных организаций, посвященной 55-летию Ростовского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации. – Ростов-на-Дону, 2016. – С. 205-209.

151. Пустовалова И.Н. Подготовка преподавателей к формированию антикоррупционного правосознания студентов в системе дополнительного профессионального образования / И.Н. Пустовалова, И.А. Валеева, И.Л. Берегова // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции. – Ярославль, 2014. – С. 130-134.

152. Пустовалова И.Н. Роль системы дополнительного профессионального образования в подготовке преподавателей к формированию антикоррупционного правосознания студентов / И.Н. Пустовалова, И.А. Валеева // Синергия. – Санкт-Петербург, 2017. – №2. – С. 16-21.

153. Рабовская О.С. Интегративный подход при формировании правомерного поведения у старшеклассников / О.С. Рабовская // Специальное образование. – Екатеринбург, 2011. – №4 (24). – С. 104-112.

154. Радченко Л.А. Индивидуальное правосознание современных старшеклассников как педагогическая проблема / Л.А. Радченко // Бизнес. Образование. Право. – Волгоград, 2015. – №4 (33). – С. 362-366.

155. Радченко Л.А. Педагогические условия формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности / Л.А. Радченко // Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2018. – С. 52-55.

156. Радченко Л.А. Проектная деятельность как средство формирования правосознания у современных старшеклассников / Л.А. Радченко // Образование личности. – Москва, 2015. – №4. – С. 78-84.

157. Радченко Л.А. Теоретические основы формирования индивидуального правосознания старшеклассников / Л.А. Радченко // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2015. – №6. – С. 35-40.

158. Радченко Л.А. Ученическое самоуправление как условие развития правосознания школьников / Л.А. Радченко // Бизнес. Образование. Право. – Волгоград, 2015. – №4 (33). – С. 355-358.

159. Радченко Л.А. Формирование правосознания старшеклассников в проектной деятельности / Л.А. Радченко // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елец, 2016. – №33 (1). – С. 142-149.

160. Рассказов Ф.Д. Правовое воспитание как фактор формирования правосознания школьников / Ф.Д. Рассказов, С.А. Хасанова // Актуальные

проблемы высшего педагогического образования: сборник научных статей. – Шадринск, 2004. – С. 65-69.

161. Ризатдинова Г.Х. Развитие интеллектуально-творческой одаренности школьников через проектную деятельность / Г.Х. Ризатдинова, Н.М. Федотова // Математическое образование в школе и вузе: теория и практика: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 210-летию Казанского университета и Дню математики. – Казань, 2014. – С. 185-188.

162. Рогов Д.В. Политическая социализация личности как фактор эффективной реализации молодежной политики / Д.В. Рогов // Ученые записки Российского государственного социального университета. – Москва, 2008. – №3 (59). – С. 139-144.

163. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – Москва: Просвещение, 1991. – 287 с.

164. Романова Л.П. Проектная деятельность младших школьников в рамках развития интеллектуального потенциала личности / Л.П. Романова, Л.В. Буйлина // Начальное образование в условиях реализации ФГОС НОО: материалы региональной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2014. – С. 119-122.

165. Романова М.А. Проектная деятельность как средство развития личности младшего школьника / М.А. Романова, Н.Г. Терентьева. – Москва: Издательство Московский центр качества образования, 2008. – 87 с.

166. Романовская М.Б. Метод проектов в контексте профильного обучения в старших классах: современные только подходы: научно-методическое пособие для образовательной области «Технология» / М.Б. Романовская. – Москва: Издательство АПКИПРО, 2004. – 32 с.

167. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, И.С. Кона, Э.Д. Днепров. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 608 с.

168. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. II. – 326 с.

169. Рунова Т.А. Проектная деятельность младших школьников во внеурочной работе школы / Т.А. Рунова // Нижегородское образование. – Нижний Новгород, 2009. – №2. – С. 159-163.

170. Рыбаченко А.А. Формирование правовой культуры старшеклассников профильных классов: дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Рыбаченко. – Брянск, 2006. – 144 с.

171. Рындак В.Г. Внеучебная деятельность школьника как продукт и предпосылка опыта проектной научно-познавательной деятельности / В.Г. Рындак, Т.Б. Старостина, В.О. Дженжер, Л.В. Денисова // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа, 2010. – №6 (31). – С. 113-119.

172. Рындак В.Г. Внеучебная проектная научно-познавательная деятельность школьника / В.Г. Рындак. – Москва: Издательство Дом Педагогики, 2010. – 251 с.

173. Садыкова М.А. Состояние проблем раскрытия историко-биографического материала через проектную деятельность школьников и возможные пути их решения / М.А. Садыкова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. – Чита, 2014. №6. – С. 152-159.

174. Сажонова С.Г. Проектная деятельность как один из инструментов оценивания уровня сформированности личностных и метапредметных результатов младших школьников / С.Г. Сажонова // Педагогическая лаборатория. – Орехово-Зуево, 2014. №3 (7). – С. 9.

175. Самыгин П.С. Правовая социализация учащейся молодежи в условиях социальной неопределенности российского общества: автореф. дисс. ... докт. соц. наук / П.С. Самыгин. – Ростов-на-Дону, 2008. – 53 с.

176. Саранова Н.А. Проектная деятельность школьников в урочное и внеурочное время по русскому языку и литературе / Н.А. Саранова // Вестник Марийского государственного университета. – Йошкар-Ола, 2012. – №9. – С. 87-89.

177. Сафонова О.В. Проектная деятельность школьников при изучении монографической темы (на примере творчества А.С. Пушкина в 9 классе): дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Сафонова. – Москва, 2010. – 207 с.

178. Сахарчук Е.И. Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности / Е.И. Сахарчук, Л.А. Радченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград, 2017. – №8 (121). – С. 57-64.

179. Семенова Н.А. Проектная деятельность младших школьников в урочное время / Н.А. Семенова // Научно-педагогическое обозрение. – Томск, 2013. – №1 (1). – С. 70-74.

180. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.

181. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

182. Синюкова Т.В. Правовая культура: понятие, структура, соотношение национального и общечеловеческого / Т.В. Синюкова // Правовая культура. – Саратов, 2009. – №2 (7). – С. 6-17.

183. Слостенин В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 1997. – 512 с.

184. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

185. Слепова Е.Б. Исследовательская и проектная деятельность школьников: учебно-методическое пособие для курсов повышения квалификации / Е.Б. Слепова. – Новосибирск: Издательство Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010. – 123 с.



186. Смыслова А.Л. Применение гибких технологий управления проектной деятельностью при организации работы со школьниками / А.Л. Смыслова, О.Ю. Лягинова, М.А. Кудака // Информационные и педагогические технологии в современном образовательном учреждении: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Череповец, 2018. – С. 224-226.

187. Стрельникова Э.П. Формирование гражданской позиции старшеклассников во внеклассной работе школы: дисс. ... канд. пед. наук / Э.П. Стрельникова. – Липецк, 2001. – 267 с.

188. Стуканов В.Г. Психологические особенности правосознания сотрудников ОВД и задачи по его формированию (на примере республики Беларусь) / В.Г. Стуканов // Вестник Московского университета МВД России. – Москва, 2014. – №6. – С. 271-274.

189. Суханов Е.Н. Проектная деятельность в формировании ИКТ-компетентности школьников / Е.Н. Суханова // Рождественские чтения: материалы XV всероссийской научно-методической конференции по вопросам применения ИКТ в образовании. – Пермь, 2011. – С. 100-103.

190. Схопчик О.Э. Формы воспитательно-профилактической работы по формированию правосознания несовершеннолетних / О.Э. Схопчик // Прикладная юридическая психология. – Рязань, 2009. – №2. – С. 97-103.

191. Таева Н.Е. Формирование антикоррупционного мировоззрения учащихся: современное состояние проблемы и основные направления развития / Н.Е. Таева // Актуальные проблемы российского права. – Москва, 2015. – №2 (51). – С. 196-201.

192. Тайлакова Е.А. Экологическая проектная деятельность школьников в предметной области «английский язык» / Е.А. Тайлакова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – Москва, 2014. – №12-3. – С. 110-112.

193. Тамберг А.А. Правосознание в трансформируемой России: сущность, эволюция, преемственность: дисс. ... канд. юр. Наук / А.А. Тамберг. – Краснодар, 2008. – 179 с.

194. Танаева З.Р. Участие студентов в правовом просвещении как условие развития педагогических компетенций / З.Р. Танаева, Г.А. Казарцева // Правопорядок: история, теория, практика. – Челябинск, 2013. – №1 (1). – С. 71-74.

195. Титов С.В. Совершенствование системы подготовки будущих учителей технологии к руководству проектной деятельностью школьников в педагогическом колледже / С.В. Титов // Наука и школа. – Москва, 2010. – №1. – С. 53-55.

196. Торопова З.В. Основные подходы к пониманию сущности понятий «учебный проект», «учебное проектирование», «проектная деятельность школьников» / З.В. Торопова // Мир науки, культуры, образования. – Москва, 2012. – №1 (32). – С. 111-114.

197. Труфакин Д.С. Ученическое самоуправление как средство формирования правовой культуры школьников / Д.С. Труфакин, А.В. Конышева, Е.Л. Никитина // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров, 2017. – №S20. – С. 1-3.

198. Тыртышный А.А. Многоуровневая интерактивная педагогическая технология как инструмент развития правовой культуры школьников / А.А. Тыртышный, Т.А. Кожанов // Цивилизация знаний: российские реалии: труды Семнадцатой международной научной конференции. – Москва, 2016. – С. 553-557.

199. Тюляева Т.И. Изучение конституции российской федерации в общеобразовательных учреждениях / Т.И. Тюляева // Методист. – Москва, 2014. – №1. – С. 7-12.

200. Тюляева Т.И. Комплексные решение проблемы духовно-нравственного развития и воспитания школьников: ресурс общеобразовательной школы и ее социальных партнеров / Т.И. Тюляева // Человеческий капитал. – Москва, 2013. – №3 (51). – С. 31-36.

201. Ураева Л.В. Проектная деятельность как средство становления социокультурной компетентности школьников / Л.В. Ураева // Известия

Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2011. – №129. – С. 215-220.

202. Фабрика И.В. Ценностная природа правосознания / И.В. Фабрика // Проблемы права. – Москва, 2006. – №4. – С. 198 – 200.

203. Фабрика И.В.. Аксиологическая сущность правосознания личности: теоретический аспект: автореф. дисс. ... канд. юр. наук / И.В. Фабрика. – Челябинск, 2007. – 27 с.

204. Фарбер И.Е. Правосознание как форма общественного сознания / И.Е. Фарбер. – Москва: Издательство Госюриздат, 1963. – 197 с.

205. Харланов В.Л. Специфика формирования правосознания несовершеннолетних (на примере школьников) / В.Л. Харланов // Вестник № 5: материалы межвузовской научно-практической конференции. / под ред. В.Н. Ни. – Москва, 2005. – С. 147-155.

206. Хасанова С.А. Правовое воспитание старших подростков в средней общеобразовательной школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.А. Хасанова. – Сургут, 2007. – 21 с.

207. Хаустова А.Ю. Инновационные подходы к формированию правосознания и правовой культуры студентов медицинских специальностей / А.Ю. Хаустова // Материалы научной конференции университета посвященной 60-летию со дня основания Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова на Рязанской земле. – Рязань, 2010. – С. 216-219.

208. Хиль И.М. Особенности формирования правового сознания студенческой молодёжи: дисс. ... канд. юр. наук / И.М. Хиль. – Краснодар, 2005. – 186 с.

209. Хирьянова И.С. Проектная деятельность с использованием средств ИКТ как средство формирования исследовательской компетентности младших школьников / И.С. Хирьянова // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2010. – №1 (37). – С. 73-78.

210. Цветкова Е.В. Влияние правового воспитания на становление личности несовершеннолетнего преступника / Е.В. Цветкова // Вопросы ювенальной юстиции. – Москва, 2016. – №2. – С. 24-26.

211. Чванова М.С. Проектная деятельность студентов и школьников на основе кластерного подхода / М.С. Чванова, Н.В. Малышева, И.А. Киселева, В.М. Передков, А.В. Самохвалов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. – №9 (77). – С. 240-253.

212. Черных С.А. Проектная деятельность на уроках по предмету «окружающий мир» как средство включения младших школьников в исследование / С.А. Черных // Научно-исследовательская деятельность участников образовательного процесса начальной школы с использованием ИКТ: материалы региональной научно-практической конференции. – Елец, 2014. – С. 68-73.

213. Чечель И.Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – Москва, 1998. – №3. – С. 11-16.

214. Шаймухаметова Р.М. Проектная деятельность как средство социализации младшего школьника / Р.М. Шаймухаметова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Международной научной конференции. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 242-244.

215. Швецова Н.А. Проектная деятельность как способ креативного развития младших школьников / Н.А. Швецова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – Киров, 2013. №Т.1. – С. 339-345.

216. Шелковникова И.С. Развитие творческих способностей школьников через проектную деятельность на уроках технологии и во внеурочной деятельности / И.С. Шелковникова, Е.М. Молчанова, Ж.А. Васенина // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – Новосибирск, 2011. – Т.2, №1-1 (6). – С. 178-183.

217. Широ С.В. К проблеме правового воспитания учащихся: обучая правам изучать обязанности / С.В. Широ // Основы государства и права. – Москва, 2003. – №3. – С. 67-69.

218. Широ С.В. Формирование у старшеклассников правосознания в обучении гуманитарным дисциплинам: дисс. ... канд. пед. наук / С.В. Широ. – Волгоград, 1999. – 190 с.

219. Широ С.В. Проблемы формирования правовой культуры и правосознания несовершеннолетних в образовательном процессе / С.В. Широ // Технологии формирования правовой культуры в современном образовательном пространстве: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Волгоград, 2017. – С. 180-185.

220. Широ С.В. Формирование правосознания школьников в процессе изучения курса «История государства и права России» / С.В. Широ, О.Л. Кияшко // Концептуальные подходы к обеспечению прав ребенка на региональном уровне: сборник материалов и научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – Волгоград, 2001. – С. 176-178.

221. Шония Х.О. Формирование у школьников умений применения юридических знаний в проблемных жизненных ситуациях: актуальность и основные проблемы / Х.О. Шония // Актуальные проблемы истории, документоведения и педагогики: материалы научно-методического семинара студентов, аспирантов и преподавателей кафедр истории России, документоведения и всеобщей истории, педагогики и педагогического и социального образования. – Нижневартовск, 2017. – С. 84-86.

222. Шпилев С.М. Формирование правосознания школьников / С.М. Шпилев // Актуальные проблемы современной юриспруденции: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево, 2017. – С. 125-128.

223. Штофф В.А. Моделирование и философия. / В.А. Штофф. – Москва-Ленинград: Наука, 1966. – 302 с.

224. Щапова И.Р. Проектная деятельность как условие освоения средств словесного творчества школьниками с интеллектуальной недостаточностью / И.Р. Щапова // Наука и инновации XXI века: материалы XI Окружной конференции молодых ученых / отв. ред. В. П. Самсонов. – Сургут, 2011. – С. 173-175.

225. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. / А.В. Щепилова. – Москва: Издательство ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.

226. Щербина И.Г. Анналы правового воспитания несовершеннолетних / И.Г. Щербина // Научный руководитель. – Волгоград, 2014. – №6 (7). – С. 52-57.

227. Элиасберг Н.И. Гуманистические основы системы правового образования в школе: дисс. ... д-ра пед. наук / Н.И. Элиасберг. – Санкт-Петербург, 1998. – 462 с.

228. Элиасберг Н.И. Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография / Н.И. Элиасберг. – Санкт-Петербург: «Союз», 2006. – 167 с.

229. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва: Сентябрь, 1996. – 96 с.

230. Якиманская И.С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования / И.С. Якиманская // Психологические критерии качества знаний школьников / Под ред. И.С. Якиманской. – Москва, 1990. – С. 5-20.

231. Яковчик В.В. Проектная деятельность как средство развития творческих способностей школьников / В.В. Яковчик // Профессиональное образование. – Минск, 2014. №1 (15). – С. 65-67.

232. Яцко Е.Ф. Рефлексивное осознание проектной деятельности младшими школьниками на уроках музыки и во внеклассной деятельности / Е.Ф. Яцко // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы II Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов. – Витебск, 2014. – С. 395-396.

233. Benić M.Z. Student satisfaction and final grade predictors in the visual arts teaching methodology course at faculties of teacher education in the republic of Croatia / M.Z. Benić, S. Opić // *Sodobna Pedagogika*. – 2017. – №68(1). – P. 144-158.

234. Hinyard L. Improving students' perceptions of team effectiveness through an interprofessional community practicum course / L. Hinyard, D. Pole, E.C. Toomey, N. Bendaly // *Journal of Interprofessional Education and Practice*. – 2017. - №9. – P. 1-4.

235. Hong H.Y. Principle-based design: Development of adaptive mathematics teaching practices and beliefs in a knowledge building environment. / H.Y. Hong, C.S. Chai // *Computers and Education*. – 2017. – №115. – - P. 38-55.

236. Keles E. Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework / E. Keles // *Computers and Education*. – 2018. – №116. – P. 203-224.

237. Luo N. Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment / N. Luo, M. Zhang, D. Qi // *Computers and Education*. – 2017. – №115 – P. 153-160.

238. Mayer K. Exploring collaboration in a community-academic partnership / K. Mayer, B. Braband, T. Killen // *Public Health Nursing*. – 2017. – №34 (6). – P. 541-546.

239. Mažgon J. The Role of the School Counsellor in School-Community Collaboration: the Case of Slovenia. *International Journal of Cognitive Research in Science* / J. Mažgon, P.M. Mrvar // *Engineering and Education*. – 2017. – №5(1). – P. 19-30.

240. McKim A.J. Exploring Leadership Development Through Community-Based Experiences. / A.J. McKim, JJ Velez, J. Stewart, K. Strawn // *Journal of Leadership Studies*. – 2017. – №10 (4). – P. 6-16.

241. Robertson J.J. Community College Student Perceptions of Their Experiences Related to Global Learning: Understanding the Impact of Family, Faculty, and the Curriculum. / J.J. Robertson, L. Blasi // *Community College Journal of Research and Practice*. – 2017. – №41 (11). – P. 697-718.

## АНКЕТА ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ

(Автор: Радченко Л.А.)

Выберите Ваш вариант ответа и внесите в предложенный бланк соответствующую букву.

Какая из нижеперечисленных фраз является нормой права:

- а) «Курить запрещено!» - объявление на стене бензозаправочной станции;
- б) «Курение на территории университета – основание для отчисления студента»;
- в) «Курение опасно для здоровья» – предупреждает Министерство здравоохранения».

2. Правовая ответственность у человека наступает:

- а) с момента рождения;
- б) с 10 лет;
- в) с совершеннолетия;
- г) со времени трудоустройства.

3. Дееспособным может считаться несовершеннолетнее лицо:

- а) с 14 лет;
- б) с 15 лет;
- в) с 16 лет.

4. В возрасте от 14 до 18 лет молодые люди имеют право совершать:

- а) разные сделки;
- б) только те сделки, которые определены их родителями;
- в) только те сделки, которые допустимы законом.

5. Под трудовым договором понимается:

- а) соглашение между работником и работодателем, согласно которому работник обязуется выполнять работу по определенной трудовой функции с подчинением внутреннему распорядку, а работодатель обязуется выплачивать заработную плату;



б) соглашение между работником и работодателем, согласно которому работник обязуется выполнять работу по определенной трудовой функции, а работодатель обязуется выплачивать заработную плату и обеспечивать условия труда, предусмотренные законом и коллективным договором;

в) соглашение между работником и работодателем, согласно которому работник обязуется выполнять работу по определенной трудовой функции с подчинением внутреннему распорядку, а работодатель обязуется выплачивать заработную плату и обеспечивать условия труда, предусмотренные законом, коллективным договором и соглашением сторон.

6. Увольнение работника по инициативе администрации допускается в случае:

- а) беременности;
- б) временной нетрудоспособности;
- в) прогула.

7. На какое время имеет право задержать Вас полиция, не сообщая об этом никому?

- а) не имеет права вообще;
- б) на 1 час;
- в) на 1 сутки;
- г) на 1 неделю;
- д) на 1 месяц.

8. С какого возраста возникает дееспособность согласно семейному праву?

- а) с 14 лет;
- б) с 18 лет;
- в) с 22 лет;
- г) с 25 лет.

9. Какое обстоятельство не может быть основанием для лишения родительских прав.

- а) длительная командировка родителей;
- б) алкоголизм одного из родителей;

- в) жестокое обращение с детьми;
- г) невыполнение родительских обязательств;

10. Какие права человека, на Ваш взгляд, необходимы для нормальной жизни?

- а) свобода совести);
- б) свобода слова;
- в) свобода информации;
- г) равенство перед законом;
- д) право на защиту национальной культуры;
- е) свобода от унижительного или оскорбительного обращения.

11. Почему по Вашему мнению, несмотря на угрозу уголовного наказания, люди не останавливаются перед совершением преступления:

- а) уверенность в безнаказанности из-за неудовлетворительной работы правоохранительных органов;
- б) расчет на условные меры наказания;
- в) надежда на профессиональные навыки, знания, умения сокрыть следы преступления, помощь соучастников и иных криминальных элементов;
- г) тяжелая жизненная ситуация;
- д) желание быстрого обогащения или достижения иных целей;
- е) надежда на хорошего адвоката.

12. Возможно ли привлечение к административной ответственности человека, если он абсолютно ни в чем не повинен?

- а) да;
- б) нет.

13. Как Вы оцениваете деятельность нашего государства по борьбе с преступностью:

- а) положительно;
- б) удовлетворительно;
- в) неудовлетворительно;
- г) крайне негативно.

14. Совершали ли Вы мелкие правонарушения?

- а) да, совершал;
- б) нет, не совершал.

15. Вы подошли к светофору, горит Вам красный цвет, но машин ни с одной, ни с другой стороны не едет. Что Вы будете делать?

- а) Буду ждать, когда загорится зеленый свет, тогда и перейду;
- б) перейду через дорогу на красный цвет.

16. В соответствии с трудовым кодексом РФ заключение трудового договора допускается лицам, достигшим какого возраста?

- а) 18-ти летнего возраста;
- б) 14-ти летнего возраста;
- в) 16-ти летнего возраста.

17. Какое, на ваш взгляд, утверждение правильное?

а) люди должны решать проблемы между собой, без обращения в суды;

б) законы – нормы, которые надо соблюдать, но в жизни это получается не всегда;

в) законы нормируются государством для управления людьми, которые должны всегда их соблюдать;

г) законы нормируются государством с учетом общественных традиций, и поэтому они соблюдаются.

18. Когда можно ограничить права человека?

- а) при необходимости защиты прав другого человека;
- б) при поддержании порядка и безопасности;
- в) при улучшении экономического положения граждан;
- г) при расследовании преступления;
- д) при борьбе со стихийными бедствиями;
- е) при военных действиях;
- ж) ни при каких условиях.

19. Кого наказывает закон за отказ от дачи показаний?

- а) подозреваемого;

- б) подсудимого;
- в) пострадавшего;
- г) не наказывает никого.

20. Какие из приведенных ниже утверждений Вы считаете правильными?

- а) бесполезно изучать права – в жизни все устроено по-другому;
- б) бесполезно изучать историю права – для современности это не имеет значения;
- в) бесполезно изучать право другой страны – для России это не имеет значения;
- г) соблюдение прав человека обеспечено только в богатом обществе;
- д) в информациях о геноциде число жертв значительно увеличивается;
- е) изучая историю права и право другой страны, можно избежать правовых ошибок в своей стране;
- ж) для хорошей жизни нужны реальные доходы, а не соблюдение прав человека;
- з) общество может быть богатым при условии соблюдения в нем прав человека.

21. Как вы относитесь к законам?

- а) законы необходимо уважать;
- б) законы редко отражают реальность;
- в) законы далеки от справедливости;
- г) знать закон не обязательно;
- д) затрудняюсь ответить.

22. Как Вы оцениваете существующий правопорядок в России?

- а) наблюдается произвол под прикрытием закона;
- б) наблюдается чиновничий произвол;
- в) наблюдается полное беззаконие;
- г) иное;
- д) затрудняюсь ответить.

23. Почему люди подчиняются закону, даже если он им не нравится?

- а) потому, что так принято;
- б) потому, что страшатся быть наказанными;
- в) потому что думают, это опасно;
- г) потому что боятся быть осужденными окружающими;
- д) иное;
- е) затрудняюсь ответить.

24. Почему Вы соблюдаете законы?

- а) потому что, они нужны и полезны;
- б) потому что, боюсь наказания;
- в) потому что, боюсь потерять доверие окружающих;
- г) потому что, привык соблюдать нормы закона;
- д) мотивы, побуждающие нарушать законы;
- е) другое.

25. Когда необходимо соблюдать законы?

- а) законы необходимо соблюдать всегда;
- б) необходимо соблюдать, если закон согласуется с общественными традициями;
- в) необходимо соблюдать, если закон соответствует твоим убеждениям;
- г) необходимо соблюдать, чтобы избежать наказания.

26. С какого возраста наступает уголовная ответственность?

- а) с 20 лет;
- б) с 18 лет;
- в) с 25 лет;
- г) с 30 лет.

Благодарим за участие!

**АНКЕТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОТНОШЕНИЯ К ОБЩЕСВЕННЫМ  
СОБЫТИЯМ, СОСТАВЛЕННАЯ НА ОСНОВЕ ТЕСТОВ**

**Н.Г. СУВОРОВОЙ И Т.В. ПЕТРОВОЙ**

1. Если при Вас друзья заводят разговор о политической новости, то Вы:
  - а) предлагаете говорить на другую тему;
  - б) не принимаете участия в разговоре;
  - в) активно обсуждаете тему, так как она Вам интересна.
2. Когда Вы слушаете музыку по радио, а на канале начинаются новости, то Вы:
  - а) ищете музыку на других каналах;
  - б) слушаете новости, если они для Вас значимы;
  - в) увеличиваете звук и с интересом слушаете политические новости;
3. Когда по TV передают новости принятия нового закона, то Вы:
  - а) переключаете канал;
  - б) слушаете, если эта информация касается Вас;
  - в) внимательно слушаете новость в любом случае.
4. Если в дальней поездке попутчик по купе предложит прочитать статью в газете о недавно о недавно принятом законе, то Вы:
  - а) тактично откажетесь, так как Вам это не интересно;
  - б) быстро просмотрите статью;
  - в) внимательно прочтете статью и начнете ее обсуждать с попутчиком.
5. Если на доске объявлений у подъезда увидите объявление о собрании жителей микросоциума, то Вы:
  - а) не обратите на него внимания;
  - б) будете искать дополнительную информацию;
  - в) обязательно пойдете на собрание.
6. Когда Вы находите в почтовом ящике листовку с итогами выборов в местные органы власти, то Вы:
  - а) выбрасываете листовку, не читая ее;

- б) смотрите только результаты;
- в) читаете внимательно и анализируете информацию.

7. Если в Вашей школе обсуждаются вопросы об изменениях в Уставе школы, регулирующего права и обязанности участников образовательных отношений, то Вы:

- а) игнорируете эти собрания;
- б) приходите на собрания, но не включаетесь в обсуждение;
- в) активно обсуждаете вопросы о правах и обязанностях участников образовательных отношений.

8. Если Ваш товарищ рассказывает, как ему удалось через суд вернуть деньги за приобретенный некачественный товар, то Вы:

- а) прерываете его рассказ, Вам это не интересно;
- б) тактично слушаете;
- в) расспрашиваете подробности, считая информацию важной.

**МЕТОДИКА «НЕЗАКОНЧЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ»**

Государственная власть в Российской Федерации \_\_\_\_\_

Законы в нашей стране \_\_\_\_\_

Общественно-политические события \_\_\_\_\_

Кооперироваться с единомышленниками для решения актуальных социальных проблем \_\_\_\_\_

Деятельность чиновников в нашей стране чиновников \_\_\_\_\_

Социально-общественные \_\_\_\_\_ проблемы

\_\_\_\_\_

Преступление закона \_\_\_\_\_

Права других людей \_\_\_\_\_

Ответственность за общественное благополучие \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Законопослушность \_\_\_\_\_

Деятельность объединений граждан \_\_\_\_\_

Избегание выполнения гражданских обязанностей \_\_\_\_\_

Совершить нечто против закона \_\_\_\_\_

Восстановление прав человека зависит \_\_\_\_\_

Государственная система \_\_\_\_\_

Выполнение гражданских обязанностей \_\_\_\_\_



## МЕТОДИКА МУСЛУМОВА Р.Р. «ИЗМЕРЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ПРАВУ И ПРАВОВЫХ УСТАНОВОК СТАРШЕКЛАССНИКОВ»

Дорогой друг! Прочитай и вырази своё отношение к каждому приведенному ниже выражению с помощью следующих знаков: «да» (++); «скорее, да» (+); «скорее, нет» (-); «нет» (--).

### Содержание выражений

1. Я ответственный человек, на которого можно положиться.
2. Я всегда добьюсь своего с помощью закона.
3. Я не буду пачкать свою совесть, преступая законы.
4. Я Вы уверен, что за деньги можно купить все деньги?
5. Это правда: деньги «не пахнут» и не важно, как они заработаны?
6. Я убежден, что каждый человек должен обладать свободой в рамках закона?
7. Право – это инструмент подавления государственной властью гражданами!
8. Незрелым правосознанием можно объяснить причину некоторых недостатков русского характера?
9. Право служит свободе, а цель и результат развития права обеспечивают развитие индивидуальной свободы.
10. Незнание закона не может освободить от ответственности.
11. Правовая норма должна уступать норме морали.
12. основополагающим принципом права является принцип демократизации.
13. Это верный принцип: «Кто не работает, тот не ест».
14. Иногда закон можно обойти, если это служит интересу дела.
15. Правовая культура детерминирует правовое поведение человека.
16. В интересах стабилизации общественных отношений можно ограничить граждан в правах.

17. Практическая реализация общества, в котором нет никакого контроля вполне возможна.

18. Коррупция – одна из серьезных проблем современной России.

19. Я как гражданин хорошо знаю свои права и обязанности.

20. Я всегда стремлюсь к совершенствованию своих правовых знаний.

21. Если я окажусь свидетелем преступления, обязательно сообщу в полицию.

22. Я никогда не куплю по низкой цене краденую вещь, даже если она очень мне нужна.

23. Я никогда не пойду на кражу, даже если очень буду нуждаться.

24. Я никогда не смогу предложить взятку.

25. Я никогда не смогу взять взятку.

26. Я намерен честно платить налоги.

27. Если будут нарушены мои права, я обращусь в правоохранительные органы.

28. Я соблюдаю законы, потому что они необходимы и полезны.

29. Я не буду дружить с человеком, преступившим закон.

30. Я готов оказывать помощь полиции в борьбе с преступностью.

31. Правовое государство не может быть построено, если в нем не соблюдаются законы.

32. Основными средствами для достижения жизненного успеха являются образование и труд.

33. Правильно ли утверждение: «цель оправдывает средства»?

34. Законы мешают свободе человека?

35. Если общество станет богатым, то будут соблюдаться права человека.

Обработка результатов

При обработке результатов ответы испытуемых сравниваются с ключом: «скорее, да» и «да» означают положительный ответ, остальные – отрицательный.

## **МЕТОДИКА К. ТОМАСА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ»**

**(Адаптация Н.В. Гришиной)**

Порядок исследования: опросник состоит из 12 суждений о поведении индивида в конфликтной ситуации, сгруппированные в 30 пар. Испытуемые должны выбрать суждение, отражающее наиболее типичное для своего поведения. Тест можно использовать как в комплексе методик, так и отдельно. Время – 15-20 мин.

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается 30 утверждений, касающихся поведения человека в конфликтных ситуациях. Прочтите последовательно каждое из них и выберите то, которое соответствует Вашему представлению о своём поведении в конфликтной ситуации».

Текст опросника

1. а. Бывает, я уступаю возможность другому взять на себя ответственность за решение дискуссионного вопроса.

б. Чаще я обращаю внимание на то, с чем мы оба не согласны, а не обсуждаю разногласие.

2. а. Я стремлюсь к компромиссному решению.

б. Я всегда стремлюсь уладить дело не только с учетом своих интересов, но и интересов другого.

3. а. Обычно я настойчив в достижении своей цели.

б. Я всегда стараюсь успокоить оппонента и сохранить добрые отношения.

4. а. Я стремлюсь к компромиссному решению.

б. Бывает, я приношу в жертву свои интересы ради интересов другого.

5. а. оказавшись в споре, я всегда ищу поддержку другого.

б. Я всегда делаю все для снятия острого напряжения.

6. а. Обычно я избегаю неприятностей для себя.

б. Я всегда стремлюсь к достижению своей цели.

7. а. Бывает, я откладываю на время решение спорного вопроса.

- б. Я полагаю, что можно в чем-то уступить, чтобы добиться главного.
8. а. Как правило, я настойчиво стремлюсь к достижению своей цели.
- б. Обычно в начале я стараюсь все затронутые интересы и вопросы.
9. а. На мой взгляд, не всегда надо волноваться из-за возникающих разногласий.
- б. Обычно, я предпринимаю все усилия в достижении своей цели.
10. а. Я всегда настойчиво добиваюсь достижения своей цели.
- б. Как правило, я стремлюсь к компромиссному решению.
11. а. Вначале я пытаюсь определить, в чем состоят все интересы и вопросы.
- б. Как правило, я хочу успокоить другого и сохранить добрые отношения.
- 12.а. Часто избегаю занимать позицию, вызывающую споры.
- б. Обычно я даю возможность оппоненту в чем-то остаться при своем мнении, при условии, что и он идет мне навстречу.
13. а. Обычно я предлагаю серединную позицию.
- б. Как правило я настаиваю на своем.
14. а. Обычно сообщая другому свою точку зрения, я интересуюсь и его взглядами.
- б. Обычно я стараюсь доказать другому преимущество моей логики и взглядов.
15. а. Я всегда успокаиваю оппонента и стараюсь сохранить наши отношения.
- б. Обычно я делаю все необходимое, для избегания напряжения.
16. а. Как правило, я стараюсь не задевать чувства оппонента.
- б. Обычно я стремлюсь убедить оппонента в преимуществах моей позиции.
17. а. Как правило, я настойчиво добиваюсь своего.
- б. Я всегда делаю все для избегания напряжения.
18. а. Для того, чтобы сделать другого счастливым, я предоставляю ему возможность добиться своего.
- б. Как правило, я предоставляю другому возможность остаться при своем мнении в случае, если он тоже идет навстречу.

19. а. В начале я стремлюсь к четкому определению всех затронутых интересов и вопросов.

б. Обычно я откладываю на время решение спорного вопроса.

20. а. Как правило я стремлюсь к немедленному преодолению разногласий.

б. Обычно я пытаюсь определить лучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21. а. Во время переговоров я стараюсь быть внимательным к потребностям другого.

б. Я всегда стремлюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. а. Обычно я ищу позицию, находящуюся в середине двухсторонних интересов.

б. Как правило, я защищаю свои желания.

23. а. Обычно я озадачен тем, чтобы защитить желания каждого из нас.

б. Бывает, я представляю возможность другим взять на себя ответственность принятие решения.

24. а. Обычно, если позиция другого представляется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.

б. Как правило, я стремлюсь убедить другого в необходимости компромиссного решения.

25. а. Обычно я стараюсь показать другому преимущество своей логики и взглядов.

б. Во время переговоров я внимателен к желаниям другого.

26. а. Как правило, я предлагаю серединную позицию.

б. Обычно я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания другого.

27. а. Часто я избегаю позиции, вызывающей споры.

б. Если это необходимо для счастья другого, я предоставляю ему возможность настоять на своем.

28. а. Как правило, я настойчив в достижении своего.

б. Оказываясь в споре, я ищу поддержку у другого.

29. а. Обычно я предлагаю среднюю позицию.

б. По-моему, не всегда нужно волноваться из-за каких-то разногласий.

30. а. Как правило, я стараюсь не задеть чувств другого.

б. Обычно я занимаю позицию, позволяющую добиться совместного достижения успеха.

Ключ к тесту

1. Избегание – это отсутствие желания сотрудничества, но вместе с тем и отсутствие мотивации достижения своих целей; оппоненты делают вид, что конфликта нет, они игнорируют его (1А, 5Б, 6А, 7А, 9А, 12А, 15Б, 17Б, 19Б, 23А, 27А, 29Б).

2. Уступчивость – это принесение своих интересов в жертву другому, согласие на свое поражение для сохранения добрых отношений (1Б, 3Б, 4Б, 11Б, 15А, 16А, 18А, 21А, 24А, 25Б, 27Б, 30А).

3. Компромисс – это обмен взаимными частичными уступками. Оппоненты выигрывают частично, но также частично оказываются от своих целей. Это чревато высокой напряженностью и возобновлением конфликта с новой силой (2А, 4А, 7Б, 10Б, 12Б, 13А, 18Б, 20Б, 22А, 24Б, 26А, 29А).

4. Соперничество – это стремление добиться своих целей во что бы то ни стало (3А, 6Б, 8А, 9Б, 10А, 13Б, 14Б, 16Б, 17А, 22Б, 25А, 28А).

5. Сотрудничество – это совместный поиск конструктивных решений, полностью удовлетворяющих желания оппонентов (2Б, 5А, 8Б, 11А, 14А, 19А, 20А, 21Б, 23А, 26Б, 28Б, 30Б).

Обработка и интерпретация результатов

1. Подсчёт количества баллов, набранных испытуемым по каждой шкале.

2. Определение тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

**АНКЕТА «УМЕНИЯ И НАВЫКИ ГРАЖДАНСКОГО УЧАСТИЯ»  
ПО МЕТОДИКЕ М. ТЕЙЛОР-ТОМА**

1. Приходилось ли Вам делать телефонный звонок представителю власти?
  - а) да;
  - б) собираюсь это сделать;
  - в) нет.
  
2. Посещали ли Вы заседания органов местной власти индивидуально или в составе группы?
  - а) да;
  - б) собираюсь это сделать;
  - в) нет.
  
3. Приходилось ли Вам письменно обратиться к представителям власти?
  - а) да;
  - б) собираюсь это сделать;
  - в) нет.
  
4. Составляли ли Вы обращение к представителям власти?
  - а) да;
  - б) собираюсь это сделать;
  - в) нет.
  
5. Делали ли Вы попытки заручиться поддержкой своей точки зрения на общественные проблемы у других людей?
  - а) да;
  - б) собираюсь это сделать;
  - в) нет.
  
6. Приходилось ли Вам проводить социологический опрос?
  - а) да;
  - б) собираюсь это сделать;
  - в) нет.

7. Составляли ли Вы когда анкеты и опросники для проведения социологического исследования?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

8. Приходилось ли Вам заниматься сбором и анализом материалов из различных СМИ?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

9. приходилось ли Вам обосновывать целесообразность оценок, выводов, разными способами доказательств по тем или иным событиям в стране.

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

10. Занимались ли анализом юридического документа при оценке ситуации местного социума?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

11. Предлагали ли Вы изменения в действующий закон (устно или письменно)?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

12. Были ли у Вас попытки объединения в группу для решения социальной проблемы?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.



13. Принимали ли Вы участие в оценке проблемной социальной ситуации?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

14. Занимались ли распределением обязанностей среди членов группы?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

15. Защищали ли собственную свою точку зрения на реализацию прав?

- а) да;
- б) собираюсь это сделать;
- в) нет.

**СИТУАЦИЯ ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Была суббота. В 11 классе после уроков проходила дискуссия «Поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан?». Разговор получился очень серьезным, с участием старшеклассников, представителей родительского комитета, классного руководителя. На дискуссии отсутствовал Игорь Иванов, который в этот день ушел после третьего урока, никого не предупредив.

В понедельник Игоря засыпали вопросами и друзья, и классный руководитель. Из разговора с Игорем Ирина Сергеевна узнала, что он в тот день принял участие в молодежной акции протеста, организованной в городе в поддержку пенсионеров и людей с ОВЗ, которые недавно собирались на митинге и требовали у городской мэрии уменьшения оплаты за коммунальные услуги в городе.

Выслушав Игоря, Ирина Сергеевна сказала, что ему рано принимать участие в такого рода акциях. А вот класс он подвел.

Не нашел поддержки Игорь и у некоторых одноклассников.

Вопросы для обсуждения:

1. Почему не все одноклассники поддержали Игоря?
  - 1а. Почему да или почему нет?
2. Как отнесутся к поступку Игоря в семье?
  - 2а. Почему да или почему нет?
3. Что испытывал Игорь: а) уйдя с уроков? б) участвуя в акции? в) в понедельник в школе?
  4. Какие выводы мог сделать Игорь после разговора с Ириной Сергеевной?
    - 4а. Почему выводы именно такие?
  5. Правильна ли точка зрения Ирины Сергеевны по отношению к Игорю?
    - 5а. Почему Вы так думаете?
  6. Как можно объяснить поступок Игоря?
    - 6а. Он поспешил и не обдумал свои действия? Аргументируйте.
    - 6б. Он проявил свою позицию, правосознание? Объясните.

7. Стоял ли Игорь перед выбором ценностей, уходя на акцию?
- 7а. Объясните свой ответ.
8. Какие гражданско-правовые ценности значимы для Игоря?
- 8а. Как можно объяснить его выбор?
9. Допускаете ли Вы, что поступок Игоря не связан с ценностным выбором?
10. Как поступили бы Вы на месте Игоря?
- 10а. Объясните.
11. Считается ли поступок Игоря гражданским?
- 11а. Объясните.
12. Можно ли характеризовать Игоря как гражданина?
- 12а. Объясните.

**СИТУАЦИИ ДЛЯ АНАЛИЗА**

Ситуация 1.

«Юрист» сидит за столом. Входит «посетитель».

«Юрист»: Садитесь, пожалуйста.

«Посетитель»: Благодарю Вас. Вы – юрист, не так ли?

«Юрист»: Да, это так.

«Посетитель»: Мне нужна Ваша помощь.

«Юрист»: Я к Вашим услугам. Что случилось?

«Посетитель»: Меня зовут Иван Сергеевич. У меня есть проблема.

«Юрист»: Вероятно, я могу помочь Вам.

«Посетитель»: Очень прошу о помощи. Мне надо обменять квартиру на дом.

«Юрист»: Введите, пожалуйста, в курс дела.

«Посетитель»: Я хотел бы обменять городскую квартиру на дом в деревне.

«Юрист»: Что же Вам мешает?

«Посетитель»: Я рассчитываю на Вашу помощь.

«Юрист»: Мне непонятно, что Вы ожидаете от меня. В чем заключается проблема?

«Посетитель»: Я же объясняю, в обмене.

«Юрист»: Ну и что?

«Посетитель»: Но в квартире живу не я один. Со мной живут еще жена, дети, теща. А дом присмотрел в соседней области. Хороший дом, есть огород, баня. И живут в нем две старушки.

«Юрист»: О! Я занимаюсь уголовными делами. А у Вас тещи, бани, огороды...

«Посетитель»: Что же я здесь делаю.

«Юрист»: Вам нужен другой юрист.

«Посетитель»: Время зря потратил...

«Юрист»: А я на Вас потратил много времени. А оно, мое время, денег, между прочим, стоит.

«Посетитель»: И сколько я заплатить должен?

«Юрист»: Давайте так. Будем считать, что консультация была бесплатная. Вы же в первый раз у меня.

Ошибки «посетителя»: неправильно начал разговор, не сформулировал четко свою просьбу, не поинтересовался, занимается ли юрист этими вопросами, собрался платить за консультацию, которой, по существу, не было.

Ситуация 2.

«Посетитель»: Я получил повестку. Меня вызывает следователь. Нужен адвокат.

«Юрист»: Покажите повестку. Вас приглашают в каком качестве?

«Посетитель»: А вот и не знаю. Наверное, подозревают в чем. А Вы по каким делам работаете?

«Юрист»: Я – адвокат. Занимаюсь защитой клиентов на предварительном следствии, а потом и в суде. Защищал разных обвиняемых. Но специализируюсь по делам о хищениях.

«Посетитель»: А по кражам?

«Юрист»: Кража и относится к тайному хищению.

«Посетитель»: Тогда Вы будете меня защищать. Встречаемся завтра у следователя.

«Юрист»: Я берусь за Ваше дело. Но сначала надо будет заключить договор.

«Посетитель»: Давайте быстренько подпишу (подписывает бумагу и идет к двери).