

Религиозная организация – духовная образовательная
организация высшего образования
«Пензенская духовная семинария
Пензенской Епархии Русской Православной Церкви»



Склярова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В.

ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Монография

Пенза 2017

УДК 37+23/28
ББК 74.0+ 86.37
С 43

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Религиозной организации – духовной образовательной организации высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви»

Рецензенты:

Потанина Л. Т., доктор психологических наук, профессор кафедры начального образования факультета психологии Московского государственного областного университета;

Александрова Е. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского университета им. Н.Г. Чернышевского

Склярова Татьяна Владимировна, Битянова Марина Ростиславовна, Беглова Татьяна Владимировна

Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования. – Монография. – Пенза: Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», 2017. – 328 с.

В монографии представлены результаты исследования психолого-педагогических условий организации образовательного процесса на основе ценностей. Приведён краткий обзор материалов, посвящённых развитию личности в целом и развитию личности в процессе образования в частности. Результаты образования рассматриваются в контексте изучения психолого-педагогических условий построения образовательного процесса с учётом православных христианских ценностей. В сферу педагогического проектирования вынесено решение вопроса о том, каким образом названные ценностные ориентиры могут быть включены в содержание школьного образования. Приведены данные о современном отечественном и зарубежном опыте интеграции ценностей религиозной культуры в содержание школьного образования.

Книга адресована преподавателям высшей и общеобразовательной школы, исследователям в области педагогики, психологии и теологии, студентам и всем интересующимся проблемами образования и психологии развития.

© РО – ДООВО «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», 2017.

© Склярова Т. В., Битянова М. Р., Беглова Т. В.

ISBN 978-5-9908754-7-0

**РАБОТА ВЫПОЛНЕНА ПРИ ФИНАНСОВОЙ ПОДДЕРЖКЕ РФФИ.
ПРОЕКТ № 15-06-10300**

UDC 37+23/28

Published by decision of Editorial and Publishing Council of Religious organization – theological educational organisation of higher education “Penza Theological Seminary of Penza Diocese of Russian Orthodox Church”.

Sklyarova T., Bityanova M., Beglova T.

Values in contemporary school education: the experience of pedagogical design. Monograph. – Penza: Religious Organization – Religious Educational Organization of Higher Education “Penza Orthodox Seminary of the Penza Diocese of the Russian Orthodox Church”, 2017 – 328 p.

Reviewers:

Potanina L., Doctor of Psychology, the professor of the elementary education chair of Moscow State Regional University

Alexandrova E., Doctor of Pedagogics, the head and the professor of the chair of educational methodology (the faculty of psychological and pedagogical education and special studies) of Saratov National Research University named after N. Chernyshevsky

The monograph presents the results of a study of psycho-pedagogical conditions of organization of educational process on the basis of values. A quick overview on the development of personality in general and personality development in the process of education in particular. Results are discussed in the context of the study of psycho-pedagogical conditions of development of educational process based on Orthodox Christian values. In the field of pedagogical design is given a solution to the question of how the named values can be included in the content of school education. The data on modern domestic and foreign experience of integration of the values of religious culture in the content of school education.

The book is addressed to teachers of higher and secondary schools, researchers in the field of pedagogy, psychology and theology, students and all interested in the problems of education and human development.

© RO – TEO of HE “Penza Theological Seminary of Penza Diocese of Russian Orthodox Church”

© Sklyarova T., Bityanova M., Beglova T.

ISBN 978-5-9908754-7-0

The research was performed with a support from The Fund for Fundamental Research Activities of the Russian Federation. (Project № 15-06-10300)

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
От авторов: О проектной сущности педагогической профессии	6

Глава 1 Результаты образования

1.1. Личностный образовательный результат	13
1.2. Понятие субъектной позиции	14
1.3. Ценности как основа формирования субъектной позиции	15
1.4. Механизмы усвоения ценностей	17
1.5. Становление субъектной позиции и личностный образовательный результат	20

Глава 2. Развитие личности

2.1. Категория развития в философии и христианском богословии	22
2.2. Ведущие факторы	23
2.3. Основные понятия психологии развития	25
2.4. Механизмы развития	29
2.5. Виды и признаки развития	30
2.6. Педагогическое проектирование, направленное на развитие личности	32

Глава 3.

Возрастно-нормативное моделирование развития в образовании

3.1. Возрастно-нормативная модель развития в образовании	34
3.2. Образовательные кризисы развития	36
3.3. Задачи развития как центральное содержание возрастно-нормативной модели	36
3.4. Сущностные социокультурные линии развития	37

Глава 4. Возрастно-нормативные модели развития на различных ступенях образования

4.1. Кризис детства: становление детского поведения (7 лет)	39
4.2. Образовательный кризис начала школьного обучения	40
4.3. Ступень начального обучения: 1–4-й класс (7–11 лет)	41
4.4. Нормативные задачи развития в возрасте 7–11 лет	46
4.5. Образовательный кризис перехода из 4-го в 5-й класс	48
4.6. Ступень основной школы: 5–6-й класс (11–13 лет)	49
4.7. Нормативные задачи развития в возрасте 11–13 лет	52
4.8. Ступень основной школы: 7-9-й класс (13-16 лет)	54
4.9. Нормативные задачи развития в возрасте 13-16 лет	59
4.10. Образовательный кризис перехода из 9-го в 10 класс	61
4.11. Ступень средней школы: 10–11-й класс (16–18 лет)	63

4.12. Нормативные задачи развития в возрасте 16–18 лет	67
--	----

Глава 5. Развитие субъектности и субъектной позиции учащихся

5.1. Как развивается субъектность	69
5.2. Формирование субъектной позиции: основные этапы	75

Глава 6. Педагогическая деятельность по развитию субъектной позиции

6.1. Педагогические ресурсы развития субъектной позиции учащихся	78
6.2. Модель деятельностной образовательной ситуации: общая характеристика	84
6.3. Технология проектирования образовательной ситуации на уроке на основе базовой модели: общая характеристика	89
6.4. Особенности проектирования образовательной ситуации на уроке для развития субъектой позиции	104

Глава 7. Методические рекомендации по проектированию образовательных ситуаций для развития субъектной позиции

7.1. Проектирование образовательной ситуации, построенной на ценностном образце	109
7.2. Проектирование образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе	122
7.3. Возможности урока и внеурочного мероприятия в проектировании образовательных ситуаций для развития субъектной позиции	131
7.4. Проектирование циклов образовательных ситуаций для развития субъектной позиции	134
7.5. Условия развития субъектной позиции учащихся в процессе педагогического проектирования	139

Глава 8. Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития и религиозное образование

8.1. Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся	144
8.2. Ценности в современном школьном образовании: опыт Великобритании	151
8.3. Преподавание религии в системе образования США: маяк вежливости и терпимости к миру	166

Литература	180
Приложение 1.	187
Приложение 2.	208
Приложение 3.	314

Введение

Основу данной монографии составили материалы, разработанные в процессе многолетнего диалога педагогов, психологов-методистов и исследователей. Предметом обсуждения было психологическое сопровождение учебного процесса в православно-ориентированных образовательных учреждениях. Ключевая проблема – как интегрировать христианские ценности в содержание школьного образования? Имплицитно все участники образовательного процесса в конфессионально-ориентированных школах исходят из признания значимости религиозного фактора в формировании мировоззрения учащихся. И педагоги и родители уверены в том, что включение религиозного образования и воспитания оказывает существенное воздействие на становление личности учащихся. Поиск ответов на вопрос, каким образом это происходит – является уже исследовательской проблемой, к решению которой были приглашены ученые-педагоги и психологи. Так зародился многолетний исследовательский проект «Развитие субъектной позиции учащихся на основе традиционных религиозных ценностей», результаты которого изложены в данной монографии.

Изначальная исследовательская стратегия проекта исходила из признания личностной значимости для воспитанников реализуемого в школах религиозного воспитания и образования. Субъектность учащихся была избрана в качестве ключевой характеристики, мониторинг которой призван был качественно отражать результаты осуществляемого учебно-воспитательного процесса. Проведённый в рамках исследования обзор определений субъектной позиции учащихся показал разнообразие имеющихся подходов. Субъектную позицию определяют через активное и осознанное отношение к учебной деятельности; сознательную установку и осознанный мотив в учёбе; способность к авторству в учёбе; усвоение учебного материала и соотнесение его с содержанием собственного опыта. По нашему представлению, только последнее определение дает возможность диагностировать сформированность субъектной позиции учащегося педагогическими, а не психологическими методами. Отношение, способности, установки и мотивы выявляются при помощи психологических методик, а усвоение учебного материала и соотнесение его с личным опытом – чисто педагогическая задача. Таким образом, первой ступенью формирования субъектной позиции является усвоение учебного материала. Большинство авторов предлагают формировать субъектную позицию учащихся посредством организации их самостоятельной работы, поисковой работы, творческой деятельности, исследовательской деятельности, реализацией коммуникативных практик – игр, театральных постановок, реконструкций; а также включения учащихся

в экспертную деятельность. Однако В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева совершенно справедливо отмечают, что в названных формах работы доминирует ситуативная форма включения ребенка в «готовую» деятельность, которая фактически исключает субъектность. Собственно учебная деятельность, как опыт самоизменения, преобразовательной деятельности над предметом и самим собой (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), в качестве формирующей субъектность практически не рассматривается. Предложенная группой учёных (Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина) методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов выявила палитру отношений детей и подростков к собственно учебной деятельности. Авторы этой работы предложили характеристики трёх позиций в отношении учащихся к учебной деятельности: субъектной, объектной и негативной. Субъектная позиция в учебе связана с активным и осознанным отношением к учебной деятельности, в «котором присутствует баланс между удовольствием и наличием смысла в будущем». Объектная позиция связана с готовностью выполнять то, что предлагает педагог, игнорировать и не развивать собственные интересы в деятельности, а также проявляется в ориентировках на похвалу взрослых. Негативная позиция проявляется в отрицании ценности учения, как со стороны достижений, так и в содержательном плане. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе изучения религиозных ценностей таким образом возможно только при условии получения удовлетворения от учебы и осмысленности обучения.

Как сделать учебу удовольствием, при каких условиях рождаются смыслы образования – поиску ответов на эти вопросы посвящены страницы данной книги.

Содержание монографии включает в себя краткий обзор материалов, посвящённых развитию личности в целом и развитию личности в процессе образования в частности. Значительное место отводится материалам, посвященным специфике развития личности в пространстве образования, а именно – образовательным кризисам, нормативным задачам развития. В работе представлена возрастно-нормативная модель развития, которая может быть использована в качестве инструментария для педагогического проектирования. Результаты образования рассматриваются в контексте создания психолого-педагогических условий ценностно-ориентированного обучения.

Диалог о том, какие христианские ценности лежат в основе учебно-воспитательного процесса православных школ и гимназий, явился ещё одной значимой составляющей исследовательского проекта. В ходе проводимых семинаров (2012–2015 гг.) было установлено, что выражение «христианские ценности» относительно молодое. Оно появилось в научном дискурсе только в XX веке, что было связано с формированием в западной философии теории ценностей, получившей название «ак-

сиология». Значимость определённого идеального или материального объекта для человека, в отношении к его целям, стремлениям или потребностям, – есть основа аксиологических теорий. Христианское понимание ценности выходит за рамки антропоцентризма, христианские ценности составляют целую систему и не могут быть сведены только к евангельским заповедям и нравственным правилам. Подробнее об этом в главе, посвященной ценностям ориентирам духовно-нравственного развития и воспитания личности.

Решение вопроса, каким образом названные ценностные ориентиры могут быть включены в содержание школьного образования, вынесено в сферу педагогического проектирования. В его основе лежит представление об отсутствии достоверных данных о будущем результате совместной деятельности педагога и учащихся. В таких условиях неопределённости приоритетнее оказывается не сбор и анализ информации, а создание ситуаций (в монографии вводится и определяется понятие «образовательная ситуация»), которые позволят изучить и лучше осознать проблемы, предлагая конкретные пути решения. Таким образом, педагогическое проектирование позволяет и ученикам и педагогу в процессе совместной деятельности приходиться к получению результата, являющегося личностно значимым для каждого участника.

Завершают данную монографию результаты изучения зарубежного опыта интеграции ценностей религиозной культуры в содержание школьного образования.

Авторы выражают надежду на то, что изложенные в книге материалы помогут педагогам и исследователям сориентироваться в том, какие ценности и какими способами могут быть представлены в современном отечественном образовании.

О проектной сущности педагогической профессии.

Педагогика – уникальный вид профессиональной деятельности. Её уникальность, среди прочего, проявляется ещё и в том, что она существует одновременно в трёх временах: прошедшем, настоящем и будущем. Опираясь на культурный опыт, накопленный цивилизацией на протяжении всей истории её существования, наполняя этим опытом сегодняшний день своих учеников, педагог ежедневно причастен к созданию контуров завтрашнего дня. Собственно, профессию педагога можно определить как *деятельность по созданию будущего*: буднично, без пафоса, каждый день в десятках тысяч классов трудами педагогов будущее обретает своё лицо.

Таким образом, по своей сути деятельность педагога – это проектирование (Колесникова И.А., 2001). Не трансляция знаний и чужого опыта, не свободное творчество без руля и ветрил, не естественный

или лабораторный эксперимент над детьми и самим собой, а проектирование. Проектирование – последовательно выстроенный путь воплощения человеком своих идей и замыслов в реальном продукте на основе строгого учета имеющихся ресурсов.

Иными словами, проектирование – это движение от ценностно окрашенного замысла к результату с учетом конкретных условий и возможностей. Ценностно окрашенный замысел обретает контуры в процессе ответов на вопросы: что делаем? во имя и/или ради чего мы это делаем? Результат можно формализовать ответом на вопрос: что ожидаем получить? Конкретные условия и возможности описываются ответами на вопросы: каким образом и посредством какого инструментария мы планируем получить намеченный результат? Цели и ценности своей проектировочной деятельности педагог черпает из личного и, разумеется, общественных представлений о будущем. Эти представления формализуются с помощью ответов на вопросы: что нужно знать и уметь детям для того, чтобы реализоваться в своей жизни? Воплощение этих целей в практической деятельности педагога есть процесс и результат педагогического проектирования. Происходит это независимо от того, осознает педагог свою проектировочную миссию или нет. Передавая знания, ценностные установки и личный опыт деятельности, применяя те или иные приемы мотивации и оценивания своих учеников, поощряя их за что-то одно и порицая в их действиях что-то другое, педагог не просто «учит». Он формирует будущее поколение, с его страхами и надеждами, опытом общения и преодоления трудностей, способностями и ограничениями, мечтами и планами.

Предметом педагогического проектирования является человек, его качества и способности, его взгляд на мир и способы бытия в нем. А результатом – человек, обретший культурный опыт, осмысливший себя, занявший позицию в отношении других людей. Педагог причастен к процессу образования человека, обретению им индивидуальности. И не важно, каким конкретным, простым или сложным вещам он его при этом учит: применять правила, вычислять по формуле, объяснять по алгоритму, устанавливать связи, аргументировать точку зрения и так далее и тому подобное. Находиться в плену иллюзии «я только учу их считать» опасно прежде всего для самого педагога, поскольку лишает его возможности здраво и ответственно смотреть на то, что он делает. И чего должен бы, но не делает. Признать принципиально проектный характер своей деятельности – очень важный этап на пути развития профессионализма педагога. Значимость его в том, что он помогает разрешить ряд противоречий, препятствующих профессиональному росту педагога.

Противоречие первое: ожидание четких инструкций. Иллюзия существования однозначных методических разъяснений о том, как организовать урок, как «давать» тот или иной материал, какие конкретные универсальные учебные действия (далее-УУД) на каком уроке и в каком классе развивать, ограничивает поиск и выработку собственного профессионального стиля и методов работы педагога. Желание взять готовую разработку и с ней отправиться на урок понятно, но принципиально неверно. Каждый урок является результатом проектирования, в котором педагог соединяет знание: а) возможностей предмета, б) образовательной стратегии своей школы, в) возможностей и образовательных целей конкретных детей, г) возможностей образовательной среды, которые в школе есть и, наконец, д) своих собственных профессиональных ресурсов. И нет – не может быть! – универсальной методики, которая подойдет одновременно для всех регионов России, для большого мегаполиса и небольшого поселка, для детей, говорящих на разных родных языках, для педагогов с разным опытом работы... Может быть только примерная образовательная программа, шаблон построения деятельностного урока, алгоритм универсального учебного действия, структура образовательной ситуации, и всё это нуждается в конкретизации и адаптации.

Противоречие второе: ожидание доказанной эффективности. Очень часто можно услышать: «А вы уверены, что это сработает? А где гарантии, что ваши инновации принесут положительный результат?». Самый честный и обоснованный ответ с позиции проектировщика звучит так: «Гарантий нет и быть не может. Есть мой профессионализм, научная проработанность методики работы. Был проделан серьезный анализ условий реализации методики. Я отвечаю за качество проекта. Но гарантий нет». Будущее, которое проектирует педагог, не гарантировано. Педагогическое проектирование основывается на проведенном анализе, учёте имеющихся условий и расчёте их неопределённости и изменчивости, а также на личной смелости и ответственности самого педагога. Но педагог всегда имеет дело с потенциальными возможностями – конкретного возраста, конкретной образовательной среды, конкретного ребёнка... Возможностями, которые не обязательно воплотятся в жизнь.

Реализуемость наших педагогических замыслов можно и нужно повышать, отслеживать, искать оптимальные пути. В этом, собственно, и состоит наша профессиональная ответственность. Мы отвечаем за то, что продумали такую систему работы, которая: а) опирается на знание возрастных и индивидуальных закономерностей развития и обучения человека; б) продумана с точки зрения различных возможных последствий и нашей готовности к ним; в) выстроена на основе уважения личного достоинства наших учеников и поддержки их индивидуального развития. Мы отвечаем за использование всех имеющихся у

нас профессиональных возможностей для решения задач образования наших учеников. И это повышает нашу уверенность в том, что цели будут достигнуты. И если они достигаются, как и чем мы объясняем успех? А если цели не достигаются... Чем и как объясняем неудачу? Как часто мы напоминаем себе и окружающим о том, что возможности наши ограничены? И вообще, что мы можем?

Ответ содержится в решении третьего противоречия: паритета позиций педагога и учащегося. В процессе педагогического проектирования усилия педагога призваны создать условия для проявления усилий ученика. Результат как положительного, так и негативного проектирования – это деятельность и ответственность педагога, умноженная на деятельность и ответственность ученика. Ученик – соавтор каждого нашего педагогического проекта. В нашей профессии мы имеем дело с живым, развивающимся человеком, с его судьбой, его личными планами и собственным отношением к образованию. Мы проектируем условия для его развития, мы применяем для этого эффективные психолого-педагогические методы и технологии, но никакие педагогические технологии не обеспечивают результата, если они не приняты и не поддержаны изнутри. Своими педагогическими действиями мы, в принципе, в состоянии влиять на процесс развития человека: вмешиваться в темп развития, направленность, перспективы. Но для того чтобы такое влияние дало реальные результаты, должны быть соблюдены три условия:

- наличие у педагога способности и готовности проектировать оптимальные педагогические условия;
- наличие у учащегося потенциальных возможностей (интеллектуальных, эмоциональных, социальных) для воплощения замысла педагога;
- наличие у учащегося собственной потребности и мотивов, воплощенных в желании обрести новые знания и способности, то есть развиваться в предложенном педагогом направлении.

Соблюдение названных условий порождает взаимное действие трёх сил – проектировочной умелости педагога, способности и готовности ученика. Таким образом, своими действиями педагог обеспечивает правильный «вызов» к развитию ученика. Но этот вызов призван упасть на подготовленную почву и быть поддержан собственной мотивацией ученика. Педагог проектирует не сам. Создание будущего – это всегда совместная деятельности педагога и ученика. Именно поэтому мы так много говорим в последнее время про детско-взрослое сообщество как среду образования, про новые позиции педагога, опирающиеся на активную роль ученика – позиции тьютора, наставника,

коуча... Всё это – процесс признания нами важного факта: ученик – соавтор педагогического проекта. От его активности, рефлексивности, воли во многом зависит успешность нашего педагогического проекта.

Проектность – значимое понятие для всех желающих разобраться в сути педагогической деятельности. Пока мы говорили о проектировании. Это характеристика деятельности человека. А проектность – характеристика сознания и образа жизни человека. Её можно определить как особый способ существования личности. Он основан на способности человека осмыслять и преобразовывать действительность на основе своих замыслов, осознавать свою несовершенство и незавершённость и стремиться изменять себя (Генисаретский В.И., 2016). Как помогает это понятие пониманию педагогической профессии? Педагогика – профессия, которая всегда достраивает себя до завтрашнего дня, соединяет прошлое культуры и будущее конкретного человека с учетом его настоящего. Профессия, имеющая дело с ещё не свершённым, но уже замысленным будущим. Быть педагогом сегодня – это принять главную особенность своей профессии – невозможность действовать по раз и навсегда заданному образцу. Научиться искусству проектирования и сделать проектный подход к построению своей деятельности привычной нормой. Учитывать свою несовершенство, которая никоим образом не избавляет нас от обязанности брать на себя ответственность за проектируемое будущее. И научиться получать профессиональное и личное удовольствие от такого образа жизни.

Глава 1.

Результаты образования

1.1. Личностный образовательный результат

В процессе образования осуществляется целенаправленное развитие личности, результатом которого является обретение человеком культурно значимых качеств и способностей. Эти способности позволяют человеку стать субъектом культуры, человеческих отношений, носителем исключительно человеческих возможностей: рефлексии, самосознания, способности к диалогу и проектировочной деятельности и т.д. Но не только. Главное, что они позволяют человеку обрести способность к саморазвитию, стать автономным и самостоятельным в построении собственной судьбы в пространстве человеческой культуры и ценностей. В современном мире востребовано именно такое образование: позволяющее растущему человеку становиться и быть субъектом культуры, собственного развития и собственной жизни.

Нахождение гармоничного сочетания между стремлением и правом человека быть самим собой и социальными ожиданиями и ценностями – новая, чрезвычайно актуальная и пока ещё только осваиваемая педагогической наукой и практикой задача. Очевидно, что образование сегодня – это не столько передача информации, социальных императивов и нормативных требований к поведению и образу жизни. Это работа со смыслами, ценностями, системой отношений человека, его эмоционально-волевой и рефлексивными сферами, со всем тем, что позволяет человеку осознавать, оценивать и совершенствовать себя. Результат образования складывается из совокупности результатов обучения и воспитания. Результатами воспитания являются не столько способности человека сообразно ситуации применять социальные нормы и требования, сколько свободное и ответственное определение личностью себя в мире человеческих ценностей, позволяющее занять устойчивую жизненную позицию. В современном российском образовании такого рода результат обозначается как «личностный образовательный результат» и определяется как «система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам, сформированные в образовательном процессе» (Ключевые термины стандартов второго поколения. М., 2012). Очевидно, что для современной школы поиск педагогических путей и средств достижения личностного образовательного результата является значимой и сложной задачей.

Рассматривая личностный образовательный результат как интегративное качество человека, будем опираться на теоретическое понятие «субъектная позиция». По определению В.И. Слободчикова, субъект-

ная позиция – это устойчивая система отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности (Слободчиков В.И., 2010).

1.2. Понятие субъектной позиции

Понятие «субъектная позиция» – сложное, составное, оно синтезирует в себе два понятия, каждое из которых наполнено глубоким смыслом: «субъектность» и «позиция».

Субъектность (от лат. *subjectus* – находящийся у основания) – в самом общем значении это способность человека управлять своей деятельностью. «Понимание субъекта в современных науках о человеке связывается с наделением его качествами быть активным, самостоятельным, способным к осуществлению специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего, предметно-практической деятельности. Стать субъектом деятельности – значит освоить эту деятельность, быть способным к её осуществлению и творческому преобразованию» (Мацкайлова О.А., 2006. С. 43–48). Субъектность – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни (Слободчиков В.И., 2010).

Субъектность формируется в процессе жизнедеятельности человека. Развитию субъектности ребенка способствует среда, в которую он погружен и наличие взрослых, определенным образом строящих отношения с ним (Вачков И.В., 2014. С. 36–50).

Позиция определяется нами как устойчивая система отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующих его установках, общении и деятельности, что находит выражение в его поведении и поступках. Позиция личности – принципиально развивающееся образование. Сформированность позиции характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью. (Психология. Словарь, 1990. С. 279).

Позиция характеризует место человека в его жизнедеятельности: является ли он истинным автором своей жизни или «плывет по течению», воплощая чужие цели и ценности. Позиция определяет ценности, интересы, мотивы, установки, а также типичные для субъекта способы реализации в своей жизни отношений с окружающими людьми (Мацкайлова О.А., 2006. С. 43–48) и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества, ... к тому, что она ... вносит в его развитие» (Ломов Б.Ф., 1999. С. 311).

Наличие позиции является отражением зрелости человека, демонстрирует сложившееся мировоззрение и способности человека воплощать в жизни свои ценностные установки.

Таким образом, субъектная позиция – сложное, многосоставное качество личности. Оно раскрывается через следующие способности человека:

- «идеальность», или внутренняя открытость миру ценностей и смыслов;
- инициативность в претворении собственных ценностей;
- осознанность в целеполагании;
- компетентность в реализации целей;
- ответственность за собственные действия и их последствия;
- критичность в оценке себя, своих действий, условий и результатов;
- «длинная воля» (готовность к преодолению трудностей, противостояние влияниям);
- признание и учет субъектности других людей (Битянова М.Р., Складорова Т.В., Беглова Т.В., 2015).

Субъектная позиция включает в себя как компетентностный, деятельностный, так и ценностный компонент. Для того чтобы человек смог строить свою жизнь с опорой на субъектную позицию, необходимо, во-первых, иметь ценности, как лично принятые человеком ориентиры, определяющие его обязательства и нормы перед самим собой и другими людьми; во-вторых, овладеть способностью и готовностью ставить цели на основе ценностей, подбирать для их достижения адекватные средства и методы действия, рефлексировать совершенные поступки, отстаивать свои ценности во взаимодействии и общении с другими людьми и т.д. Субъектная позиция позволяет человеку управлять своей деятельностью и общением на основе ценностей.

1.3. Ценности как основа формирования субъектной позиции

Понятие «ценность» имеет широкое толкование в гуманитарных науках. В контексте проектировочной деятельности в образовании мы опираемся на следующее рабочее определение этого понятия: *ценности – это осознаваемые представления, которые могут выступать для личности идеальной моделью, основанием стратегий жизнедеятельности и выборов целей в конкретной ситуации. Ценности играют роль эталонного образца, субъективного критерия выбора целей и средств их достижения и принципа определения жизненных приоритетов* (Асташова Н.И., 2000).

Ценность изначально существует вне человека, являясь образцом, продуктом определённой культуры. Ценности содержат описание образцов действия, мышления, общения, которые приняты в данном обществе в качестве эталонов, социально ожидаемых и вознаграждаемых требований. В процессе социализации и воспитания, как относительно направляемой и контролируемой части социализации, эти ценностные образцы предъявляются человеку для усвоения. Процесс усвоения и присвоения ценности личностью (интериоризация) связан с процессом воплощения принятой ценности в последующей деятельности и общении личности (экстериоризации).

Вводя в определение ценности словосочетание «могут выполнять», мы хотим подчеркнуть, что ценности не являются обязательным содержанием мировоззрения человека и, соответственно, гарантированным механизмом регуляции его поведения. Помимо ценностей поведение может регулироваться стереотипами, полевыми реакциями (по принципу «стимул – реакция») и бессознательными механизмами (установки, вытеснения, замещения, сублимации и т.д.). Мы не видим необходимости обсуждать этот вопрос развернуто и только подчеркнем, что регулирование поведения на основе ценностных представлений обладает несомненным преимуществом и для самого человека, и для его социального окружения (если только последнее не намерено жестко управлять его поведением извне).

Таким образом, данным определением задается три важных функции, которые выполняют ценности в развитии и деятельности человека.

Во-первых, ценности – высший уровень представления человека об идеалах и смысле жизни. Ценность определяет смысл существования человека, конечную цель его жизни как носителя определённой традиции, культуры, мировоззрения.

Во-вторых, ценности – система устремлений личности. Ценности задают вектор развития, приоритет. В начале любой активности – ценностная оценка внешнего стимула и внутреннего порыва и затем – положительный или негативный ответ на них.

В-третьих, ценности – внутренний критерий выбора целей. Ценности определяют поведение человека в конкретной ситуации. Принимая решение в той или иной ситуации, совершая выбор целей, человек осознанно опирается на ценности. Именно они определяют тот путь, которым идёт человек.

Многообразие ролей ценностных представлений в регуляции поведения человека – образец, критерий выбора, принцип определения приоритетов – связано, во-первых, со сложностью ситуаций жизнедеятельности, требующих регулирования, а во-вторых, с возрастными закономерностями ценностного развития. Ценность «живет» внутри

сознания человека как сложный интеллектуально-эмоционально-регулятивный конструкт. Освоение этого конструкта требует зрелости многих психологических процессов, что приводит к постепенному освоению ценности, постепенному включению ценности в регуляцию поведения. Характеризуя процесс ценностного развития в детстве и подростковом возрасте, наряду с постепенностью отметим, что в разные периоды возрастного развития работают разные механизмы освоения человеком ценностей.

Преимущественный способ «попадания» ценностей в систему субъективных представлений человека о мире, его мировоззрение – это интериоризация внешних норм (требований, представлений). Часть ценностного содержания так и остается в мировоззрении человека социальными требованиями («внешнее требование внутри меня»), а часть может проходить сложный и тонкий путь личностной интеграции и превращаться в ценностные ориентации личности («мое собственное убеждение»). В обеих своих ипостасях ценности играют роль регулятора поведения, однако, с разной успешностью. Чем сложнее, противоречивее, разнообразнее среда, в которой живёт человек, тем сложнее ему выстраивать свое поведение на основе принятых внутри, но по своей сути – внешних требований. Пока есть значимое для человека сообщество, контролирующее поведение, он живет в соответствии с его нормами. Как только уходит контроль – поведение может меняться, поскольку собственного внутреннего ответа на вопрос: «А почему, собственно...?», у него нет. В качестве примера подобной ситуации можно вспомнить сюжет книги У. Дж. Голдинга и одноименного фильма Питера Брука «Повелитель мух». На уровне интериоризованных ориентаций ценности становятся личностным достоянием человека, тем, что определяет его личные выборы и поведение, несмотря на внешние обстоятельства. Экстериоризация ценностных оснований личности проявляется в деятельном выборе, который можно охарактеризовать известной фразой Мартина Лютера: «На том стою и не могу иначе». Из истории и художественных произведений известно немало примеров людей, выстраивающих свою жизнь, опираясь на собственные ценности, даже вопреки тому, что ждет от них внешнее окружение.

1.4. Механизмы усвоения ценностей

В какой своей ипостаси ценность укоренится в мировоззрении человека, зависит от многих причин и, прежде всего, от того способа, которым она была воспринята человеком изначально. В целом, всё многообразие способов может быть сведено к следующим основным механизмам интериоризации ценностей: имитация, идентификация, чувство стыда, чувство вины, личная деятельность (в том числе, са-

мовоспитание), привычка (Битянова М.Р., 2010). Раскроем содержание каждого механизма.

Имитация (подражание). Ребёнок в своей деятельности имитирует поведение какого-то, чаще значимого для него человека. При этом ребёнок ориентируется только на внешнее проявление, не ставя перед собой задачу понять смыслы, идеи, причины, лежащие в основании поведения того, кому он подражает. Вместе с характерными чертами, привычками ребёнок невольно (неосознанно) воспроизводит и модели ценностного поведения, которые демонстрирует объект подражания. Поведение другого человека усваивается не критично и не осознаваемо. Ребёнок не понимает, какой именно опыт он присваивает, подражая поведению своего «героя». Но при этом формируются довольно устойчивые модели его собственного поведения.

Идентификация (отождествление). Отличается от подражания тем, что в процессе отождествления с кем-либо, ребёнок отдаёт себе отчет, что ему нравится в этом человеке, какие его качества и ценностные установки определили этот выбор. Идентификация проявляется в том, что ребёнок начинает действовать как бы от лица другого человека, словно отказываясь от своей личности. Ценности этого человека становятся основанием для выбора стратегии поведения. Этот механизм присвоения ценностей характерен, прежде всего, для подросткового возраста. Хотя и в более старшем возрасте он также часто актуализируется.

Чувство стыда. Стыд относится к эмоциональным регуляторам ценностного поведения. Чувствуя стыд, испытывая неловкость перед другими, ребёнок начинает вести себя определённым образом. Стыдно всегда перед другими, поэтому человек, обладающим чувством стыда, старается не делать того, что, став явным, вызовет осуждение. Если же этот человек точно знает, что про его поступки никогда не узнают значимые для него люди, он, вероятнее всего, не будет следовать нормам.

Чувство вины. Вина, с психологической точки зрения, это стыд перед самим собой (идеальным другим внутри себя). Поведение человека определяется собственным представлением о том, что должно делать в той или иной ситуации. При всей близости понятий стыда и вины в житейских представлениях о психологии человека – это разные механизмы эмоциональной регуляции ценностного поведения человека. Стыд работает в тех случаях, когда человек знает, что про его поступок могут узнать. Если он знает (верит, надеется), что ему удастся скрыть поступок, избежать «идентификации» данного поступка с ним самим, то он совершит его легко, без внутренних терзаний и сомнений. «Внутри» самого человека нет ничего, что служило бы препятствием для его совершения. Цензор находится вовне. Это механизм более раннего, по сравнению с виной, эмоционального регулирования ценностно

окрашенных поступков. Он возникает и начинает влиять на действия ребенка примерно с 5–6 лет. Чувство вины возникает позднее, к завершению младшего школьного возраста, в результате интериоризации (помещения внутрь образа «Я») обобщенного образа другого человека, перед которым может быть стыдно. В результате ребёнок (младший подросток) способен не совершать поступков потому, что предполагает осуждение со стороны значимых для него людей. Вина действует независимо от того, могут эти люди узнать о совершенном поступке или это невозможно в силу объективных обстоятельств.

Личная деятельность. Выстраивая деятельность, человек получает опыт целенаправленного поведения. Осознание этого опыта в процессе рефлексии приводит к развитию саморегуляции, способности изменять себя и свое поведение. Деятельность всегда ценностно ориентирована. Поэтому проживание и осознание опыта проживания деятельности позволяет не только отточить свои инструментальные умения (планировать, контролировать, оценивать...), но и научиться обнаруживать за целью ценность. Ответ на вопрос «ради чего?» становится основным инструментом присвоения опыта. В данном случае – это рефлексия. Рефлексия и субъектность тесно взаимосвязаны.

Привычка – сложившийся устойчивый во времени способ поведения. Многократно повторяемое действие приводит к тому, что у человека появляется внутренняя потребность в его воспроизведении. При формировании привычки важное значение приобретает эмоциональный фон, который сопровождает воспроизводимое действие. Позитивный эмоциональный фон приводит к тому, что поведение становится автоматическим, совершается без дополнительных усилий самого человека. Особенность привычки в том, что она формирует ценностно окрашенные модели поведения, минуя их (ценностей) осознание. В этом и сила, и серьезный недостаток привычек.

Самовоспитание – сознательная и целенаправленная работа человека по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств. Самовоспитание обусловлено рядом субъективных и объективных причин: стремлением стать лучше, требованиями общества к гражданам, их образованию и качествам; педагогическими воздействиями, которым подвергается человек в процессе обучения и воспитания. Под влиянием этих причин создаются внутренние предпосылки для самовоспитания, формируются потребности, взгляды и убеждения, уточняются или складываются жизненные идеалы и цели. Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, самовоспитание предполагает наличие осознанных целей, личностных смыслов. Как правило, они формируются к началу подросткового возраста. Необходимым условием самовоспитания яв-

ляется наличие у подростка знания о себе, более или менее адекватной самооценки.

Первые четыре механизма работают преимущественно на закрепление внешних социальных требований в мировоззрении человека. В результате имитации, идентификации, формирования чувства стыда и чувства вины человек понимает и разделяет значимость заданных извне моральных норм. Три следующих механизма в большей степени ориентированы на возникновение собственных ценностных ориентаций. Личная деятельность, привычка и самовоспитание формируют внутренний каркас ценностных ориентаций и морального выбора личности.

Все механизмы интериоризации ценностей имеют право на существование, но их эффективность зависит от разных возрастных периодов и разнообразия сфер социализации и воспитания. Кроме того, эти механизмы с разной степенью успешности обеспечивают ценностное развитие человека в зависимости от того, в какой среде это развитие происходит. Чем стабильнее и однороднее среда, чем больше в её создании и поддержании задействованы традиции. Чем младше ребёнок, тем выше эффективность таких механизмов как имитация, идентификация, привычка и стыд. Чем сложнее и разнороднее среда обитания, чем больше в ней непредсказуемости и необходимости совершать выбор, чем старше человек, тем большее значение приобретают рефлексивные механизмы усвоения ценностей, а именно – личная деятельность, самовоспитание, катарсические переживания и чувство вины.

В итоге присвоенные человеком ценности становятся регулятором его целенаправленной активности. А последовательная, грамотно выстроенная интеграция индивидуальных способностей и ценностей создаёт базу для формирования субъектной позиции.

1.5. Становление субъектной позиции и личностный образовательный результат

Основываясь на том, что окружающая культура и деятельность, доступная в сотрудничестве с взрослыми, являются ключевыми факторами развития взрослеющей личности, рассмотрим становление субъектной позиции в связи с культурой и деятельностью.

Конкретное содержание тех ценностей, которые принимает ребёнок как свои собственные, полагая их в основание совершаемых поступков, «растворено» в культуре его ближайшего окружения. Это могут быть религиозные, национальные, общекультурные ценности. Индивидуальное своеобразие субъектной позиции определяется авторским прочтением тех стратегий, с помощью которых человек воплощает свои ценности в жизнь, а в ряде случаев – и личным своеобразием. Один человек претворяет свои ценности в жизнь единолично и

автономно, другому важно вовлечь в этот процесс других людей. Один действует постепенно и последовательно на протяжении длительного времени (иногда длиной в жизнь), другой предпочитает законченные, самостоятельные локальные проекты очень разной направленности. Однако, общим знаменателем для столь разнообразных стратегий является воплощение в собственной деятельности ценностей, принятых из значимого окружения.

Рассматривая субъектную позицию как способность человека управлять своей деятельностью на основе ценностей, отметим ещё одно её важнейшее свойство. Эта способность развивающаяся, становящаяся в процессе онтогенеза и образования (целенаправленного развития). Постепенно от одного этапа возрастного развития к другому у человека нарастает способность к управлению собственной деятельностью, общением с другими людьми (субъектность). Одновременно он становится способным всё тоньше и глубже понимать социальные законы жизни человеческого сообщества, в которое включен, его ценностные требования, правила и нормы. Всё это позволяет ему, при соответствующей поддержке взрослых, развивать свою способность самостоятельно и ответственно строить свою жизнь на основе ценностей, то есть – субъектную позицию. Очевидно, что без внутреннего стремления самого ребенка или подростка, выражающегося в его деятельности, развитие субъектной позиции невозможно, но роль взрослых в этом развитии также является определяющей.

Рассматривая личностный образовательный результат через призму становления субъектной позиции человека, определим профессиональные задачи, стоящие перед педагогами. Основная цель педагогической деятельности по достижению личностных образовательных результатов – создание условий для развития собственной активности личности в процессе собственного развития, то есть становление субъектной позиции учащихся. Для того чтобы такую деятельность осуществлять, педагогу важно знать и понимать: что такое развитие и на основе каких механизмов оно происходит? как в процессе взросления человека развивается субъектность, то есть способность человека управлять своей деятельностью? какие задачи по её развитию мы можем ставить в разные годы обучения ребенка в школе? какую роль в регуляции поведения в разные периоды обучения играют ценности и каковы педагогические возможности влияния на процесс присвоения человеком ценностей? какие условия необходимо создать для целенаправленного развития субъектной позиции учащихся? Ответы на поставленные вопросы мы искали в процессе исследовательской и проектировочной деятельности. Полученные результаты представлены в этой книге.

Глава 2. Развитие личности

Конечная цель педагогического проектирования – развитие личности. Каким образом трактуется развитие личности в философии и богословии, каковы ведущие факторы и механизмы развития, какими понятиями оперирует психология развития и как педагогическое проектирование призвано способствовать развитию учащихся – об этом кратко в данной главе.

2. 1. Категория развития в философии и христианском богословии

В общенаучной методологии развитие определяется как закономерное, необратимое и направленное изменение качества материальных или идеальных объектов. Понятие развития напрямую связано с понятием времени, поскольку всякое развитие осуществляется в реальном времени и только время выявляет его направленность. Циклическое восприятие времени, доминирующее в античной философии, исключало постановку вопроса о направленных изменениях, ведущих к возникновению принципиально нового. Со времен древнего Рима происходящие изменения рассматривались как процесс проявления того, что уже есть. Термин «*evolutio*» означал разворачивание свитка, в котором уже всё записано, но до определённого срока скрыто.

Идея направленности времени обретает особую значимость в христианстве. Ценность и значимость времени связывается с движением созданного Богом мира к такому состоянию, когда не будет времени (эсхатология – учение о конце времени). Каждое мгновение в таком понимании приобретает особую ценность и неповторимость, потому что обладает потенциалом приближения ко времени «исполнения сроков».

Существующие различия в восприятии христианскими мыслителями качественных изменений во времени отражают разницу в понимании участия Бога в жизни сотворённого Им мира. Так, например, учения о предопределённости человека от рождения к духовному спасению или к гибели исходят из представления о том, что единожды созданный мир развивается по законам исходного Замысла. Православная антропология не рассматривает бытие человеческой личности в категориях предопределённости. Православная догматика обосновывает учение о Промысле Божиим, как «непрестанном действии всемогущества..., которым Бог сохраняет бытие и силы твари, направляет их к благим целям, всякому добру вспомоществует, а возникающее через удаление от добра зло пресекает или исправляет и обращает к добрым последствиям» (Давыденков О., иерей, 2006. С. 167). Представление о

Промысле Божиим соотносится в православии с термином «провиденциальный», что в славянском тексте Библии именуется «Божественным смотрением», а Святыми Отцами называлось «попечением».

Построение Гегелем диалектики, как учения о всеобщем развитии, также исходило из провиденциальности происходящих в мире изменений: «Провидение и притом божественное провидение, управляет мировыми событиями», – утверждает Гегель в «Философии истории» (Философский словарь, 1987. С. 384).

Категория развития в психологии рассматривается как в понимании эволюционных изменений (от лат. «evolutio»), т. е. появления того, что уже есть, но пока не проявилось; так и в понимании генетических изменений (от греч. «genesis»), т. е. происхождения и становления нового состояния изучаемого объекта.

Культурно-историческая теория развития, разработанная Л.С. Выготским, определяет феномен развития детской психики как процесс появления того, что дано, и проявления того, что задано и при определённых условиях может сформироваться. В этом отношении создание условий для развития может быть названо главной целью, объединяющей психологию и педагогику в решении задач образования.

2.2. Ведущие факторы

Исследованию развития детей в процессе взросления в отечественной науке посвящены работы Л.С. Выготского, В.В. Зеньковского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной и др.

Общепризнанной теорией психического развития в отечественной возрастной психологии и в педагогической практике явилось культурно-историческое учение Л.С. Выготского, исходной предпосылкой которого выступает идея о соотношении реальной и идеальной форм. В онтогенетическом развитии человека изначально существует идеальная форма, взаимодействующая с реальной: с первых шагов детского развития высшая идеальная форма влияет на становление начальных форм психики ребёнка.

Идеальная форма, по Л.С. Выготскому, отражает сложившиеся в ходе исторического развития человечества формы культурного поведения. В культуре содержатся в готовом виде формы поведения, способности, качества личности, которые должны быть освоены ребёнком в процессе его развития. Лишённый взаимодействия с культурными (идеальными) формами растущий человек не сможет развить в себе специфических человеческих качеств.

Реальные формы представляют собой природные свойства человека, являющиеся органической основой развития его психических качеств. Начальные («натуральные») психические функции в ходе

развития преобразуются в высшие («культурные») психические функции. Высшие психические функции, такие как понятийное мышление, разумная речь, логическая память, произвольное внимание, волевое поведение, эмоциональное восприятие и т.п. – становятся новыми образованиями в детской психике в процессе её развития, однако они содержатся в культуре в формах мыслительных образов, социальных норм, ценностных отношений, способов деятельности и т.д.

Социальная среда и её культура представляются Л.С. Выготским не в качестве условия или факторов развития детской психики, а рассматриваются в качестве источника психического развития.

Для В.В. Зеньковского источником психического развития ребёнка является устремление духовного начала к выражению в его душе и теле. Определяя образ Божий в человеке как духовное начало его личности, В.В. Зеньковский характеризует, какими путями проявляется оно в разные периоды детства. Вместе с тем, священник-учёный отмечает, что развитие личности ребёнка происходит при обязательном взаимодействии с социальной средой. В.В. Зеньковский пишет, что через усвоение языка и культуры происходит развитие своеобразия детской личности, основных душевных сил, творческого начала в ребёнке.

Д.Б. Элькониным были изучены закономерности процесса формирования детской психики и выявлено, что воздействие взрослого на процессы психического развития ребёнка всегда опосредуется собственной деятельностью детей. Причём существует прямая зависимость освоения детьми операционно-технической деятельности от её осмысления: сначала ребёнок ориентируется в основных смыслах человеческой деятельности и только после этого усваивает способы действия. Деятельность ребёнка способствует формированию его психических систем. Д.Б. Элькониным отмечалось, что «невозможна прямая «пересадка» знания прямо в голову субъекта, минуя его собственную деятельность» (Эльконин Д.Б., 1960). В концепции психического развития Д.Б. Эльконина преодолевается проблема расщепления двух миров: мира предметов и мира людей. В русле отечественной культурной традиции Д.Б. Элькониным было показано, что человеческая культура содержит в себе единство смысла и операционной деятельности.

Развивая идеи Л.С. Выготского о ведущем типе деятельности, А.Н. Леонтьев показал, что в основе развития сознания, поведения и в целом всей личности ребёнка лежит как общение языкового типа, так и его предметная деятельность. Только исходя из «анализа содержания самой развивающейся деятельности ребёнка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребёнка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание» (Леонтьев А.Н., 1983. С. 285). Благодаря работам А.Н. Леонтьева ведущая деятельность ре-

бенка стала рассматриваться в качестве показателя его психологического возраста.

Обобщая краткий экскурс в отечественную психологию развития, укажем на общность взглядов её представителей в отношении ведущих факторов развития детей в процессе взросления.

Развитие личности ребёнка происходит в контексте той культуры, которую он воспринимает из своего окружения и в связи с той деятельностью, которая доступна ему в сотрудничестве с взрослым человеком.

2.3. Основные понятия психологии развития

Возраст – показатель времени жизни человека, соотносимый с общественной практикой на определённом этапе развития цивилизации и культуры. Категория возраста обусловлена как природно-биологическими, так и социокультурными условиями жизни и развития личности.

Понятие возраста способствует ориентировке в том:

– что объективно может и чего не может человек в определённом возрасте;

– что можно/должно и чего нельзя делать обществу относительно данного возраста;

– что можно/должно и что не стоит/категорически нельзя делать в этом возрасте.

Для психологии развития важно зафиксировать такое понимание возраста, которое позволяет опираться на выявленные закономерности, не впадая при этом в абсолютизацию так называемых «возрастных особенностей» ребенка или подростка. Понимание относительности возраста определяется как природой взросления, так и отношением к растущему человеку со стороны общества.

Возрастная периодизация – существующие в психологии системы деления человеческой жизни на возрастные отрезки в зависимости от того, что рассматривается в качестве критерия развития. В аспекте этого критерия – будь то созревание интеллекта или социальных отношений человека – ведётся рассмотрение особенностей становления человека. Многообразие имеющихся возрастных периодизаций свидетельствует о разнообразии избираемых исследователями критериев развития личности. Вообще, любая психологическая теория, с помощью которой исследуется тот или иной параметр развития, задаёт исследователю некий «угол зрения».

Отечественное образование базируется на идеях научной школы Л.С. Выготского, культурно-историческая теория развития детской психики которого легла в основание современных российских стандартов общего образования. Критерием возрастной периодизации

Л.С. Выготского явилась внутренняя логика детского развития – процесса самодвижения, возникновения и образования в психике нового.

Новообразования возраста – новый тип строения личности и её деятельности, психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данном возрастном этапе и определяют сознание ребёнка и его отношение к среде. Новообразования являются продуктом развития на каждом этапе. С одной стороны, они определяют внутреннюю и внешнюю жизнь ребенка, его психические и социальные изменения. С другой стороны, это обобщенный результат таких изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста.

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Социальная ситуация развития – специфическое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, которое складывается к началу каждого возраста в связи с появлением очередного новообразования.

Зона ближайшего развития – зона интеллектуального подражания ребенка взрослому, которая опирается на реальный уровень развития ребёнка и проявляется в совместной деятельности ребенка и взрослого.

Возрастной этап – единица деления возрастной периодизации, рассматриваемая как качественный шаг развития человека на пути к обретению самостоятельности, авторства, свободы и добровольно принятой ответственности. Содержание этапа задается типом человеческой общности, в которую включен ребёнок (подросток, юноша). Тип общности задается структурой и уровнем развития социума, в котором совершается его бытие, и тем, в какой роли для социума предстает ребёнок того или иного возраста.

Содержание деятельности и общения в этой общности, с одной стороны, определяет возможности и требования к развитию, в том числе к развитию самосознания, представления о себе. С другой стороны, эти возможности и требования наполняются содержанием в соответствии с возможностями ребенка действовать, выстраивать коммуникацию, понимать себя и мир.

Линии развития человека – характеристика основного содержания развития на конкретном возрастном этапе. Эти линии развития называются *образующими*. Они продолжают развиваться и изменять человека всю его жизнь. Для каждого возрастного этапа могут быть

также выделены специфические линии, имеющие начало и итог (результат).

Сформировавшиеся в процессе такого развития способности имеют завершённый вид, могут совершенствоваться и приравниваться к иным действиям и коммуникациям или использоваться человеком преимущественно на одном или нескольких этапах своего развития.

Общая **направленность развития** – это выделение в бесконечности возрастных возможностей и векторов развития человека главных признаков происходящих изменений в структуре личности. Для нашего исследования в качестве такого главного признака развития значимым является поэтапное движение в сторону становления человека как субъекта саморазвития, выращивание им *субъектной позиции* в отношении своей жизни и окружающего мира (в том числе мира человеческой культуры). Естественно, могут быть выделены и другие векторы развития. Мы следуем традициям антропологической психологии, рассматривающей процесс становления человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности и отношений с миром в качестве приоритетного вектора развития.

Норма развития – характерные для каждого возрастного этапа потенциально возможные достижения (*нормы*) развития человека с точки зрения деятельности, общения и самосознания, а также собственно психических процессов, их обеспечивающих (память, внимание, мышление, произвольность и др.).

Проблема определения нормы в развитии личности связана с трудностями в различении того, что в развитии человека обусловлено его биологической природой, а что формируется в результате социальных влияний. В этом отношении утрата субъектности напрямую связана с размыванием границ нормы, когда критерием её определения становится психический, а зачастую психофизиологический уровень развития, характер функционирования психики, её адаптивность, приспособленность к миру, степень широты и качества удовлетворения потребностей и т.п. По словам Б.С. Братуся, главными становятся не ответы на вопросы, «куда человек стремится идти, а правильна ли и хороша ли его походка; не о чём он думает, куда направляет свои мысли, а эффективно ли работают его мыслительные процессы; не о чём он помнит, а какое количество единиц информации обрабатывает и запоминает» (Братусь Б.С., 2000. С. 30). Сведение развития личности только лишь к функционированию психики, выявлению развития памяти, восприятия, мышления, эмоций и т.д., являющихся средствами, а не целью развития человека, утрачивает высшее измерение человеческой жизни. «Ставшая «тенью тени» душа перестаёт освещать психику, быть для неё источником света Христова, и немудрено, что в этих потемках легко оступиться, спутать добро и зло, не заметить

черты между ними, поскольку действия в сторону того и другого могут осуществляться с помощью одних и тех же структур и способов функционирования психофизического и психологического аппарата. И если эти структуры, способы, формы эффективны, успешны, приносят удовлетворение, повышают самооценку, хорошо адаптируют к миру сему, – то они признаются нормальными, вне зависимости от того, к пользе или ко вреду души ведут осуществляемые действия и проявления. Воистину, «если свет, который в тебе, тьма, то какова же тьма» (Мф. 6, 23; см. также Лк. 11, 35), и какая польза человеку, что он приобретет весь мир, а душе своей повредит?» (Мф. 16, 26; см. также Мк. 8, 36)» (Братусь Б.С., 2000. С.30).

Вслед за Л.С. Выготским, А. Маслоу, Б.С. Братусем, В.И. Слободчиковым и другими авторами будем рассматривать норму развития как *то лучшее, что возможно в конкретном возрасте при наличии условий, необходимых для реализации этих возможностей.*

Риски развития – специфические для данного этапа отставание, искажение, фрагментация, остановка и иногда регресс развития, его отдельных видов и составляющих. Поскольку каждый возрастной этап служит фундаментом для последующего развития, предпосылки возникновения рисков диагностируются, к сожалению, зачастую ретроспективно. Своевременная профилактика снижает возникновение рисков.

Нормативные кризисы развития – процесс появления новых качеств в психике, перестройка связи между существующими в ней объектами, связанная с переходом от одного этапа развития к другому. Характеризуя кризис, Л.С. Выготский пишет, что кризис вызывает внутренняя логика самого процесса развития, а не внешние условия, в этот период ребёнок изменяется в целом, границы кризиса размыты, а кульминация обязательна, в это время дети трудновоспитуемы по сравнению с самими собой в стабильные периоды своего развития, в кризисе не возникает новых интересов и видов деятельности.

По своему масштабу и содержанию кризисы развития различны. Они могут быть связаны с тем, что исчерпаны возможности развития в той общности, в которую человек включен в настоящий момент. И для преодоления кризиса требуется обретение новых форм общения и совместной деятельности с новым потенциалом для развития. Это кризисы перехода из одной общности в другую. Но и внутри общности, потенциал которой не исчерпан, есть свои кризисы, требующие для разрешения перехода человека на более высокую ступень самостоятельности в деятельности и общении (изменение ролей взрослого и ребенка в данной общности).

2.4. Механизмы развития

Большинство психических функций личность осваивает через внешние стадии развития, во взаимодействии с окружающей средой и другими людьми. Таким образом, механизмы развития личности преимущественно опосредуются внешними стимулами и рассматриваются в контексте взаимодействия с окружением.

Л.И. Божович (1968) в качестве механизма развития личности ребёнка рассматривала последовательное преобразование потребностей из натуральных форм в высшие, человеческие. В результате опосредования потребностей сознанием происходит построение целостной мотивационной системы. Л.И. Божович ввела понятие «внутренней позиции», как особого личностного новообразования, которое и является движущей силой развития новых психических качеств у человека. Факторами, определяющими внутреннюю позицию, были названы соотношение потребностей и стремлений ребёнка с его возможностями и требованиями окружения. Механизмом развития детской психики, по Л.И. Божович, является осознание ребёнком своих потребностей и возможностей, соотнесение их с личными устремлениями и социальными установками. Взросление личности связано с развитием субъективных сторон мотивации, чувств и переживаний, отражающих динамику взаимоотношений человека с окружающей его действительностью. Таким образом, взросление личности – это развитие её субъектности во взаимодействии с окружающим миром.

Феноменология психического развития рассматривается В.С. Мухиной во взаимодействии личности с внешним миром и его объектами, проявляющемся в стремлении к сопричастности с ними, либо в стремлении к отчуждению, отторжению от них (Мухина В.С., 2002. С.81–92). Таким образом, по В.С. Мухиной, внешняя среда, в которой происходит развитие личности, порождает два ведущих механизма развития детской психики: **идентификацию** и **обособление**. Оба названных механизма действуют в эмоциональной, когнитивной и волевой сферах психики человека. Оба названных механизма запускают процессы социализации и индивидуализации личности. Представляя наглядно механизмы идентификации и обособления, можно уподобить их двум путям развития личности, соединенным воедино. Личность человека постоянно находится в стадии самоопределения, решая для себя проблему уподобления «я – это ...» и проблему отчуждения «это – не я».

Охарактеризуем подробно каждый из названных механизмов.

Механизм идентификации (от позднелат. Identificatio – отождествление) действует двумя способами: внешним и внутренним. Внешний способ отождествления назван В.С. Мухиной экстрариоризационной идентификацией, проявляющейся в том, что человек переносит свои

чувства и мысли вовне – на другого человека или иной объект. Таким образом, человек «присваивает», делает своими внешние факторы. Внутренний способ отождествления – самоотождествление – назван интериоризационной идентификацией. Примеры: человек переживает «вчувствование» в другого человека, начинает говорить его словами, переживает его эмоции, мыслит в логике мышления другого человека. Приписывание себе чужих особенностей, склонностей, потребностей – частное проявление интериоризации идей. Это и есть механизм идентификации. Он проявляется в разных формах: имитации (подражании), антропоморфизме (выделении своих свойств и приписывании их другим людям или объектам), сопереживании (соучастии, сочувствовании, сорадовании, сострадании).

В.С. Мухиной подробно охарактеризованы ведущие направления исследований идентификации. *Идентификация взрослого и ребенка* исследуется преимущественно в диадах матери и младенца, воспитателя и воспитанника. *Межличностная идентификация* исследует усвоение человеком социальных норм, межличностных ролей, формирование им мировоззрения. *Идентификация в искусстве* характеризует процесс отождествления Другого, который является объектом искусства, с самим собой, либо процесс создания Другого в искусстве.

При помощи механизма идентификации развитие личности происходит в системе координат «я – это» и позволяет человеку иметь целостную картину самосознания.

Механизм обособления представляет собой процесс отстранения личности от определенных условий, обстоятельств, людей. Это процесс выделения личности из общей, недифференцированной атмосферы её существования. Способность к обособлению может выражаться в позитивных формах, таких как *воздержание, защита, сохранение индивидуальности*. Негативные формы обособления это: *проявления агрессии, неприязни, отчуждения, вражды*. Способность человека управлять своими эмоциями и проявлять отчуждение на рациональном уровне свидетельствует о том, что человек эмоционально устойчив.

2.5. Виды и признаки развития

Определяя развитие как необратимое изменение структуры личности во времени, рассмотрим возможные процессы его протекания, отражающие как появление данности, так и проявления, при определенных условиях, заданности. Эти процессы могут запускаться автономно внутри личности и/или могут стимулироваться извне. К ним могут быть отнесены процессы: а) становления имеющихся задатков, б) приращения в имеющихся способностях, в) выращивания нового качества или новой способности (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 2013).

Охарактеризуем три вида развития с точки зрения обуславливающих его причин.

Становление – процесс естественной смены во времени последовательности ступеней, периодов, стадий. Такое развитие есть движение от некоторой естественной причины, запускающей (поддерживающей) изменения, и до закономерных следствий. Возрастное развитие, особенно в период от младенчества до юности, имеет довольно устойчивые и четкие характеристики становления. Есть закономерные этапы физического, психофизиологического, умственного и эмоционально-волевого развития. По законам становления развиваются мышление, произвольность, восприятие и др. Например, мышление развивается в онтогенезе в определённом порядке: от наглядно-действенного через наглядно-образное к словесно-логическому. Словесно-логическое мышление, в свою очередь, также имеет ряд стадий развития (Пиаже Ж., 1994).

Для каждого конкретного периода человеческой истории и свойственной ему культуре человеческой деятельности и общения также характерны и определенные закономерности становления собственно личности человека. Это связано с устойчивыми представлениями о критериях взрослости, распределении прав и обязанностей, характере трудовой деятельности и др. Феномен подростничества, например, родом из XX века, порожден евро-американской культурой с её развитой индустрией и возможностью продлить взросление личности, освободив подростка от обязанностей добывания хлеба насущного.

Таким образом, для этого вида развития ключевыми признаками являются время (период) и стадийность.

Формирование – процесс количественного и качественного изменения личности и её деятельности на основе усвоения внешних образцов, способов и средств развития, имеющихся в распоряжении человека. Это движение от знакомства с социокультурным образцом в ситуации, объективно требующей его применения, к внутреннему присвоению образца и превращению его в «умение» и «компетентность».

Процессы формирования – есть сердцевина всего образования. Их закономерности лежат в основе развития рефлексии, критического мышления, способности к самоопределению, умения сотрудничать и вести диалог, этического мировоззрения и др. С помощью педагогических средств в процессе образования происходит привитие культурного содержания из внешнего окружения ребенка в его внутренний мир (интериоризация). Вне специально организованного формирования перечисленные выше способности у человека либо вообще не возникли бы, либо возникли в редуцированном, не до конца осознанном варианте. Поэтому формирование всегда целенаправленно и ценностно опреде-

лено. Оно предполагает наполнение внутреннего мира человека значимыми для конкретного общества идеями, качествами, способностями.

Для данного вида развития ключевыми признаками являются наличие цели и социальной ценности.

Преобразование – это процесс саморазвития, выражающийся в порождении и воплощении человеком в деятельности и общении ценностей и смыслов собственного бытия.

Преобразование присоединяется к процессам становления и формирования на определенных этапах онтогенеза. Так, ребёнок дошкольного возраста не способен качественно изменяться на основе собственных идей и целей, в младшем школьном возрасте это могут быть только краткосрочные цели самовоспитания, но к подростковому и юношескому возрасту этот способ развития может стать доминирующим в порождении человеком целей и средств самовоспитания. Если это происходит, человек, по сути, сам определяет, каким ему быть, что в самом себе полагать важным, что менять и в каком направлении.

Для данного вида развития ключевыми признаками являются ценность и личностный смысл.

2.6. Педагогическое проектирование, направленное на развитие личности

Само по себе освоение механизмов развития на основе постановки собственных целей не происходит ни в детском, ни в подростковом возрасте. Способность к саморазвитию постепенно вырабатывается в человеке, в том числе — в процессе формирования. То есть в значительной мере это ответственность взрослых: помочь ребенку стать способным к саморазвитию, обрести внутренние психологические инструменты управления собой и своей жизнью. Развитие взрослеющей личности связано с реализацией её собственных жизненных планов и устремлений и должно непременно учитывать возможность пробовать и ошибаться, проходя все этапы, в том числе наступая на собственные «грабли».

Развитие ребенка, подростка, юноши – сложный процесс, который в тех или иных пропорциях содержит в себе становление, формирование и преобразование (саморазвитие). Развитие в целом имеет сложную конфигурацию детерминант, среди которых: причинные (внешние по отношению к воле человека и тех, кто его растит), целевые, ценностные и смысловые. Это означает, что в результате развития всегда присутствуют и некоторая объективная закономерность, и усилия окружающих людей, а также желание и воля самого растущего человека.

Мы не можем относиться к развитию как к процессу внешнему по отношению к ребёнку или подростку. Чем старше человек, тем значительнее роль его личной воли и выбора. Процесс становления личнос-

ти как автора собственного развития начинается в дошкольном детстве, набирает силу от периода обучения в начальной школе – к отрочеству (подростничеству) и далее – к ранней юности. Он определяется нами как процесс укрепления внутренней позиции человека, выражающейся в его способности и готовности управлять собственной жизнедеятельностью на основе принятых или самостоятельно выработанных ценностей.

Образование в этом процессе призвано выполнять одну из ведущих функций развития, внося существенный вклад в его результаты на всех этапах обучения.

Для этого проектирование педагогической деятельности необходимо осуществлять с опорой на:

- знание возрастных закономерностей становления различных психических процессов;
- понимание механизмов формирования важных человеческих способностей, поскольку процессы становления вносят существенный вклад в применяемые педагогом способы и методы формирования;
- включение самого обучающегося в процессы постановки задач его развития, с учетом возрастных интересов человека к собственному развитию.

Глава 3.

Возрастно-нормативное моделирование развития в образовании

3.1. Возрастно-нормативная модель развития в образовании

Проектирование пространства развития в образовании предполагает организацию педагогической деятельности, учитывающей возраст, благоприятные и неблагоприятные условия образовательной среды. Содержательной основой построения такой профессиональной деятельности является возрастно-нормативная модель развития в образовании.

Разработанная нами возрастно-нормативная модель рассматривает развитие с точки зрения становления интегрального человеческого качества – субъектной позиции.

Возрастно-нормативная модель развития обеспечивает методологическую обоснованность процессов проектирования образовательной системы и их направленность на решение задач развития обучающихся (нормативных возрастных и индивидуальных), задает критерии для оценки диагностических данных (и педагогических, и психологических). Она создает в системе проектируемых и стихийно возникающих образовательных условий границу нормативной возрастной сообразности, что позволяет, с одной стороны, защитить обучающихся от чрезмерных перегрузок, а с другой – обеспечить им возможности для развития.

Возрастно-нормативная модель позволяет сформулировать *задачи развития* обучающихся, содержательно соединяющие в себе потенциально возможные достижения развития для данного возраста (понимаемые как возрастные нормы) и социокультурные задачи образования, решаемые обществом в отношении представителей данного возрастного этапа.

Таким образом, возрастно-нормативная модель позволяет собрать воедино логику возрастного развития (не всегда линейную по своей природе) и логику образования (линейную по сути) и определить ключевые направления как проектирования и оценки педагогической деятельности, так и непосредственной практики взаимодействия взрослых и учащихся.

Потенциальные возможности возраста и индивидуального пути развития определяют образовательные перспективы и задают логику проектирования образовательных условий.

На пересечении целей образования и потенциальных возможностей возраста рождаются *возрастные нормативные задачи* развития.

Эти задачи лежат в основе проектирования образовательных условий для всей группы обучающихся определённого возраста, задают требования к отбору содержания, выбору взрослыми тех или иных педагогических позиций во взаимодействии с данной группой обучающихся. Возрастные задачи развития – это общая «настройка» образовательного процесса на актуальный уровень возможностей большинства обучающихся данной возрастной группы, создание условий для реализации ими развивающего потенциала своего возраста. Но эта настройка в силу своей широкой адресации недостаточна для создания условий развития для каждого ребенка. А для отдельных детей она вообще не подходит, так как эти дети в своём индивидуальном пути развития либо опережают сверстников, либо отстают от них. Или в их развитии сочетаются и те, и другие черты.

На пересечении целей образования, нормативных задач развития и индивидуальных особенностей развития рождаются *индивидуальные задачи* развития. Рождаются и становятся основой для психолого-педагогической работы, с одной стороны, и постановки обучающимися задач самообразования и саморазвития, с другой. Если учащийся на своём индивидуальном жизненном пути не воспроизводит типовую возрастную модель, это является основанием для определения и проектирования для него специфических, значимых только для него образовательных условий с целью достижения результатов, максимально возможных для его развития.

Возрастно-нормативная модель не равна по своему содержанию, объёму и назначению возрастной периодизации. Возрастная периодизация раскрывает каждый период развития с точки зрения его закономерностей, потенциальных возможностей и условий перехода от одного периода к другому. Возрастно-нормативная модель, опираясь на психологическую информацию о возрастной периодизации, раскрывает возраст с образовательной точки зрения. Для организации практики образования решение этих задач значительно важнее.

По сути дела, такая модель – это ответ на вопросы: на что нужно обращать внимание, что учитывать и на что ориентироваться при постановке конкретных задач образования? при выборе форм и методов организации образовательного процесса? при построении стратегий индивидуализации?

Возрастно-нормативная модель не задает целей образования, а лишь определяет возрастно-сообразную рамку для проектирования системы педагогической деятельности по достижению поставленных целей.

3.2. Образовательные кризисы развития

Наряду с нормативными кризисами возрастного развития, вытекающими из логики задач, решаемых внутри каждой общности, существуют кризисы развития, порождаемые структурой, содержанием, требованиями образовательного процесса и образовательной среды на разных степенях. По своему происхождению – это кризисы адаптации, освоения новых ролей, новых условий общения, новых видов деятельности и др.

Поскольку цели образования, а вслед за ними образовательные условия меняются от ступени к ступени, такие кризисы неизбежны. Как и любые другие кризисы, они несут в себе потенциал развития и риски одновременно. Главный урок образовательного кризиса при его успешном проживании – это опыт адаптации и освоения новой среды жизнедеятельности, формирование способностей, позволяющих анализировать требования новой среды, соотносить её со своими возможностями, устанавливать соответствие между ними тем или иным способом. Эти кризисы могут стать для учащихся хорошими уроками гармонизации себя и социальной ситуации развития. Для этого они должны быть педагогически осмыслены и положены в основу продуманной системы педагогических действий.

3.3. Задачи развития как центральное содержание возрастнo-нормативной модели

Как уже говорилось выше, возрастнo-нормативная модель опирается на возрастную периодизацию, но не равна ей. Если периодизация описывает возрастнoй этап с точки зрения потенциально возможных достижений развития, то возрастнo-нормативная модель позволяет сформулировать нормативные задачи развития для каждого возраста в рамках образования. Ещё раз отметим, что **нормативные задачи развития** содержательно соединяют в себе возрастнoе нормы (понимаемые как потенциально реализуемые возможности) и социокультурные задачи образования.

С одной стороны, нормативные задачи развития – это то, что имеет отношение к самому ребенку, процессам его возрастнoго развития и саморазвития. Задачи развития, а затем и саморазвития связаны с логикой движения ребенка от одной социальной ситуации к другой, от одного физиологического возраста к другому, с ведущей деятельностью и системой отношений с другими людьми, а с определённого момента – с собственными ценностями и смыслами жизни. Решая задачи развития, человек обретает свое уникальное «Я».

Но задачи развития – это, с другой стороны, и то, что предлагается взрослыми (в нашем случае – педагогами, образовательной средой шко-

лы) для усвоения, переработки и превращения в то самое внутреннее содержание, о котором мы говорили ранее. Присваивая данное культурное содержание, обучающийся проявляет свою компетентность, ощущает себя включенным в сообщество, полезным, нужным, принятым.

То есть содержание задачи развития вытекает для человека из потенциально возможных достижений его возраста. И в то же время задача развития – это то, что позволяет человеку включиться в общность, проявить свою компетентность, почувствовать себя значимым, принятым в социуме.

Мы выделяем шесть сущностных социокультурных линий развития, которые, соединяясь с возможностями возраста, задают нормативные задачи развития человека в процессе образования на разных его ступенях.

3.4. Сущностные социокультурные линии развития

Мировоззрение	Сформированная и одновременно открытая система представлений о мире и человеке в мире, объединяющая в себе знание и отношение к ним (ценности)
Самосознание	Осознание, понимание и оценка самого себя как субъекта деятельности, отношений с другими людьми: своего нравственного облика, интересов, ценностей, идеалов, мотивов
Рефлексия	Способность, позволяющая человеку делать свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения, самого себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования
Проектность	Способность превращать любую жизненную проблему в цель деятельности на основе осознанных ценностей, выстраивать и реализовывать последовательность действий по её достижению, гибко реагируя на изменение условий и преодолевая возникающие препятствия. Высшим уровнем развития проектности является авторская позиция, то есть способность преобразовывать существующее на основе творческого замысла и создавать новое
Ценностное самоопределение	Способность осознавать и утверждать собственную ценностную позицию в проблемной ситуации, совершать жизненные поступки на основе ценностного выбора
Сотрудничество и диалог	Способность выстраивать отношения, основанные на уважении и принятии интересов и позиции других людей в качестве равноценных собственным, а также объединять свои усилия с усилиями других людей для достижения общей цели

Решение задач развития на каждом возрастном этапе обеспечивает человеку возможность достигать образовательные результаты сообразными возрасту путями и средствами с позитивными приобретениями в плане жизненного опыта, самооценки, самопознания, выстраивания отношений.

На пересечении каждой линии и возрастных возможностей этапа рождаются нормативные задачи развития для той или иной ступени образования. Нормативными задачи называются в связи с тем, что они объединяют всех детей определённого возраста в потенциальной возможности эти задачи решить. Но возрастная норма – не объект, не весовая категория, в которую нужно «поместиться» каждому, и не культурная ценность. Каждая социокультурная реальность порождает представления о возрасте как о принципе организации жизни, о форме развития человека в разные периоды его жизни.

Последовательность возрастов, содержание развития на каждом этапе не является и не может являться обязательным для каждого человека. Однако норма была и остается удобным инструментом для педагогического проектирования и оценки диагностических данных, что не отменяет необходимости серьезного анализа того, что эта диагностика выявляет, и обязанности индивидуализировать условия для развития каждого конкретного ребенка и подростка. Потому что у разных людей, принадлежащих к одной и той же возрастной группе, могут принципиально отличаться соотношения генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого.

Нормативные возрастные задачи развития – это содержательная основа проектирования образовательного процесса и образовательных условий, а также критериальная рамка для внутренней экспертизы качества создаваемых условий. С точки зрения нормативных задач развития осмысливаются феномены и явления школьной жизни (поведение детей, системные конфликты и др.).

Постановка задач в образовательной программе связана с содержанием возрастных нормативных задач. Решение задач развития является основным предметом психолого-педагогической диагностики. Наконец, объективная нерешенность задач возраста в судьбе конкретного ребенка – это серьезное основание для выработки индивидуальной стратегии психолого-педагогического сопровождения и постановки индивидуальных задач развития ребенка.

Глава 4. Возрастно-нормативные модели развития на различных ступенях образования

В данном разделе представлены возрастно-нормативные модели развития, разработанные для различных ступеней образования. Описание каждой из них выстраивается по определённой схеме:

1. Возрастные границы и название этапа.
2. Описание стабильных периодов и кризисов внутри этапа (на основе возрастной периодизации В.И. Слободчикова с акцентом на процесс развития субъектной позиции).
3. Нормативные задачи развития.

Соответствие ступеней образования и возрастных периодов выделено несколько условно, поскольку обучающиеся могут поступать в школу чуть раньше или чуть позже 7 лет.

4.1. Кризис детства: становление детского поведения (7 лет)

Кризис семи лет – это период рождения социального «Я». Ребёнок утрачивает ситуативные реакции, пытается регулировать свое поведение правилами, ориентируясь на возможные последствия своего поведения. Он сознательно принимает на себя какую-то роль, занимает какую-то заранее подготовленную внутреннюю позицию, не всегда адекватную ситуации, и ведет себя в соответствии с этой внутренней ролью.

В это время переживания приобретают особый смысл, благодаря чему у ребенка появляется новое отношение к себе, которое было невозможно до обобщения и осмысления переживаний. Причины кризиса – конфликт, который возникает от столкновения появившихся в процессе развития новых потребностей и прежнего образа жизни ребенка, конфликт инициативы и чувства вины, неумение владеть своими чувствами, трудности в усвоении новых правил и норм поведения.

Кризис может начаться в 7 лет либо сместиться к 6 или 8 годам. Определить кризисный период можно по следующим симптомам:

- в поведении и в отношениях с окружающими ребёнок становится не таким понятным в своих проявлениях, каким был раньше;
- утрачиваются детская непосредственность и наивность;
- появляются вычурность и искусственность поведения;
- наблюдаются нарушения психического равновесия, неустойчивость воли, резкая смена настроения;
- происходит дистанцирование от близких, эмансипация от семейных стереотипов и ритуалов.

Среди позитивных проявлений кризиса центральным является изменение в сознании ребенка, а именно – становление его самосознания.

Ребёнок всё чаще обнаруживает несовпадение своего «Я» и «Мы». Это несовпадение фиксируется в речи, обнаруживается внутри собственного представления о себе. С этого момента личностные качества ребенка начинают способствовать его самоопределению во многих общностях (сверстников, близких, знакомых и др.), а также обособлению от них.

Базовая потребность ребенка семи лет – уважение со стороны не только членов семьи, но и других значимых взрослых. Социальная сфера жизни становится явной и значимой для ребенка. У него возникает потребность в деятельности, которая была бы ценной для других. Он демонстрирует способность к самоорганизации в направлении отсроченной значимой цели. Четко проявляется чувствительность к оценке другими людьми его социальной активности. Например, возникают негативные переживания по поводу неза заслуженной награды за плохую работу. Ребёнок начинает оценивать себя не столько с позиции успешности в конкретном деле, сколько с точки зрения своей авторитетности в связи с тем или иным достижением. По отношению к себе у ребенка наблюдается обостренное чувство самоуважения, переживание своей значимости для других в качестве равноправного партнера.

Ключевые *новообразования кризиса*:

- поведение становится более осознанным и произвольным, более независимым от влияния среды;
- происходит дифференциация внутренних переживаний и внешних действий;
- возникает обобщение переживаний, осмысление переживания, борьба переживаний;
- появляется новый уровень самосознания (возникают самолюбие, самооценка своих реальных возможностей);
- появляются внутренняя позиция, осознание своего социального «я»;
- возникают потребность и способность в социальном функционировании.

4.2. Образовательный кризис начала школьного обучения Психолого-педагогические изменения в ситуации развития ребенка

Изменение системы социальных требований к поведению и деятельности ребенка: «Ты – ученик».

Изменение внутреннего социального статуса и критериев для самооценки у ребенка.

Изменение условий жизнедеятельности ребенка (новый режим и ритм жизни) и требований к уровню его саморегуляции и целенаправленной активности.

Изменение содержания и форм взаимодействия с взрослыми (новая роль взрослого): «Взрослый – учитель».

Психологические проявления течения кризиса:

- снижение самооценки, переживание собственной неумелости и некомпетентности;
- высокая тревожность, утомление, психофизическое напряжение;
- ухудшение физического состояния;
- «скачки» в содержании и уровне учебной мотивации;
- повышенная конфликтность в отношениях со сверстниками;
- снижение авторитета родителей.

Нормативные результаты развития:

- принятие и усвоение новых социальных позиций: «школьник», «ученик», «одноклассник» и норм жизнедеятельности в школе;
- принятие взрослого в позиции «учителя», первичное знакомство и освоение норм общения с учителем;
- формирование интереса к процессу целенаправленного познания;
- формирование элементов учебной деятельности, а именно: способности принимать и удерживать учебно-практическую задачу;
- развитие произвольности и навыков эмоциональной саморегуляции: прежде всего, в ситуациях учебной деятельности и частично – в школьной жизни;
- первичное развитие личностной критичности, способности к адекватной самооценке своих учебных действий и поведения.

4.3. Ступень начального обучения: 1–4-й класс (7–11 лет)

Младший школьный возраст (7–11 лет) – это новый период в жизни ребенка, который связан с изменениями в деятельности, социальном статусе, укладе жизни, общении, отношениях с другими людьми и самим собой. Ведущей деятельностью становится учение. Появляются такие новообразования, как произвольность психических процессов, внутренний план действий, рефлексия границ «знаю – не знаю», «умею – не умею».

Физическое развитие. В биологическом отношении дети переживают период второго округления: у них замедляется рост и заметно увеличивается вес; скелет подвергается окостенению (процесс не завершается). Идёт интенсивное развитие мышечной системы. С развитием мелких мышц кисти появляется способность выполнять тонкие движения. Значительно возрастает сила мышц. Все ткани детского организма находятся в состоянии роста. Происходит медленное, практически незаметное развитие репродуктивной системы, половые органы развиваются медленно, вторичных половых признаков нет.

В младшем школьном возрасте совершенствуется нервная система, интенсивно развиваются функции больших полушарий головного мозга, усиливаются аналитическая и синтетическая функции коры. Вес мозга почти достигает веса мозга взрослого человека и увеличивается в среднем до 1400 граммов. Изменяется взаимоотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится более сильным, но по-прежнему преобладает процесс возбуждения (что проявляется в повышенной утомляемости, беспокойстве, повышенной потребности в движении). Повышается точность работы органов чувств.

Восприятие. В младшем школьном возрасте активно используются сенсорные эталоны формы, цвета. Детализирующее восприятие дошкольника постепенно трансформируется в синтезирующее. При восприятии объекта ребёнок переключается от восприятия частей к восприятию целого. К 3-му классу восприятие становится «думающим» – более дифференцированным, целенаправленным. Изменяется роль слова в восприятии предметов и явлений. Происходит изменение восприятия словесного материала: если в 1–2-м классах такое восприятие всегда нуждается в опоре на наглядность, то в 3–4-м наглядность требуется уже в меньшей степени.

К окончанию начальной школы восприятие приобретает характер организованного наблюдения, осуществляющегося по определённой схеме.

Внимание. Ребёнок в этом возрасте ещё не может в достаточной степени управлять своим вниманием (сильная реакция на всё новое, яркое и необычное). Объём внимания составляет в среднем 5–7 объектов. Ребёнок может быть сосредоточен в течение 15–20 минут. К 4-му классу совершенствуется произвольное внимание. Оно тесно связано с тем, насколько ответственно ребёнок относится к учению.

Память. В 1–2-м классах у ребенка более развита наглядно-образная, чем смысловая память. Он легче запоминает конкретные предметы, лица, факты, события, а также то, что производит сильное эмоциональное впечатление. Ребёнок применяет как произвольную, так и произвольную память. Продуктивность памяти напрямую зависит от понимания характера мнемической задачи и от овладения соответствующими приемами запоминания и воспроизведения. Ребёнок 7–8 лет часто испытывает трудности в организации процесса запоминания, структурировании материала (делении материала на разделы или подгруппы, выделении опорных пунктов).

Постепенно память приобретает интеллектуальный характер. Ребёнок не только вспоминает, но и начинает ставить специальные задачи произвольного и намеренного запоминания или воспроизведения материала. Идёт интенсивное формирование приемов запоминания (от простых приемов через повторение и воспроизведение к группи-

ровке, осмыслению связей основных частей заучиваемого материала). Ребёнок начинает активно использовать схемы и модели для запоминания информации. Память младшего школьника развивается в двух направлениях: произвольность и осмысленность.

Мышление. Происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению (с опорой на наглядность). Ребёнок 7–8 лет способен рассуждать, доказывать, соотносить различные точки зрения. При этом ему плохо удаются размышления «вообще», без опоры на конкретный материал.

Мышление постепенно приобретает абстрактный и обобщенный характер. В ходе освоения полной структуры учебной деятельности у ребенка складываются базовые способности теоретического сознания и мышления: анализ, планирование, рефлексия. Действие анализа направлено на выделение существенных отношений в изучаемом материале, отчленении их от несущественных и случайных. Планирование обеспечивает построение взаимосвязанной системы умственных и практических действий по решению учебных задач. Рефлексия позволяет детям развернуто обосновывать правильность своих высказываний и действий. Главным новообразованием начальной школы становится рефлексия границ «знаю – не знаю», «умею – не умею».

Представления о мире. Основой для формирования представлений о мире становится учебная деятельность, в ходе которой ребёнок под руководством учителя начинает описывать мир с помощью научных понятий. Ребёнок начинает осваивать объективно-общественную трактовку картины мира.

Воображение. В этом возрасте совершенствуется как воссоздающее (репродуктивное), так и продуктивное воображение. Продуктивное воображение характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов. Оно становится основой для творческой преобразующей деятельности ребенка. В 1-м классе воображение опирается на конкретные предметы, далее на первое место выступает слово, которое дает простор для детской фантазии.

Речь. Развитие речи младших школьников в первую очередь характеризуется сознательным применением различных форм слова. Владение речью идёт по линии её звуко-ритмической, интонационной стороны; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственных речевых процессов.

Развиваются как внешняя, так и внутренняя речь. Внешняя связана с процессами общения, обмена информацией, внутренняя – с обеспечением процесса мышления. Особенностью развития речи в младшем школьном возрасте является формирование письменной речи.

На первый план выступает коммуникативная функция речи, что определяется сильной потребностью в общении. Освоение речи пре-

вращается в речевую деятельность. Речевое общение предполагает понимание того, о чём идёт речь. Однако у детей 7–9 лет наблюдается некая особенность: ребёнок говорит не с целью выразить свои мысли, а с целью удержать внимание другого. Это происходит обычно с близкими взрослыми или со сверстниками во время игрового общения. Это соскальзывание с речи есть показатель того, что у ребенка существуют проблемы в построении осмысленной контекстной речи – ему трудно постоянно рефлексировать, работать в умственном плане над контролем замысла высказывания, над подбором необходимых слов, словосочетаний и построением связных предложений.

Произвольность. Уровень произвольного поведения всё ещё не высок, младший школьник ещё весьма импульсивен и несдержан. Возможности волевого регулирования внимания ограничены. Ребёнок обычно может сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить «пятерку», заслужить похвалу учителя). Демонстрация ребёнку связи между близкими и отдалёнными целями позволяет повысить уровень произвольности.

Эмоциональная сфера. Эмоциональное благополучие младшего школьника очень зависит от других (учителя, родителей, сверстников). В этот период учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психическое состояние не только в классе, но и в общении со сверстниками и семьей.

В этом возрасте ребёнок очень чувствителен к отношению к нему членов его семьи. Это связано с тем, что появилась необходимость самостоятельно и ответственно изо дня в день организовывать свою учебную деятельность, преодолевать трудности, применять свою волю. Ребёнок остро нуждается в любви и поддержке родителей, он ждет уважения к его новым обязанностям, интереса к его школьным делам – похвалы за успехи, помощи при затруднениях. При недостатке внимания со стороны родителей у ребенка может возникнуть чувство покинутости родными.

У учеников младших классов начинают развиваться элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за свои поступки, товарищество, взаимопомощь и др.).

Общение и особенности коммуникации. Структура межличностных отношений состоит из двух независимых подструктур отношений мальчиков и девочек. Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе. В младшем школьном возрасте впервые возникает подражание сверстникам. Подражательность проявляется первоначально в стремлении действовать так же, как и сверстник, не отстать от него на уроке.

Мнения одноклассников не являются для ребенка эталоном для самооценки, большее значение имеет мнение взрослого. Ребёнок безоговорочно верит тому, чему его учат, он доверчив, исполнительен, у него повышена восприимчивость к мнению учителя.

Самосознание и мотивация. С приходом в школу происходит обособление ребенка в контексте социального содержания. Ребёнок обретает свою социальную определённость. Новое положение в обществе связано с новыми критериями оценки себя (академические успехи, прилежание, следование школьному режиму). Всё это влечёт за собой перемены в том, как ребёнок оценивает себя и других. Учитель выступает для него носителем общественного мнения, его требования и оценки принимаются и усваиваются ребенком. Впервые отношения «ребёнок – учитель» становятся отношениями «ребёнок – общество». От отношений «ребёнок – учитель» зависят все остальные отношения ребенка с взрослыми и сверстниками, в семье и вне школы, отношение к самому себе.

Социализация и нормативность. Нормы морали – нечто внешнее, правила соблюдаются из социально-нормативных соображений. Ориентация в поведении на оправдание ожиданий и одобрение других людей. Основания для морального выбора: поступаю так, чтобы избежать неодобрения, неприязни значимых взрослых, стремлюсь быть «хорошим мальчиком», «хорошей девочкой». Ценность другого человека измеряется тем, насколько этот человек симпатизирует ребенку.

Младшие школьники чрезвычайно чувствительны к выполнению правил. Они сами стараются соблюдать правила и требуют этого от своих товарищей. Отношения между детьми в классе строятся преимущественно через учителя. Учитель выделяет кого-то из учеников как образец для подражания, он комментирует их суждения друг о друге, он организует их совместную деятельность и общение.

Характер деятельности. Ведущей деятельностью становится учебная деятельность. Это особая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки самого себя. Предметом изменений в учебной деятельности впервые становится сам ребёнок как субъект, осуществляющий эту деятельность. Процесс собственного изменения выделяется для самого ребенка как новый предмет деятельности.

4.4. Нормативные задачи развития в возрасте 7–11 лет

Мировоззрение, познание	<p>Интерес к изучению объектов и явлений окружающего мира, закономерностей в природе, возможностей их применения в собственной практике (творческого преобразования).</p> <p>Основы теоретического отношения к действительности: способность к теоретическому анализу условий поставленной взрослым задачи (выделение существенного), овладение понятиями, обобщающими предметы и явления окружающего мира и объясняющими закономерности в природе.</p> <p>Освоение общепринятой (объективно-общественной) картины мира.</p> <p>Знание конкретных ценностных образцов поведения для привычных ситуаций жизнедеятельности, понимание их смысла и причин происхождения</p>
Самосознание	<p>Осознание своей роли и места в обществе, полоролевой, этнической, конфессиональной принадлежности.</p> <p>Осознание своих учебных умений и индивидуальных особенностей учебной деятельности и поведения в сравнении с умениями других учащихся.</p> <p>Обозначение и называние собственных чувств и состояний.</p> <p>Способность оценивать (характеризовать) свое поведение на основе конкретных социальных норм и правил (ценностных образцов и критериев новых социальных позиций: ученик, школьник, одноклассник)</p>
Рефлексия	<p><i>В учебной деятельности:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• рефлексия предлагаемых взрослым способов действия, общих способов решения учебных и практических задач;• определение границ своего знания - незнания в рамках поставленной учителем задачи;• способность давать обоснование правильности своих высказываний и учебных действий. <p><i>В коммуникации:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• способность соотносить себя, свои интересы и индивидуальные особенности деятельности с интересами и особенностями других людей;• рефлексия способов общения и взаимодействия со сверстниками в учебных ситуациях (нормы учебного взаимодействия);• рефлексия способов общения и взаимодействия со сверстниками во внеучебных ситуациях на основе ценностных образцов, предлагаемых взрослыми

Проектность, творчество	<p>Появление устойчивых интересов и склонностей. Интерес к учению, готовность преодолевать свое незнание. Первичное освоение позиции субъекта собственного действия в учебной ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ориентировка в поставленной задаче; • сопоставление различных вариантов решения (выбор способа действия); • планирование конкретных действий (применение способа) по решению задачи; • контроль (на основе сличения с образцом); • оценка совершённых действий по критериям, предложенным учителем. <p>Освоение культурных норм действия в различных видах деятельности (умелость). Способность контролировать совершаемые действия на основе ценностных образцов, заданных взрослым (или совместно выработанных). Интерес к техническому творчеству, конструированию</p>
Самоопределение и выбор	<p>Интерес к учению, избирательность в учебных предпочтениях (с ориентацией на учебное содержание). Способность выбирать способ действия на основе интереса, личных предпочтений, ценностных образцов социально одобряемого поведения. Способность использовать в качестве основания для морального выбора (реального или гипотетического) обобщенно-социальные ожидания других людей, получение одобрения</p>
Сотрудничество и диалог	<p>Способность удерживать контекст делового общения с взрослым (вокруг и по поводу учебной или внеучебной задачи), вступать в дискуссию с взрослым на учебную и общепознавательную тему. Способность проявлять инициативу в поиске недостающей информации (преимущественно – обращаясь к взрослому). Способность к «продуктивному» подражанию сверстникам: ребёнок может оценить действия сверстника как успешные и попробовать выстроить идентичное поведение. Способность учитывать точку зрения другого, при необходимости общих действий – согласовывать позиции. Способность к локальному и непродолжительному координированию своих действий с действиями сверстников в процессе решения задачи. Умение выражать свое отношение к излагаемой точке зрения, оценивать ответы одноклассников по предложенным критериям</p>

4.5. Образовательный кризис перехода из 4-го в 5-й класс

Психолого-педагогические изменения в ситуации развития обучающихся

Изменение социального статуса в школьной системе отношений и критериев для самооценки «Я – ученик старшей школы», и при этом смена позиции «самого старшего среди младших» на «самого младшего среди старших».

Изменение условий жизнедеятельности ребенка (новый режим и ритм жизни) и требований к уровню его саморегуляции и целенаправленной активности.

Изменение содержания и форм взаимодействия с взрослыми (новая роль взрослого): «Взрослый – наставник».

Изменение степени свободы и ответственности в определении содержания и форм организации учебной деятельности (индивидуальный учебный план).

Существенное расширение делового и межличностного взаимодействия с взрослыми, находящимися в разных социальных ролях и статусах: волонтеры, представители общественности, старшеклассники, специалисты в различных областях знания и культуры (эксперты).

Расширение объёма и сложности социальных практик, резкое повышение требований образовательной среды к уровню рефлексивности, самостоятельности умения делать выбор, занимать в социальном взаимодействии разные позиции: от лидера до исполнителя.

Психологические проявления течения кризиса

Эмоциональная неустойчивость: высокая тревожность, утомление, психофизическое напряжение.

Ситуативная инфантилизация на уровне содержания и форм общения со сверстниками и взрослыми, содержания предпочитаемой деятельности (упрощение).

Пассивность и безынициативность в общественной жизни.

«Скачки» в содержании и уровне учебной мотивации.

Повышенная конфликтность в отношениях со взрослыми и, возможно, старшеклассниками, чрезмерная фиксация («закукливание») на своих сверстниках.

Появление социальных страхов и как защитная реакция – сужение сферы общения, её ритуализация.

Нормативные результаты развития

1. Выработаны способы ориентации в системе возможностей, предоставляемых старшей школой.

2. Выработаны первичные навыки конструктивного делового взаимодействия со старшеклассниками и взрослыми в разных социальных позициях.

3. Сформирована внутренняя позиция ученика основной школы.
4. Сформированы представления об особенностях образовательного процесса в основной школе.

4.6. Ступень основной школы: 5–6-й класс (11–13 лет)

11–13 лет – это младший подростковый возраст. В этом возрасте увеличивается скорость роста тела, заканчивается формирование лобных долей головного мозга, повышается уровень произвольности когнитивных процессов, формируются абстрактные формы мышления, проявляется стремление к самостоятельности и независимости, возникает интерес к собственной личности, формируется самооценка, возрастает значение коллектива, общественного мнения. Подростковый возраст отличается асинхронностью развития, предполагает значительную индивидуальную вариативность темпов развития.

Физическое развитие. Начало пубертата связано с активацией гипофиза. Увеличивается (особенно у девочек) скорость роста тела преимущественно за счет роста конечностей. Появляются начальные признаки полового созревания. Характерны морфологическая и функциональная незрелость сердечно-сосудистой системы, низкие адаптационные возможности системы кровообращения.

Баланс корково-подкорковых отношений в данном возрасте изменяется в пользу преобладания возбуждающих влияний подкорки. В результате слабость процессов торможения, повышенная возбудимость, эмоциональная лабильность (у мальчиков возрастает двигательная активность, они становятся более шумными, суетливыми, неусидчивыми, всё время что-то вертят в руках или размахивают ими). У многих школьников в этот период наблюдаются частичные нарушения координации и точности движений, они становятся неуклюжими и неловкими.

В коре головного мозга заканчивается формирование лобных долей (к 12 годам), развиваются ассоциативные связи, что приводит к расширению способности к аналитической деятельности.

Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый, сознательный процесс. Однако отмечают недостаточно тонкая дифференциация воспринимаемых объектов и тенденция к широкому обобщению поступающих извне раздражителей (как сенсорных, так и вербальных). Расширяется восприятие временной перспективы.

Память приобретает избирательный характер. Происходит увеличение объема памяти, нарастают полнота, системность и точность воспроизведения материала. Запоминание и воспроизведение опираются на смысловые связи. Ребенку становится доступным запоминание абстрактного материала. Происходит переход от непосредственной памяти к памяти логической.

Внимание характеризуется специфической избирательностью. Оно становится всё более осмысленным, произвольным и может быть преднамеренным. Подросток может длительное время сохранять устойчивость и высокую интенсивность внимания. У него вырабатывается умение быстро концентрировать и четко распределять свое внимание.

Мышление. В 11–13 лет мышление, основанное на оперировании конкретными представлениями, выходит на уровень мышления теоретического. Возрастает способность к абстрактному мышлению. Это становится возможным благодаря развитию аналитико-синтетической деятельности мозга. Подросток начинает осознанно управлять собственными мыслительными операциями. Это оказывает влияние на все психические функции: память, восприятие, внимание. Подросток начинает интересоваться самим процессом мышления, тем, как оперировать различными понятиями, гипотезами. Происходит формирование активного самостоятельного мышления. При этом может проявляться склонность к смелым аналогиям, поспешным обобщениям, умозаключениям, основанным на неполной индукции.

Представления о мире. В ходе учебной деятельности продолжается освоение объективно-общественной картины мира. Значительно возрастает количество научных понятий, которые осваивает подросток в это время. Осуществляется целенаправленная мыслительная деятельность по осознанию и пониманию связей между понятиями. Познавая с помощью понятий конкретную действительность, подросток раскрывает заключенные в понятии связи и закономерности материального мира.

Происходит перестройка прежней картины мира. Подросток начинает анализировать реальную жизнь и критиковать, прежде всего, жизнь семьи, близких, родителей, учителей с позиций обобщенных и пока ещё не конкретизированных теоретических (чаще – квазитеоретических) обобщений.

Воображение. Воображение в этом возрасте не столько развивается, сколько активно используется подростком. Для него воображение – это: 1) путь познания и освоения окружающего мира; 2) основа для прогнозирования, в том числе теоретического; 3) способ выйти за пределы личного практического опыта и создать новое; 4) способ, помогающий снизить эмоциональное напряжение.

Речь также выполняет несколько важных функций. Речь используется как средство:

- анализа и классификации явлений, упорядочения и обобщения действительности, описания картины мира;
- контроля и управления поведением;
- коммуникации и обособления своей группы от других.

Идёт активное усвоение речевых образцов логичного развернутого изложения информации. Словарный запас обогащается большим количеством научных терминов.

Произвольность. Подросток уже способен осмысливать цели, собственные действия, способы их осуществления, контролировать спонтанные желания, доводить начатое дело до конца. Особое влияние на развитие саморегуляции в этом возрасте оказывает рефлексия. Развивая рефлексию, подросток обретает дополнительные ресурсы для самоконтроля.

Эмоциональная сфера. Для подростков характерны:

- очень большая эмоциональная возбудимость (вспыльчивость, бурное проявление своих чувств);
- большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками (подростки долго не забывают обиды);
- повышенная тревожность;
- противоречивость чувств;
- возникновение переживаний не только по поводу оценки себя другими, но и по поводу самооценки;
- сильно развитое чувство принадлежности к группе.

Из высших чувств значимыми для младших подростков являются проявления гражданского чувства патриотизма, справедливости.

Общение и особенности коммуникации. Важным фактором психического развития в подростковом возрасте является общение со сверстниками, выделяемое в качестве ведущей деятельности этого периода. Стремление подростка занять удовлетворяющее его положение среди сверстников сопровождается повышенной конформностью к ценностям и нормам этой группы. К 12 годам конформизм достигает своего пика. В этот период предъявляются высокие требования к дружбе. В основе дружбы лежит не совместная игра, а общность интересов и чувств. Дружба у подростков избирательна и более длительна, чем в младшем возрасте. Распространена групповая дружба. Подросток готов к сотрудничеству в своей группе.

Появляется дифференцированное отношение к учителям, формируются новые критерии оценки деятельности и личности взрослого (качество преподавания или характер отношений к подростку). Младшие подростки оценивают учебные предметы в связи с отношением к учителю и к успеху (по оценкам).

Самосознание и мотивация. В младшем подростковом возрасте начинает складываться структура личностной идентичности, на которую особое влияние оказывают взаимоотношения с взрослыми и сверстниками. Однако главным в этом возрасте является чувство «Мь», а не «Я». Представления о себе достаточно неустойчивы. Они складываются на основе информации, полученной от тех, чьим мнением дорожит

младший подросток, от ситуации успеха или неуспеха, в которой он оказывается.

Период 11–13 лет характеризуется как период резкого возрастания познавательной активности и любознательности. Подростковая любознательность отражает увеличивающийся интерес школьника к миру за пределами школы, ощущение своих возросших возможностей и имеет существенное значение для «подпитки» чувства взрослости.

Часто встречается так называемая безоглядность увлечения, когда интерес, часто случайный и ситуативный, вдруг приобретает для подростка сверхценный характер, становится чрезмерным. «Сверхценными» могут стать и ситуативные, и достаточно устойчивые желания, по сути, любые мотивы и потребности подростка.

Социализация и нормативность. В этом возрасте ярко выражены стремление к сплочению, с одной стороны, и сложные взаимоотношения между полами – с другой. Младшие подростки подвержены влиянию старших подростков, стремятся им подражать. Сами считают себя взрослыми. Стараются следовать правилам и нормам. Основанием для морального выбора становится стремление поступать так, чтобы избежать неодобрения значимых (авторитетных) людей и чувства вины.

Характер деятельности. В интеллектуальной деятельности подростков усиливаются индивидуальные различия, связанные с развитием самостоятельного мышления, интеллектуальной активности, творческого подхода к решению задач, что позволяет рассматривать этот возраст как сенситивный период для развития творческого мышления.

В ходе организации других видов деятельности обнаруживается, что замыслы младшего подростка часто нечетки, расплывчаты, масштабны и некритичны. Осуществляя их, подросток сталкивается с несоответствием своих представлений о себе и мире реальному положению дел. В этом конфликте подросток постепенно начинает осознавать границы своей взрослости, которые задаются степенью самостоятельности и ответственности.

4.7. Нормативные задачи развития в возрасте 11–13 лет

Мировоззрение, познание	Способность выстраивать отношение к действительности, оперировать абстрактными понятиями. Способность применять теоретическое знание в практике учебного экспериментирования и учебного исследования. Интерес к постижению закономерностей и принципов функционирования/развития окружающего мира. Способность оперировать гипотезами и предположениями.
--------------------------------	---

	<p>Знание обобщенных ценностных образцов поведения в ситуациях жизнедеятельности (имеющихся в субъективном опыте).</p> <p>Интерес к экспериментированию в учебной деятельности с опорой на свои учебные возможности: способность переносить знание из одной области в другую, из одних условий в другие, экспериментировать не только с объектами, но и с понятиями, осуществлять нестандартные решения</p>
Самосознание	<p>Осознание уникальности и неповторимости своего «Я».</p> <p>Осознание своей внутренней независимости.</p> <p>Открытие для себя смысла учебной деятельности, способность определять этот смысл понятиями для других людей.</p> <p>Описание и оценивание себя на основе обобщенных образцов и критериев (они складываются из синтезирования мнений других, значимых для подростка людей).</p> <p>Осознание себя как учащегося, то есть «преодолевающего свое незнание».</p> <p>Способность адекватно оценить свой вклад в общий итог групповой деятельности.</p> <p>Способность осуществлять ценностную оценку своих действий и результата на основе критериев, выработанных самостоятельно или вместе с взрослым</p>
Рефлексия	<p>Рефлексия основных этапов учебной деятельности: от поставленной цели до результата.</p> <p>Рефлексия обобщенных способов: решения задач, планирования, разработки критериев и оценивания.</p> <p>Рефлексия собственных чувств, личностных качеств и стилей поведения, способов взаимодействия в группе сверстников.</p> <p>Рефлексия способов взаимодействия с взрослым.</p> <p>Рефлексия способов реализации ценностей в процессе деятельности (её планирования и реализации)</p>
Проектность, творчество	<p>Полное освоение позиции субъекта собственного действия в учебной и внеучебной ситуациях: ориентировка в поставленной задаче, выработка совместно с взрослым критериев оценивания результата, планирование действий по решению задач, сопоставление различных вариантов решения (выбор способа действия), планирование конкретных действий (применение способа), контроль (текущий и итоговый) и оценка совершенных действий по критериям.</p> <p>Способность экспериментировать со способами построения учебной деятельности.</p>

	Способность вырабатывать вместе с взрослым ценностные критерии оценки деятельности. Освоение научных способов познания, а также способов организации совместной учебной деятельности
Самоопределение и выбор на основе ценностей	Самоопределение в уровне и содержании освоения учебного материала по разным учебным предметам. Самоопределение в содержании, уровне самостоятельности и способах организации проектной и исследовательской деятельности. Выбор способов решения различных внеучебных, социальных задач на основе ценностных образцов, предлагаемых взрослым. Способность к совершению морального выбора на основе обобщенных представлений о должном и правильном
Сотрудничество и диалог	Способность определять свое место и функцию в решении задач деятельности, поставленных вместе с взрослым. Способность выстраивать равноправное сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Способность работать в команде, то есть участвовать в распределении групповых ролей и функций, брать на себя конкретные обязательства, удерживая общую цель

4.8. Ступень основной школы: 7-9-й класс (13-16 лет)

13–16 лет – неоднородный период, в котором разворачивается кризис подросткового возраста и переход на следующий уровень социальных отношений. Основные новообразования возраста: формирование нового уровня самосознания и внутренней рефлексии. Это связано с развитием теоретического мышления, которое позволяет подростку овладеть новым содержанием, формирует новый тип познавательных интересов. Противоречивые представления о самом себе создают предпосылку для изменения отношений подростка с окружающей действительностью.

Эти изменения в самосознании протекают на фоне активного полового созревания, что находит отражение во всех сферах личности.

Физическое развитие. В 13–16 лет активизируются половые гормоны. У девушек (к 15 годам) происходит окончательное формирование репродуктивной системы, у юношей идёт активное половое созревание. Во внешнем облике начинают ярко проявляться вторичные половые признаки.

Отмечаются увеличение скорости роста и развитие мускулатуры у мальчиков, замедление скорости роста у девочек. Усиливается актив-

ность симпатoadренальной системы (пик её активности приходится у мальчиков на 14 лет, а у девочек на 13 лет). Возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга. Характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса, которые вызывают быструю смену физического состояния и настроения (подросток может длительное время переносить физические нагрузки, связанные с его увлечениями, и в относительно спокойный период «падать от усталости»). Особенно часто истощение проявляется во время интеллектуальных нагрузок.

До 13 лет сохраняется дисбаланс процессов возбуждения и торможения, что приводит к ослаблению контрольной функции коры. Страдает вся система произвольной регуляции психической деятельности и поведения, наблюдается снижение двигательного контроля. Происходит перестройка тонкой моторики, разбалансировка схемы «глаз–рука», что может приводить к ухудшению почерка, неряшливости при письме.

С 14 лет в результате снижения избыточных возбуждающих влияний подкорковых структур восстанавливается контрольная функция коры больших полушарий, стабилизируется система корково-подкорковых отношений. Восстанавливается и нормализуется произвольная регуляция поведения и психической деятельности. У девочек это наблюдается в 14–15 лет, у мальчиков в 15–17 лет.

Продолжаются процессы морфофизиологического созревания мозга, прежде всего ассоциативных отделов коры мозга.

Восприятие. Временное ослабление контрольных функций коры приводит к ухудшению восприятия. Восприятие отличается низкой дифференциацией воспринимаемых объектов. Увеличиваются латентные периоды ответных реакций. Постепенно (к 15 годам) происходит восстановление произвольности восприятия. Оно вновь становится целенаправленным, управляемым, сознательным процессом.

Память. Высокий уровень подкорковой активности приводит к временному ухудшению произвольной памяти. При восстановлении доминирования коры больших полушарий происходят количественные и качественные изменения памяти. Теперь при запоминании информации подросток может опираться и на наглядные образы, и на логическую память (это внутренняя форма опосредованного запоминания, основанная на осознании и запоминании понятий, их сути и связей между понятиями).

Внимание. В переходном возрасте отмечаются сильные колебания устойчивости внимания. Невнимательность связана с ослаблением контрольных функций коры, повышенной возбудимостью одних подростков и утомляемостью других, повышенным интересом к сверстникам по сравнению с интересом к учебной деятельности. Подросток

испытывает объективные трудности в поддержании произвольного внимания. В обеспечении внимания начинает доминировать генерализованная активация, т.е. возбуждение, которое распространяется по всем отделам коры головного мозга. Это приводит к последующему утомлению и торможению всех процессов. При восстановлении баланса коры и подкорковых структур мозга внимание вновь становится устойчивым и избирательным. Произвольное внимание интеллектуализируется, становится неразрывно связанным с мышлением.

Мышление. Продолжают формироваться элементы теоретического мышления. В этом возрасте подросток способен:

- рассуждать с помощью понятий;
- размышлять от общего к частному (дедуктивно);
- оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач;
- высказывать различные предположения, а затем проверять эти гипотезы;
- анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях;
- интегрировать и систематизировать разрозненную информацию;
- размышлять, используя разные знаковые системы.

Особенностью мышления подростка является то, что предметом внимания, анализа и оценки становятся его собственные интеллектуальные операции и возможность управлять ими. Развивается рефлексия – одно из важных новообразований этого возраста.

Представления о мире. В представлениях подростка уже достаточно точно отражены объективные связи материального мира. Устройство же социального мира, сфера отношений подвергаются резкой критике со стороны подростка. Подросток легко обнаруживает противоречия, он не готов принимать всё на веру, ему необходимо рациональное объяснение.

Воображение. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Воображение становится субъективной деятельностью «исключительно для себя», тайной для других. Оно, прежде всего, отвечает на эмоциональные потребности подростка. Неудовлетворенное желание является побудительным стимулом для фантазии. Фантазируя, подросток осуществляет коррекцию неудовлетворяющей его действительности. Воображение дает подростку личное удовлетворение (подобно детской игре), снижает эмоциональное напряжение.

Речь. В период подросткового кризиса отмечается определенный кризис речи. Темп речи замедляется, появляются паузы и «слова-паразиты», ответы становятся лаконичными и стереотипными (особенно у мальчиков), появляется специфическая «глагольная речь». Подросткам трудно выразить свои мысли, особенно письменно. Понимание речи значительно опережает активную устную и письменную речь.

Речь подростков становится средством обособления их от других – появляется молодежный сленг. Сленг – это своего рода визитная карточка группы. Подросток пытается дать понять окружающим, что он не один, а принадлежит к какой-то определённой группе, которая способна за него постоять. Другая причина рождения сленга – желание внести элемент игры в скучную действительность. Придумывая собственный язык, подростки как бы переносят свои игры в реальность.

После 14 лет кризис речи преодолевается. Продолжает развиваться внутренняя речь, обеспечивающая словесно-логическое мышление и регуляцию деятельности. Совершенствуются монологическая, диалогическая и письменная речь. Расширяется словарный запас, совершенствуются навыки оперирования словом. Появляется интерес к словесному творчеству.

Произвольность. В кризисный период в связи с ослаблением контрольных функций коры страдает вся система произвольной регуляции психической деятельности. Это сказывается на регуляции поведения и проявлении эмоций, на протекании когнитивных процессов (прежде всего, восприятия, внимания).

Эмоциональная сфера. Подростковый возраст – период бурных внутренних переживаний и эмоциональных трудностей. Для подросткового возраста характерны: недостаточный рациональный контроль над внешним проявлением эмоций и возникающих импульсов, резкая смена настроений и переживаний, повышенная возбудимость, ранимость, импульсивность, широкий диапазон полярных чувств. Эмоциональные реакции подростка часто не соответствуют силе и значимости ситуации. Эмоции порой необъяснимы и для самого подростка (безразличие к значимым для него вещам и бурные реакции по малозначительным поводам).

Подростки в это время чувствуют себя несчастными, одинокими. Они переживают собственную неуклюжесть и косноязычие, повышенно чувствительны как к замечаниям, так и к оказываемой помощи. Появляются социальные фобии (подросткам кажется, что люди смотрят на них, говорят о них, смеются над ними). Появляются страхи открытых и закрытых пространств.

Общение и особенности коммуникации.

Общение со сверстниками становится для подростка самой большой ценностью. Оно отодвигает на второй план учение и общение с родными. Ярко проявляется потребность в принадлежности группе. Возникает тенденция к поиску близких дружеских связей, основанных на глубокой эмоциональной привязанности и общности интересов. В определениях дружбы преобладают два мотива: требование взаимопомощи и верности; ожидание сочувствующего понимания со стороны друга.

В общении с взрослыми подросток проявляет обостренное чувство собственного достоинства. Существовавший в детстве тип отношений не соответствует его представлениям о собственной взрослости. Подросток претендует на большее равноправие с взрослыми, слепое следование авторитету взрослого становится неприемлемым, подросток склонен к спорам и возражениям. У подростка появляется свое мнение, которое он старается продемонстрировать как можно чаще.

Вновь возникают трудности в отношениях с родителями. Подросток проявляет негативизм, упрямство, безразличие к оценке и мнению близких.

Самосознание и мотивация. Для этого возраста характерна «эгоцентрическая доминанта» (интерес к собственной личности). Центральные вопросы подростка: «кто я такой?», «что я такое?».

Самооценка подростка формируется под влиянием мнения группы значимых сверстников. Подростковая группа помогает, с одной стороны, осознать себя через социальные роли и реализовать их в поведении и во взаимоотношениях с другими. С другой стороны, общность сверстников пытается полностью подчинить себе индивидуальное «Я», формируя его по уже готовым шаблонам поведения, мышления, отношения.

Утверждение своей индивидуальности происходит в системе реальных связей и отношений с другими, когда подросток должен отстоять своё мнение, свой взгляд, определить свою позицию в сообществе.

Доминантами поведения подростка являются:

- установка на обширные планы,
- тяга к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям,
- протест против авторитета взрослых,
- стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму,
- интерес к противоположному полу.

Важную роль в самосознании играет образ телесного «Я». Наступление физической зрелости делает невозможным сохранение детского статуса.

Физическая «стать» является для подростков одной из центральных характеристик идеального образа человека своего пола.

Центральным новообразованием является чувство взрослости – представление о себе как уже не о ребенке.

Социализация и нормативность. Меняется характер отношений со взрослыми. Подросток претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признание взрослыми его равноправия с ними. Он начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял, и отвергать их. Он обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность. У подростка складываются собственные моральные уста-

новки и требования, которые определяют характер взаимоотношений со старшими и сверстниками. Создается специфическая для этого возраста ситуация: права взрослых подросток ограничивает, а свои расширяет.

Моральный выбор основывается на убеждении: «Я поступаю согласно собственным принципам, стараюсь избежать самоосуждения».

Система оценочных суждений, нравственных идеалов неустойчива. Главной моральной проблемой является несогласованность убеждений с поступками и поведением подростка.

Характер деятельности. В активной фазе кризиса (13 лет) наблюдается снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребёнок был одарен.

Ведущей деятельностью становится общение со сверстниками. Это особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений с ним. Подросток активно включается в социальное экспериментирование, которое направлено на выстраивание отношений с окружающими людьми, определение тактики собственного поведения. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя.

4.9. Нормативные задачи развития в возрасте 13-16 лет

Мировоззрение, познание	<p>Интерес к принципам и теоретическим основаниям мироустройства.</p> <p>Способность синтезировать в теоретическое (обобщенное) целое отдельные части, теории, подходы, выводить обобщенные понятия.</p> <p>Интерес к закономерностям общения и внутренней жизни человека.</p> <p>Способность оперировать для объяснения и доказательства теоретическими моделями, принципами, метапредметными гипотезами.</p> <p>Способность выбирать систему понятий, исходя из контекста учебной дискуссии.</p> <p>Владение ценностными понятиями, способность выстраивать на их основе иерархию личных ценностей.</p> <p>Способность осуществлять ценностный анализ целей, планов, совершенных действий.</p> <p>Интерес к устройству и переустройству собственного внутреннего мира</p>
Самосознание	<p>Осознание социальной значимости своих учебных результатов, учебной деятельности в целом.</p> <p>Осознание своей учебной позиции как «изменяющий себя».</p> <p>Осознание своих личностных качеств, индивидуального стиля познавательной деятельности и общения,</p>

	<p>возникновение целостного образа «Я» (целостного представления о себе как уже взрослом, взрослеющим, самоопределяющемся в мире взрослых).</p> <p>Осознание себя как активного, независимого субъекта оценивания, отношения, действия, созидания и др. (своей автономии).</p> <p>Освоение новых ролей в совместной деятельности: эксперта, консультанта, профессионала.</p> <p>Способность давать ценностную оценку своим действиям и результату на основе самостоятельно выработанных ценностных критериев.</p> <p>Освоение способов самопознания</p>
Рефлексия	<p>Рефлексия мотивов собственных действий и поведения.</p> <p>Рефлексия всей структуры учебной деятельности: от перевода проблемы в цель до определения перспективы.</p> <p>Рефлексия структуры исследовательской и проектной деятельности.</p> <p>Рефлексия собственных стратегий поведения и стратегий других людей (саморефлексия).</p> <p>Рефлексия культурных способов взаимодействия.</p> <p>Рефлексия своих поступков и выборов, пути достижения цели и результата на основе ценностных образцов, разработанных самостоятельно или совместно с взрослым</p>
Проектность, творчество	<p>Расширение мотивов учебной деятельности.</p> <p>Появление и осознание в себе мотивов саморазвития, самореализации, социального долга и др.</p> <p>Способность устанавливать мотивационные приоритеты.</p> <p>Полное освоение позиции субъекта деятельности: самостоятельная постановка задач на основе принятой цели, определение критериев оценивания результата, планирование, выбор способа действия, контроль и оценивание результата.</p> <p>Способность переносить из одной области в другую способы организации деятельности, опыт самостоятельного действия (проектного, исследовательского, учебного), осуществлять проверку теоретического знания в проектировании и исследовании, а также житейской практике.</p> <p>Первичное освоение способов целеполагания и постановки задач саморазвития (самовоспитания, самозменения).</p> <p>Освоение способов командной работы, способов построения отношений.</p> <p>Освоение способов проектирования</p>

Самоопределение и выбор на основе ценностей	<p>Личностное самоопределение в конкретных жизненных ситуациях и выработка ценностного отношения к ним.</p> <p>Способность осуществлять ценностный анализ альтернативных путей достижения предлагаемых (осознанных) целей и осуществлять ценностный выбор.</p> <p>Самоопределение в формах и содержании учебной, проектной и исследовательской деятельности.</p> <p>Определение учебных приоритетов, исходя из своих особенностей, интересов, социальных запросов (семьи, общества).</p> <p>Способность выбирать путь достижения принятых и совместно поставленных целей на основе ценностных образцов, выработанных самостоятельно или совместно с взрослым.</p> <p>Способность осуществлять первичное профессиональное самоопределение (выбор профиля, программы предметного обучения) в микросреде на основе личных целей и ценностей дальнейшего образования (совместно с взрослым)</p>
Сотрудничество и диалог	<p>Способность определять свое место и функцию в совместной деятельности.</p> <p>Способность предъявлять свои взгляды и отстаивать их в культурно принятых формах.</p> <p>Способность к освоению, порождению и развитию норм сообщества (субкультурных норм).</p> <p>Способность вести дискуссию из разных позиций.</p> <p>Способность строить диалог на глубоком понимании точки зрения другого человека.</p> <p>Способность занимать по отношению к другим участникам общения позицию организатора дискуссии (взаимодействия).</p> <p>Способность координировать свои целенаправленные действия и целенаправленные действия других людей</p>

4.10. Образовательный кризис перехода из 9-го в 10 класс

Психолого-педагогические изменения в ситуации развития обучающихся

Смена социальной позиции: «старший среди старших», повышение социальной ответственности за тех, кто младше.

Изменение условий жизнедеятельности: повышение уровня требований к умственной активности, выдерживанию физических и психофизиологических нагрузок, высокие требования к регулированию собственной учебной нагрузки.

Изменение социального окружения: необходимость самостоятельно включаться в разные учебные сообщества (либо выстраивать их).

Изменение содержания и форм взаимодействия с взрослыми (новая роль взрослого): «Взрослый – консультант», «взрослый – коуч».

Существенное увеличение степени свободы и ответственности в определении содержания и форм организации учебной деятельности.

«Удвоение» учебных перспектив, которые нужно удерживать в планировании и реализации индивидуального образовательного маршрута: перспективы, связанные со школьным обучением, и перспективы, связанные с профессиональными и жизненными планами после и вне школы.

Включение на паритетных условиях в проекты и социальные практики, выходящие за пределы школы.

Проявление социальной и познавательной активности в широком коммуникативном (в том числе виртуальном) пространстве; включенность в сообщества.

Построение отношений с родителями на новом уровне: семейное сотрудничество в решении стратегических задач школьного образования.

Психологические проявления течения кризиса

Эмоциональная неустойчивость: высокая тревожность, утомление, психофизическое напряжение.

Психофизиологические и соматические проявления высокого напряжения и низкой сопротивляемости нагрузкам.

«Скачки» в содержании и уровне учебной мотивации.

Социальная инертность, пассивность, общение с узким кругом хорошо известных людей.

Ориентация на узкопрофессиональные интересы, сужение сферы познавательной активности.

Нормативные результаты развития

1. Выработаны способы ориентации в системе возможностей, предоставляемых в 10–11-м классе.
2. Сформирована внутренняя позиция «старшего», «выпускника».
3. Выработаны стратегии взаимодействия со взрослыми, находящимися в позиции «консультанта».
4. Выработаны личные стратегии поддержания работоспособности и учебной активности в условиях нового режима и новых форматов обучения.
5. Сформирована система связей с обучающимися и педагогами в разных учебных и социальных сообществах внутри школы.

4.11. Ступень средней школы: 10–11-й класс (16–18 лет)

16–18 лет – ранняя юность. Это период, в котором происходит завершение первичной социализации и физического созревания старшеклассников. Когнитивные процессы характеризуются произвольностью, избирательностью и целенаправленностью. Продолжает развиваться теоретическое мышление.

Общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Учебно-профессиональная деятельность является ведущей. Увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях. Происходит существенное изменение самосознания – возрастает значимость собственных ценностей, формируется целостное отношение к себе, осознание себя как части мира.

Физическое развитие. Происходит окончательное формирование репродуктивной системы. Устанавливается сбалансированная обратная связь между гормонами гипофиза и периферическими железами. Вторичные половые признаки выражены полностью. Замедляется рост тела в длину. Происходит увеличение размеров тела в ширину, увеличение массы. Различия между юношами и девушками в размерах и формах тела достигают максимума. Юноши перегоняют девушек в росте и массе тела.

Строение и физиологические особенности сердечно-сосудистой системы приближаются к показателям взрослых людей. Снижается активность симпатoadренальной системы. Восстанавливается и нормализуется саморегуляция поведения и психической деятельности.

Восприятие становится сложным интеллектуальным процессом, дифференциация и интеграция которого среди других познавательных процессов достигает высокого уровня благодаря опоре на предыдущий опыт.

Память совершенствуется под влиянием развития воли и мышления. Произвольная память отчетливо опережает произвольное запоминание. Качество запоминания зависит от волевых способностей старшеклассника, от овладения приемами умственной обработки материала, от мотивации. Старшеклассник обладает всей доступной системой способов произвольного запоминания. Возрастает способность удерживать в памяти и воспроизводить большой объем абстрактного материала.

Внимание. Показатели внимания сильно зависят от мотивов познавательной деятельности, имеют нестабильный характер. Максимальные возможности внимания проявляются только при условии повышенного интереса к объекту познания. Старшеклассники часто проявляют невнимательность к учебному материалу из-за того, что слишком погружены в свои личные проблемы. Основные трудности связаны с переключением внимания.

Мышление. Продолжает развиваться теоретическое (гипотетико-дедуктивное, абстрактное) мышление. Формируется индивидуальный стиль умственной деятельности. Возникает тяга к абстрагированию, широким обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Характерными чертами юношеского мышления являются:

- ориентация на самостоятельный поиск;
- системность (целенаправленный поиск закономерных связей между понятиями, событиями и явлениями);
- рефлексивность (сознательное использование средств мышления);
- мировоззренческая ориентация, увлеченность философскими размышлениями;
- теоретизирование, создание собственных абстрактных теорий;
- эгоцентризм мышления (преувеличение силы своего интеллекта, уровня знаний и самостоятельности);
- юношеский максимализм («черно-белая логика»).

Представления о мире. Происходит интеллектуальное экспериментирование. На основе полученных знаний о мире создаются собственные теории мироздания, политики, философии, формулы счастья и любви и др. Новообразование возраста – построение собственного взгляда на мир (мировоззрение).

Воображение. Воображение старших школьников характеризуется существенным развитием самоконтроля. Фантазия, ранее бесконтрольно уводившая подростка в сторону от реальности, критически осмысливается. С помощью воображения строятся планы будущего, «проигрываются» в воображении различные социальные и нравственные ситуации.

Творческое воображение нередко выступает во взрослой форме вдохновения. Старшеклассники испытывают наслаждение от творческого созидания. Они с удовольствием сочиняют, импровизируют, пытаются решить сложнейшие (нередко не имеющие решения) проблемы науки.

Речь. Происходят качественные изменения в развитии речи. Речь усложняется по содержанию и структуре, совершенствуются устная, письменная, диалогическая и монологическая речь. Расширяется активный и пассивный словарь, формируется умение точно выражать мысли с помощью абстрактных понятий. Мысль окончательно соединяется со словом. Внутренняя речь выступает как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект становится речевым, а речь – интеллектуализированной.

Произвольность. Развитие произвольности связано с развитием мотивационной сферы. Старшеклассник может заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем. При достижении значимых целей он способен

вести себя независимо от обстоятельств. Необходимым условием для развития произвольности является устойчивая иерархия мотивов.

Эмоциональная сфера. Основной содержательной характеристикой эмоций и чувств является будущее. Доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье».

Эмоциональная сфера старшеклассников характеризуется:

- многообразием переживаемых чувств, особенно нравственных и общественно-политических;

- большей, чем у учащихся средних классов, устойчивостью эмоций и чувств;

- способностью к сопереживанию (способностью откликаться на чувства других людей);

- развитием эстетических чувств, способностью замечать прекрасное в окружающей действительности;

- большей устойчивостью и глубиной дружбы;

- появлением чувства любви.

Общение и особенности коммуникации. В юношеском общении отмечают две противоположные тенденции:

- расширение сферы общения (увеличение времени на общение, увеличение социального пространства общения, активный поиск общения, «ожидание общения», постоянная готовность к коммуникации);

- индивидуализация общения (высокая избирательность в дружеских связях и общении).

В расширении сферы общения находит воплощение потребность пережить новый опыт, установить новый контакт, испытать себя в новой роли. В индивидуализации – потребность в самовыявлении и встречном понимании.

Общение часто бывает эгоцентричным (потребность в раскрытии своих переживаний выше, чем интерес к чувствам и переживаниям другого). Общение в группе по-прежнему имеет большое значение для самовыражения, самоутверждения, самопознания старшеклассника. Усиливается потребность в индивидуальной интимной дружбе. Юношеская дружба гораздо устойчивее и глубже подростковой.

Общение в целом направлено на поиск наиболее благоприятных психологических условий, на ожидание сочувствия, сопереживания, искренности и единства во взглядах, на удовлетворение потребности самоутвердиться.

Отношения с родителями неравномерны. При благоприятном стиле отношений в семье восстанавливаются эмоциональные контакты с родителями (на более высоком, сознательном уровне). При жестком контроле родителей отношения дистанцируются, старшеклассники проявляют невнимательность, критичность к своим родителям.

Мнения, полученные от взрослых, перепроверяются в общении со сверстниками – в общении «на равных».

Дифференцированным становится отношение к учителям. В образе «идеального учителя» на первый план выходят его человеческие качества – способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечность.

Самосознание и мотивация. В ранней юности процесс самосознания связан с самоопределением. В основе процесса самоопределения лежит поиск ответов на вопросы: кем быть? каким быть? каковы мои возможности? какое место я занимаю в этом мире?

Основными новообразованиями становятся: рефлексия, осознание самого себя как целостной многомерной личности, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, установка на сознательное построение собственной жизни.

Доминируют мотивы, имеющие отношение к самоопределению и подготовке к самостоятельной жизни. Проектирование будущего, определение жизненных перспектив в ранней юности связано с выбором типа учебного заведения и профессии.

Важными компонентами самосознания являются самоуважение и самопринятие. Старшеклассник учится принимать себя, нести ответственность за свой выбор и решения. Ему важно сказать другим и себе самому: «Я сам отвечаю за это!».

Социализация и нормативность. Основной сферой жизнедеятельности старшеклассников продолжает оставаться школа. В школе статус старшеклассника неоднозначен (перед ним ставятся более сложные задачи, с него больше спрашивают, но его права целиком зависят от учителей и администрации). Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность.

Круг интересов и общения старшеклассника всё больше выходит за пределы школы. Происходит постепенное «врастание» в различные сферы жизни. Процесс идёт от открытия и понимания внутреннего «Я» к практическому воплощению его в различных видах жизнедеятельности.

Основанием для морального выбора являются собственные принципы, уважение к принципам других людей, избегание самоосуждения. Ценность жизни рассматривается с точки зрения её пользы для человечества, а также с точки зрения права каждого человека на жизнь.

Характер деятельности. В целом идёт процесс индивидуального обособления старшеклассника в деятельности. Стремление принять личную ответственность за деятельность внутри группы сверстников.

Меняется отношение к учебной деятельности. Появляются новые мотивы учения, связанные с формированием жизненной перспективы, профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает личностный смысл и превращается в самообра-

зование. Учение приобретает характер деятельности, направленной на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей.

В ранней юности учебная деятельность отступает на второй план. Старшеклассник начинает активно заниматься разнообразными видами деятельности, не связанными с обучением (общение, участие в неформальных молодежных движениях, спорт, самодеятельность, ролевые игры). Это своего рода экспериментирование, примеривание различных социальных ролей. Результатом такой деятельности становится приобретение опыта взаимодействия с действительностью, более реалистичные представления о мире и о себе.

4.12. Нормативные задачи развития в возрасте 16–18 лет

Мировоззрение, познание	<p>Понимание мира как пространства человеческой деятельности.</p> <p>Интерес к теоретическим проблемам, способам познания и самообразования.</p> <p>Развитие научно-практического мышления, способности решать на теоретической основе проблемы жизнедеятельности.</p> <p>Способность видеть предметную область знаний как целое (методология, традиции, методы, накопленное знание), способность ориентироваться в любой предметной области, опираясь на общие способы оперирования научным знанием.</p> <p>Способность к освоению нового знания под проблемой (цель).</p> <p>Способность к выбору способа познания, а при отсутствии такового – самостоятельное создание.</p> <p>Интерес к закономерностям социального мироустройства.</p> <p>Интерес к «инаковому», способность принять разнообразие мира человеческих смыслов.</p> <p>Способность к научному прогнозированию</p>
Самосознание	<p>Осознанная ориентация на собственное будущее.</p> <p>Практическое сознание, ориентация на практическое действие по преобразованию себя и мира.</p> <p>Независимость, автономность взгляда на себя и мир в общении с взрослыми и сверстниками.</p> <p>Позитивный дифференцированный образ «Я».</p> <p>Отождествление себя с взрослым.</p> <p>Способность к критическому оцениванию своих действий при общей положительной оценке своего «Я»</p>

Рефлексия	<p>Способность рефлексировать технологию осуществления той или иной деятельности (процесса).</p> <p>Способность рефлексировать свои деятельностные способности.</p> <p>Способность рефлексировать свою ценностную позицию в той или иной ситуации.</p> <p>Способность к синтезирующей рефлексии: видение себя как целого, единого в различных проявлениях</p>
Проектность, творчество	<p>Мотивы профессионального самоопределения, самообразования и саморазвития.</p> <p>Интерес к практическому действию на основе освоенного или самостоятельно выработанного принципа.</p> <p>Освоение позиции субъекта собственной деятельности: способность ставить цели на основе обнаружения и анализа проблемных ситуаций, планировать пути её достижения, выбирать рациональные способы решения задач, при отсутствии нужных средств – находить или создавать их, осуществлять и оценивать собственные действия на основе самостоятельно выработанных критериев.</p> <p>Способность проектировать свое образование на основе профессиональных и личностных предпочтений</p>
Самоопределение и выбор на основе ценностей	<p>Наличие устойчивой ценностной позиции, которая формирует точку зрения и взгляд на конкретную жизненную ситуацию.</p> <p>Способность осуществлять ценностный анализ возможных целей и делать на этой основе выбор целей.</p> <p>Способность ставить цели на основе осознанных и принятых ценностей.</p> <p>Способность порождать личные ценности и смыслы.</p> <p>Сформированность гражданской позиции.</p> <p>Самоопределение в формах и содержании своего школьного образования, исходя из своих профессиональных и мировоззренческих предпочтений.</p> <p>Способность осуществлять профессиональное самоопределение в макросреде на основе целей и ценностей</p>
Сотрудничество и диалог	<p>Способность выстраивать деловые отношения с взрослыми и сверстниками на основе общих ценностей и целей.</p> <p>Способность отстаивать свои идеи.</p> <p>Способность понять и оценить чужую точку зрения.</p> <p>Способность вести дискуссию, выстраивать диалог с представителями различных культур.</p> <p>Способность выстраивать общение и деловое взаимодействие в разных ролях и коммуникативных позициях</p>

Глава 5. Развитие субъектности и субъектной позиции учащихся

5.1. Как развивается субъектность

Быть субъектом – значит занимать активную авторскую позицию по отношению к собственной жизни, строить её сознательно и целенаправленно. Субъектность – развивающаяся способность. Она формируется в процессе всей жизни человека, но большая часть процессов развития приходится на период детства и подростничества. При этом необходимо учитывать, что развитию субъектности способствует среда, в которую погружен ребёнок, и наличие взрослых, определённым образом строящих отношения с ним (Вачков И.В., 2014. С. 36–50).

Само формирование субъектности, а также её проявление в поведении и действиях человека, происходит только в процессе его активной деятельности. Деятельность и субъектность взаимосвязаны. С одной стороны, в процессе развития субъектности происходит наращивание способности к самостоятельному осуществлению тех или иных этапов деятельности. И с другой стороны, деятельность является условием развития субъектности. Нет условий для включения в деятельность – нет условий для развития субъектности и её проявления. Именно постепенное овладение её этапами и обретение способности самостоятельно их осуществлять и составляет основное содержание процесса развития субъектности. По сути, развитие субъектности – это постепенное приращение способности управлять своей активностью, своими действиями и деятельностью в целом. (Слободчиков В.И., 2010).

Напомним, что деятельность разворачивается от этапа осознания своей потребности (мотива), к постановке или принятию цели, через планирование к реализации (при наличии постоянного контроля), а затем к оцениванию результата и рефлексии способов его достижения. Деятельность как совокупность и последовательность структурных элементов представлена на рисунке 1.



Рис.1. Структура деятельности

Вслед за В.И. Слободчиковым, мы выделяем следующие этапы развития способности управлять своей деятельностью (то есть субъек-

тности): субъект действия – субъект собственного действия – субъект деятельности – субъект собственной деятельности (Слободчиков В.И., 2005. С. 161).

На каждом из выделенных этапов развития происходит приращение в субъектности, то есть способности управлять своей активностью на более и более высоких уровнях организации деятельности (от субъекта действия к субъекту деятельности).

Субъект действия

На уровне развития «субъект действия» степень самостоятельности в реализации деятельности у человека минимальна. Мотивация к деятельности осуществляется внутри системы «взрослый – ребёнок». Именно взрослый создает ситуацию, в которой ребенку становится интересно, лично значимо заняться предлагаемой деятельностью. Взрослый ставит цель, разбивает её на задачи, планирует шаги по достижению цели, предлагая ребенку присоединиться к решению частных задач. Активность и самостоятельность ребенка проявляются на этапе реализации действия. Оценку результата осуществляет взрослый, присоединяя ребенка на уровне обсуждения, обоснования делаемых оценок. Рефлексия на этом уровне развития субъектности представлена для ребенка почти исключительно на уровне эмоций, удовлетворения сделанным.

Приведем практический пример. В начале марта учительница предложила детям вспомнить, какие весенние праздники отмечаются в нашей стране. Возможно, организовала игру-соревнование в классе, кто больше вспомнит или найдет в календарях информации о разных весенних праздниках. Предложила детям узнать у родителей, какие праздники принято отмечать в семье и почему (этап актуализации личного опыта).

На следующем этапе она обсудила с детьми, почему в большинстве семей благоговейно относятся к Дню Победы, за что люди любят этот праздник. Вывела их на понимание того, что 9 мая – это возможность вспомнить подвиг тех, кто защищал Родину. Почти в каждой семье хранится память об участниках Великой Отечественной войны. Традиция празднования Дня Победы тесно переплетается с другими культурными традициями и затрагивает практически любую семью в России, независимо от её культурного, социального или религиозного статуса. Обычно в ходе такого обсуждения дети испытывают эмоциональный подъем, они готовы к активности, которую педагог может направить на развитие их субъектности. В нашем примере учительница предложила школьникам обсудить, как они могут использовать предоставляемую всенародным празднованием Дня Победы возможность и выразить свою благодарность тем, кто защищал Родину. При этом она аккуратно ввела определенные требования к тем способам «выразить

благодарность», которые будут предлагать дети: это должно быть нам по силам, не должно помешать учиться и т.д.

Затем детские идеи собираются, обсуждаются и выбирается то, что с одной стороны, интересно детям, с другой – соответствует критериям, которые важны для взрослого (и мы понимаем, что эти критерии многое определяют в конечном выборе).

Выбранный вариант организации праздника взрослый превращает в план, сценарий, привлекая детей и используя их творческий потенциал для генерирования идей. Взрослый помогает детям распределить ответственность за выполнение тех или иных пунктов плана, проговаривая с каждым ребенком, что именно и как он будет делать. По ходу подготовки взрослый «держит руку на пульсе», отслеживая подготовку каждого ребенка, помогая, направляя, возвращая его внимание к принятым обязательствам, поддерживая интерес.

Учитель помогает детям удерживать ощущение авторства, личной активности в претворении задуманного, незримо удерживая цель и контролируя процесс.

После завершения праздника педагог помогает оценить результат, увидеть достижения и то, почему они были достигнуты, понять, что не получилось и почему. Дает поддержку каждому ребенку, организует взаимоподдержку детей («Ты – молодец, потому что...»).

На этом примере мы видим, что на первом этапе развития субъектности большая часть шагов по реализации деятельности контролируется и напрямую выполняется взрослым. Дети выступают в качестве исполнителей. Но исполнителей осознанных, понимающих, что и зачем они делают. И, что не менее важно, лично включенных, заинтересованных в результате. Так получилось потому, что педагог из нашего примера хорошо понимала структуру деятельности и провела детей по всем необходимым этапам, объясняя, что и почему они делают. В будущем, когда дети накопят практический опыт, они смогут перейти на следующий этап – субъект собственного действия.

Субъект собственного действия

Субъект собственного действия может сам выбирать, каким образом он будет реализовывать поставленную перед ним задачу. Так, в приведенном примере дети могут сами решить, что будет делать каждый из них во время представления. И оценить свой результат они могут уже самостоятельно, так как они сами определяли содержание своего действия, то есть участвовали в выработке критериев хорошего результата.

Субъект деятельности

Субъект деятельности пока ещё тоже реализует цели, пришедшие к нему извне. Но степень свободы в её реализации существенно возрастает. Приняв как лично значимую цель поздравить ветеранов, дети могут предложить и другие варианты её реализации. Это может быть

концерт, или ролевая игра, или совместный поход... Реализуя «чужую» цель, дети могут творчески подойти к её воплощению, учитывая как собственные интересы и возможности, так и общий контекст, в котором реализуется цель. Субъект деятельности сам определяет путь достижения цели, планирует этот путь, выбирает наиболее рациональные способы действия, исходя из критериев «хорошего результата» (эти критерии ему может дать взрослый или он уже может выработать их самостоятельно). Итоговый и текущий контроль, оценивание – это тоже его зона ответственности и свободы.

Приобретая опыт деятельности, ребёнок получает возможность «наращивать» инструментальную умелость в управлении деятельностью. Необходимыми условиями такого приращения являются: 1) осуществление всех этапов деятельности (самостоятельно, рядом со взрослым или вместе со взрослым); 2) творчески-преобразующий характер участия, т.е. ребёнок не просто наблюдает за тем, как кто-то воплощает цель, а осуществляет самостоятельные действия по её реализации; 3) помощь ребёнку в осмыслении процесса деятельности (тех этапов, на которых он был активен, прежде всего); 4) личная заинтересованность, субъективное принятие ребёнком предлагаемой ему деятельности.

Результатом реализации этих условий станет развитие у учащихся организационных умений, обеспечивающих управление деятельностью. Среди них:

- умение сформулировать цель, исходя из объективной проблемы, или на основе личной потребности (интереса);
- умение ставить задачи для реализации поставленной цели;
- умение планировать деятельность по решению поставленных задач;
- навыки эмоциональной и волевой саморегуляции в ходе реализации планов;
- умение осуществлять текущий и итоговый контроль деятельности;
- умение оценить результат по критериям (сформулированным самостоятельно);
- умение осуществить рефлекссию.

Таким образом, растущий человек, развиваясь, осваивает всё больше этапов деятельности и становится самостоятельным в их осуществлении. Растет его компетентность, свобода, возможность творческого действия и проявления собственной уникальности. Но вплоть до уровня развития «субъект деятельности», человек остается в рамках «чужих» целей и стоящих за этими целями ценностей и мотивов.

Субъект собственной деятельности

Высший уровень развития субъектности – **субъект собственной деятельности**. Находясь на нем, человек в состоянии самостоятельно

осуществить все этапы деятельности и провести полноценную рефлексию осуществленного. Но не только. Главное отличие заключается в том, что субъект собственной деятельности осознает, зачем, ради чего он осуществляет деятельность. Он может поставить цель, спланировать шаги для её реализации, осуществить задуманное, оценить по заранее выработанным критериям эффективность процесса и полученный результат, осуществить рефлексию пройденного пути... И сделать всё это, осознанная, *ради каких ценностей и смыслов осуществлялась деятельность*. Способность опираться на ценности, задумывая и реализуя собственную деятельность, – это качественно новая характеристика поведения и поступков человека, находящегося на уровне развития «субъект собственной деятельности». Если человек воспользуется своей новой способностью – или ему помогут это сделать взрослые – его субъектность может перерасти в принципиально новое качество – субъектную позицию.

На рис. № 2 показано, как изменяется степень самостоятельности человека в осуществлении замыслов в зависимости от уровня развития его субъектности. Однако, как уже было сказано выше, на уровне субъекта собственной деятельности качественно меняется сама структура деятельности, а именно: цель обогащается (предваряется) ценностью, ради реализации которой она ставится и достигается.

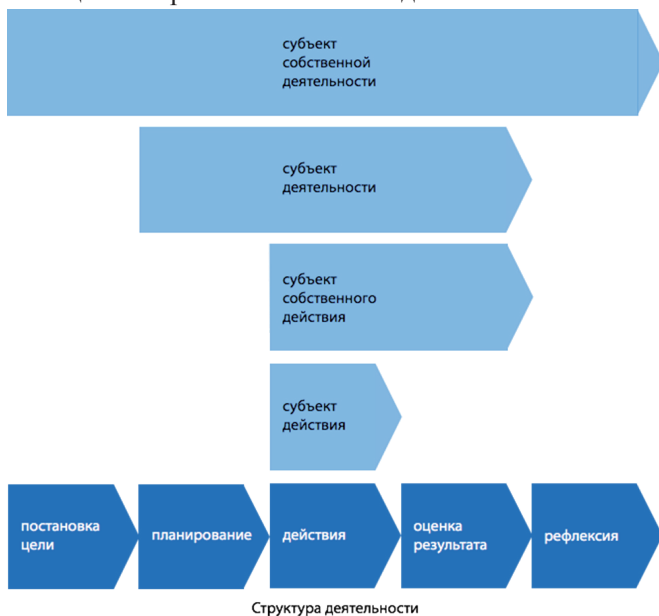


Рис. 2. Приращение в самостоятельности на разных этапах развития субъектности человека

Несколько слов – о возрастных закономерностях развития субъектности. Мы говорили о том, что для того, чтобы перейти с одного этапа развития субъектности на другой, ребёнок должен накопить практический опыт. И можно предположить, что чем больше у ребенка такого опыта, тем быстрее развивается субъектность. Но это не совсем так. Возраст накладывает определенные границы на возможность ребенка в управлении деятельностью. Переход с одного этапа на другой определяется не только возможностью ребенка достичь цели, но и возможностью осознать её, сделать путь достижения цели осознанным. В разделе книги, посвященной нормативной модели возрастного развития в образовании, раскрываются возрастные закономерности, возможности и объективные ограничения развития различных аспектов субъектной позиции.

На рис. № 3 изображено, как соотносятся этапы развития субъектности и возраст в нормативном аспекте.

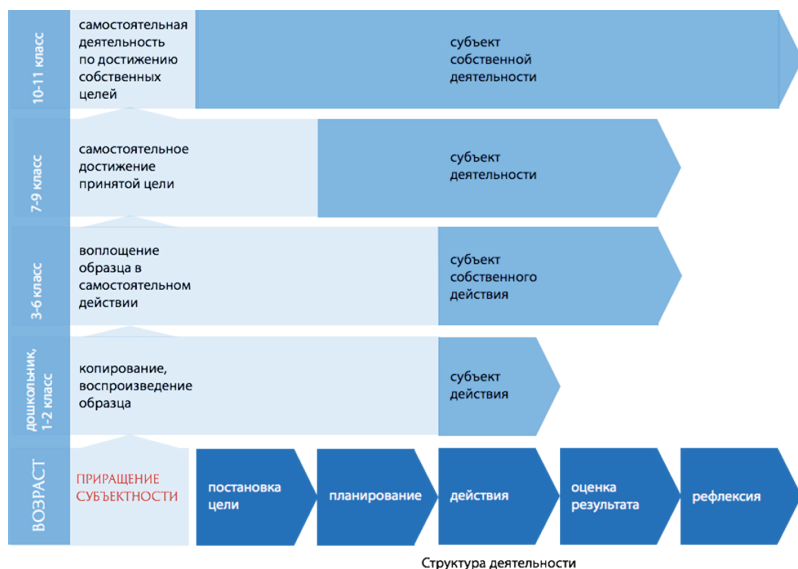


Рис. 3. Соотнесение возраста и уровня развития субъектности (нормативный аспект)

Возраст является значимой, но не определяющей переменной, задающей человеку возможности управления деятельностью. При определенных обстоятельствах и в определенных видах деятельности даже маленькие дети могут достигать достаточно высоких уровней развития субъектности. Так, дети 7–8 лет, которые серьезно занимаются спортом, спортивными или бальными танцами, музыкой и др., часто по отношению к данным видам деятельности проявляют

чудеса самостоятельности, поднимаясь даже на уровень субъекта деятельности. Есть и просто уникальные дети, которые рано – с точки зрения возрастных нормативов развития – стали зрелыми с точки зрения регулирования своей активности. Можно привести и противоположные примеры – личностной инфантилизации, застревания в довольно «солидном» возрасте на ранних этапах развития субъектности. Все эти частности не мешают говорить о возрастно-нормативных характеристиках, ориентироваться на них при проектировании образовательной среды и образовательных ситуаций, но предполагают аккуратность в интерпретации результатов наблюдений и исследований.

5.2. Формирование субъектной позиции: основные этапы

Постепенно от одного этапа возрастного развития к другому у человека наращивается способность к управлению собственной деятельностью, общением с другими людьми (субъектность). Одновременно он становится способным всё тоньше и глубже понимать социальные законы жизни человеческого сообщества, в которое включен, его ценностные требования, правила и нормы. Всё это позволяет ему, при соответствующей поддержке взрослых, развивать свою способность самостоятельно и ответственно строить свою жизнь на основе ценностей, то есть – субъектную позицию. Выше мы говорили о том, что без внутреннего стремления самого ребенка или подростка развитие субъектной позиции невозможно, но и роль взрослых в этом развитии также очень важна. Субъектная позиция является одновременно и предметом целенаправленного формирования со стороны взрослых и результатом собственной целенаправленной активности человека.

Для разработки рабочей модели педагогической деятельности по развитию субъектной позиции учащихся, нам было важно выйти на представление о сопряженном развитии субъектности и способности опираться в реализации этой субъектности. В целом, этапы формирования субъектной позиции в процессе педагогической деятельности представлены на рис. № 4. Мы считаем, что если на уровне субъекта действия и субъекта собственного действия субъектность сопрягается с ценностными образцами, предлагаемыми взрослыми, это дает первый очень важный импульс к развитию субъектной позиции. На уровне развития субъектности «субъект деятельности» очень важно, чтобы ценности заняли в регуляции активности человека роль критерия, определяющего выбор целей или путей их достижения. Наконец, на уровне субъекта собственной деятельности для развития субъектной позиции человеку необходимо научиться опираться на ценности как на приоритет в определении своих жизненных целей и планов.

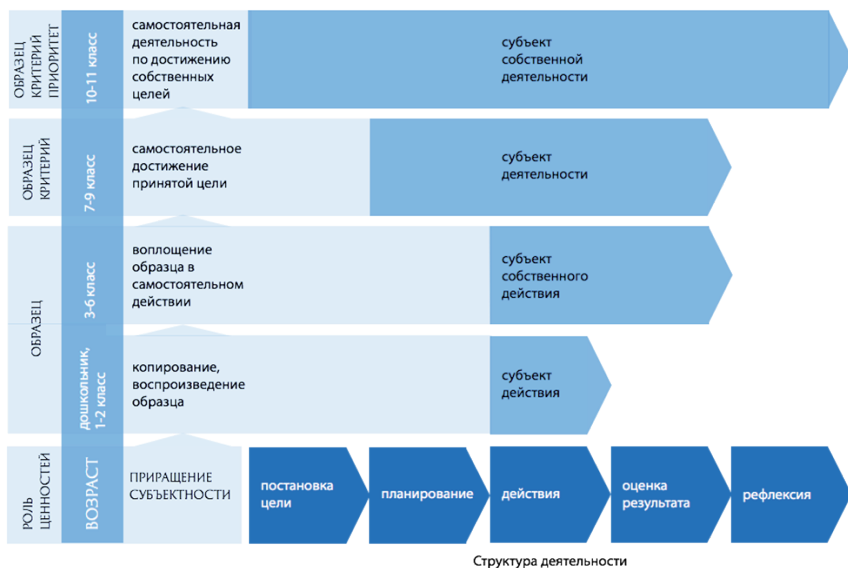


Рис. № 4 . Этапы формирования субъектной позиции

Охарактеризуем коротко содержание каждого этапа формирования субъектной позиции.

Уровень субъектности – субъект действия, приоритетная роль ценностей – образец. На этом этапе формирования субъектной позиции ребенку для «удержания» ценности в совершаемом действии необходимо опираться на конкретный ценностный образец. По сути дела, ребёнку необходимо выполнить свое действие в рамках его совместной с взрослым деятельности в максимально точном соответствии с предложенным ценностным образцом. Поэтому передаваемый детям образец должен быть предельно конкретным, понятным, образным и эмоционально заряженным: описание поведения (действия, способы мышления), название ценности, лежащее в основе такого поведения, эмоциональное отношение к данной ценности.

Уровень субъектности – субъект собственного действия, основная роль ценностей – образец. На этом этапе развития субъектной позиции ребёнку по-прежнему необходимо опираться на ценностные образцы. Но поскольку ребёнок сам решает, как именно ему воплотить образец в действии, сам образец не должен быть настолько конкретен или должны быть предложены варианты выполнения действия на основе образца.

Уровень субъектности – субъект деятельности, основная роль ценностей – выбор. На этом этапе развития субъектной позиции человек уже владеет достаточно большим числом образцов и при необходимости может осваивать новые. Конечно, освоение новых ценностных образцов остается важной задачей, поскольку осваиваются новые сферы социальной жизни, новые виды общественно значимой деятельности и межличностного общения. Но главным для него становится освоение умения научиться делать выбор в ситуациях вариативности путей достижения целей: видеть за альтернативами ценности, уметь сравнивать альтернативы по ценностным критериям и принимать решение относительно своего собственного выбора.

Уровень субъектности – субъект собственной деятельности, основная роль ценностей – приоритет. На этом этапе развития субъектной позиции человек осваивает новый способ постановки целей – на основе ценностей. Для него по-прежнему важной остается задача выбора целей на основе их ценностного сравнения, но главная линия развития связана с освоением умения опираться на ценности как приоритеты в определении стратегий собственного развития. Для этого ему необходимо как расширять спектр культурных ценностных образцов, так и создавать собственные ценностные образцы. Но главное, сам замысел деятельности на этом этапе осуществляется человеком на основе осмысления собственных (или принятых как собственные) ценностей.

Сформированная субъектная позиция – это «продукт» как собственной работы души и ума развивающегося человека, так и тех взрослых, которые создают ему условия для развития. Можно сказать, что субъектная позиция – это преимущественно образовательный результат. И вне продуманной системы педагогической и психологической поддержки имеет не так много шансов сформироваться. Исключения только подтверждают это правило. Продуманная система педагогической деятельности, направленная на развитие субъектной позиции учащихся, – основное и необходимое условие.

Глава 6. Педагогическая деятельность по развитию субъектной позиции

6.1. Педагогические ресурсы развития субъектной позиции учащихся

Сформированная субъектная позиция является интегральным качеством выпускника. Деятельность всей образовательной системы школы способствует развитию этого качества посредством следующих ресурсов:

- ресурса социокультурной среды населенного пункта, города и региона и реальных жизненных ситуаций;
- наличием ценностной среды и погружением в неё;
- ресурса личности педагога и в целом педагогического коллектива;
- проектная деятельность педагогов.

Охарактеризуем кратко возможности первых трёх ресурсов, четвертый ресурс рассмотрим более подробно, поскольку именно он являлся предметом нашего исследования и инновационной деятельности.

Использование ресурса социокультурной среды населенного пункта, города и региона и реальных жизненных ситуаций для развития субъектной позиции

Развитию субъектной позиции способствует опора на «живые» события, происходящие за пределами, вокруг и внутри школы и являющиеся в своей основе «ценностным вызовом» (или ценностной проблемной ситуацией). Напрашивается ассоциация с сюжетом повести братьев А. и Б. Стругацких «Отягощенные злом», в которой описывается реальная ситуация жизни педагога и его воспитанников, которая становится для них ценностным испытанием и моментом истины. Но в этой же повести очень хорошо показана роль педагога-наставника в превращении проблемной жизненной ситуации в ситуацию личностного развития для его учеников. Своими действиями (и бездействиями), своими реакциями на те или иные события и действиями-провокациями он превратил объективно сложную ситуацию в ситуации неизбежного ценностного выбора. И тем самым задал неизбежные ценностные следствия своих поступков.

Сами по себе социокультурные события и явления содержат в себе ресурс для развития субъектной позиции только как потенциальную возможность. Эту возможность нужно открыть детям, превратив внешнее событие в событие их внутренней жизни. Есть два основных пути такого превращения. Первый путь – это создание на основе события образовательной ситуации определённого вида (которая для учащихся никак

не будет ассоциироваться с обучением, будет являться для них частью жизни, но жизни, специально продуманной взрослыми). Второй путь – погружение в жизненную ситуацию для прочувствования определённой эмоциональной атмосферы, формирования отношения участников к событию. В этом случае происходит также передача детям в качестве моделей для подражания адекватных форм реагирования на те или иные явления, события, состояния и проблемы других людей.

В любом случае, естественная жизненная ситуация подвергается определённой «педагогической обработке» для того, чтобы стать ресурсом развития субъектной позиции.

Основные механизмы интериоризации ценностей, которые могут быть в данном случае задействованы, это личная деятельность, идентификация и имитация (подражание).

Погружение в непротиворечивую и целостную среду, выстроенную на определенных, открыто предъявляемых ценностях

Иначе эту возможность можно определить как создание и поддержку уклада жизни (школьного уклада, уклада жизни различных сообществ, семейного уклада).

Уклад в целом – это образ жизни определённой группы людей, включающий в себя ценности, нормы, правила, стили взаимоотношений, коллективные привычки и многое другое. А.Н. Тубельский определял уклад школы как *«отношения взрослых и детей в ней, организация пространства, в котором эти отношения складываются, стиль подхода к возникающим проблемам и т.п. – всё это вполне очевидно для участников школьной жизни, но чаще всего неуловимо, неформализуемо для внешнего наблюдателя»* (Тубельский А.Н., 2012. С. 49).

Уклад создается коллективными действиями и индивидуальными чувствами всех входящих в него людей. В определенных аспектах его можно проектировать, на него можно воздействовать. Но многое в укладе складывается стихийно, под влиянием ценностей людей, входящих в сообщество, и их умелости эти ценности воплощать в поведении и взаимодействии с другими людьми.

Составляющие уклада многообразны. К ним относятся:

– стиль и нормы общения и взаимодействия в школьной среде. Устойчивые формы речевого и невербального общения, способы разрешения конфликтных ситуаций, выражения поддержки и неодобрения, способы передачи информации;

– оформление и организация пространства: цветовая гамма и эстетические принципы оформления комнат, классов, коридоров, входов/выходов; настенная информация; элементы дизайна и др.;

– символика и традиции. Геральдика, гимн, элементы школьной формы, устойчивые традиции в общении, школьных ритуалах и правилах;

– нормативные документы, регламентирующие жизнь, и регламенты, регуляторы прав и обязанностей.

Уклад воспитывает постоянством, прозрачностью требований и понятностью санкций за их нарушение, привычно-традиционными формами отношений. Ценности заложены в быт и культуру общения, деятельность отлита в форму ритуалов.

Как правило, уклад осознается в те моменты, когда что-то в нем нарушается либо какие-то компоненты уклада перестают отвечать новым целям и новому образу жизни сообщества. Тогда он осознается и подвергается анализу. А затем предпринимаются действия по его постепенному изменению. Постепенному – слово ключевое. В силу специфики своего возникновения и существования (как осознанно-ритуальных, так и неосознаваемых форм и реакциях), уклад плохо поддается проектированию и быстрому изменению.

Сила воздействия уклада на развитие субъектной позиции довольно велика, но достаточно противоречива. В моменты своего «плавного» развития уклад воздействует на ценностное развитие на основе механизмов привычки, чувства стыда и вины. Однако периодически уклад перестает быть целостным и содержательно единым. В этот момент привычное функционирование перестает устраивать и наступает время для дискомфорта, рефлексии и изменения.

Личностное влияние взрослого

Педагог по своей роли и профессиональной миссии выступает для учеников носителем, транслятором и «воплотителем» ценностей в собственном поведении. В образе педагога, воспетого в отечественной литературе и кинематографе, всегда был акцентирован именно этот механизм воспитания. Без сомнения, это важный и во многих ситуациях действенный способ передачи ценностных образцов и моделей поведения, но он очень: а) требователен к компетенциям взрослого (быть ценностной моделью нужно уметь и нужно иметь то личное собственное содержание, которое стоит транслировать), б) психологически и физически затрачен для взрослого (он требует постоянного самоконтроля, рефлексии и готовности находиться «под наблюдением»), в) небезопасен для ребенка (может приводить к зависимости и иным нарушениям в развитии) и г) в качестве результата редко имеет ценностные ориентации воспитанника, поскольку опирается на такие механизмы интериоризации ценностей как имитация, идентификация, чувство стыда.

В ситуации, когда сходятся все нужные условия, воспитательный эффект личностного влияния педагога может быть очень эффективным. Для этого необходимо, чтобы педагог:

– обладал собственным ценностным содержанием, осознавал его, мог его транслировать другим;

- испытывал внутреннюю потребность транслировать свои ценности;
- уважительно относился к воспитаннику и принимал как изначальное условие, что одностороннее ценностное влияние невозможно, а возможен только ценностный обмен;
- был референтной (значимой) фигурой для воспитанника, потенциальным образцом для подражания и идентификации;
- осознавал способность ученика к идентификации, переживанию чувства стыда в соответствии с уровнем его развития.

Педагогическая деятельность, направленная на развитие субъектной позиции, представляет собой тонкий сплав личностного влияния и педагогической технологии.

С одной стороны, её успешность во многом зависит от того, сложился ли глубинный личный контакт взрослого и воспитанника. Именно в таком контакте присваиваются ценности и смыслы, образование приобретает личностный смысл как для ребенка, так и для взрослого. При этом только уникальное взаимодействие не может быть основой для построения системы. Личностное, не технологизированное взаимодействие при всех своих достоинствах и потенциальных возможностях предъявляет высокие требования к личностной зрелости педагога и его культуре. Такое взаимодействие плохо поддается внешнему регулированию и контролю, а, следовательно, ни ребёнок, ни сам педагог психологически не защищены друг от друга.

Вторая, не менее важная основа успешной педагогической деятельности – образовательные технологии. В переводе с греческого «τέχνη» означает «умение», «искусство», «мастерство». Таким образом, технология – это знание о мастерстве, об умении, о том, как сделать так, чтобы получалось искусство. В этом контексте вопрос о педагогических технологиях тесно переплетается с проблемой педагогического мастерства, ибо действия мастера всегда особенно умелы и совершенны, а значит – техноЛОГИЧНЫ.

Педагогическая технология – это осознанная логическая последовательность профессиональных действий, отражающая наиболее эффективный для определенных условий, воспроизводимый путь достижения конкретной педагогической цели (Колесникова И.А., 2001).

О технологичности действий педагога свидетельствуют:

- четкое представление о педагогической цели. Цель сформулирована в категориях действия, есть точное указание на результат, и этот результат достижим в данных условиях;
- осознание последовательности шагов и этапов, необходимых для достижения цели и при этом находящихся в гармонии с логикой развития самого объекта воздействия. В данном случае речь идёт об умении

сочетать требования технологии и знание закономерностей психологического развития и обучения человека;

– понимание природы и характера действий тех внутренних психологических механизмов, которые запускает педагог своими действиями. Технологичность педагога основана на знании психологии развития и функционирования человека, индивидуальных различий, возрастного развития и др. Выбирая технологию, педагог ориентируется именно на её развивающие возможности и учитывает психологические риски;

– осознание меры своих педагогических усилий. Педагогическая технология – не панацея, не дает 100%-ной эффективности, не гарантирует результата. Эффект технологии во многом зависит от желания, настроения самого учащегося, его доверия к педагогу, его психологического состояния. Поэтому, проектируя ситуацию взаимодействия и затем оценивая её результат, педагог мог бы следовать следующему очень точному выражению В.И. Слободчикова: «В рамках своего профессионализма я сделал всё, чтобы сохранить и обеспечить процессы развития, остальное – выше моих сил» (Слободчиков В.И., 2010. С. 59);

– осознание себя как «инструмента» педагогического влияния. Личность педагога – неотъемлемая часть его технологии. Его настрой, его убежденность в правильности выбранного пути, его рефлексивные способности влияют на эффективность педагогического действия.

Таким образом, технология – один из способов удержания педагогической цели в реальной практике взаимодействия с детьми. Кроме того, технологичность образовательного процесса снижает зависимость результативности от субъективных факторов, в частности – от недобросовестности педагога. Технология защищает ребенка от произвольных действий педагога, которые могут идти вразрез с индивидуальными или возрастными психологическими особенностями и возможностями ученика. Технология защищает педагога от субъективных оценок администрации и родителей, дает ему профессиональную уверенность в правильности своих действий.

Проектная деятельность педагога для целенаправленного формирования субъектной позиции

Образовательная ситуация – это специально спроектированная педагогом ситуация деятельности ученика по самоопределению с личными целями, задачами и выбором средств их решения, наиболее интересных и эффективных для учащегося.

Сущностными отличительными признаками образовательной ситуации являются следующие:

- проектируется (специально организуется) взрослым;
- имеет конкретную задачу и направлена на осуществление деятельности;

- инициирует личную деятельность ребенка;
- предполагает самостоятельное достижение участниками ситуации внутренне принятой цели.

В основе проектирования образовательных ситуаций лежит системно-деятельностный подход. Напомним, что в системно-деятельностном подходе образовательный процесс рассматривается как деятельность учащихся по решению учебных проблем познавательного, практического или ценностного содержания и достижению учебных целей. В общем виде целью учебной деятельности является преодоление разрыва между известным и неизвестным (желаемым и существующим) и решение имеющейся проблемы практического или познавательного характера. Это порождает необходимость изучать и разбираться в новом учебном материале (содержащем ответ на вопрос, что пока неизвестно). Условия и возможности реализации деятельности проектируются и регулируются не на основе прямого управления, а на основе образовательных ситуаций, в которые погружается учащийся. Такая ситуация соответствует структуре учебной деятельности, задает норму и логику достижения учебных целей того или иного вида. В рамках такой ситуации учащийся двигается по этапам деятельности к достижению цели, а учебный материал является необходимым средством её достижения. Основным критерием хорошо организованного учебного процесса становится способность учащихся решать проблемы на материале того или иного учебного предмета и переносить усвоенные способы решения проблем в реальную жизнь. Ученик не только усваивает знание, но формирует у себя умение учиться – компетенции, позволяющие ему решать различные жизненные проблемы и достигать личные цели в процессе целенаправленной деятельности. То есть достигаются метапредметные и личностные образовательные результаты.

В рамках системно-деятельностного подхода могут быть спроектированы как ситуации для развития субъектности (способности управлять деятельностью на основе целей), так и для развития субъектной позиции – способности управлять своей деятельностью на основе ценностей.

Далее мы подробно остановимся на проектировании образовательных ситуаций для развития субъектности и субъектной позиции учащихся, увидим общее и важные отличия в проектировании одних и других. Однако прежде охарактеризуем базовую модель образовательной ситуации.

6.2. Модель деятельностной образовательной ситуации: общая характеристика

Важно подчеркнуть, что описываемая далее модель является базовой для проектирования образовательных ситуаций различного содержания, ориентированных на разный образовательный результат: предметный, метапредметный или ценностный, реализуемых, с одной стороны, на уроке, с другой – во внеурочной деятельности или в дополнительном образовании.

В качестве базовой для формирования УУД рассматривается деятельностная образовательная ситуация, имеющая следующую трёх-частную структуру: начало деятельности – основная часть – итог деятельности.

На рис. 5 раскрыто структурное содержание всех 3 частей базовой образовательной ситуации.

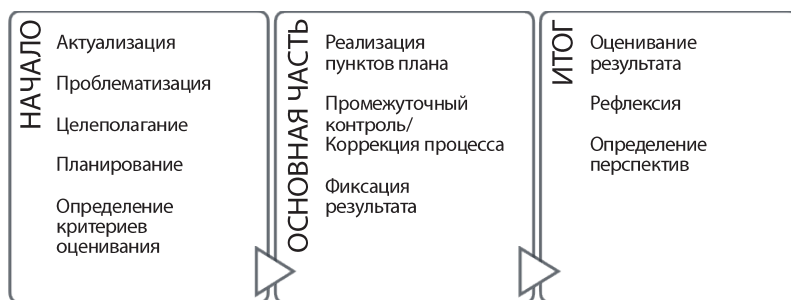


Рис.5. Модель образовательной ситуации

Начало деятельности раскрывается через этапы актуализации, проблематизации и целеполагания. В начале необходимо:

- обнаружить учебную проблему и актуализировать то, что учащимся уже известно для её решения;
- поставить цель и обозначить предполагаемый результат;
- задать критерии оценки результата;
- спланировать работу по достижению цели.

Основная часть – реализация плана по достижению результата. На каждом шаге плана учащиеся могут включаться в разные виды действий: смотреть учебный фильм или работать с текстом, составлять схему (кластер, таблицу) по материалу изученного, проводить эксперимент, выводить способ или тренироваться в его применении. Работа при этом может вестись индивидуально, в группах, в парах, в личном общении или через сеть. За многообрази-

ем форм работы учащиеся рефлексивно удерживают тот или иной этап работы (план своей деятельности) и его задачу.

Итог деятельности раскрывается через этапы оценивания, рефлексии и перспективы. Подводя итог, необходимо:

- зафиксировать полученный результат и оценить его по критериям, выработанным (заданным) вначале;

- провести рефлексию учебных действий: соответствовали ли они цели; были ли они рациональными; какие новые способы действий были освоены;

- определить дальнейшие перспективы: что нужно повторить, закрепить или узнать (содержание самостоятельной работы); где полученные знания и новые способы действия могут быть применены.

При выполнении всех требований к структурированию образовательной ситуации создаются возможности для развития всей совокупности регулятивных универсальных учебных действий и, собственно, субъектности.

Ниже соотнесены этапы образовательной ситуации и группы регулятивных УУД, которые могут на этом этапе развиваться:

ЭТАПЫ образовательной ситуации	РЕГУЛЯТИВНЫЕ УУД
Начало	Умения, позволяющие осуществлять целеполагание в индивидуальной и групповой деятельности, в том числе на основе ценностей. Умения, позволяющие осуществлять планирование в индивидуальной и групповой деятельности. Умения, позволяющие осуществлять перспективную рефлексию деятельности
Основное содержание	Умения, позволяющие осуществлять контроль и коррекцию индивидуальной и групповой деятельности. Умения, позволяющие осуществлять оценивание в индивидуальной и групповой деятельности, в том числе оценивание на основе ценностных критериев. Умения, позволяющие осуществлять ситуативную рефлексию деятельности
Итог	Умения, позволяющие осуществлять оценивание в индивидуальной и групповой деятельности, в том числе оценивание на основе ценностных критериев. Умения, позволяющие осуществлять ретроспективную рефлексию деятельности

Построение образовательной ситуации на основе данной модели опирается на ряд принципиально важных требований.

Деятельностная структура образовательной ситуации всегда должна быть прозрачна и открыта для учащихся. На таком уроке (занятии, внеурочном мероприятии) обязательно последовательно предъявлять учащимся (варианты: обсуждать с ними, учащиеся самостоятельно формулируют) все его этапы:

- а) цель деятельности и предполагаемый результат;
- б) критерии оценивания результата;
- в) план (почему именно это мы будем делать и в такой последовательности);
- г) приемы работы на каждом этапе плана;
- д) принципы и способы контроля и оценивания;
- е) содержание рефлексии и т.д.

Прозрачность деятельностной структуры, осознание учащимися логики развертывания образовательной ситуации – принципиальные условия. Не на всех этапах ученики могут быть активны в определении содержания деятельности. Что-то задает сам педагог в рамках выбранной им технологии. Но в каждый момент времени ученик понимает, на каком этапе деятельности он находится и почему выполняет то или иное задание. Далее учитель начинает постепенно передавать учащимся для самостоятельного осуществления все больше этапов осуществления деятельности.

Степень самостоятельности учащихся в осуществлении учебной деятельности постепенно нарастает. В начале обучения – это минимальная самостоятельность детей в управлении учебной деятельностью. Ученику для самостоятельной работы отдается этап выполнения запланированных действий. Цель, план, контроль, оценивание, рефлексия – всё это зона ответственности учителя. Он помогает ученику удерживать предложенную им структуру занятия.

На втором шаге учитель ставит цель, создает условия для принятия цели детьми. Вводит критерии оценивания. Сам организует планирование деятельности детей на уроке, обсуждая назначение конкретных заданий. Учащиеся самостоятельно выполняют данные задачи и осуществляют контроль и оценивание результата по тем критериям, которые предложил им педагог. Содержание рефлексии вновь определяет сам учитель, дети лишь отвечают на поставленные вопросы относительно того, как разворачивалась деятельность.

На третьем шаге учащимся передается ещё один этап деятельности – этап планирования порядка действий в соответствии с учебной целью, поставленной учителем. Организация этапа «целеполагание» и «рефлексия» остаются за учителем.

На четвёртом шаге учитель предлагает для рассмотрения проблемную ситуацию или проблему обнаруживают сами учащиеся (в рамках предложенной учителем образовательной технологии). Далее учащи-

еся самостоятельно определяют цель, порядок действий и осуществляют все следующие этапы учебной деятельности по разрешению проблемной ситуации. Конечно, к такому уровню самостоятельности учащихся нужно подготовить, и на это потребуются несколько лет. Согласно ФГОС, учащиеся должны достигнуть такого уровня самостоятельности к концу основной школы (9-й класс).

В образовательной ситуации воспроизводится не только необходимый набор элементов, но и содержательные связи между элементами. Вся система содержательных связей между элементами и этапами образовательной ситуации представлена на рис.6.

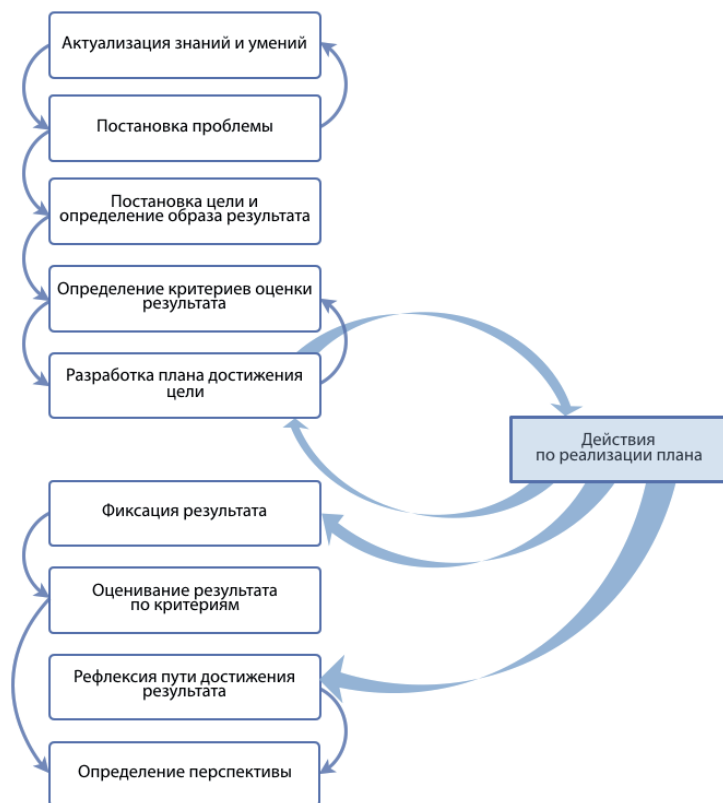


Рис.6. Система содержательных связей между элементами и этапами деятельностной образовательной ситуации

Этапы актуализации знаний и постановки проблемы могут следовать один за другим в любой из двух комбинаций. Есть уроки (занятия,

мероприятия), в которых учитель начинает с повторения уже известного и постепенно подводит учащихся к разрыву в освоенных ими знаниях или способах действия. Может быть и обратная ситуация: сначала учитель ставит перед учащимися проблему, а затем помогает им вспомнить все, что им уже известно, чтобы определить предмет изучения, усвоения. О том, что определяет порядок этих этапов, см. в разделе, посвященном проектированию.

Цель всегда вытекает из проблемы, связана с ней содержательно. Образ результата описывает тот предполагаемый продукт, который укажет на достижение цели. Чаще всего формулировка образа результата является ответом на вопрос: «Как мы поймем, что достигли цели?». Следующий вопрос, логично вытекающий из предыдущего: «В каком случае мы сможем сказать, что поработали успешно?». Это уже переход к следующему шагу, определение критериев оценивания результата. И, наконец, итоговые вопросы этого этапа деятельности: «Что именно нам нужно сделать, чтобы достичь цели? Как именно мы будем действовать?». На основе ответов на эти вопросы создается план образовательной ситуации. В ряде случаев этапы определения критериев и планирования также могут меняться местами.

Основной этап образовательной ситуации – действия по реализации плана. Чем сложнее и многообразнее формы работы на этом этапе, тем важнее периодически возвращать себя и учащихся назад, к плану, и задаваться вопросами: «Что мы уже сделали? И что теперь нам нужно сделать? Зачем мы сейчас с вами это делаем? Не ушли ли мы от нашего плана?». И так далее.

Содержательная часть заканчивается, когда реализован план достижения цели. Ученики фиксируют результат: «Что мы получили?». Далее они переходят к оцениванию по уже известным критериям. Оценивание позволяет понять, в какой мере полученный результат соответствует запланированному, какими качественными характеристиками *ожидаемого* результата обладает *реальный* результат. Если это урок и оценивание происходило последовательно на каждом этапе плана, то в этот момент урока качественные критериальные оценки переводятся в балльную оценку. Далее от результата участники образовательной ситуации переходят к осмыслению того, как они его достигли, то есть организуется рефлексия осуществленной деятельности. И, наконец, на основании оценивания и рефлексии определяется перспектива изучения данного материала, применения полученного знания и освоенных способов действия, в том числе метапредметных.

Данная модель положена нами в основу технологии проектирования образовательных ситуаций для развития субъектности и субъектной позиции. Прежде всего, мы остановимся на технологии проек-

тирования образовательных ситуаций в рамках уроков (фиксированных по времени и содержанию учебных занятий).

6.3. Технология проектирования образовательной ситуации на уроке на основе базовой модели: общая характеристика

Проектирование мы понимаем как технологично выстроенный путь воплощения человеком своих идей и замыслов в реальном продукте на основе строгого учета имеющихся ресурсов.

Проектирование образовательной ситуации – это профессиональная педагогическая деятельность, позволяющая на основе описанной выше модели построить реальный урок с конкретным предметным, метапредметным или ценностным содержанием.

Проектирование осуществляется в 2 этапа.

1-й этап – определение педагогом образовательного результата и принципиальных способов его достижения.

2-й этап – проектирование учебной деятельности учащихся, направленной на достижение запланированного на 1-м этапе образовательного результата.

6.3.1. Первый этап проектирования: основное содержание

На этом этапе учитель определяется с педагогическими целями и образовательным результатом проектируемой ситуации. Для этого ему необходимо последовательно ответить на следующие вопросы:

1. Что подлежит усвоению?

На какой образовательный результат мы хотим выйти?

В чем суть учебной проблемы? Как её целесообразно показать учащимся?

Без каких знаний/умений из прошлого опыта учащихся невозможно решить учебную проблему?

При ответе на первый вопрос учитель определяется с осваиваемым учебным содержанием (что подлежит усвоению?). В преобладающем большинстве случаев это означает выбор одного из трёх типовых вариантов учебного содержания: «А», «Б», «В».

Вариант «А» – знание о... (понятии, закономерности, явлении). Основные образовательные результаты такого урока (на выбор): «Учащиеся понимают, что это такое», или «Учащиеся знают, что это, когда это было», или «Учащиеся понимают, почему это произошло».

Вариант «Б» – соединение нового знания о чём-то со знанием (пониманием) нового способа действия, то есть: «Понятие, закономерность + Способ определения / доказательства / применения». Основные

образовательные результаты такого урока (на выбор): «Учащиеся понимают, что это такое, и знают, как это действует / каков алгоритм».

Вариант «В» (самый объемный по содержанию) – соединение нового знания, нового способа и умения его применять. Образовательный результат: «Учащиеся знают алгоритм/способ и могут применить его на практике для решения учебных задач».

Схематически все 3 варианта представлены на рис.7.

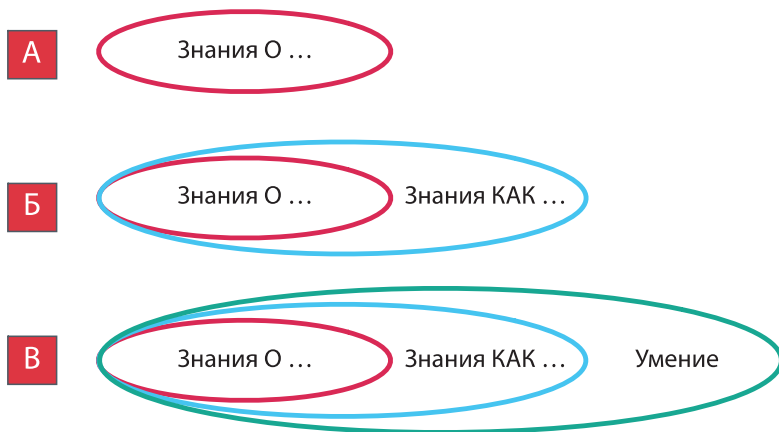


Рис.7. Варианты сценария учебного содержания

Выбор варианта – это запуск технологии проектирования. Дальнейшие действия педагога технологически логичны и вытекают одно из другого. Последовательность шагов проектирования на 1-м этапе представлена в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика различных вариантов сценария учебного содержания

ВАРИАНТ СЦЕНАРИЯ	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ	СУТЬ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ		ПРИЕМЫ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ
Вариант А	<p>Знание о... (понятии, закономерности)</p> <p>Учащиеся понимают, что это такое, <i>или</i> учащиеся знают, что это, когда это было и понимают, почему это произошло</p>	<p>Я не могу объяснить, как устроен мир, раскрыть смысл чего-либо, объяснить причину событий, явлений</p>	<p>НЕТ единой позиции в оценке чего-либо / единой точки зрения.</p> <p>НЕТ единой концепции в объяснении тех или иных явлений.</p> <p>ЕСТЬ объективное противоречие.</p> <p>ЕСТЬ неочевидная закономерность (гипотезы).</p> <p>Несоответствие между знаниями меньшего и большего уровня обобщенности</p>	<p>Много существующих концепций</p> <p>⇒ Какова твоя точка зрения, чем ты её аргументируешь?</p> <p>Как такое возможно?</p> <p>⇒ Отсутствие предположений</p> <p>⇒ Чего ты не знаешь, чтобы ответить на вопрос, возможно ли это?</p> <p>Интересно, а почему это...?</p> <p>⇒ Предположения / гипотезы</p> <p>⇒ Что из них самое точное?</p> <p>Известный факт</p> <p>⇒ Не знаю, каким образом это смогли открыть/объяснить?</p>
Вариант Б	<p>Знание о... + Знание как (понятие, закономерность + способ определения, выведения, использования)</p> <p>Учащиеся понимают, что это такое, и знают, как это действует / каков его алгоритм</p>	<p>Я не могу объяснить, КАК это делается, или не могу предложить способ, КАК это можно сделать</p>	<p>НЕТ прямого соответствия между внешним видом реального объекта и его схематическим изображением (или моделью).</p> <p>НЕТ объективного практического решения.</p> <p>НЕТ субъективного практического решения.</p> <p>ЕСТЬ множество способов решения.</p>	<p>Дана схема или модель объекта. На основании схемы/модели нужно объяснить или найти ответ на вопрос</p> <p>⇒ Не могу интерпретировать, т.к. не понимаю, как закодирован в схеме модели данный объект</p> <p>⇒ Необходимо, определить способ кодирования.</p> <p>Модельная проблемная ситуация. Объясни, какие возможны способы ее решения?</p> <p>⇒ Чего мы не знаем?</p> <p>Можно ли это отнести к...?</p> <p>⇒ Не можем ответить, не знаем, как это сделать, нет очевидного способа.</p> <p>Пример-иллюстрация с ошибочным способом решения проблемы (или кейсы)</p> <p>⇒ Почему так произошло?</p> <p>⇒ Как нам не попасть в подобную ситуацию?</p>

Вариант В	Знание о... + Знание, как ... + Применение знания (понятие + способ определе- ния, вывода, при- менения = практика примене- ния способа) Учащиеся знают алгоритм / способ и могут применить его на практике для решения учебных задач	Я НЕ ПОНИМАЮ, что и как нуж- но сделать	Несоответ- ствие между имеющимся у учащегося опы- том и новыми требованиями (между житей- скими и науч- ными знаниями и способами, между знаниями меньшего и большего уров- ня обобщеннос- ти и т.п.) Необходи- мость приме- нить умение и отсутствие прак- тического опыта и пред-ставления, как это делать. Необходи- мость выбора нужного спосо- ба решения прак- тической задачи	Новая ситуация – практическая / бытовая проблема ⇨ Выполните ⇨ Не можем этого сделать прежними спо- собами ⇨ Чего мы не зна- ем, не умеем? (В) Какая цель перед нами стояла на послед- них уроках ⇨ Что мы уже мо- жем? ⇨ Каков следую- щий шаг? (В) Практическая задача ⇨ Много пред-по- ложений, как ее решить ⇨ Какой способ применить на практике? (В)
-----------	---	--	---	---

В случае выбора варианта «А» учебного содержания педагогу необходимо решить дополнительную проектировочную задачу, а именно:

- определился, к какому подвиду предметного содержания «А» относится конкретное знание, изучаемое на проектируемом уроке, и на основе этого
- определился со стратегией освоения данного учебного содержания, которую он выберет на уроке.

Подвиды знания и стратегии его изучения представлены на рис.8.

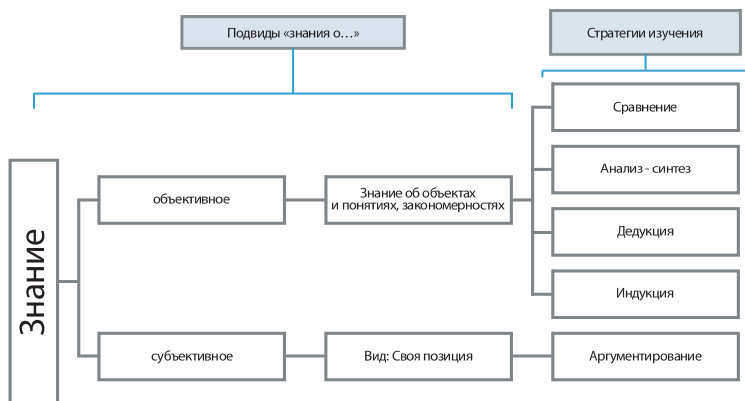


Рис. 8. Виды варианта содержания «А» и стратегии его изучения

В таблице 2 охарактеризованы подвиды «знания о...», стратегии его изучения и типовые приемы проблематизации для разных стратегий.

Таблица 2. Подвиды «знания о...», стратегии его изучения и типовые приемы проблематизации для разных стратегий

ВИД	ПОДВИД ЗНАНИЯ	СТРАТЕГИЯ ПОЛУЧЕНИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ, ВЫБРАННАЯ УЧИТЕЛЕМ	ПРИЕМ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ
ОБЪЕКТИВНОЕ ЗНАНИЕ	Знание об объектах и понятиях, закономерностях и правилах	Сравнительный анализ: постигаем свойства нового понятия или объекта через сравнение его с другим объектом или понятием (близким, противоположным, аналогичным)	Похоже на известное нам, но не оно... Что из имеющегося лучше использовать в данных условиях? Какой вариант предпочесть, для того чтобы... Какие опасности могут нас ждать в каждом случае? Можно ли это заменить на ...?
		Анализ-синтез: раскладываем объект / понятие на составные части, функции, свойства, а затем на основе всестороннего анализа даем ему целостную характеристику	Что это? Можно ли этим воспользоваться (применить) для... Что же в этом объекте самое важное? Без чего он перестанет быть тем, чем является?
		Дедукция: изучаем свойства объекта и вводим закономерности, двигаясь в своих размышлениях от понятия к объекту, от общего случая к частному факту	Из-за чего это произошло (в чем причина)? Что будет потом? Получится ли у нас то, что мы задумали? Верны ли наши прогнозы? Можно ли это назвать (тем-то)
		Индукция: изучаем закономерности, правила и принципы, двигаясь в своих размышлениях от частных случаев к обобщению и определению понятий	Как мы можем объяснить противоречие между тем, что мы знаем, и новым фактом? Один факт, второй, третий... Случайность ли это? Есть ли связь между...
СУБЪЕКТИВНОЕ ЗНАНИЕ	Своя позиция	Аргументирование: изучаем разнообразие подходов к изучаемой проблеме и определяем собственную позицию	Что бы ты выбрал? Какое решение самое лучшее и почему? Есть ли единственно правильный ответ? Как лично ты объясняешь, почему...

Результатом 1-го этапа проектирования является:

1. Знание педагогом образовательных результатов проектируемого урока.

Представление о сути проблемной ситуации, на которой можно выстроить учебную проблему.

Варианты приемов проблематизации, которые можно предложить учащимся для постановки учебной цели.

Для варианта «А» – выбор стратегии изучения данного учебного содержания.

Представление о знаниях и умениях, которые необходимо актуализировать в начале урока для решения учебной проблемы.

Результаты 1-го этапа проектирования создают необходимую технологическую базу для 2-го этапа. Схематически это представлено на рис. 9.



Рис.9. Взаимосвязь 1-го и 2-го этапов проектирования

6.3.2. Второй этап проектирования: основное содержание

Второй этап проектирования – это последовательная разработка сценария урока на основе модели деятельностной образовательной ситуации. Разработка осуществляется с опорой на результаты анализа 1-го этапа.

Проектирование этапа актуализации – это определение:

а) содержания актуализации;

б) места актуализации в структуре урока (до или после проблематизации).

Актуализация будет идти *до* постановки проблемы, если суть проблемы состоит: в отсутствии известного способа; необходимости выбрать способ из известных; объективном противоречии между имеющимися знаниями и новым фактом. Актуализация будет следовать *за* этапом проблематизации, если суть проблемной ситуации состоит: в отсутствии единой позиции или единственно правильной точки зрения; неочевидной закономерности; отсутствии решения практической проблемы.

Проектирование этапа проблематизации – это конкретизация приема проблематизации, выбранного на первом этапе проектирования; подбор конкретного материала для постановки учебной проблемы урока. Учебная проблема предъявляется учащимся через (на выбор):

а) вопрос, требующий названия или объяснения;

б) запрос на практическое действие или интерпретацию факта;

в) выбор ответа или позиции из нескольких возможных. Учебная проблема преимущественно формулируется через «Как...».

Проектирование этапа целеполагания – это формулирование цели деятельности на уроке на основе сформулированной проблемы и описание образа результата. Оба действия опираются на результаты 1-го этапа проектирования. Формулировка цели – это определение действия по решению поставленной учебной проблемы. Ниже соотнесены варианты типовых примеров «перевода» учебной проблемы в цель учебной деятельности:

УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА	ЦЕЛЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Не знаю, как это сделать.	Применить новый способ действия.
Не могу объяснить, почему это произошло, какие будут последствия.	Установить закономерность, определить причину / следствие.
Не понимаю, что это, как оно называется.	Определить новое понятие.
Не знаю, как аргументировать.	Найти факты, подтверждающие точку зрения.
Не знаю, какая версия верна	Проверить гипотезу о...

Образ результата – это описание продукта (состояния), которое будет свидетельствовать о достижении цели. Формулировка образа результата находится в прямой зависимости от выбранного учителем варианта учебного содержания, а именно:

ВАРИАНТ СОДЕРЖАНИЯ	ОБРАЗ РЕЗУЛЬТАТА
А	Смогу назвать, дать определение, охарактеризовать, объяснить
Б	Смогу показать, установить, выбрать, как...
В	Смогу решить, применить, изменить

Проектирование этапа планирования – это определение шагов (составляющих частей) по достижению цели деятельности. За каждым шагом (частью) плана располагается учебная задача, которую необходимо решить, чтобы продвинуться по пути достижения цели. Способ разбивки цели на задачи зависит от выбранного учителем варианта учебного содержания. Каждый вариант содержания предполагает типовой план достижения цели. В большинстве случаев проектирование этапа планирования – это выбор типового плана деятельности и приема его формулирования с учащимися (для учащихся, самими учащимися).

В таблице 3 представлены типовые планы для вариантов содержания «Б» и «В».

Таблица 3. Типовые варианты планов учебной деятельности

ВАРИАНТ СЦЕНАРИЯ	ЧТО ПОДЛЕЖИТ УСВОЕНИЮ? ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ	ТИПОВОЙ ПЛАН
Вариант Б	Знание о... + Знание, как... (понятие, закономерность + способ определения, вывода, использования) Учащиеся понимают, что это такое и знают, как это действует / каков его алгоритм	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познакомиться с новым понятием (закономерностью/ правилом). 2. Освоить (вывести) алгоритм действия (способ). 3. Установить границы (условия) применения способа. 4. Применить новое знание для учебной проблемы урока
Вариант В	Знание о... + Знание, как ... + Применение знания (понятие + способ определения, вывода, применения = практика применения способа) Учащиеся знают алгоритм/способ и могут применить его на практике для решения учебных задач	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познакомиться с новым понятием (закономерностью/ правилом). 2. Освоить (вывести) алгоритм действия (способ). 3. Научиться применять способ для решения учебных и практических задач. 4. Применить для решения учебной проблемы урока. Либо: <ol style="list-style-type: none"> 1. Освоить (вывести) алгоритм действия (способ). 2. Установить границы (условия) применения способа. 3. Научиться применять способ для решения учебных и практических задач. 4. Применить для решения учебной проблемы урока

Типовые планы для варианта учебного содержания «А» представлены в таблице 4. Выбор типового плана для варианта «А» определяется выбором стратегии освоения знания (1-й этап проектирования).

Таблица 4. Типовые планы варианта «А» учебного содержания

ВИД ЗНАНИЯ	ПОДВИД ЗНАНИЯ	СТРАТЕГИЯ ПОЛУЧЕНИЯ НОВОГО ЗНАНИЯ, ВЫБРАННАЯ УЧИТЕЛЕМ	ТИПОВОЙ ПЛАН ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБЪЕКТИВНОЕ ЗНАНИЕ	Знание об объектах и понятиях, закономерностях и правилах	<p>Сравнительный анализ: постигаем свойства нового понятия или объекта через сравнение его с другим объектом или понятием (близким, противоположным, аналогичным)</p> <p>Анализ-синтез: раскладываем объект / понятие на составные части, функции, свойства, а затем на основе всестороннего анализа даем ему целостную характеристику</p> <p>Дедукция: изучаем свойства объекта и вводим закономерности, двигаясь в своих размышлениях от понятия к объекту, от общего случая к частному факту</p>	<ol style="list-style-type: none"> Изучить новый объект. Выявить общие и отличительные свойства изучаемого и известного объекта / понятия. Определить существенные признаки изучаемого объекта / понятия. Сформулировать обобщенную характеристику изучаемого объекта / понятия <ol style="list-style-type: none"> Дать первоначальное определение объекту изучения. Выделить части / элементы этого объекта. Изучить отдельные части. Сформулировать обобщенную характеристику целого объекта (дать новое определение понятию) <ol style="list-style-type: none"> Установить, к какой группе (какому понятию) относится объект. Изучить данную группу: её свойства и связи. Вывести следствие: наделить конкретный объект всеми характеристиками и свойствами понятия, к которому мы его отнесли

		<p>Индукция: изучаем мерности, и принципы, их размышлениях и принципах, двигаюсь в сво- их размышлениях от част- ных случаев к обобщению и определению понятий</p>	<p>1. Изучить факты / явления / объекты, относящиеся к проблемному вопросу. 2. Проанализировать полученную информацию. 3. Сформулировать предположение об общих тенденциях / свойствах / связях. 4. Проверить предположение</p>
<p>СЪРЪЕКТИВНОЕ ЗНАНИЕ</p>	<p>Своя позиция</p>	<p>Аргументирование: изучаем разие к изучаемой проблеме и определяем собственную позицию</p>	<p>1. Изучить (мысленно смоделировать) возможные позиции по изучаемой проблеме с точки зрения их оснований. 2. Выбрать основание, соответствующее собственным убеждениям. 3. Подобрать аргументы в защиту выбранной позиции</p>

Выбор методического приема для организации этапа планирования осуществляется на основе представлений об уровне развития субъектности учащихся и их готовности к самостоятельному планированию.

Проектирование этапа оценивания происходит с опорой на первый этап проектирования, а именно: определение варианта учебного содержания урока.

В целом, на этом шаге проектирования педагог отвечает для себя на следующие вопросы:

1. Что оцениваем в рамках деятельности (предмет оценивания)?
2. Когда оцениваем (место оценивания в структуре деятельности)?
3. Какой шкалой пользуемся при оценивании?
4. Как описать уровни?
5. Кто оценивает и какова процедура оценивания?
6. Как перевести накопленные баллы в отметку?

ПРЕДМЕТ ОЦЕНИВАНИЯ В РАЗНЫХ ВАРИАНТАХ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ:

Вариант «А»

1. Проблема: не могу объяснить, ЧТО ЭТО, ПОЧЕМУ ЭТО, СВОЮ ТОЧКУ ЗРЕНИЯ...
2. Цель: найти информацию, чтобы объяснить...
3. Образ результата: «Я могу объяснить...»
4. **Оценка качества объяснения.**

Вариант «Б»

1. Проблема: не могу объяснить способ решения, доказательство.
2. Цель: вывести способ.
3. Образ результата: «Я могу объяснить способ».
4. **Оценка качества объяснения.**

Варианты «В»

1. Проблема: «Не могу этого сделать...»
2. Цель: научиться это делать.
3. Образ результата: «Я умею это делать».
4. **Оценка процесса осуществления действия.**

Таким образом, в вариантах «А» и «Б» **предметом оценивания является результат**, качество объяснения (в «А» – явления, закономерности, в «Б» – способа действия), а в варианте «В» – **процесс осуществления нового действия**.

Место оценивания в вариантах «А» и «Б»:

- введение критериев оценивания **до** планирования деятельности;

- оценивание после завершения работы по плану и фиксации результата.

Место оценивания в варианте «В»:

- введение критериев оценивания *после* планирования деятельности;
- оценивание и по ходу реализации плана (возможно), и после фиксации результата.

Оценивание, осуществляемое в процессе реализации плана, называется промежуточным. Оно занимает много времени, но бывает очень важным и даже необходимым. При выборе промежуточного (помимо итогового) оценивания педагог руководствуется следующими критериями:

- учащийся осуществляет тот или иной вариант плана полностью или во многом самостоятельно и необходимо дать ему возможность проверить себя;
- без достижения результата данного этапа нельзя двигаться дальше в понимании материала (вариант «В» прежде всего);
- у учителя есть время и внутренняя готовность работать с результатами промежуточного оценивания, скорее всего – дифференцированно, как непосредственно во время урока, так и оценивая домашнее задание.

Ниже представлены возможные приемы работы с результатами промежуточного оценивания.

ВО ВРЕМЯ УРОКА	В ДОМАШНЕМ ЗАДАНИИ
<p>Остановка движения по плану, возврат к задачам данного пункта плана (или даже к этапу актуализации) для ВСЕХ.</p> <p>Дифференцирование процесса: «второй круг» понимания для одних учащихся и самостоятельное движение дальше – для других.</p> <p>Подключение тех, кто справился, к обучению тех, кто пока не вышел на результат этапа.</p>	<p>Дифференцированное домашнее задание: для тех, кто успешно справился с задачами этапа, и тех, у кого возникли трудности (2–3 уровня).</p> <p>Общее для всех повторение по пунктам плана.</p>

Далее на этом шаге проектирования определяются основные параметры оценочной матрицы, а именно – критерии, шкалы и уровни.

Критерии отражают характеристики итогового результата. Они определяются от цели и образа результата. **Шкала и уровни** отражают степень достижения итогового или промежуточного результата; они зависят от сложности умения, от того, что можно наблюдать/фиксиро-

вать в поведении ученика или в продукте его деятельности, от степени освоенности умения.

Оценочная таблица может заполняться как в основной части урока (при наличии промежуточного оценивания), так и после реализации плана и фиксации результата. В последнем случае мы говорим об итоговом оценивании. Итоговая оценка за урок может быть результатом суммирования промежуточных оценок и выводиться на основе критериев после достижения результата.

Проектирование этапа основного содержания происходит с опорой на план и критерии оценивания (в случае, если есть промежуточное оценивание). План задает количество и последовательность действий внутри основного содержания. Единица основной части – пункт плана. С определения содержания каждого пункта и начинается проектирование. Проектирование действий учащихся внутри каждого пункта плана представлено на рис. 10.



Рис.10. Структура пункта плана в основной части урока

На первом шаге формулируется образ результата данного этапа, при необходимости повторяются критерии оценивания (если есть).

На втором шаге с помощью различных форм и приемов, адекватных поставленной задаче, организуется процесс решения задачи. На этом шаге степень самостоятельности учащихся может варьироваться от высокой (при достаточном для этого уровне субъектности) до низкой. Три уровня самостоятельности учащихся в решении учебной задачи описаны в таблице.

Таблица 5. Уровень самостоятельности учащихся в решении учебной задачи конкретного этапа

УРОВЕНЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	ДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ
Низкий	Подводящий диалог и инструктирование
Средний	Постановка задачи – определение способа её решения – ... – обсуждение результатов работы учащихся
Высокий	Постановка задачи – ... – обсуждение результатов работы учащихся (в том числе рефлексия примененного способа решения)

На третьем шаге фиксируется результат и, если нужно, он оценивается по критериям оценочной матрицы. Методические варианты фиксации и оценивания представлены ниже:

ФИКСАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТА	ОЦЕНИВАНИЕ
У нас есть определение понятия (...) Мы вывели правило, по которому определяется (...) Итак, мы проверили первое предположение о (...) и пришли к выводу...	Проверьте себя, можете ли вы воспроизвести определение понятия (...) Убедитесь, что вы поняли способ (...) Можете ли вы объяснить, почему мы отвергли первое предположение?

Проектирование этапа рефлексии. При возникновении проблем в процессе достижения учебной цели может осуществляться ситуативная рефлексия. А на уроках, построенных на основе проектной технологии, возможна и перспективная рефлексия¹.

¹ Для справки: рефлексия - это способность, позволяющая человеку делать свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения, самого себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев). Выделяют несколько видов рефлексии в зависимости от того, какое место она занимает в ходе деятельности человека: ситуативную, ретроспективную и перспективную. Ситуативная рефлексия (рефлексия-в-действии) обеспечивает непосредственную включенность в ситуацию, координацию и контроль деятельности в соответствии с целью и меняющимися условиями. Ретроспективная (рефлексия-после-действия) позволяет осуществить анализ выполненных действий и прошедших событий для выявления достижений и ошибок (с целью коррекции своего поведения в дальнейшем). Перспективная (рефлексия-до-действия) дает возможность осуществить мысленное планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов и следствий своих поступков.

На данном этапе урока проектируется ретроспективная рефлексия учебной деятельности.

В зависимости от содержания предыдущих этапов, предметом такой рефлексии могут быть:

1. методы и стратегии получения нового знания как предметного, так и метапредметного (вариант «А», «В» учебного содержания);
2. методы и стратегии выведения предметных и метапредметных способов действия, коммуникации, мышления, самопознания (варианты «Б», «В» учебного содержания);
3. методы и приемы организации процесса работы на уроке: форм группового взаимодействия, используемые приемы визуальной организации информации, используемые технические и дигитальные средства, приемы запоминания и др.
4. эмоциональное и ценностное отношение к содержанию деятельности, процессу коммуникации и полученным артефактам;
5. собственные стратегии учения, примененные учащимися, и их эффективность.

В зависимости от предмета рефлексии используются различные приемы и техники.

Проектирование этапа перспективы – это обозначение тех новых возможностей, целей и задач, которые появляются благодаря полученному результату, с одной стороны, и плодам рефлексии, с другой.

Содержание и объем домашнего задания после деятельностного урока целиком зависят от того, на какой результат удалось выйти классу и отдельным ученикам. Полученный результат позволяет понять, что теперь мы знаем, можем и что может быть следующим этапом в изучении того или иного материала.

В Приложении 1 приведены примеры сценариев уроков, выстроенных в соответствии с предложенной технологией.

6.4. Особенности проектирования образовательной ситуации на уроке для развития субъектой позиции

Принципы проектирования урока на ценностном образовательном содержании не отличаются от принципов проектирования урока, построенного на предметном или метапредметном образовательном содержании. Однако модель ценностной образовательной ситуации и технология её проектирования характеризуются рядом специфических особенностей.

Первое, определяющее, отличие состоит в **модели образовательной ситуации**. В основании образовательной ситуации, направленной на развитие субъектной позиции, также лежит учебная деятельность. Но это особая деятельность, имеющая ценностные основания, и перед её участниками стоит двойная задача: осуществить деятельность и воплотить в ней и её результате осмысленную и принятую ценность. Наличие у деятельности четко выраженных ценностных оснований приводит к усложнению её структуры, появлению важного этапа, предшествующего формулированию цели, а именно: определение ценностных оснований будущей цели.

В рамках такой деятельности человек обретает возможность осмыслить и интегрировать ценностный опыт, чрезвычайно важный для развития личностных образовательных результатов. Каждый шаг в реализации такой деятельности потенциально содержит в себе вопрос, связанный с осмыслением ценностей.

Ценность: «Ради чего?».

Цель: «Как конкретно можно эту ценность воплотить? Как пойму, что сделал то, чего хотел, к чему стремился?».

Планирование: «Как нужно действовать, чтобы достичь этой цели и удержать ценность?».

Действия и контроль: «То ли я делаю? Не потеряна ли ценность, ради которой я действую?».

Оценивание: «Достиг ли я нужного результата? Воплощена ли в результате ценность?».

Рефлексия: «Стоила ли цель усилий? Нужно ли это делать в дальнейшем? Что можно улучшить? Чему я научился в процессе?».

Второе отличие относится к *содержанию деятельности педагога* на первом этапе проектирования. В данном случае на первом этапе проектирования перед учителем стоит дополнительная задача – определить вид ценностной образовательной ситуации, которую он будет проектировать для урока. Это может быть:

а) образовательная ситуация, построенная на ценностном образце,

б) образовательная ситуация, построенная на ценностном выборе.

В образовательной ситуации, построенной на **ценностном образце**, учащиеся осваивают тот или иной ценностный образец и учатся выстраивать свои действия (их последовательность, содержание каждого действия, критерии оценивания) на основе этого образца. Так, масленичная ярмарка может проводиться в благотворительных целях и тогда всё, что на ней будет происходить, будет замышляться, осуществляться, а затем – осмысляться с точки зрения ценностных образцов благотворительного действия.

В образовательной ситуации, построенной на **ценностном выборе**, моделируется проблема выбора целей или путей их достижения.

Учащиеся учатся сравнивать цели или пути их достижения по ценностным критериям и делать выбор. Например, накануне Дня Победы старшеклассники могут самостоятельно решать, каким образом они хотят выразить свою благодарность тем, кто воевал и защищал Родину в годы войны: помощь ветеранам, проживающим в домах рядом со школой, уход за мемориалами ВОВ, участие в работе поисковых отрядов, помощь в создании и расширении музея и т.д.

Образовательная ситуация, построенная на **ценностном приоритете**, предполагает осмысление предложенной проблемы с ценностной точки зрения и проектирование деятельности по решению проблемы на основе данной ценности. В таких ситуациях учащиеся учатся выстраивать деятельность на основе осознанных ценностных приоритетов.

Разные образовательные ситуации ориентированы на определенные уровни сформированности субъектности.

Для ученика, субъектность которого сформирована на уровне «субъект действия» и «субъект собственного действия», важно создавать образовательные ситуации, построенные на ценностном образце. За годы обучения в начальной школе учащимся желательно накопить существенный опыт действия в разных ситуациях на основе разнообразных ценностных образцов. И наиболее значимые из них присвоить как личные модели поведения.

Для субъекта деятельности ценности выступают не только образцом для выбора конкретной модели поведения, но и определяют выбор в ситуации конфликта или противоречия возможностей. Поэтому в подростковом возрасте очень важно погружать учащихся в ситуации, требующие как применения сложных обобщенных ценностных образцов, так и выбора на основе осознанных ценностей.

Для субъекта собственной деятельности ценности выступают приоритетом, т.е. в каждой ситуации деятельности человек понимает не только то, что он должен делать, но и зачем он это делает и ради чего он это делает. Для развития такой способности необходимо предлагать учащимся ситуации деятельности, построенные на ценностном приоритете.

Каждая образовательная ситуация имеет свои специфические структурные особенности и варианты применения в соответствии с уровнем развития субъектности учащихся.

В целом, в рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, урок (или занятие, приближенное по своему формату к уроку) можно проектировать и реализовать на основе:

- ценностной проблематизации;
- знакомства с ценностным образцом;
- выработки критериев ценностной оценки;

– применения критериев для оценки чужой деятельности (действий).

А в рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе, урок создает условия:

- для ценностной проблематизации;
- выработки критериев ценностного соотнесения вариантов выбора;
- применения критериев для ценностной оценки чужого выбора;
- знакомства с рефлексией осуществленного выбора (другими людьми или персонажами).

Конкретизация варианта учебного содержания, подлежащего усвоению, представлена в таблице 6.

Таблица 6. Характеристика вариантов ценностного учебного содержания

ВАРИАНТ СЦЕНАРИЯ		ЧТО ПОДЛЕЖИТ УСВОЕНИЮ? ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕЗУЛЬТАТ	ИСТОЧНИК ПРОБЛЕМЫ СИТУАЦИИ
Вариант А	Ценностный образец	Знание о... (ценностном понятии, идеале)	Я не могу объяснить, как устроен социальный мир, объяснить причину событий, решений, поступков людей
	Ценностный выбор	Знание о... (ценностных выборах, предпочтениях)	Не понимаю, почему одни люди поступают так, а другие иначе
Вариант Б	Ценностный образец	Знание о... + Знание, как... Ценностное понятие, закономерность + ценностный образец (пример, способ действия)	Я не могу объяснить, КАК воплотить в действие эту ценность или не могу предложить способ, КАК это можно сделать. Не знаю, как понять, какую ценность проявляет это действие (не могу определить)
	Ценностный выбор	Знание о... + Знание, как... Ценностное понятие, закономерность + способ ценностного выбора	Не могу объяснить, как нужно действовать, чтобы выбрать Не понимаю, почему люди пришли к такому решению, как они размышляли

Вариант В	Ценностный образец	Знание о... + Знание как + умение Ценностное понятие, закономерность + ценностный образец (пример, способ действия) + умение действовать в соответствии с образцом	Я не понимаю, что и как нужно делать в этой ситуации
	Ценностный выбор	Знание о... + Знание, как... + умение Ценностное понятие, закономерность + способ ценностного выбора + умение на его основе совершить выбор	Я НЕ ПОНИМАЮ, между чем и чем нужно выбирать и как

Дальнейшее проектирование образовательных ситуаций, направленных на развитие субъектной позиции, осуществляется на основе описанной выше технологии.

Глава 7.

Методические рекомендации по проектированию образовательных ситуаций для развития субъектной позиции

7.1. Проектирование образовательной ситуации, построенной на ценностном образце

Данная образовательная ситуация проектируется и реализуется вокруг центральной задачи, связанной с освоением учащимися тех или иных ценностных образцов поведения, действия или взаимодействия. Метафорически ценностный образец можно определить как *«отлитое в культурную форму, свершившееся ценностное самоопределение»* (Семенова Э. Р., 2014. С.543).

Образец – это описательная модель (образ, алгоритм, понятие), на основе которой человек выстраивает свои действия, а также отношения с другими людьми и с самим собой. Образец обязательно содержит: 1) описание поведения (действия, способы мышления), 2) название ценности, лежащее в основе такого поведения, 3) эмоциональное отношение к данной ценности. В качестве ценностных образцов могут выступать:

- ценностные нормы и традиции определённой социальной общности и человечества;
- общественные, субкультурные и личные идеалы;
- художественные, мифологические и конкретно-исторические образы (Рахматуллин Р. Ю., Сафронова Л. В., 2009).

В случае, когда у человека в полном объеме сформирована способность строить свою деятельность на основе ценностных образцов, структура его деятельности выглядит следующим образом:

1. Обнаружение личностно значимой ценностной проблемы.
2. Постановка цели и формулирование ценностного образца, который задает модель поведения в ситуации достижения цели.
3. Определение того, какие этапы необходимо пройти, чтобы достичь цели и критериев ценностной оценки действия/деятельности (как мы поймем, что реализуем в деятельности ценностный образец).
4. Совершение запланированных действий по достижению поставленной цели / ценностный контроль.
5. Оценивание полученного результата с ценностной точки зрения;
6. Рефлексия деятельности с точки зрения способов воплощения ценности. При необходимости – коррекция способов или ценностного образца.

Для того чтобы помочь растущему человеку сформировать у себя такую способность, и необходимо создавать в образовательном процессе ситуации деятельности, выстроенные на ценностном образце.

Структура образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, представлена в виде схемы на рис. №11:

Проблематизация

- Определение ценностной проблемы деятельности

Целеполагание

- Постановка цели
- Определение ценностного образца

Планирование

- Определение этапов достижения цели
- Определение ценностных критериев оценки на основе образца

Реализация плана

- Совершение действий и контроль на соответствие цели и ценности

Оценивание результата

- Оценивание с точки зрения ценностных критериев

Рефлексия деятельности

- Рефлексия способов достижения цели
- Ценностная рефлексия

Рис. 11. Структура образовательной ситуации, построенной на ценностном образце

Способность опираться на ценностные образцы в своей деятельности (тем более – их самостоятельно находить или создавать) формируется постепенно, что и находит отражение в проектируемых образовательных ситуациях. Для разных уровней субъектности варьируется, какие этапы образовательной ситуации берет на себя взрослый, какие он содержательно прорабатывает вместе с учащимися, а какие учащиеся осуществляют самостоятельно.

Субъект действия

Это начальный уровень развития субъектной позиции. Дети, находящиеся на данном этапе, только учатся управлять деятельностью, в том числе деятельностью, связанной с воплощением ценностей. Почти вся деятельность организуется взрослым. Он ставит перед ребенком проблему, показывает ценностную составляющую проблемы, ставит цель, называет ценность, которую нужно воплотить в деятельности, рассказывает, как нужно правильно действовать, чтобы соответствовать ценностному образцу, предлагает план достижения поставленной цели. Приведем пример ценностного образца, ориентированного на дошкольника: «Нужно поблагодарить человека, который приготовил для нас вкусную еду. Скажем ему «спасибо», назовем самое понравившееся блюдо, улыбнемся... Это важно сделать, потому что человек старался и ему очень хочется узнать, всё ли получилось. Благодарность – это очень важно. Это приносит радость». В этом примере есть описание поведения, которое необходимо осуществить, называется ценность (благодарность), лежащая в основе поведения и дано эмоциональное отношение к действию. Конечно, с возрастом должно происходить усложнение и обобщение предлагаемых учащимся ценностных образцов, чтобы конкретизировать и индивидуализировать их мог сам воспитанник.

Самостоятельность ребенка проявляется на уровне действия. Он воплощает в своем личном действии тот образец, который ему предложил взрослый. При помощи взрослого учащийся-субъект действия может соотнести свое поведение (поведение других) с ценностным образцом и дать оценку, опираясь на критерии, также предложенные взрослым. Для ребенка, находящегося на этом уровне развития, возможна рефлексия на самом простом уровне (эмоциональная удовлетворенность (понравилось – не понравилось) и успешность в воплощении образца в действии (я смог сделать все так, как было нужно)). В случае если применение образца прошло неуспешно, в причинах неудачи ребенку на этом уровне субъектности помогает разобраться взрослый. Ребенок не являлся автором цели, не он проектировал этапы в достижении цели. Подняться на уровень рефлексии деятельности в целом ребенок не может. Поэтому этот этап также проводится взрослым.

Субъект собственного действия

Субъект собственного действия проявляет большую умелость в управлении деятельностью, направленной на воплощение ценности. Ребенок может сам предложить, что нужно сделать для того, чтобы решить поставленные задачи. Например, так может быть сформулирован ценностный образец для учащихся начальной школы: «Принято благодарить человека, который приготовил для нас вкусную еду. Благодарность проявляется и словом, и действием. Можно поблагодарить

словами. Можно помочь убрать стол. Можно пригласить за стол или к себе в гости. Выберите вариант, который вам кажется самым уместным или просто нравится!». Или (для подростков): «Пожалуйста, не забудьте поблагодарить за ужин. Благодарность – это проявление уважение, симпатии, признательности. Найдите слова. Или, может быть, вы хотите отблагодарить иначе: помощью, памятным подарком, ответным действием?»

На этом этапе развития учащимся уже накоплен опыт, позволяющий ему вместе со взрослым определять шаги по достижению поставленной цели и вырабатывать критерии, позволяющие понять, соответствует ли деятельность предложенному ценностному образцу (осуществляется этап планирования). Самостоятельно реализуется совместно созданный план и дается оценка своей деятельности на основании критериев, которые были ранее выработаны вместе с взрослыми. Рефлексия по-прежнему организуется взрослым.

Субъект деятельности

На этом этапе развития субъектной позиции ученик, поняв суть проблемной ситуации и её ценностную составляющую, вместе с взрослым может сформулировать цель деятельности. Это по-прежнему «не его» цель в прямом значении. Взрослый направляет мысль учащегося в определённом направлении и помогает ему найти личный смысл в предложенной цели. Затем все шаги, связанные с воплощением цели в деятельности, проводятся им самостоятельно. Этап рефлексии проводится учеником и педагогом вместе. Субъект деятельности может отрефлексировать способы достижения поставленной цели (он вырабатывал их сам), удалось ли в деятельности воплотить ценности, насколько эффективны были предложенные способы деятельности с ценностной точки зрения.

В целом уровень самостоятельности учащихся в рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, возрастает. Логика приращения самостоятельности показана в таблице 7.

Таблица 7. Приращение самостоятельности учащихся в осуществлении деятельности, построенной на ценностном образце

Этапы образовательной ситуации	Субъект действия	Субъект собственного действия	Субъект деятельности	Субъект собственной деятельности
Проблематизация Постановка проблемы деятельности Определение ценностной стороны проблемы	Взрослый Взрослый	Взрослый Взрослый	Взрослый Взрослый	Взрослый Взрослый совместно с учащимся
Целеполагание Постановка цели Определение ценностного образца	Взрослый Взрослый	Взрослый Взрослый	Взрослый совместно с учащимся Взрослый совместно с учащимся	Учащийся Учащийся
Планирование Определение ценностных критериев оценки на основе образца Определение шагов достижения цели	Взрослый Взрослый	Взрослый совместно с учащимися Взрослый совместно с учащимся	Учащийся Учащийся	Учащийся Учащийся
Реализация плана Совершение действий Контроль на соответствие цели и ценности	Учащийся Взрослый совместно с учащимся	Учащийся Учащийся	Учащийся Учащийся	Учащийся Учащийся
Оценивание результата Оценивание с точки зрения ценностных критериев	Взрослый совместно с учащимся	Учащийся	Учащийся	Учащийся
Рефлексия деятельности Рефлексия ценностных оснований действий/деятельности	Отсутствует	Взрослый совместно с учащимся	Взрослый совместно с учащимся	Учащийся

При проектировании образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, важно учитывать показанную выше логику при-

ращения самостоятельности и, исходя из этого, проектировать содержание цели и рефлексии в деятельности учащихся.

Так, для уровня субъектности «субъект действия» адекватны следующие цели:

- применение ценностного образца для построения собственных действий ситуации. В этом случае образовательная ситуация будет строиться на проблеме типа «Как мы должны действовать: чтобы...?»;
- проверка на соответствие ценностному образцу чужого поведения по выделенным вместе с взрослым существенным признакам образца.

Возможности для организации рефлексии на этом этапе развития субъектной позиции минимальны. Возможны следующие рефлексивные вопросы: доволен ли ты результатом? сделал ли все так, как было сказано и в правильном порядке? легко или трудно было действовать по образцу (соотносить чужое поведение с образцом) и почему?

Примером образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, для данного уровня субъектности является урок для учащихся 2 класса «Загадка пустого мешка», разработанный *Бехтиной О.Б.*, приведенный в Приложении 2.

Для уровня развития «субъект собственного действия» в рамках образовательной ситуации, построенной на образце, могут быть поставлены следующие цели:

- конкретизация обобщенного ценностного образца и совершение на его основе самостоятельного действия;
- применение предложенных ценностных критериев для оценивания своего (уже случившегося) действия вне образовательной ситуации;
- применение предложенных ценностных критериев для оценки поведения другого человека (персонажа);
- изучение ценностного образца, представленного в различных описаниях, и его обобщенная формулировка.

Содержанием рефлексии может быть процесс применения критериев для оценивания, способы конкретизации ценностного образца для построения собственного поведения. Возможные вопросы: пришел ли ты к результату? вспомни, как мы описывали «хороший» результат? что было важно не упустить? можешь ли ты сказать, что ничего не упустил? легко или трудно было выполнять задание? почему были выбраны именно такие способы действия? можно ли было сделать иначе? какими должны были быть твои конкретные действия, чтобы они соответствовали требованиям взрослого (или выработанным вместе со взрослым)?

Первые две цели в большей степени применимы в рамках внеурочной формы организации образовательной ситуации. Цели №3–4 могут быть поставлены и достигнуты в рамках урока (занятия).

Примером образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, для данного уровня субъектности является урок: «Ты знай – это память живая...» (сопоставительный анализ произведений о Великой Отечественной войне, Литература, 5 класс), разработанный Себиной Е.Н., приведенный в Приложении 2.

Для уровня развития «субъект деятельности» в рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, могут быть поставлены следующие цели:

- самостоятельное достижение цели на основе предложенного образца и совместно выработанных ценностных критериев;
- оценивание собственных (уже совершенных) или чужих действий на основе совместно выработанных критериев;
- нахождение и формулировка ценностного образца, соответствующего цели.

Содержанием рефлексии могут быть способы создания плана или выработки критериев оценивания для различных ценностных целей, способы контроля действий на соответствие плану и ценностным критериям, способы и пути обнаружения и формулирования ценностных образцов. Например, может быть предложена следующая цепочка вопросов: ради чего ты организовывал деятельность? какие у тебя были варианты? какой из вариантов больше всего подходил для реализации этой идеи? с каким чувством ты завершаешь работу? с чем оно связано? какие чувства возникали по ходу работы? легко или трудно было продумать необходимые шаги и реализовать их? соответствовали ли твои шаги идее, ради которой все это делалось? если нет, то где произошел сбой? как можно было избежать этого?

Цель №1 в большей степени применима в рамках внеурочных форм: цели №2–3 могут быть реализованы в рамках урока (занятия).

Примером образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, для данного уровня субъектности является урок истории для учащихся 10–11 классов: «Холокост – беспрецедентная трагедия человечества», разработанный Морозовым А. В., приведенный в Приложении 2.

Для уровня развития «субъект собственной деятельности» могут быть реализованы следующие цели:

- достижение цели на основе самостоятельно сформулированного ценностного образца;
- определение ценностной основы проблемной ситуации и нахождение ценностного образца;
- создание нового ценностного образца и применение его для решения проблемы;

- выявление ценностных оснований собственной деятельности (уже совершенной);
- выявление ценностных оснований деятельности других людей (персонажей).

Предмет рефлексии на данном уровне субъектности чрезвычайно широк. Могут быть предложены следующие вопросы: пришел ли ты к результату? вспомни, ради чего ты организовывал эту деятельность? можешь ли ты назвать результат «хорошим»? что тебе об этом говорит? с каким чувством ты завершаешь работу? с чем оно связано? какие чувства возникали по ходу работы? приступая к деятельности, определил ли ты для себя, почему тебе это важно? удалось ли тебе воплотить то, что для тебя важно и ценно в этой работе? если нет, то где произошел сбой? можешь ли ты теперь, после завершения работы, сказать, что тебе это по-прежнему важно?

Цели № 1 и 4 в большей степени ориентированы на создание образовательных ситуаций во внеурочной деятельности, цели №2, 3 и 5 могут быть реализованы на уроке (занятии).

В целом могут быть использованы следующие методические приемы проблематизации:

- открытие и именование ценности. Учащиеся обнаруживают, что обсуждаемая проблема не решается за счет прагматических размышлений, а требует более глубокого анализа. Итог – ценность названа, определена.

Например: почему данное событие, персонаж, факт получили такую оценку? как бы вы оценили действия персонажа, факт, событие и почему? как называется поведение (действие, факт)? что означает это название? можно ли действовать в данной ситуации тем или иным образом? почему?

- обнаружение многообразия ценностей. Учащиеся обнаруживают, что к одним и тем же событиям (явлениям) разные люди относятся по-разному. Выявляют, какие ценности стоят за разным отношением. Итог – ценности названы, определены и сравнены по существенным признакам.

Например: одни считают, что..., другие, что... . Почему такие разные мнения? какое мнение поддерживаете вы? почему именно это? а что считаете по поводу остальных? какой вариант решения самый правильный? самый справедливый? самый честный? и т.д.;

- поиск способа воплощения ценности в действии.

Например: как правильно поступать в такой ситуации? как не попасть в будущем в такую неприятную ситуацию, что нужно для этого делать или не делать? почему у нас не получилось, что мы должны были делать иначе?

- обоснование своей точки зрения.

Например: можно ли считать то или иное явление (поведение) соответствующим ценности? почему? поддерживаешь ли ты такое решение героя? почему? если бы ты решал этот вопрос, что бы ты сделал и почему?

– выведение критериев для оценки уже свершившегося или будущего действия.

Например: как понять, правильно то, что было сделано или нет? почему сделанное получило такую оценку? можешь ли ты согласиться с такой оценкой этого явления?

– применение критериев для оценки своего или чужого действия, поступка.

Например: как ты относишься к такому поступку? почему? что тебе дает право так утверждать?

В таблице 8 собраны конкретные методические рекомендации для педагогов, разрабатывающих урок или мероприятие на основе образовательной ситуации «ценностный образец». Рекомендации выработаны на основе анализа типовых трудностей и ошибок, возникавших у педагогов в процессе сценирования.

Таблица 8. Методические рекомендации по сценарированию уроков и мероприятий на основе образовательной ситуации «ценностный образец»

Этап	Трудности/Ошибки	Рекомендации
Выбор типа образовательной ситуации	Несоответствие заявленного типа образовательной ситуации и структуры сценария. Разрыв между заявленным уровнем развития СП у учащихся и сценарием.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Для разработки сценария необходимо использовать шаблон (таблицу), в котором уже прописаны основные этапы образовательной ситуации, на которую вы опираетесь. Это позволит создавать сценарий, сразу «вписываая» его в образовательную ситуацию. ➤ В шаблоне отметьте, какие этапы в соответствии с уровнем развития субъектности взрослый делает вместе с учащимися, а где они должны быть самостоятельными. Это позволит заложить тот уровень самостоятельности, который соответствует возможностям детей и задачам развития СП.
Общая структура мероприятия, урока	Отсутствие некоторых этапов образовательной ситуации	Наличие всех этапов, необходимых для построения системно-деятельностного урока/мероприятия
Мотивация/ проблематизация	Отсутствие этого этапа; Нет связи между содержанием мотивации и цели	<p>Что мотивирует?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сравнение реального поведения с эталонным. • Трудности, с которыми дети столкнулись в реальной ситуации (создание проблемы). • Реальная социальная ситуация. • Разрыв в знаниях.

Целеполагание	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие цели. 2. Неточности в формулировке целей. 3. Несоответствие целей назначению образовательной ситуации. 4. Трудности выбора глагола в цели по отношению к ценности. 5. Две цели на одну образовательную ситуацию: предметная и ценностная. 6. Отсутствие возвращения к цели в конце урока/занятия. 	<p>Цель – это то, что я получу, решив проблему.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Формулируя цель, помните формулу: глагол + образ результата. <p>Хорошо сформулированная цель: конкретна, диагностируема, операциональна.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Так как мы имеем дело с ситуацией «образец» – не может быть целей, связанных с выбором собственной позиции на основе разных ценностей. ➤ Формулировка целей связана с особенностями урока, мероприятия. Возможно два разных подхода: <p>1 – мероприятие (урок) направлено на освоение определённой ценности. Тогда цель урока (мероприятия) может звучать как: познакомиться с понятием, освоить образцы проявления этой ценности в поведении и поступках людей, научиться видеть проявления ценности, научиться оценивать действия (свои и других людей) на основе этой ценности.</p> <p>2 – мероприятие (урок), который имеет конкретную цель деятельности, но взрослый задаёт некоторое ценностное требование к деятельности и путям достижения целей. Тогда цель урока (мероприятия) связана с достижением этого результата. Ценностный контроль и ценностная оценка сопровождают процесс деятельности.</p>
Планирование	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие этапа. 2. Не прослеживается связь с целью. Не понятно, почему решение этих задач приведет к достижению целей. 	<p>Прописывание шагов достижения цели очень важно для работы учащимися, находящимися на уровнях субъект действия и субъект собственного действия. Хорошо прописанные шаги помогут им определить, что именно нужно делать и как потом оценивать эффективность своих действий.</p>

<p>Ценность</p>	<p>1. Нечеткая формулировка ценностного образа. 2. Неадекватность образа возрасту учащихся.</p>	<p>➤ Определение или образ/метафора. Иногда ценность проще объяснить через образ. ➤ Использование «смыслового поля». ➤ Учет возрастных особенностей для формулирования образа: начальная школа – ориентация на персонафицированные идеалы (яркие, эмоционально привлекательные образы людей (а также природных явлений, живых и неживых существ в образе человека), неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили); подростки – потребность в «герое»-носителе образа. Связь полученного знания с реальной жизнью.</p>
<p>Критерии ценностной оценки</p>	<p>1. Отсутствие этапа. 2. Формулирование на непонятном для детей языке.</p>	<p>Этот этап по-разному осуществляется в мероприятиях (уроках), которые направлены на освоение ценности (и это – их цель), и мероприятиях (уроках), в которых важно удержать ценностную направленность. В первом случае критерии вырабатываются вместе с учащимися на основе той информации о ценности, которую они получают (определение, образцы). Суть работы – ответить на вопрос: «Как понять, что перед нами образец этой ценности?». Во втором случае критерии создаются для собственных действий участников того или иного урока (мероприятия) и отвечают на вопрос: «Как мы поймем, что удержали ценность?».</p>

Реализация плана	<ol style="list-style-type: none"> Отсутствие этапа. Отсутствие связи плана с целью и задачами 	<p>Действия должны соответствовать задачам и плану.</p> <p>В мероприятиях первого типа это, скорее всего, будут модельные ситуации (пробы), экспертные действия по оценке чужого поведения.</p> <p>В мероприятиях второго типа это должны быть реальные действия, направленные на достижение цели. Совершая действия, дети должны иметь возможность возвращаться к ценностным критериям (промежуточный ценностной контроль).</p>
Ценностное оценивание	<ol style="list-style-type: none"> Отсутствие этапа. Формулирование на непонятном для детей языке. 	<p>В уроках (мероприятиях) по освоению ценности учащиеся, скорее всего, будут оценивать не свои реальные действия здесь и сейчас, а чужие действия или свои, но совершенные ранее. Это будет экспертная оценка.</p> <p>В уроках (мероприятиях) другого типа оцениваться будут только что совершенные действия. И будет два момента в оценивании: достигли ли мы цели и удержали ли мы ценность?</p>
Рефлексия	<ol style="list-style-type: none"> Отсутствие этапа. Выбор объекта для рефлексии несоответствующего возможностям учащихся. 	<p>В зависимости от уровня развития субъектности предмет рефлексии будет разным.</p>

7.2. Проектирование образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе

В своей проектировочной деятельности мы отталкиваемся от двух разных и очень хорошо дополняющих друг друга определений понятия «выбор».

Определение первое: выбор – это разрешение неопределённости в деятельности человека в условиях множественности альтернатив. Определение второе: выбор – это наличие различных вариантов для осуществления воли. Первое определение описывает интеллектуальную составляющую процесса выбора: разрешение противоречия за счет сравнения альтернатив с последующим предпочтением действия, наиболее соответствующего критериям «оптимального» для данной ситуации. Второе определение показывает, что выбор – это всегда волевое усилие, преодоление точки комфорта, момент приложения личностной силы человека. Именно из сочетания интеллектуального «могу» и волевого «готов» и складывается способность к совершению выбора.

Настоящий выбор – это поступок, дающий силы для движения вперед. Но именно «настоящий», а не «мнимый», не «игрушечный» выбор. Настоящий выбор, на котором растет и оттачивается субъектная позиция человека, возникает при наличии следующих условий:

1) полное равноправие альтернатив. Нет и быть не может скрытой подсказки, какая из альтернатив на самом деле лучшая, правильная, независимо от того, чего хочет сам человек;

2) возможность сказать «нет» и отказаться от выбора, предпочтя не-деяние, отсутствие действия. Отсутствие права отказаться от выбора делает выбор либо искусственным, либо экзистенциально-предельным;

3) принятие всех следствий и последствий. Выбор включает не только предпочтение одной из альтернатив, но и принятие на себя ответственности за всё, что призывает к жизни и что уничтожает как возможность данная альтернатива;

4) необратимость. Настоящий выбор не компьютерная игра с «пятью жизнями». Если человек решился на выбор, его нельзя переиграть, его нужно принять как свершившийся.

Только при соблюдении всех этих условий стоит браться за проектирование образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе.

Образовательная ситуация «Ценностный выбор» ориентирована на учащихся, уровень развития субъектной позиции которых «субъект деятельности» и «субъект собственной деятельности».

В случае, когда у человека в *полном объеме* сформирована способность осуществлять ценностный выбор, структура его деятельности выглядит следующим образом:

1. Обнаружение проблемной ситуации: наличие разных (альтернативных) целей / наличие различных путей достижения целей.
2. Определение ценностных критериев для соотнесения вариантов выбора.
3. Выбор варианта и постановка цели.
4. Определение шагов по достижению поставленной цели.
5. Совершение действий (реализация выбора).
6. Оценивание с точки зрения достижения результата и с точки зрения ценностных критериев.
7. Рефлексия осуществленной деятельности.

Существует две разновидности образовательной ситуации, обучающие умению выбирать. В рамках первого вида ситуации учащиеся смогут научиться выбирать, каким образом они будут решать принятую им ценностную цель. В рамках образовательных ситуаций второго вида учащиеся будут осуществлять непосредственно выбор цели деятельности на основе ценностей. Если уровень развития субъектной позиции учащихся - субъект деятельности, то проектируется ситуация *выбора путей реализации цели*. Если ученики - субъекты собственной деятельности, то проектируется ситуация *выбора цели*. При этом и в том, и в другом случае выбор осуществляется на основе ценностных критериев.

На рис. № 12 представлена структура образовательной ситуации для субъекта деятельности:

Проблематизация

- Обнаружение проблемной ситуации
- Определение ценностной стороны проблемы

Целеполагание

- Постановка цели и определение ценностного образца
- Обнаружение различных путей достижения цели
- Выработка ценностных критериев для сравнения путей достижения цели
- Выбор пути достижения цели

Планирование

- Определение шагов достижения цели (в рамках выбранной альтернативы)

Реализация плана

- Осуществление действий на основе выбора
- Ценностный контроль совершаемых действий

Оценивание результата

- Оценивание с точки зрения ценностных критериев

Рефлексия деятельности

- Рефлексия способов достижения результата, в том числе - выбора

Рис. 12. Структура образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе (для субъекта деятельности)

В рамках данной образовательной ситуации педагог предъявляет учащимся проблемную ситуацию. Вместе с учащимися ставит цель, которую необходимо реализовать, помогает увидеть ценностные основания деятельности. На следующем этапе взрослый вместе с детьми обсуждает возможные варианты достижения цели. Взрослый помогает учащимся выработать ценностные критерии, которые способствуют выбору одного из вариантов достижения цели. Ученики самостоятельно соотносят альтернативы и осуществляют выбор. Все дальнейшие этапы деятельности реализуются учащимися самостоятельно. Помощь взрослого необходима лишь на этапе рефлексии. Ученики совместно с взрослым анализируют ценностные критерии, послужившие основанием для их выборов.

Для учащихся, находящихся на данном уровне развития субъектности, в рамках образовательной ситуации ценностного выбора могут быть поставлены следующие цели:

1) обнаружение ситуации выбора и реализация в самостоятельной деятельности одного из вариантов достижения цели. Предметом рефлексии в данном случае будет процесс и способ обнаружения ситуации выбора, а также способ совершения самого выбора;

2) анализ собственных (уже совершенных) выборов путей достижения целей и выработка отношения к этим выборам. Предмет рефлексии – способы совершения выбора, факторы, которые нужно учитывать при этом;

3) выработка ценностных критериев для сравнения различных путей достижения одной и той же цели. Предметом рефлексии будет способ выработки критериев и применения их для сравнения;

4) анализ выборов, совершенных другими людьми (персонажами), с ценностной точки зрения. Предметом рефлексии также будет способ выработки критериев для ценностной оценки выборов.

Цели №1–2 в большей степени реализуемы во внеурочной деятельности, цели № 3–4 могут быть реализованы и на учебном занятии.

Примером образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе, для данного уровня субъектности является урок: «Анализ эпизода “Калмыцкая сказка” из романа А.С. Пушкина “Капитанская дочка”» (Литература, 8 класс), разработанный *Себиной Е.Н.*, приведённый в Приложении 2.

Структура образовательной ситуации для субъекта собственной деятельности представлена в виде схемы на рис. № 13:

Проблематизация

- Обнаружение проблемной ситуации
- Обнаружение наличия альтернативных путей решения проблемы

Целеполагание

- Определение ценностных критериев для совершения выбора цели
- Выбор цели

Планирование

- Определение шагов достижения цели (в рамках выбранной альтернативы)

Реализация плана

- Осуществление действий на основе выбора
- Ценностный контроль совершаемых действий

Оценивание результата

- Оценивание с точки зрения ценностных критериев

Рефлексия деятельности

- Рефлексия способов достижения результата, в том числе - выбора

Рис. 13. Структура образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе (для субъекта собственной деятельности)

Отметим, что учащиеся, находящиеся на этом уровне развития субъектной позиции, в принципе, могут уже полностью самостоятельно осуществлять деятельность от момента постановки цели до её реализации. Но есть ситуации, когда педагог предлагает учащимся погружение в образовательную ситуацию, построенную на выборе. Когда же появляется такая необходимость? Во-первых, когда речь идёт о формировании способности выбирать между ценностями очень высокого философского уровня обобщения. И учащимся нужна помощь взрослого для того, чтобы разобраться в сути категорий и понятий. Во-вторых, когда учащимся предлагается очень сложная социокультурная проблема, в рамках которой должна осуществляться деятельность. Для того чтобы разобраться в ценностной «окраске» этой проблемы, необ-

ходима специальная помощь педагога. Она и может быть предложена в виде образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе.

Так как уровень развития субъектной позиции высокий, педагог, проектируя образовательную ситуацию, только задает проблемное поле, раскрывает проблему выбора целей на основе ценностей. Далее вся деятельность осуществляется учащимися самостоятельно. Педагог подключается на этапе рефлексии для того, чтобы помочь увидеть связь с этапом проблематизации.

Для учащихся, находящихся на данном уровне развития субъектности, в рамках образовательной ситуации ценностного выбора могут быть поставлены следующие цели:

- 1) построение самостоятельной деятельности на основе ценностей в ситуации вариативности целей. Предметом рефлексии будет процесс ценностного самоопределения;
- 2) обнаружение ситуации вариативности целей и выработка стратегии принятия решения в такой ситуации. Предмет рефлексии – стратегия принятия решения;
- 3) анализ чужих и собственных ценностных выборов в ситуации наличия альтернативных вариантов решения проблем. Предмет рефлексии – способы обнаружения ситуации, требующей выбора цели на основе ценностей.

Цели №№ 2 и 3 могут быть достигнуты в рамках урочной формы проектирования образовательных ситуаций. Достижение цели № 1 предполагает самостоятельную внеурочную деятельность старшеклассников.

В таблице 9 собраны конкретные методические рекомендации для педагогов, разрабатывающих урок или мероприятие на основе образовательной ситуации «ценностный выбор». Рекомендации выработаны на основе анализа типовых трудностей и ошибок, возникавших у педагогов в процессе сценирования.

Таблица 9. Методические рекомендации по сценированию уроков и мероприятий на основе образовательной ситуации «ценностный выбор»

Этап	Трудности/Ошибки	Рекомендации
Выбор типа образовательной ситуации	Несоответствие заявленного типа образовательной ситуации и структуры сценария. Разрыв между заявленным уровнем развития СП у учащихся и сценарием.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Часто сценарии «тяготеют» к ситуации «ценностный образец». Появляется «ловушка псевдовыбора»: дается выбор, при этом есть «правильный ответ». Для того чтобы этого избежать, педагог должен определить для себя варианты выбора, продумать (лучше прописать), какие ценности стоят за каждым из них. Если альтернативы выстраиваются по принципу «хорошо» - «плохо», – не брать эту дилемму за основу. ➤ Данный тип образовательной ситуации разрабатывается для тех учеников, уровень развития субъектной позиции которых – субъект деятельности. До этого уровня идет обучение выбору.
Общая структура мероприятия, урока	Отсутствие некоторых этапов образовательной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Наличие всех этапов, необходимых для построения системно-деятельностного урока / мероприятия
Мотивация / проблематизация	Отсутствие этапа. Разрыв между этим этапом и целью.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Что мотивирует? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Конкретные примеры из жизни, истории, искусства, демонстрирующие разный взгляд на ситуацию. ➤ Вариативность решения проблемной ситуации. ➤ Отсутствие нормативно-правильного варианта достижения цели. ➤ Свобода выбора. 2. Педагог помогает подростку увидеть проблему, определить цель и возможность достичь её разными путями.

<p>Целеполагание</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие цели. 2. Неточности в формулировке целей. 3. Несоответствие целей назначению образовательной ситуации. 4. Трудности выбора глагола в цели по отношению к ценности. 5. Две цели на одну образовательную ситуацию: предметная и ценностная. 6. Отсутствие возвращения к цели в конце урока / занятия. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Важно помнить, что готовность самостоятельно ставить цель деятельности появляется у детей, находящихся на уровне субъекта собственной деятельности. ➤ Однако, в образовательной ситуации «выбор» педагог показывает учащимся проблему (наличие альтернатив), обозначает эти альтернативы, ставит учащихся перед необходимостью предпочесть одну из предложенных им целей. Сделать выбор. Это ещё не самостоятельная постановка целей, но первый шаг в этом направлении.
<p>Планирование</p>	<p>Нет связи с целью. Иногда именно на этом этапе «уходит» возможность совершить выбор. Необходимо включить этап анализа альтернатив.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Необходимо помогать ученикам объемно смотреть на ситуацию, совершая выбор: краткосрочные и долгосрочные последствия, следствия для себя и других, собственные эмоции по отношению к выбору... ➤ До того как ребёнку будет предложена ситуация выбора, необходимо учить делать выбор в других специально созданных и естественных ситуациях: вырабатывать критерии, подбирать аргументы в защиту, рефлексировать собственные ценности и цели. Это делается на основе образовательной ситуации «Образец», в которую добавляется вариативность путей и средств достижения поставленных целей. Среди них не должно быть хороших и плохих. Они должны быть просто <u>разные</u>.

Ценность	Выбор ценности про- ходит интуитивно, не понятно, какие личные ценности стоят за выбо- ром детей.	1. Необходимо проводить ценностный анализ альтернатив.
Реализация плана	Отсутствие логической связи между целью и этапами плана.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Действия должны соответствовать задачам и плану. ➤ Человеку бывает трудно действовать, даже приняв решение в пользу одного из вариантов. Страшит неизвестности. В такой си- туации можно предложить ученику рассказать, что будет, когда выбор совершен, т.е. мысленно прожить выбор. Кроме того, необ- ходима поддерживающая воля взрослого. Но! Важно не пересту- пить границу, не подтолкнуть к собственному варианту решения данной ситуации. Примеры поддержки: «Виджу, что тебе трудно решиться. Действуя, я буду рядом», поощрение после совершения действия («Я видела, что тебе было трудно. Хочу отметить...»), – <i>эти рекомендации относятся не к проектированию, а к воплоще- нию сценария в жизнь.</i>
Ценностное оценивание	Отсутствие этапа.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Оценивается не только эффективность деятельности, но и воз- можность воплотить ценность в жизнь.
Рефлексия	Отсутствие этапа. Выбор предмета рефлексии не соответствует уровню субъектности.	<p>В зависимости от уровня развития субъектности предмет рефлексии будет разным:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Субъект деятельности: как определялись ценностные основания выбора? • Субъект собственной деятельности: как осуществлялся выбор? что на каком шаге можно было сделать по-другому? хочу ли я повторить в будущем такой выбор?

7.3. Возможности урока и внеурочного мероприятия в проектировании образовательных ситуаций для развития субъектной позиции

Уроки и внеурочные мероприятия обладают разным ресурсом для проектирования образовательных ситуаций, направленных на развитие субъектной позиции. Пространство урока ограничено жесткими временными рамками. Здесь трудно организовать самостоятельную деятельность на основе предложенного ценностного образца или прожить ситуацию реального выбора. Но при этом есть возможность поработать с ценностным образцом, выработать критерии ценностной оценки, потренироваться в применении образца для оценки чужой деятельности, применить выработанные критерии для оценки выборов других людей и т.д. Чаще всего ученики выступают в качестве экспертов, оценивающих поведение других. Они осмысливают те или иные аспекты деятельности реальных людей или персонажей произведений, направленной на воплощение ценности в поведении.

В рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, урок (или занятие, приближенное по своему формату к уроку) можно проектировать и реализовать как:

- 1) ценностную проблематизацию;
- 2) знакомство с ценностным образцом;
- 3) выработку критериев ценностной оценки;
- 4) применение критериев для оценки чужой деятельности (действий).

В рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе, урок создает условия для:

- 1) проблематизации ситуаций выбора;
- 2) выработки критериев для ценностного соотнесения вариантов выбора;
- 3) применения критериев для ценностной оценки чужого выбора;
- 4) знакомства с рефлексией осуществленного выбора (другими людьми или персонажами).

Внеурочные формы – различные мероприятия и события – обладают значительным ресурсом, позволяющим организовать собственную деятельность учащихся на основе ценности.

В рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном образце, внеурочное мероприятие позволяет организовать:

- постановку целей на основе ценностей;
- личное действие на основе ценностных образцов;
- применение ценностных критериев для оценки собственных действий;
- ценностную рефлексию собственных действий.

А в рамках образовательной ситуации, построенной на ценностном выборе, внеурочное мероприятие создает условия для:

- личного выбора на основе осознанных ценностей;
- проживания ситуации выбора и его ценностных последствий;
- рефлексии своих реальных выборов.

Мероприятие мы понимаем как всю цепочку действий от момента мотивационного старта до рефлексии прошедшего события. Для того чтобы воспитательное мероприятие могло превратиться в событие для участников, реализовало весь ресурс для развития субъектной позиции учащихся, оно должно проектироваться как трёхэтапное. Этапы могут быть условно названы «Подготовка – Проведение – Последствие».

Основная *цель этапа подготовки* связана с вхождением детей в предстоящее событие. На этом этапе нужно решить несколько задач. Первая, самая простая задача – познакомить с тем, какое событие их ждет, его целью, какого рода активность от них потребуется, какие правила, процедуры, регламент предусматривает событие. Например, спортивные соревнования. Участвует весь класс или группа? А если это «Круглый стол», то какие вопросы будут обсуждаться? Что нужно делать, чтобы задать вопрос? И т.д.

Вторая задача появляется в том случае, если предстоящее мероприятие запрашивает от участников специфические знания и умения, которых у них в данный момент нет. Т.е. ребёнок должен что-то узнать и чему-то научиться для того, чтобы включиться в данное мероприятие.

Ещё одна задача этапа подготовки связана с пониманием каждым ребенком, для чего лично он включается в это мероприятие, какую цель для себя он ставит. Причем цели могут быть разные: хорошо отдохнуть и пообщаться с друзьями – это тоже цель.

Итог подготовительного этапа: ребёнок понимает, что его ждет, в какую деятельность он будет погружен, у него есть необходимые знания и умения, и, самое главное, у него есть личная цель по отношению к предстоящему событию. Для ребенка итог звучит так: «Я хочу участвовать и знаю для чего». Или: «Я не буду участвовать и знаю почему».

На *этапе проведения* ребёнок проживает мероприятие, включаясь в деятельность, в соответствии с личными целями.

Итог этапа: получение значимого опыта действия, коммуникации, самореализации, выстраивания ценностного отношения, а также развитие или появление новых компетенций.

Этап последствия предполагает рефлексия и эмоциональное «закрытие» ситуации для участников. На этом этапе происходит осоз-

вание и присвоение полученного опыта. Предметом рефлексии могут быть:

- чувства: что я испытывал в ходе мероприятия, с чем связаны мои переживания...;
- результат: удовлетворен ли я результатом, соответствует ли это моей цели...;
- процесс: что я делал для того, чтобы прийти к такому результату, что можно было сделать по-другому...;
- ценности: что для меня было самым важным, какие ценности я проявил....

«Глубина» рефлексии определяется уровнем развития субъектной позиции ребенка и особенностями мероприятия.

Итог этапа последствий: осознание смысла и присвоение опыта участия в событии каждым участником.

При проектировании образовательной ситуации разные этапы технологической схемы могут приходиться на разные этапы мероприятия. Так, ценностный образец может быть дан на этапе подготовки. Проживание самостоятельной деятельности на основе образца может быть непосредственно в момент проведения основной части мероприятия, а ценностная рефлексия может быть проведена позже, через день или два после основного этапа, когда эмоции немного остынут, но пережитый опыт будет актуальным для детей.

Например, многие образовательные учреждения проводят благотворительные ярмарки. Это эмоционально привлекательное для детей действие, в которое они с удовольствием включаются. И часто идея благотворительности удерживается только взрослыми. Для большинства детей – это азартная игра, цель которой – заработать как можно больше (или больше других). Для того чтобы вернуть ярмарке ценностный компонент, её можно провести по-другому. На этапе подготовки дать ценностный образец благотворительности: рассказать о людях, для которых благотворительность была лично значимым делом, рассказать о тех, кто будет получателем заработанного, вместе с детьми выработать критерии для оценки той деятельности, которая связана с благотворительностью. Также можно обсудить, как мы поможем друг другу удержать цель во время ярмарки. Сама ярмарка проводится в соответствии с задуманным сценарием: весело, эмоционально. Последствия связаны с тем, что ребята подводят итоги ярмарки и осуществляют рефлекссию: было ли это важным лично для меня? Помнил ли я, ради чего проводилась ярмарка? Что в итоге оказалось для меня важнее: азарт, связанный с заработком денег, или реальная помощь нуждающимся?

7.4. Проектирование циклов образовательных ситуаций для развития субъектной позиции

Для того чтобы усилить воспитательное воздействие на учащихся, дать им целостное представление о той или иной ценности, способствовать переходу с одной ступени развития субъектной позиции на другую, мало провести один урок или одно мероприятие. Необходимо выстроить цикл, цепочку образовательных ситуаций, состоящий из различных уроков и мероприятий.

Цикл – это программа взаимосвязанных мероприятий и уроков, ориентированных на решение задач развития субъектной позиции конкретной группы учащихся (класса). Т.е. все образовательные формы, включенные в цикл, работают на достижение единой педагогической цели.

Цикл проектируется педагогической командой на достаточно продолжительный отрезок времени (от месяца до целого учебного года). Продолжительность определяется возрастом учеников, их возможностью удерживать как целое разрозненные, разнесенные во времени явления и целью, на достижение которой ориентирован цикл. Так, в начальной школе продолжительность «цикла» не должна превышать 3-х месяцев. В основной – до полугода. Для учащихся средней школы «цикл» может быть реализован в течение учебного года.

В основу «цикла» могут быть положены задачи, ориентированные на более глубокое понимание и присвоение учащимися той или иной ценности, формирование объемного представления об этой ценности, умения воплощать эту ценность в жизнь, формирование собственного отношения к данной ценности (ценностному полю).

Кроме задач, связанных с присвоением ценностей, цикл мероприятий может быть направлен на решение задач, связанных с развитием у детей организационных умений, обеспечивающих управление деятельностью. В ситуациях, требующих проектирования специальных условий для развития организационных умений, педагог «закладывает» в проектируемый цикл обучение конкретным умениям, обеспечивающим развитие субъектной позиции. Такими умениями могут быть:

- умение определять ценностную сторону проблемы;
- умение формулировать цель, ориентированную на реализацию ценностей, определять ценностные критерии оценки результативности;
- умение в ходе деятельности осуществлять ценностный контроль;
- умение осуществить оценку деятельности с ценностной точки зрения;
- умение осуществить ценностную рефлексию.

Конечная цель реализации «цикла» связана с качественными изменениями в формирующейся субъектной позиции учащихся, выраженными в переходе на новый уровень, или в развитии определённых умений в рамках данного уровня.

Для эффективного решения поставленных задач в цикл включаются мероприятия, которые организуются и проводятся разными взрослыми, в том числе должен быть задействован ресурс урока. Это позволяет говорить о ценности, заложенной проектировщиками на «разных языках» («язык» разных предметов, «язык» разных педагогов), и помогает увидеть учащимся, что ценность можно воплощать разными способами, в разных сферах. Ученики получают много моделей реализации ценностного образца и разные возможности для того, чтобы найти собственный способ воплощения ценности в жизнь.

Определение «границ» этого цикла значимо для учащихся и педагогов: следует четко обозначить начало и конец «погружения» в тему, определить уроки и мероприятия, включенные в систему, поставить цель, которую они должны достичь. Для удержания целостности также необходимо использовать визуальные организаторы (дневники, карты события...). Это помогает ученикам увидеть программу целостно, выделять мероприятия, включенные в «цикл» от других, проводимых в этот же временной период.

Проектирование цикла воспитательных мероприятий включает в себя несколько этапов.

Этап 1. Создание проектировочной команды. Первый шаг в реализации технологии связан с созданием педагогической проектировочной команды. Необходимо собрать группу педагогов, которые будут проектировать уроки и мероприятия, включенные в цикл.

Этап 2. Постановка задач работы. Педагогическая команда определяет актуальные задачи работы с классом (детской группой). Конкретизирует, какие аспекты развития субъектной позиции найдут отражение в работе с данной детской группой. Также на этом этапе педагоги решают, есть ли необходимость включить в цикл задачи, направленные на формирование организационных умений. Если есть, то каких.

Этап 3. Определение критериев результативности. Прежде чем приступить к сценарированию конкретных уроков и мероприятий, педагоги определяют, каким образом они будут проверять результативность проведенной работы, по каким критериям и в каких формах.

Этап 4. Определение уроков и мероприятий, которые войдут в цикл. Проводится анализ имеющегося педагогического ресурса: выбираются темы уроков, позволяющие раскрыть данную ценность, мероприятия, которые можно «использовать» для решения поставленных задач и др. По завершению анализа принимается решение о том, какие мероприятия необходимо внести в цикл.

Этап 5. Определение «вклада» каждого урока и мероприятия, включенного в цикл, в решение поставленных задач. Можно выделить два аспекта для проектирования на данном этапе. Первый аспект – определение того, какой вклад в решение поставленных задач, внесет каждое мероприятие (урок) и образовательные ситуации какого вида будут представлены в данном цикле (образовательная ситуация, построенная на образце, или образовательная ситуация, построенная на выборе, или обе). Второй аспект – определение того, как происходит работа с одной и той же задачей на разных мероприятиях, включенных в цикл, каким образом происходит приращение в решении поставленной задачи. Например, педагогами может быть поставлена задача, связанная с формированием личного отношения к той или иной ценности. На уроке может быть дан ценностный образец и создана ситуация, в которой дети выступают в экспертной позиции, анализируют поведение других. Отдельное мероприятие может быть ориентировано на умение воплотить в собственном поведении ценность. А затем будет проведено рефлексивное мероприятие, на котором у ребенка будет возможность проанализировать свой опыт и выработать собственное отношение к данной ценности.

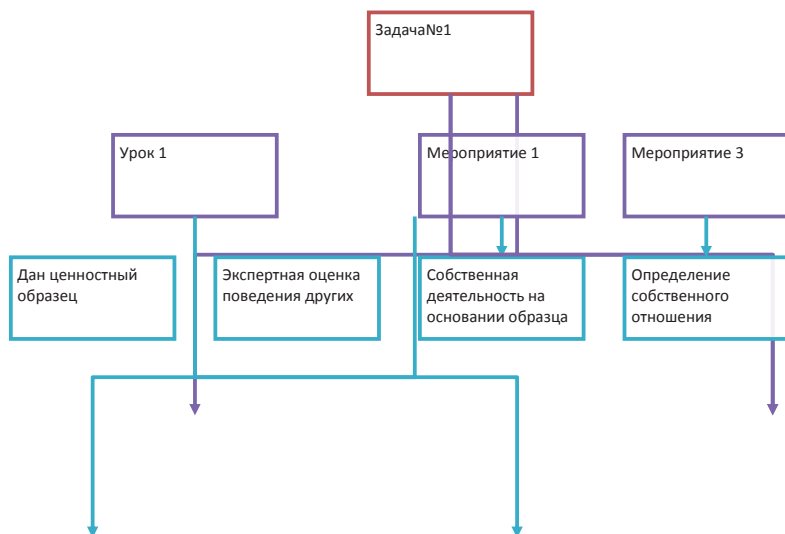


Рис. 14. Цикл образовательных ситуаций для решения задач развития субъектной позиции

Этап 6. Сценирование уроков и мероприятий. В основе сценирования уроков и мероприятий лежит технология проектирования воспитательного события. Проектирование производится на основании схем, заданных в данной технологии. Кроме каждого конкретного урока и мероприятия педагоги должны решить, каким образом будет удерживаться целостность цикла, как пройдет старт для детей, каким образом пройдет этап проблематизации, как будет завершаться цикл.

Этап 7. Проведение цикла уроков и мероприятий. На этапе реализации педагоги проводят оперативные встречи, задача которых – получение информации о том, как реализуется программа, координация действий, при необходимости – внесение изменений.

Этап 8. Последний этап реализации «цикла» – мониторинг эффективности.

В качестве примера такого построения работы, можно привести программу, разработанную и проведенную в ГБОУ города Москвы «Школа № 2086». Программа ориентирована на учащихся с 5 по 7 классы. Основная цель – переход учащихся с уровня развития субъектной позиции «субъект собственного действия» на уровень «субъект деятельности». Педагогической командой были определены содержательные области, являющиеся основой для выбора конкретных ценностей для проектирования: «Я и другие люди», «Я и природа», «Я и культура», «Я и деятельность». В каждой параллели конкретная ценность, вокруг которой будет выстраиваться работа, может меняться. Её выбор будет определяться конкретными интересами учащихся. Но важно, чтобы были представлены все содержательные оси.

В качестве примера приведем план уроков и внеурочных мероприятий, разработанных для учащихся 5-х классов. В данном образовательном комплексе в 5-х классах происходит формирование новых классов. Классы образуются из детей, ранее обучавшихся в начальной школе комплекса, а также новых, учившиеся в других учреждениях города. Уровень развития субъектности учащихся – субъект собственного действия. Педагогическая задача, заложенная в проектируемый «цикл» – расширение представления детей о ценностных образцах. Актуальными для обсуждения были выбраны ценности: дружба (содержательная область: «Я и другие люди»), познание (содержательная область: «Я и деятельность»), ответственность (содержательная область: «Я и деятельность»), жизнь (содержательная область: «Я и природа»), творчество (содержательная область: «Я и культура»), семья (содержательная область: «Я и другие люди»). В реализацию программы были включены практически все учебные предметы. Ниже, в таблице 10, представлен план реализации программы.

Таблица 10.

Логистика реализации проекта на 2016-2017 учебный год (5 классы)

ценности	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь	январь	февраль	март	апрель	май	
ДРУЖБА	Игра на командообразование	кл. час	английский язык			литература		география	Детско-взрослая встреча	
СЕМЬЯ		история	кл. час			история	английский язык	история		
ПОЗНАНИЕ			кл. час		география		математика	география		
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ			кл. час	русский язык		информатика				английский язык
ТВОРЧЕСТВО				кл. час	математика		мастер – класс дизайнера			информатика
ЖИЗНЬ						биология	английский язык	биология		литература

«Стартом» программы для детей стала детско-взрослая игра, прошедшая 1 сентября. В игре принимали участие и педагоги, и родители, и, конечно, ученики. Педагоги были организаторами станций, на которых командам предлагалось решать различные задания. Команды формировались из учеников 5-х классов и их родителей. В ходе командных игр-испытаний ученики выполняли задания и получали карточки, на которых были написаны ценности, которые они продемонстрировали, выполняя задания. Таким образом, в первый учебный день и дети, и их родители услышали наименование ценностей, ставших центральными для построения воспитательной работы в течение учебного года. 2 сентября, на классных часах, ребята ещё раз вернулись к собранным карточкам, поразмышляли, почему у них получился такой результат, поставили для себя задачу на год. Затем, в течение года, разворачивалась работа на классных часах и уроках. Общая логика была такой: проблематизация, введение ценностного образца, расширение представлений учащихся о ценностном образце, подведение итогов. В конце учебного года прошло детско-взрослое родительское собрание, на котором ученики рассказали родителям о том, какой путь они прошли, что нового они узнали о ценностях, какие вопросы у них остались. Таким образом, старт и финиш программы прошли с участием родителей. И это важно для поддержки в семье работы, проводимой в школе.

7.5. Условия развития субъектной позиции учащихся в процессе педагогического проектирования

В своей проектировочной деятельности наша группа педагогов и психологов прошла путь от теоретического осмысления понятия «личностностный образовательный результат» до воплощения возникшего у нас замысла в модель образовательной ситуации, а также технологии и практики проектирования таких ситуаций. Проектировочный опыт позволил нам задать ряд принципиально важных требований к педагогической деятельности, направленной на развитие субъектной позиции учащихся. Как было отмечено выше, субъектная позиция не является природным, «натуральным» качеством человека. Сама возможность её развития связана с несколькими важными условиями.

Во-первых, это психологические и психологические предпосылки, а именно – достаточный уровень развития волевой и интеллектуальной сферы, определяющий возможность формирования рефлексии, социального интеллекта, волевой саморегуляции, без которых становление субъектной позиции крайне затруднено.

Во-вторых, это психолого-педагогические условия, в которых протекает развитие ребенка и подростка. Эти условия могут способствовать развитию субъектной позиции, а также быть нейтральными и даже разрушительными для неё. Тормозят развитие субъектной позиции такие условия, как ценностный вакуум и ценностная противоречивость среды социализации, догматичность среды или, напротив, нормативная неопределённость, отсутствие возможности для выбора и личного ответственного действия (с принятием последствий этого действия), отсутствие ситуации обсуждения, обратной связи, возможностей сравнивать позиции и определять свою, однообразие требований и процессов жизнедеятельности и отсутствие запроса на творческий взгляд на любую ситуацию и т.д.

В-третьих, это внутренняя мотивация на развитие и саморазвитие самого человека. Для развития субъектной позиции могут быть созданы условия, но собственно её становление – это процесс, зависящий от желания и нацеленности самого человека.

Таким образом, в качестве важнейших психолого-педагогических условий развития субъектной позиции учащихся определим следующие.

1. Учёт возрастных возможностей.

Становление субъектной позиции – процесс длительный, возраст-закономерный. В полном объеме её становление начинается в подростковый период, отчетливо продолжается в юности и далее длится всю жизнь. Проектируя условия для развития субъектной позиции, необходимо учитывать субъектные возможности учащихся разных

возрастных групп и их индивидуальные возможности. По сути дела, дошкольное образование и начальная школа – это период для создания важных психологических предпосылок развития субъектной позиции: развитие креативности, мышления, произвольности, внутреннего плана действия, практической компетентности в совершении действия, социальных компетенций и оценочных умений.

Подростковый период – становление субъектных качеств (целесолагание, планирование, контроль), рефлексии и компетенций, связанных с ценностным оцениванием, а также развитие социального интеллекта. Чрезвычайно важна работа по развитию интереса подростков к собственному внутреннему миру, мотивации саморазвития. Начиная с 13–14 лет, в случае если была проделана вся предыдущая работа, можно и необходимо создавать условия для становления собственно субъектной позиции учащихся (они представлены в следующих пунктах). В целом для проектирования образовательной системы, направленной на развитие субъектной позиции учащихся, мы считаем целесообразным опираться на модель, предложенную В.И. Слободчиковым:

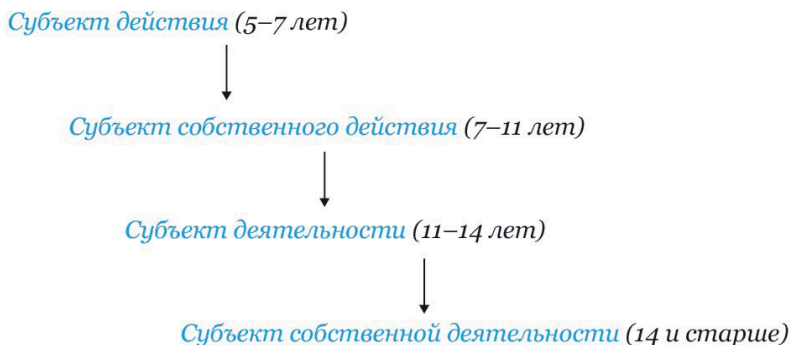


Рис. 15. Модель, предложенная В.И. Слободчиковым.

Таким образом, для того чтобы создаваемые условия соответствовали реальному уровню субъектной позиции учащихся и создавали зону ближайшего развития, необходимо: а) при проектировании условий ориентироваться на рабочую возрастно-нормативную модель развития субъектности; б) осуществлять регулярный мониторинг развития субъектной позиции для коррекции психолого-педагогических действий.

2. Учет и развитие индивидуальной мотивации обучения и развития.

Разные люди учатся не только по-разному, но и по разным причинам, имея различную мотивацию учения. Источники саморазвития лежат как в познавательной сфере, так и в сфере социального признания,

самореализации в деятельности и творчестве, самосовершенствования и социальной конкуренции.

Для того чтобы «запустить» внутренний источник интереса к саморазвитию, необходимо подобрать «ключик» к каждому ученику, а при отсутствии такого источника (вернее, его слабости) – помочь его найти. Важно, чтобы об особенностях мотивации знали не только педагоги и соответственно выстраивали всю свою педагогическую деятельность, но и – по достижению подросткового возраста — сам ученик.

3. Построение образовательного процесса в целом и каждой образовательной ситуации на основе деятельностного подхода.

Деятельностный подход к построению образовательных ситуаций базируется на следующих основных принципах:

а) процесс обучения выстраивается как движение от цели к результату, при этом в качестве результата рассматривается развитие личности учащихся (сформированность универсальных учебных действий и системы представлений о мире);

б) движение от цели к результату совершает сам учащийся в процессе учебной деятельности, осознавая этапы продвижения;

в) учитель обеспечивает движение обучающихся от цели к результату через технологии организации деятельности.

Организация обучения на основе учебной деятельности – принципиально важное условие развития субъектности. Если уроки и иные образовательные ситуации организованы в образовательном комплексе по традиционному знаниевому принципу, а в деятельностные ситуации ученик погружается только в отдельно взятых внеурочных мероприятиях, такая образовательная среда не только не способствует развитию субъектной позиции, но ещё и снижает учебную мотивацию и порождает «нормативный хаос» в головах учащихся.

Поскольку и в настоящее время, и в ближайшие годы в образовании сохранится приоритет урочной формы организации учебного процесса, задача проектирования и проведения уроков на основе деятельностного подхода будет приоритетной. На решение этой задачи должны работать: корпоративная культура учреждения, система методической работы, подбор кадров, управленческий контроль, система поощрения и др.

4. Совместные с учащимися проектирование и реализация их образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается нами как принципиально важный инструмент развития субъектности учащихся. Однако для того чтобы развивающий эффект был значительным, важно продумать не только организационно-содержательную сто-

рону (курсы, кадры, расписание), но и механизмы включения самого учащегося в разработку, отслеживание, коррекцию и, естественно, реализацию такого маршрута.

5. Разнообразие иных видов деятельности (исследование, проектирование, творческая деятельность, социальная помощь, практическая деятельность).

Для становления субъектной позиции учащихся с разной мотивацией на саморазвитие, образовательная среда, помимо учебной, должна предлагать разнообразные виды деятельности.

При этом важно заложить общие принципы их реализации: у ученика должна быть возможность и даже объективная необходимость выбора, а сделав выбор, ученик возлагает на себя определенные личные или социальные обязательства. Кроме того, после реализации деятельности её результаты необходимо осмыслить и сделать выводы относительно своих следующих шагов.

6. Возможность участия в проектировании образовательного процесса, в управлении и принятии решений.

Учащиеся должны иметь возможность влиять на процессы, происходящие в образовательном учреждении: высказывать свое мнение, участвовать в обсуждении и принятии важных решений, касающихся школы, получать опыт совместного с взрослыми проектирования как отдельных мероприятий и процессов, так и в целом – процессов развития организации. Важно, чтобы этот опыт был не игровым, а реальным.

В образовательном учреждении стоит создать структуры, позволяющие проводить на регулярной основе опросы участников образовательного процесса, а также действовать системе получения оперативной обратной связи от учащихся к школьной администрации и наоборот. Необходимо продумать механизмы запуска и поддержания школьного со-управления, создать традиции совместной рефлексии прошедших дел (периода времени), проектирования и планирования на основе проведенного анализа.

7. Дискуссионный, диалоговый характер коммуникации в школьном сообществе.

Развитию субъектной позиции способствует школьный уклад жизни, построенный на постоянном взаимодействии, обмене мнениями, диалоге. При таком укладе любое значимое событие – внутришкольной или общественной жизни – активно обсуждается, у каждого желающего имеются возможности для высказывания своей позиции. Культура дискуссии, технологии диалога становятся предметом обучения детей и педагогов. Этому способствуют специальные занятия, система клуб-

ных встреч, дискуссионные площадки, которые выполняют обучающую функцию и создают для всех желающих пространство диалога.

В качестве форм организации диалога могут использоваться специально организованные форумы, дебаты и дискуссии, акции и массовые опросы с оперативным представлением результатов, обмен мнениями на школьном сайте и др. Правило «принял решение – объясни, почему так» есть непреложный закон при организации диалогового характера коммуникации в школьном сообществе.

8. Система наставничества и индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

Система наставничества дает учащимся уникальный опыт «живой» рефлексии своей деятельности и своих переживаний в диалоге с внимательным и заинтересованным взрослым. Опираясь на реальный уровень развития субъектной позиции воспитанника, наставник окажет необходимую поддержку, создаст условия для самостоятельного действия, поможет удержать цель и проанализировать успехи и неудачи. Поможет поставить посильные цели и преодолеть соблазн остановиться, не дойдя до конца.

В ряде случаев сотрудничества ученика с наставником может быть недостаточно для поступательного наращивания учеником своего авторского потенциала. Может понадобиться консультация с психологом и даже долгосрочное психологическое сопровождение. С запросом на такое сопровождение к психологу образовательного учреждения может обратиться либо сам ученик, либо наставник вместе с учеником. Для того чтобы это происходило, при разработке системы психолого-педагогического сопровождения необходимо предусмотреть технологию такого обращения, задать критерии оценки поведения и деятельности ученика, на которые педагог мог бы ориентироваться, предлагая учащемуся консультацию.

Глава 8.

Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития и религиозное образование

8.1. Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся являются ключевыми категориями Федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования (далее ФГОС НОО, ООО, СОО). Стандарты определяют их в качестве процессов, обеспечение которых призвано быть реализуемым посредством образовательных программ начального, основного и среднего общего образования. *Задача данного исследования:* выявить и охарактеризовать ценностные ориентиры, которые могут быть положены в основание процессов духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в соответствии с образовательными стандартами. Поиск решения поставленной задачи будет произведен в рамках существующих документов, регламентирующих образование и воспитание в РФ, а именно ФГОС НОО, ООО, СОО; Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России; Стратегии развития воспитания в России (22, 53, 56, 57, 58).

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся определяет направление образования на начальном и основном уровнях образования, направленность среднего общего образования связана с обеспечением “сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа РФ, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России” (22).

В начальной школе в соответствии с ФГОС НОО должно осуществляться *духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся*, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Также стандарт начального образования определяет необходимость реализации «Программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся» в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества.

На ступени основного общего образования в соответствии с ФГОС ООО должна быть реализуема «Программа воспитания и социализации обучающихся», включающая такое направление, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, и построенная на “основе базовых национальных ценностей российского общества, таких

как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство, природа, человечество...” (56, раздел III, 14). Программа воспитания и социализации обучающихся должна содержать “цель и задачи духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, описание ценностных ориентиров, лежащих в её основе; направления деятельности по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации; содержание, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по каждому из направлений духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; критерии, показатели эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; методику и инструментарий мониторинга духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся (56, раздел III, 18.2.3).

На ступени среднего общего образования в соответствии с ФГОС СОО также предусмотрена реализация программы воспитания и социализации обучающихся, включающая духовно-нравственное развитие и основанная на тех же ценностях, которые указаны в ФГОС ООО обучающихся (56, раздел III, 18.2.3). В названной программе должны быть обозначены цель и задачи, основные направления и ценностные основы (*выделено мной – Т.С.*); содержание, виды деятельности и формы занятий; модель организации работы и планируемые результаты по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации обучающихся (56, раздел III, 18.2.3).

Методологической основой разработки ФГОС общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России (22). Данный документ определяет духовно-нравственное развитие личности как «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом» (22, с. 5). Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России Концепция определяет как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего, в

форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество» (22, с. 5).

Принятая в 2015 году «Стратегия развития воспитания в РФ ...» в качестве базовых национальных ценностей называет «систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» (53).

Проблемное поле данного исследования обусловлено наличием перечисленных в образовательных стандартах и «Стратегии развития воспитания ...» различных, не совпадающих ценностей, с одной стороны, и отмеченной в «Концепции...» иерархической структуры и сложной организации ценностей, которые предстоит усваивать обучающимся в процессе получения образования, с другой. Более того, приведенные ценности не исчерпывают актуальной аксиологической повестки в образовании, это выражается в неназванности таких ценностей, которые присутствуют в содержании образования на уровне предметных областей или отдельных предметов. Например, ценности здорового образа жизни, экологичности, толерантности, безопасности жизнедеятельности актуализированы целями общего образования, заложены в его предметное содержание, но не отражены в общем аксиологическом ряду официальных документов. И напротив, ценности традиционных российских религиозных объединений названы в качестве базовых национальных ценностей, которые должны присутствовать в образовательной программе, но в предметном поле общего образования представлены только в 4 классе предметом «Основы религиозных культур и светской этики». Предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» к настоящему времени не имеет своего содержания, в ней отсутствуют конкретные предметы, названы только предметные результаты, но не указано – на каком содержании они могут и должны быть сформированы.

Названные противоречия обусловили выбор темы нашего исследования, основанного на предположении о том, что сложная организация ценностей может быть представлена только в единстве содержания образования и процессов духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, а иерархическая структура ценностей может быть усвоена в логике определенных смыслов, носителями которых являются различные социальные группы.

Продекларируемая, но не реализованная задача включения ценностей религиозных культур в содержание общего образования обусловила направление нашего исследования – определение стратегии включения в процесс духовно-нравственного воспитания ценностей традици-

онных российских религиозных объединений. Решение поставленных задач позволит решить проблему аксиологической неоднородности и её отражения в содержании современного общего образования.

Таким образом, *экспозиция* данной работы нацелена на определение иерархии ценностных ориентиров и описание возможностей для организации условий духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в системе общего образования с учетом религиозных ценностей.

Для рассмотрения иерархии ценностных ориентиров обозначим нашу *исследовательскую позицию*: духовно-нравственное развитие в религиозном и светском понимании различаются; иерархия ценностей в большей степени присуща религиозному миропониманию; включение в содержание образования ценностей, традиционных для России религиозных культур, создает условия для усвоения и принятия обучающимся той самой иерархии и сложноорганизованной структуры базовых национальных ценностей, которые обозначены в ФГОС, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» и «Стратегии развития воспитания».

Исследовательская часть данной работы посвящена сопоставлению категорий «духовность» и «нравственность» в светском и религиозном понимании и опирается как на классические философские идеи и работы, так и на работы современных исследователей-педагогов (16, 23, 30, 62).

Понимание феномена «духовность» в истории философии со времен античности подразделяется на две основные мировоззренческие парадигмы. В зависимости от того, что признается первоосновой существования мира: идея или материя, определяется и представление об источнике духовности. В первом варианте идеалистическое осмысление мира рождает представление о духовности как проявлении вечной идеи. Все религиозные учения имеют в своей первооснове представления об Абсолюте как источнике вечности. Например, в христианстве духовное начало в человеке трактуется как образ и подобие Божие, что и является первоосновой индивидуальности и неповторимости каждой личности, её абсолютной, а не относительной ценности и уникальности. Христианская антропология основана на том, что Бог как Творец мира и человека заложил Свой Образ в основание каждой человеческой личности и определил направление её развития – уподобление своему Творцу. Действие Святого Духа, особой силы, подаваемой человеку Творцом для достижения богоподобия, является в христианском понимании источником духовности в жизни человека (Игумнов Платон, арх. 1998. С. 42). Таким образом, духовное развитие в христианской культуре – это процесс проявления духовной силы в природе личности (её душе и теле), направленной на соединение человека с Богом (Абсолют, Творец мира).

Светское понимание духовности опирается преимущественно на материалистические представления об источнике мира и полагает иное основание этого феномена. Всё, что не относится напрямую к материальной сфере жизни человека и не определяется его потребностями в пище, безопасности и иными психофизиологическими потребностями, в светской трактовке может быть отнесено к духовной сфере.

Вместе с тем, общим для религиозного и светского понимания феномена духовности является признание духовности источником ценностно-смыслового наполнения жизни личности, проявляющегося в её устремленности к нематериальным целям.

Нравственность как философская категория тесно связана с категорией морали и определяет способность человека и/или общества соотносить свое состояние с определенными нормами и правилами. Данная диада традиционно рассматривается как характеристика внешнего (мораль) и внутреннего (нравственность) состояния человека и/или общества. В зависимости от того, что признается первоосновой мироздания, мораль и нравственность также могут быть разделены на светскую и религиозную. Светская мораль объясняет происхождение нравственности в процессе развития человеческого общества, и в такой проекции может быть определена относительность нравственности, изменяющейся под влиянием человеческого фактора. Религиозная мораль утверждает абсолютное (божественное) установление нравственных норм и определяет их неизменность и вечность.

Таким образом, нравственное развитие в светском и религиозном понимании также отличаются. Общим для светского и религиозного понимания нравственности является признание наличия внутреннего закона, которым руководствуется личность в своих отношениях и деятельности. «Нравственный закон внутри нас», являющийся ориентиром в моральном выборе человека, может основываться как на религиозном, так и на светском мировоззрении. В христианской традиции мерилем нравственности является совесть, как духовный орган, данный человеку Творцом для «извещения» души человека о голосе Бога. Представители христианской религиозной философии полагают, что без Божественной помощи, проявляемой в форме благодати, природе человека сложно и зачастую просто невозможно справляться с моральным выбором, перед которым оказывается личность в некоторые моменты своей жизни.

Примеры с пониманием духовности и нравственности в христианской культуре позволяют сделать выводы о том, что духовно-нравственное развитие и воспитание в религиозной традиции значительно отличается от таковых в светском понимании. На наш взгляд, изучение предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе и «Основы духовно-нравственных культур народов России» в основной школе призвано познакомить учащихся с мировоззренческим

разнообразием и иерархией ценностей светской и религиозных культур. Изучение религиозных культур в настоящее время может основываться на обращении к теологии как комплексу наук, объясняющих духовные явления в земном мире с позиций той или иной религиозной традиции и/или культуры.

Основываясь на проведенном сравнении духовно-нравственного развития в светской и религиозной проекциях, в качестве предварительных *результатов исследования* назовем их существенные отличия. Источник духовного развития в религиозной традиции – Абсолют, в светском понимании – ценности, сложившиеся в процессе культурного развития общества или государства; цель духовного развития в религии – установление и развитие связи с Абсолютом (лат. *religare* – воссоединять), в светском понимании цель духовного развития – привитие названных ценностей; нравственность в религиозной традиции определяется как мерило соответствия состояния человека (его мыслей, чувств, деятельности) религиозным законам и нормам, на которые личность ориентируется посредством совести (голос Бога в душе), в светском понимании нравственность определяется в соответствии с принятыми в обществе и культуре законами и нормами, совесть – отражает соответствие состояния человека установленным законам и/или нормам и может иметь локальный характер (например, совесть ученого или т.н. «пролетарская совесть»).

Приведенные различия в понимании духовно-нравственного развития свидетельствуют о том, что понимание ценностей, усвоение и присвоение которых предполагается в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся, также находится в зависимости от религиозного или светского основания их трактовки.

Например, названные в «Стратегии развития воспитания...» духовно-нравственные ценности, «сложившиеся в процессе культурного развития России», такие как «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» могут опираться на христианские основы их понимания. В таком случае ценностные основания духовно-нравственного воспитания будут ориентированы на отношения личности с Богом, другими людьми, миром и самим собой и структурированы в соответствии с иерархией христианских ценностей. Рассмотрим детально названную иерархию смыслов и порождаемую ею организацию деятельности по их усвоению.

По отношению к Богу основным ориентиром личности выступает благочестие как признание и почитание Абсолютной Личности. Вера в добро, личное достоинство, совесть и воля человека связаны в христианстве с личной верой в Бога.

По отношению к самому себе основным ориентиром личности выступает честь. В христианском восприятии личности честь человека составляют его целомудрие и благородство, также укорененные в его вере в Бога (Игумнов Платон, арх. С. 167).

По отношению к миру и другим людям основным ориентиром личности выступает честность. Доминантой честного отношения к миру и людям в христианстве является со-бытие с ними. Другой человек как носитель богоподобного достоинства определяет бытие христианина. Отношение бытия выражается глаголом «быть»; отношения неблагородного, корыстного плана выражаются глаголом «иметь» (Игумнов Платон, арх. С. 171). Выражение со-бытия в отношениях с людьми связано с проявлением искренности и правдивости, выражение корысти связано с проявлением неискренности и лживости, крайними формами которых являются лесть (в отношениях к более сильному, значимому, влиятельному человеку) и деспотизм (в отношениях к слабому, беззащитному), а промежуточными – раздражение и зависть. Доминанта владения миром (иметь) противостоит со-бытию человека в нем (быть), что проявляется, в том числе, в способах хозяйствования человека в природе и является одной из ключевых проблем современности (экология).

Ценности человеколюбия, справедливости, стремления к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством основаны в христианстве на честном отношении к другим людям и окружающему миру, укорененном в вере в Бога.

Из представленной выше характеристики следует, что ценностные ориентиры религиозной культуры имеют иерархическую структуру. Благочестие в отношении к Богу в христианстве является ведущей ценностью, которая определяет честность в отношениях с другими и честь в отношении с самим собой.

Представленная иерархия ценностных ориентиров в христианстве позволяет сделать предположение о том, что в каждой религиозной традиции и культуре имеется подобного рода иерархическая структура ценностей, определяющих отношение человека к самому себе, другому человеку и миру в целом. По нашему мнению, именно такого рода аксиологические конструкты должны быть положены в основу содержания предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе и «Основы духовно-нравственных культур народов России» в основной школе. Включение в содержание общего образования ценностных ориентиров религиозных культур, традиционных для России, будет способствовать созданию пространства для культурного диалога, что является одним из ведущих направлений духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

8.2. Ценности в современном школьном образовании: опыт Великобритании

Осмысление перспектив модернизации школьного образования в нашей стране связано с процессами, на первый взгляд, взаимоисключающими друг друга: стандартизацией содержания, поиском аксиологических оснований для ведения учебно-воспитательной деятельности школы и, вместе с тем, созданием условий для поликультурного и межрелигиозного диалога. Введение федеральных государственных образовательных стандартов для всех уровней образования в России сопряжено с поиском ценностных оснований учебно-воспитательной работы образовательных учреждений, подтверждением чему являются «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегия развития воспитания в России до 2025 года», а также введение в содержание школьного образования предметов, связанных с изучением религиозных культур. В этой связи представляет интерес исследование того, как могут быть сопряжены цели, ценности и стандарты школьного образования в современных условиях. Анализ опыта развития системы школьного образования Великобритании, проделавшей с 1988 года путь по его стандартизации с включением конкретных ценностей в содержание, сохранением религиозного образования в школе и созданием условий для межрелигиозного и поликультурного диалога, позволит сопоставить общие и особенные линии продвижения ценностей в образовании школьников Великобритании и России.

Единый учебный план и реформа образования в Великобритании 1987-1988 гг.

Модернизация школьного образования Великобритании началась в конце 1980-х годов и была связана с усилением тенденции к централизации управлением системой общего образования. С 1944 по 1988 год проблемы организации, содержания и оценки качества образования решались местными органами управления образованием. На государственном уровне решались только проблемы контроля качества работы школ, который осуществляли независимые от местных органов королевские инспекторы. В 1987 году Департамент образования и науки издал «Единый национальный учебный план» (The National Curriculum), который стал составной частью принятого в 1988 году «Закона о реформе системы образования». Данный закон о реформе образования сделал обязательным для всей страны «Единый национальный учебный план», учредил новые типы школ, расширил возможности выбора родителями учебного заведения для детей, что привело к формированию рынка образовательных услуг. The National Curriculum создал ос-

нования для разработки национальных стандартов по учебным предметам, что позволяет исследователям трактовать его как государственный образовательный стандарт среднего образования Великобритании (Вяземский Е.Е., 2010. С. 68). Реформа образования 1988 года обязала все школы реализовывать в процессе обучения социальное, культурное, духовное и нравственное воспитание/развитие учащихся. Все предметы, преподаваемые в школе в рамках Единого национального учебного плана, должны предоставлять возможность учащимся духовно, нравственно, социально и культурно развиваться.

Духовное развитие ученика включает в себя рост самосознания, личных уникальных возможностей, понимания своих сильных сторон и недостатков и осознания желания стремиться к поставленным целям. В процессе духовного развития ученика всё больше волнуют вопросы о своём месте в мире и назначении в жизни. В результате он приобретает знания, навыки и качества личности, необходимые для развития духовной жизни, выходящей за рамки поддержания материального существования.

Нравственное развитие ученика связано с приобретением им понимания о добре и зле, нравственном конфликте, необходимости заботы об окружающих, стремлении совершать правильные поступки. В процессе нравственного развития ученик вырабатывает способность отдавать себе отчет о последствиях своих поступков, учится прощать себя и других. В результате он приобретает умения, навыки, знания и личностные качества, необходимые для принятия ответственных моральных решений и готовность действовать в соответствии с ними.

Социальное развитие ученика подразумевает приобретение им понимания своих обязанностей и прав как члена семьи и сообщества (местного, национального и глобального), способности взаимодействовать с окружающими и работать в команде во имя общей цели. В процессе социального развития учащиеся демонстрируют чувство принадлежности и растущее желание участвовать в общественной жизни. В результате они приобретают знания, навыки и личностные качества, необходимые для реализации собственной активности в обществе.

Культурное развитие ученика связано с приобретением им понимания культурных традиций и способности ценить разнообразие эстетических практик. В процессе культурного развития он начинает уважать собственную культуру и культуру других людей, интересуется тем, как можно по-разному делать одно и то же. Различия вещей и культурные отличия народов вызывают у него любопытство, а не раздражение. В результате он приобретает умения, навыки, знания и

личностные качества, необходимые для того, чтобы ценить культуру и вносить в неё свой вклад².

Большие возможности для поддержания развития в данных областях представляются школьникам в курсах религии, граждановедения и не закреплённых законодательно рекомендациях по личностному, социальному и физическому здоровью (Personal, Social and Health Education).

Школам была предоставлена свобода в выборе содержания и методов осуществления указанных направлений развития школьников, однако обязанности школы в реализации учебного плана были четко зафиксированы. В первую очередь, школа должна самостоятельно разработать принципы для различения правильного и неправильного социального, культурного, духовного и нравственного воспитания/развития учащихся. Духовное развитие учащихся связано с формированием в системе их мировоззрения и усвоением в деятельности непреходящих ценностей, к которым были отнесены ценности *добродетели, правды, справедливости, честности, доверия и чувства долга*³. В процессе реализации Единого учебного плана педагогический коллектив школы был призван:

развивать знания школьников, понимание и оценку ими своих собственных и иных верований и культур;

воспитывать и развивать способность школьников к анализу влияния религии и культуры на человека и общество;

знакомить школьников с непреходящими (духовными) ценностями, развивать их самостоятельность, ответственность, способность и готовность вносить вклад в развитие общества;

способствовать равному проявлению возможностей для каждого, позволять учащимся бороться с дискриминацией и стереотипами;

развивать у учащихся уважение к той среде, в которой они живут, обеспечивая возможность их развития на личном, местном, национальном и глобальном уровнях;

предложить учащимся инструментарий, благодаря которому они смогут осознавать свои права и обязанности, самостоятельно принимать решения и обосновывать собственные суждения;

улучшать эмоциональное благополучие учащихся, в том числе повышением их самооценки;

² Материалы подготовлены специалистами Министерства образования и профессиональной подготовки и Агентства по стандартам и квалификациям (Великобритания, 2005 г.) [Электронные ресурсы]. – Режим доступа: www.dfes.gov.uk и www.nc.uk.net (пер. с англ. А. Пинской).

³ Handbook for secondary teachers in England www.nc.uk.net Key stages 3 and 4 Revised 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf>

способствовать формированию и поддержке позитивных отношений в семье, школе, на работе и в обществе в целом, основанных на уважении себя и других людей;

развивать коммуникативные способности учащихся и их готовность работать для общего блага;

развивать у учащихся способность позитивно реагировать на неприятности, перемены, необходимость принятия на себя ответственности;

подготовить учащихся к самоопределению в сферах образования и трудовой занятости по окончанию школы;

дать возможность учащимся делать осознанный выбор как в школе, так и на протяжении всей жизни, оценивая значимость своих достижений в жизни и обществе за пределами школы⁴.

Приведенные выше требования по выполнению The National Curriculum подтверждают тот факт, что стандарт регламентирует не то, что школьники должны знать, а то, что они должны уметь делать и к выполнению чего быть готовыми. Ключевые умения (Key Skills) являются предметом педагогического управления и представлены в виде так называемых уровней достижений (Levels of attainment) для каждой возрастной ступени школьного образования. Конкретика процессуально-деятельностного компонента содержания образования отражает не столько содержание включаемого в школьные предметы учебного материала, сколько характер и уровень познавательной деятельности школьника. Этому призваны способствовать межпредметные элементы (Learning across the National Curriculum), которые нацелены на интеграцию процессов социального, культурного, духовного и нравственного воспитания/развития учащихся. Они представлены в форме обобщенных идей и тем, а также универсальных умений учащихся (расширенный аналог универсальных учебных действий в российском образовании). Интеграция социального, культурного, духовного и нравственного воспитания/развития учащихся нацелена в конечном итоге на формирование личностного, социального и физического здоровья/ благополучия (Personal, Social and Health Education) учащихся и становление их гражданственности⁵

Закон об образовании и Национальный форум ценностей 1992–1996 гг.

Последующая централизация управления образованием в Великобритании была связана с принятием в 1992 году Закона об об-

⁴ Handbook for secondary teachers in England www.nc.uk.net Key stages 3 and 4 Revised 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf>

⁵ Там же.

разовании⁶ и созданием в 1993 году Управления по стандартам в сфере образования (OFSTED), которому делегированы полномочия инспектирования и оценки качества обучения в школах и подготовки педагогических кадров. Инспекция качества обучения в школах проверяет реализацию единого учебного плана, уровень учебных достижений школьников, а также оценивает воспитательное пространство школы, специально организованный социально-психологический климат, который иногда называют «скрытым учебным планом». Управление по школьным учебным планам и процедурам оценки (School Curriculum and Assessment Authority – SCAA) учредило национальный форум ценностей, задачей которого стало обсуждение и выработка консолидированного решения о том, какие ключевые ценности призвано формировать школьное образование. В 1996 году 150 представителей различных слоев общества Великобритании собрались в Лондоне для обсуждения вопросов о ценностях в школьном образовании. Национальный форум ценностей сформулировал подходы к определению общих, независимо от религиозных и этических взглядов, ценностей, которые должны присутствовать в системе школьного образования Великобритании. Участникам форума необходимо было решить, существуют ли в современном обществе ценности, которые приемлемы для всех его членов или есть такие ценности, которым еще предстоит быть согласованными со всеми членами общества? Они составили список ценностей, который Центр изучения общественного мнения (MORI) отправил на согласование в 3200 школ и 700 организаций национального значения, а также был проведен опрос среди 1500 взрослых. 97 процентов опрошенных согласились с данным списком (Findings of the consultation on values in education and the community, 1996). Форум задекларировал положение о том, что принятые им ценности не являются исчерпывающими. Они не могут быть основаны на религиозных убеждениях, принципах или учениях, хотя и должны быть связаны с источниками общепринятых ценностей. Названные ценности не являются единственными, и это означает, что школы не обязаны ограничиваться только ими. Декларация форума ценностей исходила из того, что принятый им список ценностей призван быть разделяемым всеми членами общества и совместим с различными источниками происхождения ценностей. С этой целью был избран подход, который не противоречил бы двум взаимоисключающим точкам зрения на происхождение ценностей. С одной стороны участники форума признали правомочность представлений о существовании Бога как абсолютного источника ценностей и ответственности человека перед Богом. Вместе с тем, были признаны

⁶ Further and Higher Education Act 1992 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13>

и представления нерелигиозной части населения о том, что ценности имеют своим источником только природу человека, и человек ответственен за них только перед лицом своей совести. Названные ценности должны быть совместимы с разного рода их толкованиями и применением. На усмотрение каждой школы остается вопрос, как эти ценности могут быть интерпретированы и использованы в процессе воспитания учащихся. Основываясь на названных подходах, форум определил четыре ценностные сферы: *ценности личности, отношений, общества и окружающей среды*. Предложенный порядок перечисления ценностей не подразумевает какого-либо приоритета или предпочтений, но отражает убеждение многих, что осознание ценности личности должно предшествовать развитию других ценностей⁷.

Детальная характеристика каждой из названных сфер также была разработана в логике описания деятельности и личностных установок школьников, которые должны быть усвоены. Приведем данные характеристики, зафиксированные в документах форума⁸.

Ценность личности. Мы ценим себя как *уникального* человека, способного духовно-нравственно, интеллектуально и физически расти и развиваться. На основе этих ценностей, мы должны:

- развивать понимание своей личности, её сильных и слабых сторон;
- развивать самоуважение и самодисциплину;
- прояснять смысл и цель своей жизни; исходя из этого решать, как должна быть прожита наша жизнь;
- ответственно использовать свои таланты, права и возможности;
- стремиться в течение всей жизни к знаниям, пониманию и мудрости;
- в рамках своих возможностей брать на себя ответственность за собственную жизнь.

Ценность отношений. Мы ценим других *за то, какие они есть*, а не за то, что они имеют или могут сделать для нас. Мы ценим отношения с другими людьми, потому что они являются основой для нашего развития и реализации на благо сообщества и нас, и других. На основе этих ценностей мы должны:

- уважать других, в том числе детей;

⁷ School Curriculum and Assessment Authority (1996) Education for Adult Life: The Spiritual and Moral Development of Young People: A Summary Report, SCAA, Discussion papers № 6.

⁸ SCAA (1996b) The National Forum for Values in Education and the Community: Consultation on Values in Education and the Community. London, SCAA.

- заботиться о других, проявлять доброжелательность в отношениях с ними;
- показывать другим, как они ценны для нас;
- выработать уверенность в отношениях с другими, заработать их доверие и лояльность;
- уважать частную жизнь и собственность других людей;
- работать совместно с другими;
- решать спорные вопросы мирным путем.

Ценность общества.

Мы ценим *правду, свободу, справедливость, права человека, верховенство права и коллективные усилия для общего блага*. В частности, мы ценим *семью* как источник любви и поддержки для всех её членов, а также как основу общества, в котором люди заботятся о других. На основе этих ценностей, мы должны:

- понимать и выполнять свои гражданские обязанности;
- не принимать идеи и отказаться от действий, которые могут быть опасными для людей или сообществ;
- поддерживать семьи в воспитании детей и уходе за иждивенцами;
- поддерживать институт брака;
- признавать, что любовь и самоотдача необходимы для безопасного и счастливого детства;
- уважать верховенство закона и поощрять других делать так;
- помогать людям узнать о законе и правовых процессах;
- уважать религиозное и культурное многообразие;
- предоставлять равные возможности для всех;
- поддерживать тех, кто не может сам поддерживать достойный образ жизни;
- поощрять участие в демократическом процессе всех слоев общества;
- вносить свой вклад в экономические и культурные процессы;
- принимать истину, целостность, честность и доброжелательность приоритетов общественной и личной жизни.

Ценность окружающей среды.

Мы ценим *природную и созданную человеком окружающую среду* как основу жизни, источник чудес и вдохновения. На основе этих ценностей, мы должны:

- принять нашу ответственность за поддержание сохранной окружающей среды для будущих поколений;
- понимать место и роль человека в природе;
- понимать наши обязанности перед животным и растительным миром;

- сохранять баланс и разнообразие в природе везде, где это возможно;
- сохранять красивые места для будущих поколений;
- восстанавливать, где это возможно, места обитания, поврежденные деятельностью человека и другими способами.

На основе названных групп ценностей, обозначенных форумом, в течение полугода было разработано руководство для школ по реализации духовно-нравственного, социального и культурного воспитания школьников. Управление по школьным учебным планам и процедурам оценки учредило совет из учителей, директоров, дидактов, религиозных лидеров, родителей и других организаций, которые приняли участие в составлении этого руководства⁹.

Руководство устанавливает последовательность действий школы по воспитанию ценностей:

- совместно с местными сообществами определить ценности для данной школы и выявить ключевые стадии соотношения их с духовно-нравственным, социальным и культурным воспитанием школьников;
- определить конкретные задачи для каждой ключевой стадии;
- оценить, каким образом могут быть достигнуты: а) текущий успех и б) возможности для дальнейшей работы;
- выполнить намеченное;
- оценить процесс и полученные результаты;
- выявить и поощрить успешных участников процесса как из числа учеников, так и из числа взрослых.

Таким образом, школа сама вправе прописывать продвижение тех ценностей, которые удовлетворяли бы всех участников образовательного процесса. Выбранные школой ценности часто совпадают с ценностями, обозначенными форумом ценностей.

Законы об образовании 2002, 2005 годов

Законодательно закреплено государственное инспектирование школ, нацеленное на проверку соответствия развития духовных ценностей школьников принятым стандартам. После 2002 года в обществе снижается интерес к обсуждению ценностей, которые должны входить в содержание школьного образования, сокращается число публикаций в педагогической литературе и прессе, посвященных ценностным основаниям образования. Сложившаяся в этот период система инспектирования школ предусматривает значительную свободу школы в реа-

⁹ School Curriculum and Assessment Authority (1996b) // *The National Forum for Values for Values in Education and the Community: Final Report and Recommendations*, SCAA/96/43, London: SCAA.

лизации ценностного воспитания. Государственные, частные и религиозные школы могут выбирать ценностный базис, на котором строится образовательный процесс. Главное – это соблюдение всеми школами Единого национального учебного плана, не оставляющего места для преподавания откровенно антинаучных взглядов и/или нетерпимости к другим религиям. Основные формы ценностного воспитания обеспечиваются тремя ведущими направлениями деятельности школы:

- организацией общешкольной молитвы (коллективного поклонения),
- созданием благоприятного социально-психологического климата школы,
- организацией соответствующей внеурочной деятельности.

Общешкольная молитва (коллективное поклонение)

Установлена Законом об образовании 1988 года, утвердившим обязательность коллективного поклонения в школе. В соответствии с Законом, общешкольная молитва должна быть направлена на предоставление учащимся возможности поклоняться Богу, изучать духовно-нравственные вопросы и формировать собственные убеждения, развивать дух коллективизма, укрепляя позитивное отношение к общим ценностям, активно участвуя в коллективном поклонении.

Коллективное поклонение призвано объединять всех учащихся школы, независимо от их личной веры. Оно отличается от молитвенного собрания верующих определённой конфессии. Родители имеют право освободить своих детей от совместной молитвы по причине отличия семейных религиозных представлений. Тем не менее, ребёнок должен присутствовать на части общего собрания, где озвучивается общешкольная информация и делаются соответствующие комментарии. От совместной молитвы ребёнок может отказаться. Родители имеют право на время общешкольной молитвы предоставлять ребенку информацию и материалы, относящиеся к собственной вере. Педагоги также имеют право не посещать общешкольную молитву в соответствии с собственными религиозными убеждениями. Минимум раз в неделю коллектив должен собираться на общешкольную молитву. Коллективное поклонение может быть организовано в классной комнате или общем холле школы. На нем может присутствовать один класс, учащиеся одной ступени (например, только начальной школы) или всё школьное сообщество. Коллективное поклонение должно соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям учащихся в каждой школе и не должно противоречить их семейным традициям. Ответственность за выполнение этих требований лежит на завуче, который должен определить формат коллективного поклонения после консультаций с руководящим органом. Если школа окажется не в состоянии соответствовать требованиям законодательства, руководители школ должны разработать соответствующий план действий. Большинство

актов коллективного поклонения в школе должны в основном иметь общехристианский характер (но не содержание), отражающий единство традиции христианской веры, но не какой-либо конкретной христианской конфессии. В течение семестра общешкольная молитва может отражать как общехристианские традиции, так и традиции других религий, например, во время празднования Дивали или Ураза-Байрам. Особенно это рекомендуется проводить в школах с многоконфессиональным составом учащихся. Во время коллективного поклонения школьникам должны быть предоставлены условия для спокойного размышления или возможность для личной молитвы. Коллективное поклонение вне школьных помещений, например, в церкви на рождественской службе, организуется с разрешения руководящих органов и не заменяется обязательными еженедельными общешкольными молитвами на территории школы. Коллективное поклонение не связано с уроками религии в школе, организация и координация общешкольной молитвы не ложится автоматически на учителя религии. Единственная возможная связь между уроками религии и коллективным поклонением может проявляться в согласовании учебного плана с темами общешкольной молитвы. На проведение коллективного поклонения отводится примерно 15 минут в день, это событие может проводиться в любое время в течение школьного дня. Активизации участия школьников призваны способствовать разнообразие содержания и представленности коллективного поклонения (каждый раз новые ведущие, гости, привлечение артефактов, увлекательные рассказы, музыка, видеоматериалы, картины, свечи), а также вовлеченность учащихся в содержание мероприятия (они могут быть ведущими, читать стихи или молитвы, ставить мини-спектакли, поощряется задавать вопросы и отвечать на них).

Благоприятный социально-психологический климат школы

Характеризует школьную среду, в которой есть место для духовного, нравственного, социального и культурного развития школьников. Создается и оценивается посредством:

- ценностей, которые исповедуют своим поведением сотрудники, руководство и учащиеся;
- складывающимися отношениями между педагогами и школьниками;
- способами решения конфликтных ситуаций;
- физическими характеристиками материальной среды;
- возможностями, предоставляемыми школой за рамками выполнения учебного плана;
- связями школы с другими сообществами;
- характером материалов, публикуемых в школе¹⁰.

¹⁰ <http://www.gloucester.anglican.org/content/pages/documents/1354799219.pdf>

Организация внеурочной деятельности дополняет обязательные уроки религии, граждановедения и уроки здоровья/благополучия (Personal, Social and Helth Education).

Уроки и внеурочная деятельность планируются и оцениваются с точки зрения духовного, нравственного, социального и культурного развития школьников. Так, *уроки религии* (религиозного воспитания) помогают учащимся:

- рассмотреть и ответить на вопросы, связанные со смыслом и целями жизни, изучить вопросы о природе ценностей в человеческом обществе (духовный аспект);
- принимать ответственные решения с помощью своих знаний и понимания религиозного и/или этического учения (нравственный аспект);
- развивать свое чувство идентичности и принадлежности (социальный аспект);
- знакомят с разнообразием убеждений и религиозных практик, расширяя представления о культурном контексте, в котором живут люди (культурный аспект).

Уроки граждановедения нацелены на продвижение духовного, нравственного, социального и культурного развития школьников.

Ведущий концепт этих уроков основан на изучении демократии и законности, прав и обязанностей, общности и различий для совместной жизни в Великобритании. В процессе обучения школьникам предстоит выработать потребность и умение критически мыслить, навыки самопрезентации и представительской деятельности, принимать обоснованные и ответственные решения.

Уроки здоровья/благополучия нацелены на последовательное развитие духовности, нравственности, социальной активности и развития культуры школьников. Ведущий концепт этих уроков основан на знакомстве с культурой взаимоотношений, здорового образа жизни, разнообразия в мире, личной самоидентичности и рискованного поведения. В процессе обучения школьникам предстоит выработать умение критически мыслить, развивать взаимоотношения и сотрудничество с другими, принимать решения, осознавать их последствия, в том числе последствия рискованного поведения.

«Троянский конь» в Бирмингеме и Закон о продвижении Британских ценностей в образовании 2014 года

В начале 2014 года власти Бирмингема и представители прессы получили анонимное послание, в котором подробно описывался план «Троянский конь». В Бирмингеме более 20 процентов населения исповедуют ислам, в некоторых районах города мусульмане составляют

большинство, среди школьников коренные англичане – в меньшинстве. Именно в этом городе сложилась благоприятная среда для перехода большинства городских школ под контроль исламистов, что и составляло суть плана «Троянский конь». План предусматривал введение сторонников исламизма в попечительские советы школ, смену директоров и иных руководителей образовательных учреждений на том основании, что они заставляют учащихся читать христианские молитвы, заниматься плаванием и спортом, развращают детей сексуальным просвещением и рассказами о гомосексуализме. Движущей силой выполнения плана должны были стать активисты различных мусульманских некоммерческих организаций – благотворительных и образовательных. Результат его реализации планировался в достижении главной цели – «обеспечить, чтобы эти школы руководствовались строгими предписаниями ислама»¹¹.

Управление по стандартам в сфере образования (Ofsted) провело инспектирование школ Бирмингема, в ходе которого были обнаружены и доказаны факты нарушений, движущей силой которых стала исламистская политическая идеология. Всего в Бирмингеме более 300 школ, подозрения в участии в заговоре коснулись 25 школ. 6 из них – которые, как утверждает, полностью перешли под контроль исламистов – получили по итогам отчета школьной инспекции неудовлетворительную оценку, что повлекло за собой введение внешнего управления и отстранение руководства, включая попечительские советы. В этих школах сложилась неблагоприятная обстановка, связанная с фактическим отказом формировать у учеников научную картину мира при повышенном внимании к урокам ислама. Согласно свидетельствам, учителя скороговоркой рассказывают на уроках теорию Дарвина, но затем говорят, мол, «на самом деле мы в это не верим». Преподавание основ религий на практике сводится к обучению исламу. В некоторых школах введено фактически обязательное изучение арабского языка при полном игнорировании английской литературы и культуры. Исламизация школ проявляется и во внешнем оформлении классов, и в практике сегрегации (девочки сидят в классах отдельно от мальчиков, мусульмане от немусульман – причем не по собственной воле, а по указанию учителей). Наконец, исламизация касается и внеклассной деятельности – так, в школе Park View перед учениками выступал известный антисемитскими взглядами и одобрением деятельности «Аль-Каиды» радикальный проповедник Шейх Шади аль-Сулейман, призывавший побивать геев камнями. В некоторых школах фактически под запретом находится Рождество, поощряются насмешки над христианскими верованиями.

¹¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svoboda.org/a/25359609.html>.

Инспекторы отметили, что из некоторых школ были вынуждены уволиться учителя и прежние руководящие работники, поскольку новые попечительские советы и директора создавали им невыносимые условия для работы. Отказывавшиеся увольняться учителя начали получать угрозы в свой адрес. Ещё в нескольких проинспектированных школах Бирмингема ситуация была признана не столь критической, но было отмечено, что они тоже находятся под ударом.

История с бирмингемским «троянским конем» побудила правительство Великобритании заняться разработкой более прозрачной системы управления публичными школами и контроля за ними, переосмыслить концепцию мультикультурализма, а также решить, какую роль продолжает играть религия в школе и обществе и каким образом светское государство должно поддерживать религиозное многообразие и терпимость.

В сентябре 2014 года OFSTED обновил руководство по инспекции школ (<https://www.gov.uk/government/publications/the-framework-for-school-inspection>). Был сформулирован список основополагающих британских ценностей, которые должны быть представлены в содержании школьного образования: *демократия, личная свобода, главенство закона, взаимное уважение и терпимость к представителям разных вероисповеданий*. С этого времени все поддерживаемые государством школы должны способствовать научению учащихся названным ценностям, благодаря чему школьники должны понимать, что все граждане Великобритании находятся под одним законом, несмотря на различия взглядов о том, что есть «правильно» и «неправильно». Если школы учат религиозным законам, особое внимание следует уделить прояснению отношений между государственным и религиозным законом. Учащиеся должны осознавать разницу между законом государства и религиозными законами.

Управление по стандартам в сфере образования обновило также руководство для школ по духовно-нравственному, социальному и культурному развитию учащихся.

Духовное развитие учащихся проявляется в их:

- способности осмысливать собственные религиозные или иные убеждения, касающиеся взглядов на жизнь, уважения к людям, имеющим различные верования и ценности;
- позитивном отношении к познанию самого себя, других людей и окружающего мира;
- активной работе воображения и творчества в процессе обучения.

Нравственное развитие учащихся проявляется в их:

- умении распознавать разницу между правильным и неправильным, способности применять это умение в собственной жизни, уважая гражданский и уголовный закон Англии;
- осознании последствий собственных действий и поведения;

- способности обосновывать свою позицию по моральным и этическим вопросам, готовности к анализу и оценке точек зрения других людей на эти вопросы.

Социальное развитие учащихся проявляется в их:

- умения пользоваться широким спектром социальных навыков, в том числе во взаимодействии и общении с учениками из разных религиозных, этнических и социально-экономических слоев;
- готовности к сотрудничеству с другими, участию в жизни различных общин в разнообразных социальных условиях, в том числе путем волонтерства;
- способности эффективно решать конфликты;
- принятии основополагающих британских ценностей, готовности к полноценному участию в жизни современной Британии.

Культурное развитие учащихся проявляется в их:

- осознанном уважении широкого спектра культур, сформировавших их собственное мировоззрение и представляющих наследие других культур;
- готовностью к принятию разнообразного диапазона культур, представленного в школе и отражающего жизнь современной Британии;
- знании демократической парламентской системы Великобритании и её центральной роли в формировании традиций развития Великобритании;
- готовности позитивно воспринимать и участвовать в художественных, спортивных и культурных мероприятиях;
- проявлении уважения и интереса к изучению различных религий и культурного многообразия;
- толерантном отношении к различным религиозным, этническим и социально-экономическим группам в местных и глобальных сообществах.

Контроль за качеством работы школ возложен на независимых от местных властей инспекторов Управления стандартами в образовании (OSTFED), куда входят специалисты по отдельным предметам и один член группы, не имеющий опыта преподавания или управления школами. Каждая школа инспектируется один раз в 4 года. Оценка работы школы проводится по следующим критериям:

«Превосходно»

Осознанное и всестороннее продвижение школой духовного, нравственного, социального и культурного развития учащихся и их физического благополучия, что позволяет им благоприятно развиваться в сплоченном учебном коллективе.

«Хорошо»

Реализуются эффективные меры по созданию сплоченного учебно-коллектива путем продвижения духовного, нравственного, социального и культурного развития учащихся и их физического благополучия. Существует позитивный социально-психологический климат в школе.

«Требуются улучшения»

Школа нуждается в улучшении, потому что одна или более из четырех основных позиций недостаточно проявлены в продвижении духовного, нравственного, социального и культурного развития учащихся.

«Не отвечает требованиям»

Серьезные недостатки в продвижении духовного, нравственного, социального и культурного развития учащихся и/или их физического благополучия проявляются в том, что ученики нетерпимы к другим и/или отклоняют любую из основополагающих ценностей современной Британии.

Приведённые в данной работе фактические данные о различных этапах интеграции ценностного ядра в содержание школьного образования Великобритании позволяют сделать следующие выводы:

- духовное воспитание (развитие) школьников включено в процессы стандартизации образования наряду с нравственным, социальным и культурным воспитанием (развитием);

- религиозное образование и воспитание интегрируются в содержание учебно-воспитательной деятельности школы при соблюдении ряда условий, которые инспектирует государство;

- первоначально государственное попечение направлено на выработку ценностного ядра (списка ценностей) в содержании образования, затем постепенно внимание государственной инспекции смещается на подготовку педагогов и в итоге – на соблюдение прозрачности в деятельности школ по духовному воспитанию (развитию) учащихся;

- концепция мультикультурализма в содержании школьного образования подвергается переосмыслению в плане решения вопросов о том, какова роль религии в школе и обществе и каким образом светское государство должно поддерживать религиозное многообразие и терпимость;

- духовное воспитание школьников, включающее религиозное воспитание, нацелено преимущественно не на воспроизводство традиции, а на развитие способности и готовности учащихся отвечать вызовам современности.

8.3. Преподавание религии в системе образования США: маяк вежливости и терпимости к миру

Общественная дискуссия о преподавании религиозных культур в российских школах активно ведется в течение ряда лет. В качестве одного из аргументов в такого рода дискуссиях приводится отсылка к зарубежному опыту ведущих в области образования стран. В данной работе приведен обзор материалов интернет-ресурсов, отражающих общественную дискуссию о преподавании религии в государственных школах США.

Интернет портал <http://archive.adl.org/religion> пропагандирует борьбу с антисемитизмом и расизмом и публикует много материалов на тему религиозного образования и воспитания. Позиция авторов данных статей сводится к признанию того, что вопрос о надлежащей роли религии в государственных школах продолжает оставаться предметом серьезных разногласий. Каждый человек от должностного лица школы до ученика сталкивается с подобными вопросами каждый день. Тем не менее, чётких стандартов в отношении преподавания религии не сформировано. Однако, осведомленность о религии и её культуре необходима каждому члену общества. Так, лица, принимающие официальные решения, должны учитывать как нерелигиозные, так и религиозные потребности и права. По мысли авторов портала, школьные округа должны самостоятельно и четко изложить политику вопроса в отношении религии в государственных школах. Родители призваны участвовать в процессе обсуждения этой политики с педагогами.

Статья «Место религии в учебной программе государственных школ» (81) характеризует различия между собственно «преподаванием религии» и тем, какие религиозные темы учитель может освещать на уроках. Сама религия может быть частью учебного плана предмета светской этики. В данный предмет включены уроки, которые рассказывают учащимся о роли религии при развитии США в историческом, культурном, литературном и социальном аспекте. Цель данных уроков – привить учащимся такие религиозные ценности, как понимание, терпимость и уважение к плюралистическому обществу. При обсуждении религии в названном аспекте религиозные вопросы освещаются в нейтральной и сбалансированной манере. Подобные занятия нацелены на формирование у учащихся здорового и адекватного отношения к принципам религиозной свободы, которые являются основными элементами свободной и демократичной Америки. В статье подчеркивается, что Высший Суд США разрешает обсуждать вопросы религии в школах, но запрещает преподавать религию.

Авторы статьи «Отношение религии к нравственному воспитанию в государственных школах» (9) считают, что большинство школьных

программ не отражают тематику, связанную с изучением религии, исключение составляют уроки истории или чтения исторической литературы. В дебатах о религии общество разделилось на два лагеря: религиозных консерваторов и либералов. Консерваторы выступают за восстановление молитвенных ритуалов и изучение креационизма в школе, религиозные либералы против молитвенных ритуалов в стенах школы, против включения религии в учебную программу, вместе с тем выступают за введение в учебную программу сексуального образования.

Религиозные консерваторы воспринимают отсутствие религии в учебниках и учебных планах как враждебность по отношению к религии, полагая, что это подрывает образовательную миссию американских школ и вызывает множество бесплодных дискуссий на эту тему.

Авторы предлагают реформирование системы образования с целью включения в учебную программу религии и нравственного воспитания и приводят свои рекомендации. Они приводят следующие основные аргументы включения в школьную программу уроков по религиозному образованию: значимость религии в становлении и развитии общества; влияние религии на историю; неспособность учащихся распознавать символы, практики и концепции основных религий, что приводит к невежеству учащихся и непониманию истории, литературы, искусства и современной жизни.

Авторы статьи полагают, что в контексте учебной программы религия должна быть представлена в трёх направлениях: смысл жизни и образования, взаимосвязь религии и истории, религия и научное мировоззрение.

Смысл жизни и образование. Хорошее образование формирует у учащихся жизненную перспективу. Оно должно дать им ощущение того, что действительно важно и что является источником смысла жизни. Любой разумно мыслящий человек ежедневно задаёт себе вопросы: что такое любовь и в чем разница между сексом и любовью? что значит быть справедливым, и что справедливость требует от меня и моей страны? когда я обязан пожертвовать своими благами для кого-то другого? каковы самые глубокие источники радости в жизни? как появился мир? есть ли прогресс в человеческих делах? есть ли Бог? и откуда я всё это знаю? Ответы на подобные вопросы бытия могут быть получены как из источников светской этики, так и религиозных. Игнорируя религиозные подходы к самым глубоким вопросам человеческого существования, школьная программа не предоставляет учащимся полноты человеческой культуры.

Взаимосвязь религии и истории. Нельзя понять историю, не изучив религию. В частности, независимо от личной религиозности человека знание религиозного прошлого американской культуры, его влияния на

формирование американского общества формирует культурный базис гражданина этой страны. В целом, изучение всемирной истории также не может обойти изучение религиозных вопросов, поскольку на протяжении большей части истории священная и мирская жизнь была существенно переплетена. Ритуалы человеческой жизни от рождения до смерти были религиозными; человеческое понимание политики, войны, экономики, литературы, искусства, философии, науки, психологии, истории, морали, в течение долгого периода развития культуры было основано на религиозном мировоззрении. Игнорируя взаимосвязь религии и истории, школьная программа формирует поверхностное и фрагментарное представление об истории.

Религия и научное мировоззрение. На протяжении значительной части истории развития науки господствующее мировоззрение было религиозным, многие научные открытия были совершены верующими учеными. В течение последних нескольких столетий научное мировоззрение стало позиционироваться в качестве альтернативы религиозным мировоззрениям. Как следствие этого система образования также отразила названные изменения. Вместе с тем, научное мировоззрение, обладая четкими признаками (воспроизводимость, проверяемость, статистическая достоверность), не может являться антагонистом религиозному мировоззрению, обладающему иным набором характеристик. Сосуществование и синергия религиозного и научного мировоззрения могут существенно обогатить школьные программы, особенно на завершающих годах обучения.

Авторами сформулирована позиция о том, каким образом должно быть организовано изучение религии в школе. Информацию о религиях необходимо включить в основные предметы и дополнительно ввести курс по религии. Действуя одновременно в двух направлениях, можно добиться правильного освящения религиозных вопросов. Учителя, преподающие религию, должны быть сертифицированы, также как и учителя естественных наук. Авторы придерживаются мнения, что старшеклассникам следует пройти годовой курс по религиоведению. Для преподавания знания о религии учителям необходимо придерживаться основного и самого главного принципа – нейтральности взглядов. То же самое касается и содержания учебных пособий – они должны быть нейтральны и объективны в отношении религиозных и нерелигиозных вопросов. Разработчики выделяют несколько ключевых принципов при обсуждении религиозных вопросов: корректность и нейтральность; разнообразие; представление религии «снаружи» и «изнутри».

Корректность и нейтральность. Учителя должны быть подобны судьям, которые во время судебного процесса остаются справедливыми к двум противоборствующим сторонам. Образование требует не только

справедливости, но и соблюдения нейтральной позиции. Авторы документа исходят из того, что именно воспитатели и учителя обязаны направлять мышление своих учеников. Нейтральность регулирует не только способы преподавания религии, но и место включения религиозных вопросов в учебную программу. Если учащиеся узнают о способах зарождения жизни и о размышлениях о мире, которые идут вразрез с их религиозными убеждениями, то принцип нейтральности требует, чтобы эти их убеждения по справедливости тоже были включены в обсуждение. Педагоги должны помнить, что не совсем и не всем очевидно, где находится истина. Независимо от их гражданских и конституционных прав и обязанностей, педагоги должны показать смирение в решении сложных спорных вопросов.

Разнообразие. Быть образованным в религии, значит понимать и признавать многообразие форм религий. Это подобно тому, что политическая компетентность человека не ограничивается знанием только одной политической партии. Поэтому педагогам важно включать на уроках в обсуждение традиции разных религий. Если на факультативных курсах возможно изучение одной религии, то в рамках всей учебной программы должен быть баланс.

Представление религии «снаружи» и «изнутри». Зачастую ресурсы современной светской науки основаны на использовании религиозных текстов в историческом, культурном и философском контексте. Изучение религий «снаружи» позволяет проводить сравнительный анализ религий, отвечая на вопросы: насколько похожи религии? в чем их существенные различия? если смотреть «снаружи» и использовать категории и концепции светской науки, мир в контексте одной религиозной традиции будет выглядеть по-одному, но если использовать религиозные категории и сложившиеся в этой религии традиции, то можно рассмотреть и мир, и религию «изнутри».

В статье приводятся ответы на наиболее распространенные вопросы, связанные с изучением религии в школе. Охарактеризуем их.

Вопрос: *Можно ли в школах изучать Библию?*

Ответ: В школах возможно изучение Библии на уроках литературы, но это не должно быть изучение религиозной доктрины.

Вопрос: *Возможно ли на уроках светской этики обучать нравственным ценностям, которые совпадают с религиозными ценностями?*

Ответ: В школах возможно и необходимо преподавать светскую этику, изучать её ценности, такие как честность, уважение к другим людям, мужество, доброту, понятие законопослушного гражданина. Однако названные ценности не должны преподаваться в качестве религиозных догматов. Также необходимо знакомить учащихся и воспитывать у них такие ценности, как независимость мысли, терпимость к

различным точкам зрения, чувство собственного достоинства, уверенности в себе и способности логического принятия решений.

Вопрос: *Какие основные проблемы возникают во время преподавания о влиянии религии?*

Ответ: Несмотря на то, что в рамках светской этики можно рассматривать вопросы о влиянии религии на различные сферы жизни, представители школ и родители учащихся должны быть осведомлены об опасностях, которые могут возникнуть при обсуждениях религии в школе. К таковым относится чрезвычайная восприимчивость молодежи к общественному давлению. Любое обсуждение в классе должно учитывать религиозные верования учащихся. Ни один из учеников не должен чувствовать, что его религиозные убеждения поставлены под сомнение, ущемляются или игнорируются. При обсуждениях в классе необходимо затрагивать все группы религий: от меньшинства до большинства, чтобы ни один ученик не чувствовал себя ущемлённым.

Вопрос: *Случается такое, что учащиеся могут иметь возражения к материалу учебника по религиозным убеждениям, могут ли они отказаться от изучения данного материала в этом случае?*

Ответ: Нет. Учащиеся государственных школ обучаются по утвержденным учебникам. От учащихся требуется только прочтение и обсуждение материала, а не следование его содержанию.

Также в статье разобраны некоторые кейсы проведения урока светской этики.

Первый пример – приоритет объективности.

Шестиклассник спрашивает учителя о религиозных убеждениях исторических групп населения. Мистер Кларк использует на своих уроках стандартную программу по чтению, темы рассказов совершенно разные. На одном из уроков они читали отрывок про первых переселенцев в «новый мир», другой отрывок рассказывал про творческий склад ума Леонардо да Винчи, чей художественный приём отражал божественные сущности. Одна из учениц мистера Кларка заинтересовалась рассказом о первых переселенцах и спросила, насколько их религиозные убеждения отличались от религиозных убеждений коренных американских индейцев. Как мистер Кларк должен был ответить на её вопрос? Его ответ должен быть изложен объективно и не придерживаться ни одной доктрины. Мистер Кларк может посоветовать своей ученице учебную литературу, написанную объективно и беспристрастно.

Второй пример – приоритет программы.

Другая ученица мистера Кларка показала своей матери отрывок из учебника про Леонардо да Винчи. Мать посчитала, что её религиозные убеждения идут вразрез с прочитанным и попросила мистера Кларка освободить дочь от чтения данного текста. Что школа советует делать в подобных случаях? – Школа не вправе освободить ученицу от чтения,

поскольку от ученика требуется лишь прочитать и обсудить прочитанное, а не выполнять какие-либо действия, запрещенные его религией.

Третий пример – приоритет школы, а не семьи.

Ученица еврейского вероисповедания попросила учителя мистера Паркера объяснить классу значение еврейского праздника Ханука. Мистер Паркер не был уверен, что он способен правильно рассказать про праздник и попросил ученицу помочь ему. Она так и сделала. Позже, уже будучи дома, она рассказала матери про этот случай в школе и добавила, что мистер Паркер приглашает маму провести небольшую презентацию праздника в классе, что и было сделано на следующий день. Отдел по правам гражданства задался вопросом, имел ли учитель право просить ученицу и её мать объяснять значение праздника? Ответ: Мистер Паркер своими действиями показал, что его ученица выделяется из остальных и что данный праздник для него является необычным, скорее всего, экзотичным. Отдел по правам гражданства считает, что нежелательно перекладывать свои обязанности на ученика, тем более, что ученик может и не иметь необходимый реквизит. К тому же, презентация его матери должна быть объективной, нейтральной и соответствовать плану урока, посвящённому праздникам. В подобных случаях лучшим вариантом было бы самому изучить многочисленную литературу и подготовить презентацию для класса.

Деятельность веб-сайта «Учителям о религии в школе» (73) направлена на информирование педагогов о том, как преподавать информацию о религии в школе, миссия ресурса – помогать учителям при организации уроков истории и обществознания по вопросам религии. Сайт публикует материалы о том, как и что нужно говорить о религии в государственных школах. Руководящими принципами названы соблюдение объективности, точности и баланса, что раскрывается в следующих шести ведущих положениях.

Обсуждение религиозных вопросов в государственных школах является законным, если оно проводится в соответствии с согласованными и принятыми руководящими принципами, а также программа обучения является целесообразной с позиции значимости и полезности для учащихся.

Обсуждение религиозных вопросов может проходить только в рамках одной чётко определённой учебной программы, которая свидетельствует о религиозной нейтральности и включает в себя вопросы по предмету, соответствующие возрасту учащихся и учебной программе.

Обсуждение религиозных вопросов не должно происходить, если учитель не имеет соответствующей образовательной подготовки по предмету, если учитель не прошёл программу по обучению светской этике, а также если учитель не может обеспечить обучение в соответствии со следующими тремя руководящими положениями.

Обсуждение религиозных вопросов должно осуществляться в рамках государственной школы, в которой разделяется мнение, что не существует единой нормативной культуры или религии для всех учащихся.

Обсуждение религиозных вопросов должно проводиться в духе справедливости и толерантности, с признанием актуальности религиозного и нерелигиозного разнообразия.

Обсуждение религиозных вопросов в общественном образовании должно служить интересам плюралистического общества и готовить учащихся к встрече с религиозным и нерелигиозным проявлением разнообразия в общественной жизни.

Сюзан Дуглас (Susan Douglas), автор и научный исследователь Совета по исламскому образованию, считает, что в контексте включения религии в государственные и национальные стандарты Соединенные Штаты служат положительным примером для всего мира, однако в статье «Обсуждение вопросов по религии» (74) она утверждает, что «на практике необходимо улучшить подготовку учителей и более вдумчиво планировать учебные программы». Рассуждая о целях изучения религии в школе, она пишет: «В сегодняшнем климате подотчетности и стандартов, многие люди считают школьное обучение только прелюдией к трудовой жизни, средством для подготовки учащихся как эффективных рабочих, способных обеспечить процветающее национальное и индивидуальное будущее. Какую роль может сыграть учение о религии игре в таких условиях?» (74).

Сюзан Дуглас полагает, что в школе следует рассматривать изучение организованных религий в более широком контексте духовного опыта человека. Такой опыт не ограничивается жесткими категориями; он относится к внутренней жизни каждого человека и проявляется не только в религии, но и в художественном, научном и литературном выражении. Знания о верованиях людей, которые разделяют этот мир, имеют жизненно важное значение для будущего. «В Соединенных Штатах Америки, где проживают вместе люди разных национальностей и вероисповеданий, каждый несёт ответственность за то, что он знает друг о друге. И эти знания можно объединить в позитивное социальное поведение. Гражданское образование американцы принимают как способ укрепления практики справедливости и свободы вероисповедания, закрепленных в Конституции США, но эти принципы не будут работать, если люди, населяющие эту землю, не знают друг друга. Если рассматривать этот вопрос в более широком плане, то можно сказать, что изучение истории, культуры, системы верований народов рождает уважение и понимание. Для того чтобы воспитать у учащихся позитивное социальное поведение, необходимо изучать и ценить культурные различия» (74).

Согласно данным исследования, проведенного Советом по исламскому образованию, педагоги в Соединенных Штатах уже предприняли значительные шаги на пути к достижению этих целей. В течение последних двух десятилетий практика и средства преподавания религии стали работать согласованно. Исследование рассматривало прямое и косвенное отношение к религии в национальных и государственных стандартах, чтобы выяснить, что, когда и сколько они включают в себя по преподаванию религии. Исследование отслеживало уровни класса и курсы, в которых преподается религия. Было обнаружено, что вопросы религии, в основном, рассматривают и изучают в социальных науках и дополнительно затрагивают на уроках литературы, языка и изобразительного искусства. Большинство государственных стандартов включают изучение религии в курс всемирной истории, мировой культуры, также в курс географии. Стандарты обычно указывают, что ученики должны знать о роли религии в истории США и современной жизни. Учащиеся должны уметь описывать основные мировые религиозные традиции и знать их роль в истории и культуре. Гражданские стандарты часто включают в себя религиозные влияния в области права и гражданские ценности, освещающие роль религиозных свобод (74).

Результаты исследования показывают, что у американцев сформировалось единое мнение о том, как в школах могут рассказывать о религии в соответствии с конституционным правом. Почти все государственные стандарты сходятся во мнении, что преподавание религии должно соответствовать руководящим принципам равновесия, нейтральности и справедливости (данные принципы были разработаны и опубликованы центром First Amendment Centre (Haynes & Thomas, 2001). *В совокупности государственные стандарты и социальные стандарты предписывают изучать происхождение, основные верования, практику каждой веры и исторический контекст, в котором она возникла, получила распространение и процветание. Стандарты также выделяют идеи, учреждения и традиции религиозной мысли, которые выросли из каждой веры.*

В своих стандартах преподавания религии система образования США стремится быть маяком вежливости и терпимости к миру. Одним из самых глубоких источников волнений и разногласий в мире является пренебрежение и игнорирование этнических и национальных интересов. Модель образования США стремится дать пристанище преподавателям и ученикам различных религий. Руководящие принципы и действующие государственные и национальные стандарты позволяют родителям отдавать детей в классы, где они узнают о своей собственной вере и о вере своих сограждан в академическом и конституционно-правовом поле.

Тем не менее, даже при соблюдении всех стандартов могут быть недочёты. Группа рецензентов Совета по исламскому образованию выявила несколько неисправных моделей преподавания религии во время пересмотра учебников и наблюдения за работой учителей.

Наиболее распространенный ошибочный подход заключается в предоставлении краткой справочной информации по каждой вере, что создает больше стереотипов, чем полезных допущений.

Другой искажённый метод в преподавании – ограничение исторического периода в несколько тысяч лет назад, в результате чего создается впечатление, что религия – это причудливый артефакт ушедших эпох. Например, освещение информации по индуизму заканчивается на древней Индии, буддизма – с приходом Ашоки и иудаизма со времён Иисуса.

Такое неадекватное обсуждение религиозных тем может побудить учащихся применять свои начальные знания к пониманию современных западных обществ. Если ученики не изучали изменения религиозной мысли в течение долгого времени, они могут себе представить, что ничего в других культурах не изменилось на протяжении многих веков, и будут ошибочно полагать, что они могут применять древний или средневековый трафарет для понимания сложных современных обществ.

Искаженные факты в обучении могут быть также результатом недостаточного внимания к религиозным системам. В качестве примера можно привести освещение в СМИ деятельности мусульманских учебных заведений Медресе и исламских учёных алимов. Информация о них часто фигурирует в новостях, но подается таким упрощенным образом, что они становятся предметом шаржей. Результат парадоксален: лишенные своего исторического и культурного контекста два гордых символа мусульманской культуры (Медресе и алимы) смешиваются в общественном сознании с символами невежества.

Как же тогда школы могут говорить о религии на уроках таким образом, чтобы были достигнуты цели государственных и национальных стандартов? Рекомендации, разработанные в течение нескольких десятилетий центром First Amendment Centre (Haynes & Thomas, 2001), задают нейтральный тон, который оставляет выбор за учеником и его семьёй при выборе веры. В рекомендациях подчёркнуто, что учение о религии не должно ни поощрять, ни очернять идеалы какой-либо веры.

Эффективная практика при обсуждении религий в школе в соответствии с руководящими принципами зависит от объективного и достоверного представления религиозных деятелей при изложении религиозных фактов на протяжении веков. Например, учащиеся изучают не только то, что Моисей и Авраам были лидерами, но и то, что люди верят, что именно Бог дал этим лидерам мудрость. Они узнают, что

последователи Иисуса называли его Христос, и что Мухаммед был не только арабским купцом, но великим пророком.

Эффективная практика обсуждения религиозных вопросов включает в себя использование точной терминологии внутри каждой веры и представляет свои верования и ритуалы как выражение системы ценностей веры и её культуры. Пять столпов ислама, например, можно рассматривать как простые ритуалы, но на самом деле они являются актами поклонения, которые требуют внутреннего духовного посвящения.

При изучении разнообразия религий необходимо обучать их моральным и этическим принципам, чтобы избежать представления западных религий как статических традиций, которые могут показаться ученикам нерациональными. Например, можно изучить такую религиозную ценность как благотворительные пожертвования, которые приняты во многих религиях и обществах. Такого рода стремление к пониманию духовных идеалов является одним из лучших инструментов для воспитания исторической эмпатии у учащихся.

В этом отношении значительным фактором становится подготовка учителей. Сьюзан Дугласс полагает, что подготовка американских учителей к преподаванию религиозных вопросов в школе отстаёт. Для активизации и наращивания её потенциала необходимо сотрудничество учёных, педагогов и членов религиозных общин (74).

В 2007 году центр First Amendment Center опубликовал руководство «Религия в государственных школах» (75), подготовленное старшим научным сотрудником центра First Amendment Center д-ром Чарльзом Хайнсом (Charles Haynes) и юристом Оливером Томасом (Oliver Thomas). Это усовершенствованное руководство предназначено для предоставления общей информации по вопросу религиозного выражения в школах. Первое руководство «В поисках взаимопонимания» (Finding Common Ground) было написано 12 лет назад и опубликовано Freedom Forum First Amendment Center. Новое руководство было необходимо, поскольку государственное образование не является статичным. В системе государственного образования постоянно происходят изменения. Например, учащимся было разрешено разговаривать со своими одноклассниками о своих религиозных убеждениях, если только они не ущемляли и не принижали права других. В школьных сочинениях тоже разрешили писать о своей вере, если это соответствует заданию. По словам Ч. Хайнса (Charles Haynes) такие изменения открывают новые возможности для государственных школ. В свете международных волнений, которые последовали после террористических атак 11 сентября 2001 года, можно в любых СМИ и по телевидению увидеть сообщения о «мусульманских террористических» угрозах. Новостные ленты СМИ создали ложное впечатление, что мусульманская религия построена на фундаменте насилия и фанатизма. Но нигде

учащимся не объясняли, во что на самом деле верят мусульмане, кто такой пророк Муххамед и каковы религиозные традиции мусульман. После террористических атак 11 сентября 2001 года многие учащиеся приходили в школу и задавали вопросы по этой теме. Но учителя школ, в программу которых не были включены рекомендации руководства «В поисках взаимопонимания» (Finding Common Ground), не смогли адекватно осветить события. Авторы пособия надеются, что данное руководство поможет ученикам и их родителям правильно понимать мусульманскую религию после событий 11 сентября 2001 года. Те государственные школы, которые уже сейчас используют в своей программе руководство «В поисках взаимопонимания» (75), предлагают учащимся всех вер единый, уникальный и богатый опыт обсуждения религиозных вопросов в государственной школе.

Данное руководство включает в себя такие темы и вопросы, как свобода вероисповедания, государственное образование, будущее американской демократии, рекомендации для учителей о правильном преподавании религиоведения в школах, взаимоотношения между школой и религией, религиозные праздники в государственных школах, изучение Библии в рамках школьной программы.

В главе руководства, предназначенной для учителей можно найти ответы на следующие вопросы: является ли преподавание религиоведения законным? почему курс по религиоведению следует включать в школьную программу? включены ли исследования по вопросам религии в учебники и стандарты? как следует преподавать религиоведение? каким религиям следует обучать и что о них нужно рассказывать? можно ли приглашать сторонних докладчиков на уроки по религиоведению? как необходимо рассказывать о религиозных праздниках на уроках? могут ли учащиеся распространять религиозную литературу в школе?

На эти и многие другие вопросы, интересующие учителей и родителей, можно получить ответы в руководстве «A First Amendment Guide to Religion and Public Schools» (75). Его авторы считают, что преподавание религиоведения является совершенно законным: в 1960 году Верховный суд США постановил, что государственные школы могут включать в школьную программу вопросы, связанные с религией.

Ответ на вопрос «Как же преподавать религиоведение в школе?» основан на выявленных 17 различными религиозными и образовательными организациями (American Academy of Religion, American Association of School Administrators, American Federation of Teachers, American Jewish Congress, Americans United Research Foundation, Association for Supervision and Curriculum Development, Baptist Joint, Committee for Religious Liberty, Christian Legal Society, The Church

of Jesus, Christ of Latter-day Saints, First Amendment Center, the Islamic Society of North America, National Association of Evangelicals, National Conference of Community and Justice, National Council of Churches of Christ in the USA, National Council for the Social Studies, National Education Association, National School Boards Association) основных принципах преподавания:

- подход школы к преподаванию религии должен быть академическим, а не религиозным;

- школа стремится к религиозному информированию учащихся, но ни в коем случае не давит на ученика в выборе религии;

- спонсоры школы исследуют преподавание религии на уроках, но не пропагандируют её;

- школа может рассказывать о многообразии религий, но не вправе навязывать конкретную религию;

- школа даёт знания о религиях, но не пропагандирует и не принижает религию;

- школа информирует учащихся о существовании разных вероисповеданий, но не должна склонять ученика к определённой вере (76, стр. 45-46).

Решение о том, какие религии следует преподавать, зависит от уровня класса и требований программы. В начальных классах возможно включение религиозных вопросов при обсуждении таких тем, как семья, нация, различные культуры. Возможно использование историй о разных вероисповеданиях для чтения. В средней школе уроки литературы, искусства и обществознания позволяют исследовать религию, её идеи и практики. Как правило, академические потребности курса определяют, какие религии необходимо изучать. Например, в программу по истории США некоторые религиозные общины могут дать больше материала на их изучение, чем другие, поскольку они оказали преобладающее влияние на развитие американской нации.

Разнообразие вероисповеданий в мировой истории и в каждом регионе мира даёт основания для понимания различных цивилизаций и культуры, формировавших историю и общество. Непредвзятое и сбалансированное исследование религии на уровне средней школы включает в себя критическое мышление об исторических событиях с участием религиозных традиций. Использование первичных источников по мере возможности позволяет учащимся работать непосредственно с историческими данными. Вместе с тем, авторы пишут о том, что сложно достичь справедливости и баланса в освещении роли религии в истории США или мировой истории и литературе, учитывая ограниченное время в программе курса (75).

По данным опроса Pew Forum on Religion and Public Life, проведённому в 2010 году, в странах с разными вероисповеданиями от-

сутствует религиозная грамотность населения по истории мировых религий. Согласно данному опросу американцы в среднем смогли правильно ответить на 16 из 32 вопросов. Вместе с тем, почти шесть из десяти взрослых жителей США говорят, что религия «очень важна» в их жизни и примерно четыре из десяти говорят о том, что они посещают службу не реже одного раза в неделю. Однако исследование религиозных знаний в США показывает, что большое число американцев плохо информировано о принципах, практике, истории и ведущих деятелях основных религиозных традиций – в том числе, своих собственных. Многие также считают, что конституционные ограничения на религии в государственных школах являются более строгими, чем они есть на самом деле (77).

Согласно данным опроса, более четырех из десяти католиков в Соединенных Штатах (45%) не знают, что церковь их учит, что во время Причастия хлеб и вино используются не просто как символы, но на самом деле они становятся Телом и Кровью Христа. Около половины протестантов (53%) не могут правильно определить Мартина Лютера как человека, чьи труды и действия вдохновили на проведение Реформации, которая сделала их религию отдельной ветвью христианства. Примерно четыре из десяти евреев (43%) не признают, что Маймонид, один из самых почитаемых раввинов в истории, был евреем. Кроме того, менее половины американцев (47%) знают, что Далай-лама является буддистом. Менее четырех из десяти (38%) правильно ассоциируют богов Вишну и Шиву с индуизмом. И только около четверти всех американцев (27%) правильно могут ответить, что большинство людей в Индонезии, стране с самым большим мусульманским населением в мире, мусульмане. Блок вопросов по преподаванию религий в государственных школах показал, что многие американцы считают, что конституционные ограничения по преподаванию религий в государственных школах сильнее, чем они есть на самом деле. Девять из десяти опрошенных (89%) правильно ответили, что в государственных школах не разрешают молиться на занятиях. Среди вопросов, на которые отвечали больше всего неправильно, был вопрос, могут ли учителя в государственных школах читать отрывки из Библии как литературные примеры? 67% опрошенных ответили «нет», хотя Верховный суд разрешает чтение Библии для оценки «исторических и литературных» характеристик на уроках светской этики. И на третий вопрос этого блока, возможно ли преподавание в государственных школах курса по сравнительным характеристикам религий мира, 36% опрошенных ответили «да».

Опрос также показал, что способствует распространению религиозной грамотности: на первом месте стоит уровень образованности. Выпускники колледжей отвечают в среднем на 8 вопросов лучше, чем ученики средней школы или младше. Те выпускники, которые прослу-

шали курс по религиоведению в колледже, имели более глубокие религиозные знания. Помимо образованности религиозную грамотность повышают чтение Священного Писания и беседы о религии с друзьями и семьёй. Люди, которые говорят, что они часто разговаривают о религии с друзьями и семьёй, отвечают на большее количество вопросов по сравнению с теми, кто редко или никогда не обсуждает религию. Люди с самым высоким уровнем религиозной приверженности – это те, кто говорит, что они посещают службу не реже одного раза в неделю. Для них религия является очень важным фактором в их жизни. Такие опрошенные, как правило, демонстрируют более высокий уровень религиозных знаний. Среднее число правильных ответов среди опрошенных детей увеличило и посещение ими религиозных занятий. А ответы среди тех, кто посещал частную школу, были в среднем на два ответа лучше, чем те, кто учился в государственной школе. Интересен тот факт, что ответы учащихся частных религиозных школ практически не отличались от ответов учащихся частных нерелигиозных школ.

Данный опрос позволил сделать следующие выводы:

Люди, которые правильно отвечали на большинство вопросов об-щекультурного плана, правильно отвечали на религиозные вопросы.

Многие американцы являются постоянными читателями Священного Писания: более трети (37%) говорят, что они читают Библию или другие Священные Писания по крайней мере один раз в неделю, не считая богослужения. Но в целом американцы гораздо менее склонны читать другие книги о религии. Почти половина американцев, которые были связаны с религией (48%), говорят, что они «редко» или «никогда» не читают книги (кроме Библии) и не посещают веб-сайты о своей собственной религии, и 70% говорят, что они редко или никогда не читали книг и не посещали сайты о других религиях.

Мормоны, чёрные протестанты и белые христиане-евангелисты больше остальных читают материалы о религии. Полностью половина всех мормонов (51%), примерно три из десяти белых евангелистов (30%) и чёрные протестанты (29%) сообщают, что они читают книги или выходят в интернет по крайней мере один раз в неделю, чтобы узнать о своей религии. Лишь небольшая часть всех религиозных американцев говорят, что они минимум раз в неделю читают другие книги о религии (кроме Писания) или посещают веб-сайты, чтобы узнать о других религиях.

Таким образом, сравнение результатов опроса с материалами статьи Мелинды Андерсон «Неоправданные страхи по поводу преподавания религий в школе» (*The misplaced fear of religion in classrooms*) дает основания для выводов о том, что школа в Америке является тем местом, где стоит обсуждать религиозные вопросы и способствовать развитию религиозной грамотности населения.

Литература

1. Алехина С.В., Битянова М.Р. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. – 2009. – №4. – С. 66–73.
2. Антропологический, деятельностный, культурологический подходы. Тезаурус. – Новые ценности образования, сборник № 5(24), 2005.
3. Асташова Н.И. Учитель. Проблема выбора и формирование ценностей. – М.:МПСИ, 2000. – 272 с.
4. Битянова М.Р. Социальная психология. Учеб. пособие. – М.: Питер, 2010. – 368 с.
5. Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Беглова Т.В., Теплицкая А.Т. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). – Сентябрь, 2015. – 208 с.
6. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968.
7. Братусь Б.С. Психология – наука о психике или учение о душе? // Человек. – 2000. – №4. – С. 30.
8. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / Психология: журн. Высшей шк. экономики. – 2014. – Т.1, №2. – С. 36–50.
9. Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании // Новые исследования в образовании: Проблемы современного образования. – 2010. – №6. – С.68–83.
10. Генисаретский О.И. Философия проектности: Из истории проектной культуры второй половины XX века. – М., 2016. – 400 с.
11. Гумеров Иов, иером. Что значит «христианские ценности» и какими они бывают? // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/7007.html>
12. Давыденков Олег, иерей. Догматическое богословие. М.: ПСТГУ, 2006. – 436 с.
13. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.
14. Дивногорцева С.Ю. Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. – М.: МПГУ, 2012. – 420 с.
15. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 98–109.
16. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Париж: YMCA-press, 1934. – 258 с.

17. Ключевые термины стандартов второго поколения. – М., 2012 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru/text/79/078/76650.php>

18. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высших учебных заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005.

19. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. – СПб.: Детство-пресс, 2001.

20. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>.

21. Косолапова Т. В., Лапина О.А. Сравнительный анализ принципов духовно-нравственного воспитания в светской и православной педагогике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №2. – С.80–89.

22. Краткий психологический словарь / [Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В. С. и др.]; под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М: Политиздат, 1985. – 431 с.

23. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ.ред. А.В. Петровского, М. Г. Крашевского. – М., 1985. – 494 с.

24. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования // Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – С.5–16.

25. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т.1. – М.,1983.

26. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; Рос.акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1999. – 349, [1] с., [1] л. портр. – (Памятники психологической мысли). – ISBN 5-02-008309-7.

27. Мацкайлова О.А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования / О.А. Мацкайлова // Среднее профессиональное образование. –2006. – №10. – С. 43-48.

28. Метлик И.В., Галицкая И.А., Ситников А.В. Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. / Под ред. д.п.н. И.В. Метлика. – М.: ПРО-ПРЕСС, – 2012. – 264 с.

29. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. – 7 изд., стереотип. – М.: «Академия», 2002. – 456 с.

30. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М., 1995.

31. Платон (Игумнов), архимандрит. Православное нравственное богословие. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – 240 с.

32. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.

33. Платон (Игумнов), архимандрит. Православное нравственное богословие. – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – 324 с.

34. Потанина Л.Т. «Восхождение» к смыслам как сущность нравственного развития // Мир образования – образование в мире. – 2007. – №4. – С.261–270.

35. Потанина Л.Т. Развитие ценностно-смысловой сферы школьника: условия и механизмы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 2. – С. 85–90.

36. Потанина Л.Т. Образно-символическое мышление как средство развития ценностно-смысловой сферы личности школьника. Автореф. дисс. на соиск. ученой степени доктора психологических наук / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – М., 2015. – 43 с.

37. Потаповская О.М. Моделирование духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении на основе ценностных доминант отечественной социокультурной традиции // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. – 2013. – № 1. – С. 27–50.

38. Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика) / М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, Т. В. Беглова, А. Г. Теплицкая; отв. ред. М.А. Ушакова. – Москва: Сентябрь, сор. 2015. – 207 с.: ил., табл. – (Библиотека журнала Директор школы. Педагогика; 2015, № 5). – ISBN 978-5-88753-162

39. Рахматуллин Р. Ю., Сафронова Л. В. Образы и образцы в научной и педагогической деятельности. – Уфа, 2009. – 190 с.

40. Семенова Э. Р. Культурный образец как категория педагогической антропологии // Молодой учёный. – 2014. – №17. – С. 542–544.

41. Складорова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В. Личностное развитие учащихся как предмет педагогического проектирования // Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы: сборник научных статей / под общ.ред. А.Е. Баранова. – Тверь: ООО «ГК Стимул», 2015. – С.151-163.

42. Складорова Т.В. Религиозное воспитание в православной традиции: цели, содержание и структура // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2010. – № 2 (17). – С. 15–25.

43. Складорова Т.В. Православное образование в современной России: структура и содержание // Вестник Православного Свято-

Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – № 1 (40). – С. 9–16.

44. Склярова Т.В. Теория и методика преподавания религиозной культуры в школе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2012. – № 4 (27). – С. 7–12.

45. Склярова Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе изучения религиозных ценностей // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 4 (39). – С. 22–28.

46. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Психология образования человека. – М.: ПСТГУ, 2013. – 432 с.

47. Слободчиков В.И, Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: СТПУ, 2013. – 400 с.

48. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии. – Екатеринбург, 2010.

49. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии. – Екатеринбург, 2010.

50. Стандарт православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. – Отдел религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви, 2011.

51. Стратегия развития воспитания в России до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.

52. «Троянский конь» исламизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svoboda.org/a/25359609.html>.

53. Тубельский А.Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. – М.: Первое сентября, 2012. – 440 с.

54. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: (утв. приказом Минобрнауки России от 17 дек. 2010г. № 1897). // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт]. – Москва, 2010.

55. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.пф/документы/2365> <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

56. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.пф/документы/922> <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>

57. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
58. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М., 1960.
60. Янушкявичене О.Л. Историко-теоретический анализ становления и развития теории духовного воспитания подрастающих поколений. – М.: Издательство «Прометей» МГПУ, 2008. – 448 с.
61. Amy S. Choi. What the best education systems are doing right. – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ideas.ted.com>
62. Barack Obama. Progress for America's children – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov/priorities>
63. Robert Slater. American Teachers: What values do they hold? – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://educationnext.org/>
64. Michael A. Resnick, An American Imperative: Public Education. – 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.centerforpubliceducation.org>
65. 10 Commitments: Guiding principles for teaching values in America's public schools. American Humanist Association. – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://americanhumanist.org/>
66. Ning Kang, Puritanism and its impact upon American values. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/viewFile/4585/3924>
67. C. Seefeldt — Pearson Allyn Bacon Prentice Hall. What values should be taught? Updated on Jul 20, – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.com/reference/article>
68. Religion in public schools: Religion in the curriculum. 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://archive.adl.org/religion>
69. Warren A. Nord and Charles C. Haynes. The relationship of religion to moral education in public schools [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gwu.edu
70. Habenicht, Donna J., 10 Christian values every kid should know. Review and Herald's association Hagenstown, – 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adventistbookcenter.com/10-christian-values-every-kid-should-know.html>.
71. Teachingaboutreligion [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.teachingaboutreligion.org
72. Douglass, Susan L. (2002). Teaching About Religion. The World in the Classroom, pages 32-36 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ascd.org/publications/educationalladership/oct02/vol60/num02/Teaching-About-Religion.aspx>
73. Haynes, C. C., & Thomas, O. A First Amendment Guide to Religion and Public Schools. First Amendment Center. 2007 [Электронный ресурс].

ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firstamendmentcenter.org/madison/wp-content/uploads/2011/03/FCGcomplete.pdf> (дата обращения: 25.05.2016).

74. Anderson, Melinda D. The misplaced fear of religion in classrooms. 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.theatlantic.com/education>

75. Survey: Pew Forum on Religion and Public Life. 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pewforum.org/2010/09/28/u-s-religious-knowledge-survey/>

76. Wertheimer, Linda K. Faith Ed: Teaching about Religion in an Age of Intolerance. Beacon Press, 2015.

77. Moore, Diane L. Guidelines for Teaching About Religion in K-12 Public Schools in the United States. American Academy of Religion, produced by the AAR Religion in the Schools Task Force; 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rlp.hds.harvard.edu/files/hds-rlp/files/american_academy_of_religious_-_curriculum_guidelines.pdf

78. www.pbslearningmedia.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.pbslearningmedia.org

79. Religion in the public schools. The PEW Forum on religion and public life. 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pewforum.org/2007/05/09/religion-in-the-public-schools/>

80. Geller, Pamela. USA: Public school parents frantic as Allah and Muhammad replace secular studies. 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pamelageller.com/2014/10/exclusive-allah-in-the-public-school-classroom-public-school-parents-frantic-as-allah-and-muhammad-replace-geography-and.html/>

81. [Parentsunitedforamerica.com](http://www.parentsunitedforamerica.com) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.parentsunitedforamerica.com

82. Trissler, Ted. Should values be taught in public school? 2000. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newfoundations.com/>

83. Robbins, Dale A. What do they mean by traditional values? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.victorious.org/pub/traditional-values>

84. Chancey, Mark A., How should we teach the Bible in public schools, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://religionandpolitics.org/>

85. Breslin, Frank. Teaching the Bible as literature in public high school (Part 1), 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.huffingtonpost.com>

86. Helping your child become a responsible citizen. U.S. Department of Education. 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www2.ed.gov/parents/academic/help/citizen/citizen.pdf>

87. Further and Higher Education Act 1992. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/13>.

88. Handbook for secondary teachers in England www.nc.uk.net Key stages 3 and 4 Revised 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-04-1374.pdf>.

89. Promoting and evaluating pupils' spiritual, moral, social and cultural development. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gloucester.anglican.org/content/pages/documents/1354799219.pdf>.

90. SCAA (1996b) The National Forum for Values in Education and the Community: Consultation on Values in Education and the Community. L.: SCAA.

91. School Curriculum and Assessment Authority (1996) Education for Adult Life: The Spiritual and Moral Development of Young People: A Summary Report, SCAA, Discussion papers № 6.

92. School Curriculum and Assessment Authority (1996b) // The National Forum for Values for Values in Education and the Community: Final Report and Recommendations, SCAA/96/43, – London: SCAA.

Приложение 1.

Сценарии уроков, выстроенных на основе системно-деятельностного подхода

Гринева Светлана Владимировна, МБОУ СОШ №20 г. Иркутска, «Почётный работник общего образования РФ», учитель музыки

Урок музыки «Музыкальное состязание», 3 класс

Вариант содержания: «А»

Учебная цель – освоение понятия «концерт» как музыкального жанра

Сценарий урока

Вход в класс под песню «Необычный концерт». Проходит *ритмическое приветствие*. Ритм на каждом уроке разный, дети повторяют заданный учителем ритмический рисунок, но со своим текстом. Пример:

Учитель:

- Добрый день, третий класс,
Очень рада видеть вас!
Ученики на это могут ответить:
- Добрый день, добрый день,
Заниматься нам не лень!

1. Актуализация.

Учитель: Сегодня урок музыки перенесет нас в концертный зал. Знакомо ли вам слово «концерт»? Что оно означает?

Ученики отвечают, что это слово им знакомо. Предлагают определение: концерт – это выступление певцов, танцоров, артистов, музыкантов.

Учитель: Действительно, концертом называют публичное исполнение музыкальных произведений, эстрадных, балетных номеров по заранее составленной программе. Как можно узнать, на какой концерт мы с вами попали?

Ребята отвечают, что для этого нужно посмотреть программу, афишу концерта.

Учитель: Давайте взглянем на афишу. Какие произведения прозвучат сегодня в нашем концерте?

Ответ школьников: «Концерт №1 для фортепиано с оркестром П.И. Чайковского».

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: Ребята, обратите внимание – «Концерт в концерте»? Что вас удивляет в этой фразе? Слова одинаковые, а значение у этих слов тоже одинаковое?

Дети предполагают, что у слов, скорее всего, разное значение.

Учитель: Можете ли вы объяснить ещё одно значение слова «концерт»? Что это? Название произведения или его жанр, как думаете?

Дети предполагают, что, скорее всего – жанр, но что он из себя представляет, они не знают.

3. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: В таком случае, какую цель мы можем поставить сегодня на уроке?

Примерный ответ учеников: цель – узнать, что такое «концерт» как музыкальный жанр и выявить его особенности.

Учитель: Как мы поймем, что мы достигли своей цели?

По мнению школьников, тогда они смогут объяснить, что такое «концерт в концерте».

4. Планирование.

Учитель: Для того чтобы мы достигли цели и пришли к хорошим результатам, мы с вами:

- послушаем концерты и проанализируем музыку. В этом нам поможет знание о том, как переводится слово «концерт» с разных языков;
- определим характерные признаки этого жанра, разбирая Первый концерт Чайковского;
- дадим определение понятию «концерт» как музыкальному жанру.

5. Определение критериев оценивания.

Учитель: В конце урока мы с вами проверим:

- *знаете* ли вы отличительные признаки жанра «концерт»;
- сможете ли вы *определить*, является ли услышанное музыкальное произведение концертом;
- что вы *знаете* о «Первом концерте» П.И. Чайковского. Это поможет нам оценить успешность вашей работы.

6. Основная часть урока.

6.1. Прослушивание музыкальных фрагментов и анализ услышанного.

Учитель: Итак, приступаем. Для начала – важная информация для вас: слово «концерт» в переводе с итальянского означает «гармония, согласие». А с латинского – состязание. Удивительно, не правда ли? Попробуем определить главные черты этого жанра и понять, почему в нем есть и согласие, и состязание. Сейчас мы услышим два музыкальных фрагмента: отрывок «Концерта №1» П.И.Чайковского и отрывок «Концерта №3» Ф.Мендельсона. Слушая музыку, постарайтесь понять, почему эти произведения называются «концертом», что в них есть общего?

Ученики слушают фрагмент 1-й части «Концерта №1» П.И. Чайковского и фрагмент 1-й части «Концерта №3» Ф.Мендельсона.

Учитель: Чем эти произведения схожи?

Школьники предполагают, что в них звучит симфонический оркестр.

Учитель: А чем они отличаются?

Ребята говорят, что в «Концерте» П.И.Чайковского слышно, как играет фортепиано, а в «Концерте» Ф.Мендельсона играет скрипка.

Учитель: Как можно назвать эти инструменты?

Варианты ответов: такие инструменты называются «солисты», «солирующие инструменты».

Учитель: Эти инструменты подыгрывают оркестру или ведут самостоятельную партию?

Примерный ответ учеников: они будто ведут разговор с оркестром, то спорят, то дружат.

Учитель: вспомним, что означает слово концерт в переводе с двух языков. Как вы можете сейчас объяснить, почему концерт – это и согласие, и состязание?

Школьники отмечают, что оркестр и солирующие инструменты то соревнуются друг с другом, то играют в согласии, в гармонии.

Итак, что мы уже поняли про «концерт» как музыкальный жанр?

Примерный ответ детей: это музыкальное произведение для оркестра и какого-то одного солирующего инструмента (фортепиано, скрипки или другого).

6.2. Анализ особенностей «Концерта № 1» П.И. Чайковского.

6.2.1. Учитель: Продолжим знакомство с новым для нас жанром. Произведения, созданные в жанре «концерт», увлекают человека в удивительный мир музыки, помогают ему задуматься о настоящем или помечтать о будущем. Поэтому многие композиторы, русские и зарубежные, создавали концерты для различных солирующих инструментов: скрипки, флейты, виолончели, фортепиано и даже голоса. Один из самых известных и любимых во всем мире концертов – это «Концерт №1 для фортепиано с оркестром» П.И. Чайковского.

Давайте послушаем первую часть «Концерта №1» П.И. Чайковского. Школьники слушают музыку.

6.2.2. История создания.

Учитель: С помощью «Словаря эмоциональных состояний» (В.Ражникова) найдите слова, которые соответствуют характеру музыки этого произведения.

Ребята называют характер музыки.

Учитель: Как вы думаете, почему он называется «Первым»?

Варианты ответов: потому что этот концерт был написан первым в творчестве композитора; потому что он самый известный, самый признанный из его концертов.

Учитель: Правильно, а ещё это первый русский фортепианный концерт. П.И. Чайковский написал его в 1875 году, и с тех пор это одно из самых известных произведений композитора.

Музыка концерта стала своеобразным символом России, музыкальной визитной карточкой нашей Родины. Почему?

Школьники делятся предположениями: музыка передает красоту и богатство русской природы, негибемый дух русского человека, широту и доброту русской души.

6.2.3. Фольклорные источники.

Учитель: П.И. Чайковский очень любил свою Родину. Он говорил: «Я ещё не встречал человека, более меня влюбленного в матушку-Русь!». Ему нравилась народная музыка, и он часто использовал её в своих произведениях.

В *третьей части* – финале – «Концерта №1» П.И. Чайковский использовал украинские народные темы – напевы *лирников*. Композитор писал об этом так: «Слушал лирное пение слепых. Оно называется лирным по названию...».

Педагог показывает ученикам репродукцию картины «Старый кобзарь» О.Омельченко.

Учитель: Как вы думаете, по названию чего пение называлось «лирным»?

Ребята высказывают мнения.

Учитель: Вот что пишет об этом П.И. Чайковский: «Оно называется лирным по названию <...> аккомпанирующего инструмента – лира, которая, впрочем, с античной лирой ничего общего не имеет. Замечательно, что все слепые певцы в Малороссии поют один и тот же вечный напев и с тем же наигрышем. Я отчасти воспользовался этим напевом. Это украинская народная песня-закличка “Веснянка”». Ребята, как вы думаете, что означает песня-закличка «Веснянка»?

Дети предполагают, что это песня, с помощью которой в старину зывали весну.

Учитель: Давайте послушаем песню.

Дети слушают песню.

Учитель: Песня «Веснянка» в «Концерте №1» П.И. Чайковского приобрела свою вторую жизнь. А теперь послушаем *финал* «Концерта №1 для фортепиано с оркестром». После прослушивания подумайте и ответьте, как прозвучала «Веснянка» в концерте Чайковского?

Звучит музыка, ребята слушают.

Учитель: Так как прозвучала «Веснянка» в концерте Чайковского? Изменяется ли её характер при повторениях? Как она звучит в партии фортепиано и в партии симфонического оркестра?

Ученики делятся наблюдениями: каждый раз мелодия звучит с изменениями, в разных вариантах, изменяется её сила звучания (динамика), тембр, лад, регистры, то есть происходит вариационное развитие.

6.2.5. Композиция «Концерта № 1».

Учитель: Верно. Какие части «Концерта №1» мы с вами послушали?

Ответы детей: первую и третью, финальную.

Учитель: Так сколько частей в концерте? Какую информацию вы можете добавить о жанре «концерт»?

Ребята предполагают, что концерт состоит из трёх частей.

6.3. Определение жанра «концерт».

Учитель: Давайте дополним определение жанра «концерта»: *Концерт как музыкальный жанр – это музыкальное произведение для оркестра и солирующего инструмента, состоящее из трёх частей.*

7. Фиксация результата. Оценивание.

7.1. Проверочная работа.

Работа выполняется индивидуально или в парах.

Учитель: Мы с вами многое узнали о концерте. Давайте проверим, насколько хорошо вы поняли, что такое «концерт» и чем он отличается от других музыкальных жанров. За каждый правильный ответ – «веселая нотка». Максимальное количество ноток – 11.

Задание № 1

Выберите и подчеркните нужные слова, характеризующие концерт:

Фортепиано тридвухчастная часть симфонического квартета солирующий ансамбль инструмент

Ответ: три части, оркестр симфонический, солирующий инструмент.

Задание № 2

Послушайте музыку, запишите номер вашего ответа.

Возможные варианты ответов:

- **Это концерт**, потому что играет симфонический оркестр и солирующий инструмент.
- **Это не концерт**, потому что играет только симфонический оркестр.
- **Это не концерт**, потому что играет только солирующий инструмент.

Фрагмент 1 Ответ №... (звучит отрывок Симфонии № 6 П.И.Чайковского)

Фрагмент 2 Ответ №... (звучит отрывок «Апрель» «Времена года» П.И.Чайковского)

Фрагмент 3 Ответ №... (звучит отрывок из 2 части «Концерта №1» П.И.Чайковского)

Ответ:

Фрагмент 1 Ответ № 2

Фрагмент 2 Ответ № 3

Фрагмент 3 Ответ № 1

Задание № 3

Дополните краткую характеристику Концерта №1

- Концерт №1 – это...

- Композитор
- Солирующий инструмент...
- ... части.
- Народные мелодии...

Ответ:

- Концерт №1 – это музыкальное произведение для симфонического оркестра и фортепиано, состоящее из трёх частей.
- Композитор – Петр Ильич Чайковский.
- Солирующий инструмент – фортепиано.
- Три части.
- Народные мелодии: украинская народная песня «Веснянка».

7.2. Проверка результатов.

Учитель: Давайте проверим правильность ваших ответов. Обменяйтесь работами. Я назову правильные ответы, а вы проверьте работу друг друга. Нарисуйте нотку за каждый правильный ответ.

Поставьте отметку за урок. Если вы набрали

- 10-11 ноток, то ваша отметка – «5».
- 7-9 ноток, то ваша отметка – «4».
- 4-6 ноток, то ваша отметка – «3».

8. Рефлексия.

Учитель: Давайте вспомним, что мы сегодня с вами делали, чтобы понять, что такое жанр «концерта»?

Варианты ответов ребят: мы слушали музыку, исполняли сами, размышляли о том, что такое концерт, познакомились с «Первым концертом» П.И. Чайковского.

Учитель: Ваше домашнее задание будет связано с тем, что мы сегодня с вами услышали и узнали. Выберите одно из заданий по своему усмотрению.

- Нарисовать иллюстрацию к одному музыкальному произведению (*назвать это произведение и его автора*).
- Подобрать стихи к одному из музыкальных фрагментов (*назвать это произведение и его автора*)
- Создать афишу (коллаж или рисунок), приглашающую на концерт.

9. Перспектива.

Педагог раздает каждому по стикеру.

Учитель: Прошу вас, уходя из класса, обратить внимание на доску – на ней афиша, репродукция картины и чистый лист.

Если вам захотелось послушать «Концерт №1» П.И. Чайковского полностью, приклейте свой стикер рядом с афишей.

Если вам захотелось послушать народные песни, приклейте свой стикер рядом с картиной.

Если у вас не возникло такого желания, приклейте стикер на чистый лист.

Вдовина Ольга Владимировна, МБОУ СОШ №38 города Иркутска, учитель начальных классов

Тема урока: Строчная буква З (1 класс)

Вариант содержания - В

Сценарий урока

1. Организационный момент.

Проверка готовности к уроку.

2. Актуализация.

Учитель: Ребята, посмотрите на рисунки на доске. Можете ли вы назвать эти предметы?

Школьники называют предметы, которые видят на рисунках.

Учитель: Сможете ли вы написать названия этих предметов письменными буквами? Подумайте, и если хотите ответить «да» – покажите зеленый сигнал, если «нет» – красный сигнал, если сомневаетесь – желтый сигнал.

Ученики показывают.

Учитель: Меньше всего было зеленых сигналов. Почему?

Школьники могут сказать, что в последнем названии есть буква З, которую они ещё не научились писать.

3. Целеполагание.

Учитель: Кто догадался, чему будет посвящен наш урок?

Ребята предполагают, что урок будет посвящен письменной букве З.

Учитель: Какова наша цель? Чему вам надо научиться?

Ученики отвечают, что им нужно научиться правильно писать букву З, а также слоги и слова с ней.

4. Планирование.

Учитель: Для достижения цели нашего урока, мы будем работать по плану.

1. Выделим элементы в букве.
2. Составим алгоритм написания буквы.
3. Потренируемся использовать алгоритм для написания отдельных букв.
4. Напишем новую букву в слогах, словах.
5. Подведем итоги.

Называя пункты плана, педагог показывает рисунок ладошки и предлагает детям загибать пальчики на своей ладошке. Рисунок ладошки прикрепляется на доску рядом с буквой З.

5. Критерии оценивания.

Учитель: Ребята, а как мы поймем, что научились это делать?

Школьники делятся предположениями.

Учитель: Чтобы вы видели, как продвигаются ваши дела, предлагаю отмечать свои успехи на полях цветовыми сигналами: зеленым – «все правильно получилось», красным – «не понял, не получилось», желтым – «получилось наполовину» (Рис.1).

Учитель: В ходе оценивания мы узнаем, сможет ли каждый из вас сказать:

- Я умею находить основные элементы буквы (*педагог показывает Рис. 2*).
- Я умею следовать алгоритму (*педагог показывает Рис.3*).
- Я контролирую себя при письме, сверяю себя с образцом (*педагог показывает Рис.4*).



Рис.1



Рис.2



Рис.3



Рис.4

Учитель: Отмечать свои успехи вы будете по моему сигналу. Желаю вам на уроке добиться только зеленых маячков.

6. Основная часть урока.

6.1. Выделение элементов в букве.

Учитель: Начнем работу по нашему плану. Посмотрите на строчную букву З. Обсудите в парах и определите, какие элементы нам помогут правильно её написать.

Учащиеся обсуждают в парах и выбирают элементы буквы.

Учитель: Проверим. Один ученик называет элемент, а все остальные показывают «+», если согласны, а «-», если не согласны.

Ученики объясняют свое мнение и выражают согласие или несогласие.



Педагог повторяет все правильные ответы.

Учитель: Основные элементы строчной буквы З: точка, секретик, бугорок, наклонная палочка, знак меньше, наклонная палочка, клюшечка, секретик, крючковая линия.

Получилось ли у вас найти все элементы буквы? Оцените себя, поставьте на полях цветовой сигнал рядом с буквой З. Итак, мы оцениваем умение находить основные элементы буквы.

Педагог показывает *Рис.2* «Я умею находить основные элементы буквы», дети раскрывают сигнал.

6.2. Составление алгоритма написания буквы.

Учитель: В каком порядке будем писать названные элементы?

Словесный алгоритм сопровождается демонстрацией написания каждого элемента буквы на экране.

- Ставим **точку** на 1/3 сверху в рабочей строке,
- поднимаемся по наклонной (**секретуку**) вверх,
- задерживаемся на строке (**бугорок**),
- опускаемся по **наклонной линии** до 1/3 снизу в рабочей строке,
- выписываем знак **«меньше»**,
- опускаемся вниз по **наклонной линии** до 1/3 в дополнительной строке,
- выписываем **клюшечку**,
- **секретик**,
- пересекаем нижнюю линеечку рабочей строки, **крючковой линией** до середины.

Учитель: Давайте попробуем обвести в воздухе образец буквы.

Педагог повторяет алгоритм, дети обводят воображаемую букву.

Учитель: А теперь ещё раз хором повторим алгоритм написания.

6.3. Тренировка использования алгоритма для написания отдельных букв.

Учитель: Откройте страничку прописи с нашей буквой. Потренируйтесь писать букву З на первой строке по пунктиру, проговаривая алгоритм.

Ребята прописывают, подают сигнал учителю об окончании письма.

Учитель: Продолжите писать буквы без пунктира до конца строки, проговаривая шепотом алгоритм написания.

Ученики выполняют задание, подавая сигнал об окончании письма.

Учитель: Оцените, получилось ли у вас написать все элементы правильно по алгоритму, поставьте на полях цветовой сигнал.

Педагог показывает *Рис. 3* «Я умею следовать алгоритму», дети раскрашивают сигнал.

6.4. Написание новой буквы в слогах, словах.

Учитель: Ребята, буква З не любит одиночества и всегда старается дружить с разными буквами, соединяясь в слоги и сочетания букв. Прочитайте слоги и соединения с буквой З на следующей строке.

Ученики читают слоги в прописи.

Учитель: Какие виды соединений нужно использовать?

Вариант ответа детей: в слоге **за** – верхнее, слоге **зо** – нижнее, в остальных – среднее.

Учитель: Давайте напишем новую букву в слогах, словах. На что надо обратить внимание?

Ребята перечисляют: правильность написания элементов, правильность следования алгоритму, наличие «шалашиков».

Учитель: Пропишите сочетания с буквой З, соблюдая требования к соединениям.

Школьники прописывают, подают сигнал учителю об окончании письма.

7. Физминутка.

Упражнение пальчиковой гимнастики.

8. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Ребята, для чего вы учились писать букву З и слоги с этой буквой?

Вариант ответа учеников: это необходимо для того, чтобы писать слова.

Учитель: Какие слова вы теперь сможете написать?

Школьники отвечают.

Учитель: Какие слова предлагает нам написать «Пропись»?

Дети читают слова в прописи.

Учитель: Выберите те слова, которые вам хотелось бы написать сейчас. Напишите.

Ученики выполняют задание.

Учитель: Кто из вас выбрал то слово, с которого началась наша работа с буквой З. А сколько таких слов в прописи?

Школьники подтверждают, что их – два.

Учитель: Чем они отличаются? Почему?

Дети отвечают, что имя (Роза) пишется с большой буквы, а название цветка (роза) – с маленькой.

Учитель: Ребята, какое умение нам важно ещё оценить на уроке?

Педагог показывает *Рис. 4*. Школьники вспоминают критерий – «умение сверять себя с образцом».

Учитель: Верно. Какое задание в прописи поможет вам проверить это?

Ребята предполагают, что таким заданием будет списывание предложения с письменного образца.

Учитель: На какие особенности предложения надо обратить внимание?

Варианты ответов детей: заглавная буква, пробелы, точка.

Учитель: Спишите предложение на нижнюю строчку.

Ученики выполняют задание.

Учитель: Оцените, насколько ваше предложение соответствует образцу.

Педагог показывает *Рис. 4* «Я контролирую себя при письме, сверяю себя с образцом», школьники раскрывают сигнал.

9. Итог урока.

Учитель: Мы подошли к концу урока. Подведем итоги. Чему вы хотели научиться на уроке?

Ребята вспоминают, что их целью было научиться правильно писать строчную букву З, слоги и слова с нею.

Учитель: Как определить, достигли вы цели или нет?

Возможный ответ учеников: проследить за цветовыми сигналами.

Учитель: Вспомните, почему вы поставили такие сигналы.

Школьники делятся мнениями.

10. Рефлексия.

Учитель: Что вы можете сказать о своем умении писать букву З и слова с нею?

Можете воспользоваться помощью на доске: выбрать начало и продолжить мысль:

- Я научился ...
- Мне легко было ...
- Мне сложно было ...
- Мне понравилось ...
- Мне хотелось бы дома ...

11. Перспектива.

Учитель: Ребята, кому из вас дома хочется закрепить умение писать букву З, слоги и слова, предложения, тот может это сделать в дополнительной тетрадке.

Сигалова Елена Владимировна, ГБОУ Гимназии № 1569 «Созвездие», учитель русского языка и литературы

Тема урока: «Правописание личных окончаний глаголов»
(Русский язык. 5 класс)

Вариант содержания – «В»

1. Актуализация.

Учитель. Чем мы с вами занимались на прошлом уроке?

Школьники вспоминают, что они учились выделять личные окончания глаголов. Изменяли глаголы по лицам и числам, то есть спрягали. Учились определять спряжение глаголов.

Учитель: Очень хорошо! Кто хочет у доски выделить личные окончания и определить спряжение записанных глаголов?

На доске записаны следующие слова: *следишь, летит, поём, кричите, гудят, зовут*. Один ученик работает у доски, остальные – в тетради.

Учитель: Верно! Молодец! Как мы определяли спряжение глаголов?

Тот, кто работал у доски, или какой-нибудь другой ученик отвечает, что определил по личному окончанию.

Учитель: Давайте уточним: по ударному или безударному личному окончанию глагола?

Ответ школьников: по ударному личному окончанию.

Учитель: Следовательно, мы умеем определять спряжение глаголов по ударному личному окончанию и знаем личные окончания глаголов I-ого и II-ого спряжений.

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: А теперь послушайте такую историю. Недавно я встретила со своей подругой. Она, беспокоясь о дочери-школьнице, отправила ей SMS с вопросом, где та, чем занимается, и получила ответ: «Мы едим». Моя приятельница в недоумении: почему девочка ест вместо того, чтобы ехать домой? Наверное, она зашла в кафе. Почему и с кем? В конечном итоге всё оказалось в порядке: Настя, как и ожидала её мама, ехала домой. Просто она... Кто-нибудь может продолжить мою фразу?

Вероятно, ученики догадаются, что Настя неправильно написала личное окончание глагола: надо было написать *едем*, а не *едим*.

Учитель: Как вы думаете, почему девочка могла ошибиться? В чем особенность глагола, который ей нужно было написать?

Ребята отвечают, что окончание глагола было безударное.

3. Целеполагание.

Учитель: Совершенно верно. Может возникнуть непонимание из-за неправильно написанного безударного окончания глагола. Как вы думаете, в каком случае у вас не возникнет проблем с правописанием безударных личных окончаний глаголов?

Вероятный ответ школьников: если они будут знать, как определить спряжение глаголов с безударным личным окончанием.

Учитель: Какую цель мы перед собой поставим сегодня?

Ученики предполагают, что их задача – научиться правильно писать безударные личные окончания глаголов.

Учитель: Верно! Какие вы молодцы!

4. Планирование.

Учитель: Что мы должны делать, чтобы достичь поставленной цели? Помогите составить план действий, вставьте в пропуски подходящие по смыслу слова.

На доске или на экране записано:

● Вывести новое _____ (*правило*) – зависимость спряжения глагола от его инфинитива.

● Научиться применять новое правило – составить _____ (*алгоритм, последовательность*) действий.

● _____ (*Выучить*) исключения из правила.

● _____ (*Применить, использовать*) новые знания для выполнения упражнений и _____ (*исправления*) ошибок в примерах, данных в начале урока.

Ученики вставляют в пропуски подходящие по смыслу слова.

5. Определение критериев оценивания.

Учитель: Нам сегодня предстоит очень интересная работа. И чтобы понять, насколько хорошо мы с ней справляемся, давайте договоримся о критериях оценки.

Перед учащимися появляется *Оценочная таблица*.

Оценочная таблица

За что можно получить баллы?	Сколько баллов можно получить?
1. В ходе наблюдения за материалом выявлена закономерность (новое правило), сформулировано новое правило.	Не смог выявить закономерность, не смог сформулировать правило – 0 баллов
	Смог выявить закономерность, но не смог сформулировать правило – 1 балл
	Смог выявить закономерность и сформулировать правило – 2 балла
2. Знание алгоритма определения безударного личного окончания глаголов.	Пока не знаю алгоритма – 0 баллов
	Пока не очень хорошо запомнил алгоритм, применяю его, используя запись – 1 балл
	Хорошо знаю алгоритм – 2 балла
3. Знание всех глаголов-исключений.	Пока не знаю все глаголы-исключения – 0 баллов
	Знаю все глаголы-исключения – 1 балл
4. Умение применять алгоритм определения безударного личного окончания глаголов на практике.	1 балл за каждое правильное личное окончание глагола в трёх видах заданий. - Задание № 1 – 8 баллов - Задание № 2 – 4 балла - Задание № 3 – 5 баллов
Максимальное количество	22 балла

Перевод набранных баллов в оценку	
Количество баллов	Оценка
20-22	«5»
17-19	«4»
11-16	«3»
≤ 10	«2»

Учитель: Каждый из вас попробует самостоятельно оценить результаты своей деятельности на уроке, я буду подсказывать, когда необходимо вносить данные в таблицу.

6. Основная часть урока.

6.1. Выведение правила.

Учитель: Внимание! Сейчас каждому из вас предстоит сделать открытие важнейшего правила грамматики! Читаем, изучаем таблицу, ищем закономерности.

Таблица выведена на экран или написана на доске, колонка «Спряжение» заполняется учителем или учеником после чтения строки.

Н.ф. глагола	На что заканчивается н.ф.	3-е лицо, ед. ч. глагола	3-е лицо, мн. ч. глагола	Спряжение
СТРОИТЬ	на -ИТЬ	(ОН) СТРОИТ	(ОНИ) СТРОЯТ	II
КЛЕИТЬ	на -ИТЬ	(ОН) КЛЕИТ	(ОНИ) КЛЕЯТ	II
ГРЕТЬ	на -ЕТЬ	(ОН) ГРЕЕТ	(ОНИ) ГРЕЮТ	I
ЗНАТЬ	на -АТЬ	(ОН) ЗНАЕТ	(ОНИ) ЗНАЮТ	I
ВЕЯТЬ	на -ЯТЬ	(ОН) ВЕЕТ	(ОНИ) ВЕЮТ	I
ДУТЬ	на -УТЬ	(ОН) ДУЕТ	(ОНИ) ДУЮТ	I
РЫТЬ	на -ЫТЬ	(ОН) РОЕТ	(ОНИ) РОЮТ	I
НЕСТИ	на -ТИ	(ОН) НЕСЁТ	(ОНИ) НЕСУТ	I
ПЕЧЬ	на -ЧЬ	(ОН) ПЕЧЁТ	(ОНИ) ПЕКУТ	I

Учитель: Как же зависит спряжение глагола от его инфинитива? Какие будут предположения?

Ответ учащихся: если глагол в инфинитиве заканчивается на –ИТЬ, это глагол II спряжения. Если глагол в инфинитиве заканчивается на –ЕТЬ, –АТЬ, –УТЬ и так далее, это глагол I спряжения.

Учитель: У кого есть другие гипотезы?

Если школьники высказывают какие-то другие версии, педагог их внимательно выслушивает и при необходимости поправляет.

Учитель: Кто согласен с первым наблюдением? Хорошо! В первом пункте оценочной таблицы даем себе оценку, то есть обводим кружком заработанный нами балл.

Ребята работают с *Оценочной таблицей*.

Учитель: Теперь обратимся к учебнику. Читаем правило на стр. 267. Школьники читают.

Если у глагола безударное личное окончание, нужно:

1) поставить глагол в неопределённую форму. Например, СТРОИТЕ – СТРОИТЬ;

2) определить, какая гласная стоит перед -ТЬ.

Ко II спряжению относятся:

а) все глаголы на –ИТЬ (кроме БРИТЬ, СТЕЛИТЬ);

б) 7 глаголов на –ЕТЬ: ТЕРПЕТЬ, ВЕРТЕТЬ, ОБИДЕТЬ, ЗАВИСЕТЬ, НЕНАВИДЕТЬ, ВИДЕТЬ, СМОТРЕТЬ;

в) 4 глагола на –АТЬ: ДЫШАТЬ, СЛЫШАТЬ, ДЕРЖАТЬ, ГНАТЬ.

Все остальные глаголы (на –ЕТЬ, –АТЬ, –УТЬ, –ОТЬ, –ЫТЬ и др.) относятся к I спряжению.

Борется (бороться) – I спряжение.

Зависит (зависеть) – II спряжение, исключение.

Учитель: Всё ли понятно? Хорошо! Самое главное – знать...

Педагог выжидательно смотрит на школьников, которые подхватывают и продолжают фразу: «...заканчивается ли глагол в инфинитиве на –ИТЬ и является ли исключением».

6.2. Обучение применению правила.

Учитель: Теперь наша задача – составить алгоритм действий для определения спряжения глагола с безударным личным окончанием. Нам нужно дополнить необходимой информацией карточку «Алгоритм».

Такая карточка должна быть у каждого ученика на парте и её изображение выводится на экран.

АЛГОРИТМ

определения спряжения глагола с безударным личным окончанием

- 1) Задать вопрос к глаголу:
- 2) Поставить вопрос и глагол... в инфинитив:
- 3) Ответить: это глагол на *-ИТЬ*?
- 4) Ответить: это глагол-исключение?
- 5) Определить спряжение глагола.
- 6) Помнить, что все глаголы на *-ИТЬ*, кроме *брить, стелить, зиждаться*, относятся ко *II* спряжению.
- 7) Знать, что *II* глаголов-исключений (7 на *-еть* и 4 на *-ать*) относятся ко *II* спряжению:
Гнать – держать, терпеть – обидеть,
Слышать, видеть, ненавидеть,
И зависеть, и вертеть,
И ещё дышать, смотреть.
Все остальные глаголы (на *-ЕТЬ, -АТЬ, -УТЬ, -ОТЬ, -ЫТЬ* и др.) относятся к *I* спряжению

Учитель: Пробуем работать с алгоритмом? С каким окончанием следует написать глагол *попрос(я/ю)т*?

Вариант ответа кого-то из учеников следует этапам алгоритма:

- Задаем вопрос к глаголу: *попрос(ю/я)т* (что сделают?)
- Ставим вопрос и глагол в инфинитив: (что сделать?) – *попросить*.
- Это глагол на *-ИТЬ*? *Да*.
- Это глагол-исключение? *Нет*.
- Следовательно, глагол *попросить* *II* спряжения, его нужно писать: *попросят*.

Учитель: Молодец! С каким окончанием следует написать глагол *(он)стел(и/е)т*?

Возможный ответ другого ученика на основе алгоритма:

- Задаем вопрос к глаголу: *стел(и/е)т* (что делает?)
- Ставим вопрос и глагол в инфинитив: (что делать?) *стелить*
- Это глагол на *-ИТЬ*? *Да*.
- Это глагол-исключение? *Да*.
- Следовательно, глагол *стелить* *I* спряжения, нужно писать: *(он)стелет*.

6.3. Запоминание глаголов-исключений.

Учитель: Хорошо! Правильно ответившие ребята во втором пункте оценочной таблицы обводят кружком 2 балла. А кто запомнил глаголы-исключения и может их назвать?

Ученики называют глаголы-исключения друг другу, баллы заносятся в третий пункт оценочной таблицы; используется взаимопроверка.

6.4. Применение новых знаний.

Учитель: А мы приступаем к выполнению упражнений. Мы будем учиться...

Уловив интонацию педагога, предлагающую продолжить фразу, школьники подхватывают: «...правильно писать безударные личные окончания глаголов, используя алгоритм».

Учитель: Работаем в тетради самостоятельно 4-5 минут. Кому будет трудно – поднимите руку, я помогу.

6.4.1. Задание № 1.

Маша маш...т.

Варя вар...т.

Паша паш...т.

Катя кат...т.

Маня ман...т.

Поля пол...т.

Валя вал...т.

Коля кол...т.

Учитель: Проверяем задание, проговаривая алгоритм. Оцениваем себя по второму (отвечающие) и четвертому (все) пунктам оценочной таблицы.

6.4.2. Задание № 2.

Учитель: Следующее задание научит нас быть внимательными к виду глагола: иногда глаголы из видовых пар относятся к разным спряжениям. Вспомним, что такое *вид глагола*...

Учащиеся вспоминают и рассказывают: различаются 2 вида глаголов. Глаголы совершенного вида отвечают на вопрос: *что сделать?* А глаголы несовершенного вида отвечают на вопрос: *что делать?*

Учитель: Верно! Запишем в тетради (*сам учитель записывает на доске*):

Выход...м – выйд...м – глаголы с одинаковым лексическим значением, различаются их виды: (что делаем?) *выход...м* – несовершенный вид, (что сделаем?) *выйд...м* – совершенный вид. Одинаковые ли у глаголов окончания? Кто будет рассуждать вслух?

Два ученика применяют алгоритм, объясняют вслух правописание безударных личных окончаний глаголов, фиксируют баллы во втором пункте оценочной таблицы.

Учитель: А теперь самостоятельная работа над заданием № 2 в тетради с последующим комментарием и записью баллов в таблицу:

(Он) обижа...тся – (он) обид...тся,
(они) отвеча...т – (они) ответ...т.

Учитель: Какой мы должны сделать вывод о правописании окончаний глаголов в видовых парах?

Учащиеся приходят к выводу, что глаголы из видовых пар могут относиться к разным спряжениям, и нужно быть внимательными, чтобы не допустить ошибки.

Учитель: Хорошо, верно! А теперь нам предстоит работа, которая требует особенного внимания – работа с безударными личными окончаниями глаголов в тексте. Работаем самостоятельно, затем проверяем все вместе.

Тексты должны быть напечатаны и заранее розданы ученикам.

6.4.3. Задание № 3.

Учитель: Нужно записать глаголы в неопределённой форме, определить спряжение глаголов, вставить на месте пропусков орфограммы, используя алгоритм рассуждения, объяснить правописание личных окончаний глаголов.

Ранним вечером низко над водой стел...тся (.....) туман, едва колебл...тся (.....) тростник, в зарослях бормоч...т (.....) и воз...тся (.....) цапли. Чуть шепч...тся (.....) прибрежные ивы.

Ученики при проверке объясняют по одному слову, чтобы как можно больше ребят проговорило алгоритм рассуждения.

Учитель: Хорошо! Заносим оценку за выполнение третьего задания в оценочную таблицу.

7. Оценивание.

Учитель: Попробуем подвести итоги. Какую цель мы сегодня ставили?

Школьники вспоминают, что их целью было научиться правильно писать безударные личные окончания глаголов.

Учитель: Как определить, насколько каждый из нас продвинулся в её исполнении?

Ученики предполагают, что это можно сделать по результатам оценочной таблицы.

Учитель: Поднимите руки, кто набрал 20–22 балла. Молодцы! Вы получаете оценку «отлично». Кто набрал 17–19 баллов? Я очень рада!

Вы получаете оценку «хорошо». Теперь попробуем разобраться, что пока не получается...

8. Рефлексия.

Учитель: Перед вами на экране таблица, в которой указаны причины, устранение которых позволит нам добиться успеха (*учитель читает причины, указанные в таблице*). Те из вас, кто сегодня набрал 16 баллов и меньше, попробуют выбрать из предложенного списка 1–2 причины, наиболее характерные для него, записать в тетради её (их) номер(а).

Причины, мешающие правописанию безударных личных окончаний глаголов						
1. Пока ещё плохо знаю личные окончания глаголов I и II спряжений	2. Путаю вопросы к глаголам несовершенного и совершенного видов.	3. Пока не запомнил все глаголы-исключения.	4. Пока не запомнил алгоритма определения спряжения глагола.	5. Всё понял, но нет уверенности, что делаю правильно.	6. Медленнее других выполняю задание.	7. Другое.
Способы их устранения						
1. Выучить личные окончания глаголов I и II спряжений (стр. 266 учебника или записи в тетради)	2. Прочитать материалы для наблюдений и теорию параграфа 112 (стр. 253-254)	3. Выучить глаголы-исключения (см. карточку с алгоритмом)	4. Прочитать алгоритм по карточке, тренироваться, выполняя упражнения	5. Проверь себя ещё раз по материалам учебника и карточке с алгоритмом и будь смелее – тебя поддержат!	6. Больше выполняй упражнений – появится навык, придёт скорость.	7.
Домашнее задание						
1. Параграф 120, упр. 679	2. Параграф 120, упр. 680	3. Параграф 120, упр. 679	4. Параграф 120, упр. 679	5. Параграф 120, упр. 679 или 680 (на выбор)	6. Параграф 120, упр. 679 или упр. 680 (на выбор)	7.

Учитель: Для ребят, набравших за урок 17 баллов и больше, домашним заданием будет следующее: придумать и записать в тетради словарный диктант из 8 словосочетаний, в которых будут глаголы с безударными личными окончаниями, или 2–3 предложения, в которых будет не меньше 5 глаголов с безударными личными окончаниями. Успехов вам, мои дорогие ученики!

Приложение 2.

Уроки и мероприятия, спроектированные на основе образовательной ситуации «Ценностный образец»

Бехтина Ольга Борисовна, Православная классическая гимназия «Радонеж», учитель начальной школы.

Тема урока: «Загадка пустого мешка» (урок литературного чтения по сказке В. Сутеева «Мешок яблок», 2 класс)

Уровень развития субъектной позиции учащихся – субъект действия.

Ценность – щедрость.

Сценарий урока

Сдвоенный урок – 90 мин. с перерывом на перемену. На доске записана тема урока: «Загадка пустого мешка» (по сказке В. Сутеева «Мешок яблок»).

1. Актуализация.

В классе устроена выставка книг В. Сутеева. Учащимся предлагается рассмотреть выставку.

Учитель: Вам знакомы эти книги? Какие ещё произведения этого же писателя вы знаете? Часто героями произведений Сутеева являются животные. Но мы понимаем, что все они про отношения людей. Приведите примеры произведений Сутеева, в которых идёт разговор о дружбе? А в каких произведениях этого автора учат смелости?

Ученики отвечают на вопросы, делятся мнениями.

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: Сегодня мы будем читать и обсуждать ещё одну сказку Владимира Григорьевича Сутеева. Но прежде чем мы приступим к чтению, я хочу задать вам несколько вопросов:

- Слышали ли вы слово: «Щедрость»? Как вы его понимаете?
- Быть щедрым – это хорошо или плохо?
- Приведите примеры, где человек (или герой сказки) проявляет щедрость.
- Можете ли вы сказать про себя, что являетесь щедрым человеком? Почему?

Учитель фиксирует внимание детей на том, что уметь быть щедрым – важное качество человека, а также помогает осознать, что есть разное понимание того, что такое щедрость.

3. Целеполагание.

Учитель: Ребята, щедрость – очень важное качество человека. И сегодня на уроке мы будем этому учиться. **Цель** нашего урока – узнать, что такое щедрость и что нужно делать, чтобы быть щедрым. Поможет нам в достижении цели сказка «Мешок яблок».

4. Планирование.

Учитель: Давайте наметим, как мы сейчас будем действовать.

- Уточним, что значит быть щедрым.
- Прочитаем сказку.
- Поговорим о главных героях сказки, кого из них можно назвать щедрым.
- Обсудим, что нужно делать, чтобы быть щедрыми.
- Сделаем выводы.

5. Основная часть урока.

5.1. Что значит быть щедрым.

Учитель: Начнем наш разговор с обсуждения, что такое щедрость. Щедрость – это *богатство души*. Только тот, кто имеет, способен отдавать. Щедрый человек делится с вами частицей своего любящего сердца. В русском языке это слово появилось в XI веке, 1000 лет назад. Произошло оно от «щедрь» и означало «милостивый», «милосердный», «тот, кто щадит».

Так что же означает быть щедрым?

Выслушав ответы детей, учитель их обобщает, описывая, как проявляется щедрость в повседневной жизни:

- Дарение. Человек, делающий подарок другому, щедр.
- Учение. Хороший учитель делится с учениками не только знаниями, но и собственной душой.
- Помощь нуждающимся. Помогая людям, занимаясь благотворительностью, человек проявляет щедрость.
- Отношения в семье. Хорошие родители щедро одаривают своих детей любовью, уча и их в свою очередь быть щедрыми.

5.2. Чтение сказки.

Учитель: Ребята, сейчас мы познакомимся со сказкой В. Сутеева «Мешок яблок». После знакомства со сказкой вам нужно будет ответить на вопрос: «Кого из героев вы считаете щедрым и почему?».

По ходу чтения сказки учителем показывается презентация-диафильм.

5.3. Анализ произведения. Разговор о главных героях.

Учитель: Давайте выясним, кого из главных героев сказки можно назвать щедрым.

В сказке действуют звери, но ведут себя они как люди, относятся друг к другу по-человечески. Вот с этой позиции мы и будем обсуждать всё, что с ними происходит.

● Назовите героев сказки (*ворона, волк, медведь, заяц, крот, еж, коза, бельчата*).

● Кого из этих героев можно назвать щедрым?

● А кто главный герой в сказке? (*Заяц*).

● Можно ли зайца назвать щедрым? Почему?

Школьники отвечают на вопросы.

Учитель: Да, это пример щедрости, проявления любви к ближнему. Заяц делится со всеми, отдает даже последние яблоки. Кому первому дал заяц яблоко? (*Медведю*). Почему? А, может быть, заяц его испугался? Наш заяц трус или нет?

Ребята делятся мнениями.

Учитель: Заяц пугливый, но он не трус. Обратите внимание, какие слова использует автор, рассказывая о том, как заяц раздает яблоки:

● «Заяц обомлел».

● «Ничего не поделаешь, пришлось снова мешок открыть».

● «Бери, не стесняйся, у меня их много!»

● «Их Заяц тоже яблоками оделил».

● «Смутился Заяц, вытряхнул из мешка последнее яблоко. - Самое лучшее! Ключи на здоровье!»

Что вы заметили?

Учащиеся отвечают, делятся наблюдениями.

Учитель: Сначала он угощает яблоками по необходимости, а потом – с радостью, от чистого сердца, отдал даже последнее. Ждал ли он что-то для себя в ответ? Можно ли ждать оплаты за такой поступок?

Ученики высказывают мнения.

Учитель: Помощь, за которую мы не требуем награды, то есть без выгоды (корысти) называется бескорыстной. **Щедрость – это оказание бескорыстной помощи другим.** Настоящая щедрость всегда бескорыстна, не требует награды, но награду получает.

Учитель предлагает ребятам рассмотреть иллюстрации в книге и задает несколько вопросов:

● Как вы думаете, что чувствует Зайчиха с зайчатами и Ёж? Почему? (*Благодарность*).

● Рассмотрите последнюю иллюстрацию. Как художник передал настроение всех членов заячьей семьи?

● Чему они радуются? (*Вся семья вместе, всё хорошо закончилось*).

- А кто не принес ничего? (*Ворона*).
- Как вы думаете, какая она? Какими качествами обладает?
- Как называют человека, который не ценит добра? (*Неблагодарный*).
- Можем ли мы с вами сейчас ответить на вопрос вороны: «Как могло из пустого мешка столько добра появиться?». В чем секрет? Школьники отвечают, делятся наблюдениями.

5.4. Обсуждение: что нужно делать, чтобы быть щедрыми.

Учитель: Ребята, давайте посмотрим на наш план. Что мы сейчас должны сделать? (*Ответы детей*). Правильно, обсудить, что нужно делать, для того, чтобы быть щедрым. А можно научиться быть щедрым? Что для этого надо делать?

Ученики высказывают мнения. *Учитель обобщает ответы, подводит итог:*

- Быть щедрым к своим родным, любимым, близким людям. Тогда приучаешься быть щедрым и ко всем остальным.
- Быть внимательным к окружающим. Только тот человек способен проявить щедрость, который замечает тех, кому это в данный момент необходимо.
- Хорошо учиться. Чем больше у человека знаний – тем большим количеством знаний он может поделиться, проявив щедрость.
- Трудиться. Человек, нашедший дело по душе и активно работающий, скорее проявит щедрость, чем бездельник, перебивающийся «с кваса на хлеб».

Учитель показывает детям мешок, в котором лежат яблоки.

Учитель: У нас так же, как и у Зайца, есть мешок с яблоками. Что мы будем делать с яблоками? Мы можем забрать их себе, разделив поровну между всеми ребятами в классе. Можем их кому-то подарить. Как мы поступим?

Вероятный ответ детей – подарить (учителям, другим ребятам, детям в детском саду). *Учитель подводит ребят к мысли, что яблоки можно подарить кому-то, это принесет радость тем, кому они достанутся.*

Учитель: Вы приняли хорошее решение. После уроков вы подарите яблоки ребятам из 1-го класса.

6. Подведение итогов урока.

Учитель: Урок подошел к концу. Давайте вспомним нашу цель. Удалось ли нам её достичь? Знаем ли мы, как можно проявлять щедрость?

Школьники отвечают, приводят примеры.

7. Рефлексия.

Учитель: Мы прочитали сказку, поговорили и подумали об очень важных вещах. А теперь скажите:

- Понравилась ли вам сказка?
- Кто из героев вам ближе всего?
- Захотелось ли вам самим быть щедрыми?
- Как вам кажется, быть щедрым трудно?

8. Перспектива.

Учитель: постарайтесь эту сказку рассказать дома своим родителям, бабушкам и дедушкам, младшим сестрам и братьям. Посмотрите мультфильм, снятый по этой сказке. Пусть каждый из вас подумает, что бы он мог сделать сам для других.

Полуэктова Мария Юрьевна, Православная классическая гимназия «Радонеж», учитель литературы, учитель английского языка

Тема урока: «Радость созидания – сказка или реальность?»
(Английский язык, 4 класс)

Уровень развития субъектной позиции учащихся – субъект действия.

Ценность – радость созидательного труда.

Задачи урока:

● Освоить лексику по теме «Труд». Продолжить знакомство со сказкой П.П. Бажова «Каменный цветок». Развить навыки устного высказывания.

- Получить личный трудовой опыт.
- Задуматься: при каких условиях труд приносит радость?
- Определить собственное отношение к труду.
- Осознать ценность «радости созидательного труда», расширить представление о ценности трудолюбия.

Сценарий урока

Сдвоенный урок – 90 мин. с перерывом на перемену.

1. Постановка учебной проблемы.

Учитель: Добрый день! Предлагаю вам послушать песню и сказать о чём она. Эта песня была написана во времена молодости ваших бабушек и дедушек. Слова песни лежат у вас на партах. Она называется «Здравствуй, товарищ Труд», автор музыки – Юрий Чичков, слова сочинили С. Гребенников, Н. Добронравов. Звучит фонограмма в исполнении Юрия Якушева (<http://www.sovmusic.ru/download.php?fname=tovtrud>).

Первые три куплета песни:

Строятся дни в колонны,
Маршем года идут.
В гуле гудков и звонов,
Здравствуй, товарищ Труд!
Всё нынче в нашей власти.
Подвиги смелых ждут.
Хлеб, и металл, и счастье
Нам добывает труд.
«Труд – наш поэт и зодчий!» –
Песни станки поют.
Здравствуй, наш день рабочий!
Здравствуй, товарищ Труд!

Учитель: Ребята, вы, наверное, слышали от некоторых людей, что труд – это наказание. Но, как мы слышали в песне, труд может приносить счастье. Там есть такие строчки – выделите их в тексте цветным маркером:

Хлеб, и металл, и счастье
Нам добывает труд.

На разных уроках и классных часах вы уже много говорили о том, как важен труд для человека, а теперь из этой песни мы узнали, что труд может быть не только необходимостью, но и счастьем.

В английском языке есть такая пословица: «The labour is in itself a pleasure». Варианты её перевода: «Труд это – радость сама по себе», «Труд – сам по себе удовольствие». Давайте произнесём эту пословицу все вместе. (*Все слова из пословицы детям уже знакомы*).

Школьники повторяют пословицу.

Учитель: Согласны ли вы с этой пословицей? Можно ли стать счастливым благодаря труду? Если у вас был такой опыт, расскажите о нем.

Ребята отвечают на вопросы. Некоторые говорят, что можно, приводят примеры: помог маме, бабушке; сделал красивый самолет из пенопласта с папой и тот здорово летал; нарисовал красивую картинку, и она самому понравилась.

Это задание призвано персонифицировать ценность, помочь ребенку найти в своем личном опыте её подтверждение. К сожалению, не все учащиеся сразу смогли привести такой пример.

2. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Как вы видите, многие из вас испытывали радость, трудясь, хотя некоторым это чувство ещё не знакомо. Я предлагаю сегодня вместе задуматься над вопросом: что нужно сделать, чтобы труд приносил радость? Этому вопросу мы и посвятим сегодняшний урок. Мы попробуем понять: *радость созидания – сказка или реальность?*

Посмотрите, у меня на столе стоит зеленая ваза из камня, похожего на малахит, на которую я прикрепляю надпись «радостный труд». Как вы думаете, как эта ваза связана с сюжетом сказки нашего урока?

Ученики вспоминают, что малахитовая ваза встречалась в сказке П. Бажова. (*Данила – искусный камнерез, малахитовых дел мастер*).

Учитель: Я предлагаю писать ответы на вопросы нашего будущего плана на листочках и складывать в эту вазу. Если ваза в конце урока не будет пустой, мы поймем, что ответы у нас есть и мы пришли к цели. Кроме того, мы попросим одного из вас отмечать на доске тот пункт плана, который мы выполнили.

3. Планирование.

Учитель: Для того чтобы осуществить нашу цель, нам нужно составить план действий, и я прошу вас помочь мне в этом. Каждый пункт плана мы запишем на доске (*говорит и одновременно записывает*):

- В качестве первого шага я предлагаю прочитать новые приключения из жизни уже знакомого нам мастера Данилы, персонажа сказки Павла Бажова, и посмотреть, почему труд сначала не приносил ему положительные эмоции.

- Далее нам стоит самим немного потрудиться, а затем обсудить результат – ответить на вопрос: что я ощущал в процессе труда и почему?

- И, наконец, я предлагаю постараться понять, как же нам надо трудиться, чтобы испытывать радостные чувства.

Как вы видите, на доске из наших вопросов образовался план действий, который должен привести нас к ответу на главный вопрос урока: **«Что нужно сделать, чтобы труд приносил радость?»**.

4. Основной этап урока.

4.1. Чтение сказки Павла Бажова.

Учитель: Итак, посмотрим на первый пункт нашего плана. Нам нужно выяснить, какие эмоции приносил труд Даниле мастеру. Но для того чтобы понять новую часть сказки, необходимо разобрать и выписать в словарь несколько новых для вас слов, а также научиться правильно их произносить. Вы выполняете кроссворд в учебнике, затем мы проверим правильность его выполнения на доске, где он заранее нарисован.

Ученики списывают слова с доски, повторяют их за учителем и выполняют кроссворд с этими словами. (*УМК Starlight 4, часть 1, издательство «Просвещение», стр. 69 № 2*), после чего по очереди выходят к доске и записывают слова в нужные строки.

Учитель: А теперь, когда вы готовы к пониманию текста, я предлагаю открыть ваши учебники на стр. 68 и посмотреть мультфильм – иллюстрацию этого отрывка. Во время просмотра подумайте над вопросами:

- Был ли Данила доволен результатом своего труда?
- Какой он представлял себя идеальную вазу?
- Почему труд сначала не приносил Даниле положительные эмоции?

Школьники смотрят мультфильм на английском языке. Текст мультфильма предлагается в учебнике. Опираясь на него, учащиеся дают свои ответы: Даниле не нравилось то, что у него получалось, хотя остальные были довольны. Он хотел, чтобы в его вазе была настоящая красота, как в живом цветке.

Учитель: Итак, мы можем сделать вывод: для того, чтобы ощутить радость от работы, нам нужно, чтобы её результат совпадал с ожиданиями. Вы согласны? Я напишу наш ответ на листочке, а Ваня положит его в вазу. Трофим отметит галочкой на доске первый пункт плана как пройденный.

На этом этапе ученики, с одной стороны, знакомятся с новой лексикой урока и отрабатывают её. С другой стороны, они начинают отвечать на главный вопрос урока, связанный с ценностью. Пока эти ответы они дают на примере персонажа, их личный опыт здесь не задействован. Они получают ответы из известной сказки, которую уже все читали на русском языке.

Учитель: А теперь найдите и выделите в тексте предложения, в которых говорится, как Данила стал добиваться поставленной цели.

Ученики читают текст по цепочке, каждый по одному предложению, а потом так же по цепочке его переводят, находят и выделяют нужные предложения.

Учитель: Так что же решил Данила сделать для того, чтобы ваза стала похожей на живой цветок?

Вероятные ответы учеников: он начал трудиться; он искал в лесу особый камень, для особой вазы; он тратил много времени на это.

4.2. Самостоятельный труд. Обсуждение впечатлений.

Учитель: Мы с вами увидели, труд может приносить радость, если результат соответствует поставленной цели. Вы видите, что мы приложили усилие, чтобы понять текст, выучили новые слова и это помогло нам испытать радость от просмотра новой части мультфильма на английском языке. А теперь, как Данила-мастер, мы попробуем создать что-то красивое своими руками. Потрудимся и попробуем понять, насколько важно, сколько времени и усилий мы затрачиваем на то, чтобы результат труда приносил нам радость. Согласны?

Дети поддерживают предложение педагога.

Учитель: Недавно на уроках труда вы научились вырезать очень красивые снежинки из бумаги. Сегодня мы тоже попробуем их вырезать, но только очень быстро. Вы будете их вырезать всего 3 минуты, пока звучит песенка «Jingle bells». Вы должны прекратить работу с последними звуками песни.

На этом этапе ребятам предлагается перейти от слов к действию и на своем опыте с помощью личных эмоций найти ответы на поставленный вопрос. Использование музыки помогает созданию непринужденной атмосферы, но служит и хорошим ориентиром, помогающим фиксировать время. Важно отметить, что урок, согласно календарно-тематическому планированию по данному УМК, проводился перед празднованием Рождества и Нового года, поэтому данные элементы урока помогли созданию праздничной атмосферы.

Учитель: Как вы считаете, сейчас результат труда соответствует вашим ожиданиям?

1. Ребята бурно выражают эмоции и дают отрицательный ответ. Результат оказывается не очень хорошим. Мало кто успел за такой короткий срок справиться с заданием. Те, кто успел, явно недовольны результатом: снежинки получились неаккуратными, кривыми, некрасивыми.

Учитель: А теперь давайте попробуем поработать подольше. Вы будете вырезать снежинки 10 минут, пока звучат рождественские гимны «Three kings of Orient», «Silent night» и песенка «Jingle bells».

Ученики выполняют задание, на этот раз у них очень хорошо получается.

Учитель: Скажите, теперь результат вашего труда соответствовал вашим ожиданиям? А почему в первый раз результат и ожидания не совпали, а в этот раз почти у всех получилось?

Школьники отвечают примерно следующее: в первый раз нам не хватило времени, а во второй его было достаточно.

Учитель: Посмотрите, ребята, двое ваших товарищей недовольны результатом. Как вы думаете почему?

Вероятный ответ того, кто был недоволен своим результатом: я не умею вырезать снежинки, болел, когда все этому учились.

В этом случае для учителя очень важно проявить свое педагогическое мастерство и не допустить насмешек со стороны одноклассников, показав ребятам, что у всех разные способности и обстоятельства.

Учитель: Получается, что для достижения хорошего результата важны и *опыт*, и *споровка*, и достаточное *количество времени*. Я пишу эти слова на листочках, а Маша положит их в нашу вазу с надписью: «Радостный труд».

Учитель: А теперь я предлагаю обратить внимание на то, что как для Данилы, так и для вас – создателей снежинок – результат труда был важен не только самому мастеру. Как вы считаете, важно ли, чтобы ваш труд понравился окружающим?

2. *Ребята начинают обсуждать этот вопрос. Несмотря на несколько скептических высказываний они приходят к выводу, что реакция окружающих очень важна. Мастеру нравится, когда люди радуются, видя его произведение.*

Учитель: Получается, что нам надо добавить ещё один листочек в нашу вазу – со словами *«одобрение окружающих»*. Дима, положи, пожалуйста, листочек, а Трофим отметит галочкой второй пункт плана.

4.3. Условия радостного труда.

Учитель: Теперь обратимся к тому плану, который мы написали на доске в самом начале нашего урока. Давайте посмотрим, все ли его пункты нам удалось выполнить?

Ученики смотрят на план, а затем смотрят на доску и решают, что не выполнен последний пункт плана.

Учитель: Хорошо, а теперь заглянем в нашу вазу. В ней мы видим листочки с ответами на главный вопрос нашего урока: «Как нам нужно трудиться, чтобы труд приносил радость?». Давайте достанем их, прочитаем ещё раз и запишем ключевые слова в тетради. У нас получилось:

- Результаты труда должны соответствовать ожиданиям.
- Должно быть потрачено достаточно времени на этот труд.
- У человека должны быть способности и умения к этому труду.
- Результат вашего труда должен вызывать одобрение окружающих.

Ребята записывают. В результате у них в тетради получается следующая последовательность:

Условия радостного труда:

- Результат равен ожиданию.
- Время.
- Опыт.
- Сноровка.
- Одобрение окружающих.

Учитель: Посмотрите, какой развернутый и четкий ответ на наш главный вопрос урока получился. Как вам кажется, мы достигли цели урока?

Школьники подтверждают, что цель достигнута.

5. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Сегодня на уроке вы много трудились: узнали и отработали новые английские слова, прочитали новую часть сказки о каменном цветке, вырезали свои снежинки. А принес ли ваш труд вам сегодня радость? Давайте подумаем, какая часть сегодняшней работы была для вас наиболее интересной. Для этого я прошу вас подойти к доске и прикрепить свои снежинки рядом с тем пунктом плана, работа над которым вам больше всего понравилась. Будьте готовы объяснить почему.

Этот этап требует особого внимания и деликатности учителя. Именно теперь становится окончательно понятно, удалось ли заинтересовать ребят, важна ли эта тема именно для них, нужно ли посвящать ещё уроки этой проблеме или можно двигаться дальше. Видны и те ученики, кому некомфортно обсуждать эту тему. Очень важно дать возможность высказаться всем, кто этого хочет. Но не надо добиваться ответа у тех, кто предпочел промолчать.

6. Рефлексия.

Учитель: Мы начали урок с песни о радостном труде и английской поговорки «The labour is in itself a pleasure». А теперь я предлагаю обратиться к русской народной мудрости. Я раздам вам карточки с поговорками, а вы выберете из них те, в которых говорится о радости труда, и объясните свой выбор.

Варианты поговорок:

- Кому работа в тягость, тому неведома радость.
- Семеро одного не ждут.
- Счастливым и красивым делает человека работа.
- Каждый кулик свое болото хвалит.
- Слово не воробей, вылетит – не поймаешь.

7. Перспектива.

Учитель: Спасибо вам всем за вашу работу. Мне было очень интересно с вами сегодня вместе трудиться. Но теперь я прошу вас немного поработать и дома. Подготовьте пересказ той части сказки, которую мы читали на уроке. Выучите английскую поговорку «The labour is in itself a pleasure» и закончите ею свой пересказ.

Домашнее задание даст возможность ученикам ещё раз задуматься над ценностью, которая лежала в основе урока, и поможет закрепить новую лексику.

8. Педагогическая рефлексия.

● На мой взгляд, большинство учеников нашего 4-го класса пока являются уверенными субъектами действия, но многие из них уже близки к переходу на новый уровень субъектной позиции – субъект

собственного действия. Пока же они особенно нуждаются в учительской поддержке. Детям необходимо не только показать задачи, которые они должны решить, но и направить на путь их решения. Но, как я заметила выше, некоторые учащиеся уже готовы к проявлению большей самостоятельности. Такой вывод я сделала, потому что несколько ребят при решении знакомых им задач могут выбрать один из предложенных методов решения самостоятельно, тогда как другим детям в этом случае необходимо прямое руководство учителя.

В качестве примера можно привести работу с заданием по аудированию, когда учащимся было предложено самостоятельно выбрать один из способов проверки того, как они поняли прослушанный текст. Им предлагалось либо ответить на вопросы по прослушанному отрывку, либо расставить предложения в том порядке, в котором они звучали в тексте, либо решить кроссворд по прозвучавшему материалу. Некоторые ученики легко пришли к согласию, выбирая способ контроля, но большинство ребят не смогли определиться, и мне как учителю пришлось вмешаться и помочь с выбором. Поэтому основная задача педагога в данной ситуации – работать на приращение уровня субъектности.

- Я старалась сочетать приемы работы, понятные детям благодаря их неоднократному использованию раньше, и задания, направленные на развитие их самостоятельности, способности высказывать свое личное мнение, умение выбирать свои пути решения проблемы. С одной стороны, я сама формулировала ценность, лежащую в основе урока, показывала ученикам путь к достижению результата, предлагала критерии оценивания того, насколько была достигнута цель урока. Но с другой стороны, я старалась расширить зону ответственности и активности детей: они вместе со мной выявляли и старались принять основной нравственный ориентир нашего урока, отслеживали, насколько мы движемся в правильном направлении, и мы вместе оценивали результат по согласованным ранее критериям.

- Данная ценность была выбрана мною в связи с тем, что за годы обучения в начальной школе ребята научились говорить хорошие слова о ценности упорного труда. Они поняли, что, усердно занимаясь, смогут достичь лучших результатов, но большинство из них так и не сформировало собственной позиции по этому поводу. Взрослые говорят, что усердно трудиться – хорошо, хвалят их за успехи в школе, но мне показалось важным помочь ребятам задуматься над вопросом: а насколько мне самому приносит радость хорошо выполненная работа? Таким образом мы закладываем основы сознательного отношения к своему труду, учим находить позитивные моменты в любом созидании. Кроме того, в программу 4-го класса входит изучение сказки П. Бажова

«Каменный цветок». Одна из её основных идей – радость, которую может принести созидание.

- Приведенный выше урок – это попытка помочь ученикам продолжить формирование личностного отношения к труду, найти удовольствие в созидании и таким образом заложить основы осознанного самостоятельного выбора дальнейшего пути. Очень часто дети слышат о том, что нужно трудиться, что «без труда не выловишь и рыбку из пруда», и это абсолютно правильно. Но в наш век, когда слово «надо» вызывает всё больше вопросов, мне кажется очень важным помочь ребенку создать осознанное отношение к трудолюбию, соединив слова «труд» и «радость». Ребята должны понимать, что созидательный труд не только необходим им самим и окружающим, но и способен принести настоящее удовольствие, делая их счастливыми.

- Предложенное вашему вниманию занятие – урок английского языка, и одна из основных его задач была в овладении лексическими и грамматическими нормами языка. Но, на мой взгляд, механическое приращение уровня фактического знания языка без нравственной основы не может быть эффективным и ведет к формированию несчастной личности, неспособной ориентироваться в современном пространстве и не имеющей жизненных целей. Работа в рамках предложенной технологии позволила мне сочетать развитие учебных навыков с задачами развития уровня субъектной позиции.

- Данный урок было непросто подготовить. Во-первых, нужно было найти правильный баланс использования родного и английского языков на уроке. Я стараюсь вести все уроки на английском языке с целью создания эффекта языкового погружения, но в этом случае разговор о ценностном отношении к теме труда был невозможен без использования родного языка. Кроме того, было очень непросто придумать способ потрудиться в рамках урока английского языка. И наконец, я не сразу поняла, что детям необходимо больше времени для ответа на вопросы и осознания своего отношения к труду. Поэтому пришлось увеличить время проведения урока и превратить его в двоянный урок, предварительно договорившись с коллегами.

- Ученикам урок понравился. Они с удовольствием отвечали на вопросы, приводили примеры из жизни, дискутировали. Косвенным подтверждением того, что ребята осознали ценность, которая была заложена в основе урока, было то, как легко они справились с заданием на выбор пословиц о радостном труде. Даже те, кому в начале урока было трудно высказать свою точку зрения, приняли участие в его дальнейшем ходе. Особенно ребятам понравилось вырезать снежинки на уроке английского языка, что было очень необычным, ведь чаще всего нам не хватает времени на что-то, кроме решения основных задач урока.

● По результатам урока можно сделать вывод: несмотря на то, что его подготовка требовала дополнительной работы учителя, а проведение – дополнительного времени и общения на русском языке в ходе урока, такие уроки помогают формированию субъектной позиции учащихся и увеличивают интерес детей к предмету. Конечно, невозможно и, наверное, не нужно каждый урок проводить по этой технологии, но иногда такие уроки просто необходимы.

Тюттерина Елена Валерьевна, Общеобразовательная АНО ЦО «Знак», учитель ИЗО

Тема урока: «Красота японской живописи» (Урок по изобразительному искусству, 4 класс)

Уровень развития субъектной позиции – субъект собственного действия.

Ценность – красота.

Задачи урока:

● Получить представление о том, что такое красота на примере японской живописи.

● Научиться осуществлять оценку собственного действия по критериям, заданным взрослым.

Сценарий урока

1. Постановка учебной проблемы.

Учитель демонстрирует слайды с примерами различных фотографий природы, людей, произведений искусства, по отношению к которым можно употребить слово «красивый».

Учитель: Как вы понимаете, что такое красота?

Учащиеся на основании увиденного на слайдах и собственного жизненного опыта пытаются дать определение понятию «красота».

Учитель фиксирует варианты ответов детей на доске. *Делает обобщающий вывод из высказывания детей о том, что красота – это представление о самом лучшем, это гармония формы, цвета.*

Очень важным является подбор слайдов. С одной стороны, это должны быть признанные мировой культурой образцы, с другой стороны, они должны быть доступны детскому жизненному опыту.

Затем педагог показывает ещё несколько слайдов, на которых представлены примеры произведений искусства разных народов.

Учитель: Поднимите руку те, кому изображение нравится.

Школьники откликаются. *Педагог фиксирует их внимание на том, что не все слайды одинаково понравились всем ученикам. Кому-то нравилось одно, кому-то другое. Делает вывод о том, что в мире есть многообразие представлений о красоте.*

Ученикам демонстрируются слайды, на которых изображены рисунки японских художников.

Учитель: Можем ли мы сказать, как бы оценили эти рисунки сами японцы? Они бы им понравились или нет?

Учащиеся отвечают. *Учитель обобщает ответы детей и подводит их к мысли о том, что сейчас у них мало знаний, чтобы сказать, понравились бы эти рисунки японцам.*

2. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Сегодня на уроке вы узнаете, какое представление о красоте было у японских художников. И узнав, что ценили японцы, создадите изображения, соответствующие японским представлениям о красоте. В конце урока у нас должна получиться выставка рисунков, соответствующая представлениям японцев о красоте.

3. Планирование.

Учитель: Для того чтобы достичь цели, вам необходимо:

- Узнать, как японцы видят и относятся к красоте.
- Создать рисунок, соответствующий представлениям японцев о красоте.
- Создать выставку работ и оценить результаты.

4. Определение критериев оценивания.

Учитель: Вам предстоит создать выставку рисунков и оценить работы, представленные на ней с точки зрения японцев. Главным критерием оценки будет: соответствуют ли рисунки представлениям японцев о красоте.

5. Основная часть урока.

5.1. Знакомство с эстетическим образом (отношение японцев к красоте).

Школьники объединяются в пары. Каждая пара получает примеры произведений искусства японских авторов. Задача учеников – познакомиться с ними (рассмотреть, прочитать) и создать небольшое сообщение о том, что они увидели, знакомясь с данными произведениями.

Учащиеся рассказывают, что они увидели. Учитель дополняет рассказы детей и помогает прийти к главной мысли: японцы умеют видеть красоту в малом, в деталях.

В диалоге с детьми педагог выходит на критерии прекрасного для японцев:

- Простота сюжета.
- Гармоничные неброские цвета.

- Нежность и гибкость линий.
- Точная изысканная форма.
- Внимание к деталям.
- Размер.

После определения критериев прекрасного у японцев, учитель просит детей применить их по отношению к рисункам. Для этого он вновь показывает слайды с рисунками японских авторов и просит детей, опираясь на критерии, сказать, можно ли назвать их красивыми.

5.2. Создание собственного рисунка.

Учитель: Создайте свой рисунок, который будет соответствовать представлениям японцев о красоте.

На этом этапе очень важным является обеспечение необходимой атмосферы. Например, прекрасная спокойная японская музыка поможет учащимся создавать рисунок, настраиваясь на определенную волну. Предоставление ученикам права выбора необходимых материалов (акварельные краски, тушь, графические материалы, кисти хорошего качества и разного размера, хорошей качественной бумаги и т.д.). Детям дается возможность свободно выбрать тему рисунка и необходимые материалы.

6. Фиксация результата. Оценивание.

Устраивается выставка работ, оцениваются результаты. Школьники размещают свои работы на доске и стендах. Затем они должны оценить свои работы и работы одноклассников с точки зрения японских художников: если бы эту выставку смотрели японцы, понравились бы им рисунки и почему? Учитель указывает детям на критерии, которые были им ранее предложены.

На этом этапе очень легко обидеть ребенка, дав негативный комментарий по поводу его работы. Для того чтобы снизить этот риск, важно подчеркивать «ролевой» аспект оценивания: результат оценивается глазами японца.

7. Рефлексия.

Учитель: Ответьте мне на следующие вопросы:

- Удалось ли нам узнать, как японцы видят красоту?
- Удалось ли нам создать рисунки, ориентируясь на критерии красоты у японцев?
- Можно ли считать, что цель урока достигнута?
- Как мы достигли результата?
- Что было самым интересным (важным) на уроке?
- Можно ли научиться понимать красоту другой культуры?

8. Педагогическая рефлексия.

● Ценность для ребенка будет являться основанием выбора той или иной стратегии поведения в разных жизненных ситуациях. В современном мире преобладает прагматизм, стремление к потреблению, нередко можно услышать такое определение современного общества, как «общество потребления». Желание обладать материальными благами доминирует, в то время как стремление к красоте бескорыстно. Учебный материал программы ИЗО по Б.М. Неменскому позволяет поработать с такой ценностью, как красота.

● Во время разработки проведения урока удалось сочетать предметные цели (иметь представление о том, что такое красота на примере японской живописи) и цели, связанные с развитием субъектной позиции (научиться осуществлять оценку собственного действия по данным критериям, совершенствовать рефлекссию). Важным оказалось то, что была осуществлена попытка совместной выработки критериев оценки. Так легче в итоге оценивать собственный результат.

● При разработке и проведении данного урока для меня как для педагога оказался важным сам процесс выработки критериев ценностной оценки, поскольку это важно как для развития субъектной позиции, так и для развития эстетического вкуса учащихся, когда школьники учатся воспринимать красоту и оценивать «красивое» - «некрасивое».

● Трудность при разработке и проведении данного урока заключалась в том, что необходимо было удерживать чувственное восприятие красоты при одновременном рациональном анализе.

● Учащиеся живо включились в урок, так как учитель с самых первых минут «подогревал» их интерес:

- точно обозначив проблему на понятном языке, погружая в нужную атмосферу;

- организовав коллективное обсуждение и творческий процесс создания картины.

Садикова Патимат Сайпулакадиевна, ЧОУСШ «Возрождение», город Махачкала, учитель начальных классов, психолог

Тема классного часа: Ответственность – это свобода или ограничение? (занятие для учащихся 5 класса)

Уровень развития субъектной позиции: субъект собственного действия.

Ценности: Ответственность.

Сценарий классного часа

Сдвоенный классный час – 90 мин. с перерывом на перемену.

Актуализация.

Учитель: Ребята, сейчас мы с вами посмотрим небольшой видеоролик. Я попрошу вас быть предельно внимательными. Посмотрите на экран. Ваша задача – догадаться, о чём говорят дети.

Учитель показывает небольшой видеоролик, в котором дети 1-2 класса рассуждают о том, что такое ответственность. При этом слово «ответственность» детьми не произносится.

Учитель: Как вы думаете, о чём говорят дети?

Дети высказывают свои предположения. Если в ответах детей не прозвучало, что речь идёт про ответственность, учитель задает дополнительные вопросы, помогающие детям прийти к пониманию.

Учитель: А как вы поняли, что речь идёт про ответственность? Какие ответы детей были для вас определяющими?

Ученики отвечают.

Учитель: Часто вы слышите от родителей, учителей: «Ты должен быть ответственным». Как вы понимаете, чего ждут от вас взрослые?

Ученики предлагают свои варианты ответов, учитель фиксирует ответы детей на доске. Затем учитель обобщает ответы детей.

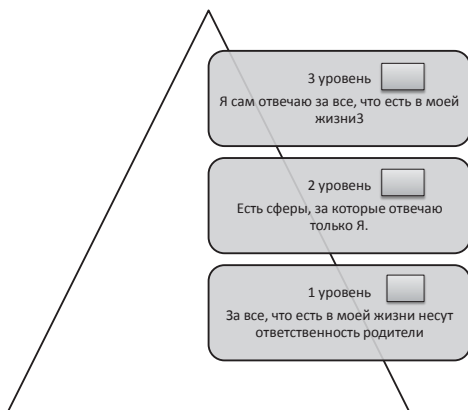
Учитель: Итак, мы видим, что, когда взрослые говорят вам про ответственность, вы думаете, что они ждут от вас ... (обобщает ответы детей).

Постановка проблемы.

Учитель: Когда вы были маленькими, за вас ответственность полностью несли взрослые. Они говорили вам когда, что и как делать. Сейчас вы стали старше. Стало ли у вас больше ответственности? Или по-прежнему ответственность за всю вашу жизнь лежит на взрослых, т.е. на родителях, учителях? Почему вы так думаете? Приведите примеры.

Ученики отвечают. Учитель просит учеников аргументировать свои ответы.

Учитель: На партах у вас лежат бланки, на которых нарисована «Пирамида ответственности». Как вам кажется, на каком уровне развития ответственности вы находитесь? Пусть каждый подумает про себя и поставит «v» на соответствующем уровне. После этого отложите бланки на край парты. Мы вернемся к ним в конце нашей встречи.



Учитель: Ребята, давайте представим себе сказочную ситуацию.

Рождается принц, и феи решили наделить младенца лучшими качествами. Пришли 2 феи: Фея радости и Фея печали.

Фея радости решила наделить ребенка ответственностью, так как считает, что это качество поможет маленькому принцу в жизни, сделает его счастливым.

Фея печали возражает, так как считает, что это качество сделает жизнь принца очень трудной.

Родители в растерянности. Они не понимают, нужно ли наделить этим качеством их малыша. Нужно помочь родителям принять правильное решение. Для этого мы разделимся на 2 группы. Одна группа будет говорить от имени Феи радости, вторая – от имени Феи печали. Какая группа будет представлять ту или иную Фею – решит жребий. Каждая группа в течение 3-х минут должна придумать не менее 3-х аргументов в защиту одной или другой точек зрения. Для этого каждая группа получит бланк с незаконченными предложениями. Вам нужно дописать предложение.

Дети делятся на 2 группы. При помощи жребия определяют, какую Фею они будут представлять. В группах придумывают аргументы и записывают их на бланк.

Бланк для группы «Фея радости»:

Допишите предложение. Придумайте не меньше трех аргументов в защиту позиции:

Быть ответственным – хорошо, потому что

Бланк для группы «Фея печали»:

Допишите предложение. Придумайте не меньше трех аргументов в защиту позиции:

Быть ответственным – плохо, потому что

Примеры аргументов, которые приводили дети:

«Фея радости»:

1. тебе могут доверить выполнить важное дело;
2. можешь сам за себя отвечать;

3. если ты ответственный, то ты не загружаешь лишними проблемами своих родителей.

«Фея печали»:

1. будут давать много заданий;
2. должен держать свое слово;
3. кто-то не делал работу – будут давать тебе.

Учитель: Так быть ответственным – это хорошо или плохо? Мы видим, что есть преимущества в том, что сам отвечаешь за свои поступки. Но есть и трудности. Аргументы каждой группы были весомыми. Думаю, что родителям маленького принца по-прежнему трудно принять решение. Давайте сделаем так. Сейчас каждый из вас, не важно, в какой группе он работал, подумает про себя. Лично вам быть ответственным – нравится или нет? Наверняка, у каждого из вас есть свое представление о том, является ли ответственность тяжелой обязанностью (тяжелой гирей, грузом, который трудно нести) или ценным даром (крыльями, помогающими достичь цели). На доске висит два плаката, с изображением гири и крыльев. Те, кто считает, что это гиря – подойдите и поставьте отметку на гире. Те, кто считает, что это дар – поставьте отметку на крыльях.



Учитель: Мы видим, что наши мнения разошлись (или оказались схожи). И опять трудно дать однозначный совет родителям принца.

Целеполагание.

Учитель: Для того чтобы родители принца смогли принять решение, нам нужно разобраться с вопросом, быть ответственным – это хорошо, или плохо. Для этого нам нужно понять, что ценного дает человеку умение быть ответственным.

Планирование.

Для того чтобы достичь цели, мы с вами:

1. Дадим определение понятию ответственность.
2. Обсудим, как ведет себя ответственный человек в разных ситуациях, в которые он попадает.
3. Обсудим, что дает человеку умение быть ответственным.
4. Дадим совет родителям, принимать ли в дар для своего ребенка ценность ответственности.

План может быть заранее написан учителем на доске или на слайде.

Учитель: Мы будем считать, что достигли цели, если сумеем дать совет родителям новорожденного и объяснить, почему мы так считаем.

Основная часть урока.

Учитель: Мы с вами ранее озвучили план нашей работы. Давайте поработаем над первым пунктом.

1. Дадим определение понятию «Ответственность»

Учитель: Давайте мы с вами ещё раз вспомним, что такое ответственность.

Ответственность – это черта характера человека, выражающаяся в его готовности лично отвечать за то, что происходит с ним и вокруг него.

Умение нести ответственность делает человека взрослым, самостоятельной и целостной личностью. Приведите примеры людей (из литературы, истории, вашей жизни), которых вы считаете ответственными. Объясните почему.

Учитель дает возможность высказаться 2-3 ученикам. Из их рассказов ещё раз делает вывод о том, кого называем ответственным человеком.

Учитель: мы с вами обсудили понятие «ответственность». Теперь мы можем перейти к пункту №2 нашего плана.

2. Обсудим, как ведет себя ответственный человек в разных ситуациях, в которые он попадает.

Учитель: Хочу вам прочитать притчу. В ней речь пойдет о человеке, который считал себя неудачником. Подумайте, в чем причина неудач героя притчи.

Притча:

Один неудачник спросил успешного человека:

– Мне вечно не везет. Как ты думаешь, почему?

– А в чем тебе не везет?

– Да во всем, – ответил неудачник. – Вот, например, вчера я опоздал на учебу и получил замечание от учителя.

– А почему ты опоздал? – спросил успешный человек.

– Потому что вчера на пути на учебу была непредвиденная автомобильная пробка, и я в ней застрял, – ответил неудачник. И добавил: но я же в этом не виноват!

– А в чем тебе ещё не везет?

– Ну, еще я недавно разбил свой велосипед. Дорога была скользкая. И опять же, я в этом не виноват, мне просто как всегда не повезло – я же не знал, что после дождя дорога станет скользкой и тормоза не сработают.

– Понятно, – сказал успешный человек. – В чем ещё тебе не везет?

– Ещё мне не везет со старшей сестрой, потому что она меня постоянно пилит за то, что я беру её вещи.

– И в этом ты тоже не виноват? – спросил успешный человек.

– Конечно, не виноват! Разве я виноват, что у моей сестры скверный характер?

Учитель: Как вы думаете, в чем причина неудач героя притчи? Можно ли назвать неудачника ответственным?

Ученики отвечают на вопросы. Вывод, к которому подводит учитель детей во время обсуждения притчи: неудачник – человек не ответственный. Он не сам отвечает за свои поступки, а винит других.

Учитель: Сейчас мы ещё поработаем в группах. Мы разобьемся на 3 группы. Каждая группа разберет один отрывок из притчи. Представьте себе, что эти ситуации случились с вами. Подумайте, почему так произошло и что можно сделать, чтобы в следующий раз этого не случилось.

Бланк для группы №1.

Прочитайте отрывок из притчи. Ответьте на вопросы.

Вчера я опоздал на учебу и получил замечание от учителя.

– А почему ты опоздал? – спросил успешный человек.

– Потому что вчера на пути на учебу была непредвиденная автомобильная пробка, и я в ней застрял, – ответил неудачник. И добавил: но я же в этом не виноват!

Почему произошла такая ситуация?

Что нужно сделать, чтобы эта ситуация не повторилась?

Бланк для группы №2.

Прочитайте отрывок из притчи. Ответьте на вопросы.

Ну, еще я недавно разбил свой велосипед. Дорога была скользкая. И опять же, я в этом не виноват, мне просто как всегда не повезло – я же не знал, что после дождя дорога станет скользкой и тормоза не сработают.

Почему произошла такая ситуация?

Что нужно сделать, чтобы эта ситуация не повторилась?

Бланк для группы №3.
Прочитайте отрывок из притчи. Ответьте на вопросы.

Еще мне не везет со старшей сестрой, потому что она меня постоянно пилит за то, что я беру ее вещи.

– И в этом ты тоже не виноват? – спросил успешный человек.

– Конечно, не виноват! Разве я виноват, что у моей сестры скверный характер?

Почему произошла такая ситуация?

Что нужно сделать, чтобы эта ситуация не повторилась?

Ученики представляют результаты работы в группе. Учитель обобщает ответы детей и делает вывод о том, что ответственный человек думает, что он должен делать для того, чтобы не попасть в такую ситуацию.

Учитель: Ребята, посмотрите на план. Где мы сейчас находимся? Можем ли мы перейти к пункту №3?

3. Обсудим, что дает человеку умение быть ответственным.

Учитель: Мы с вами обсудили, как может вести себя ответственный человек в трудных ситуациях, в которые он попадает, или что нужно делать, чтобы не попадать в такие ситуации. Давайте подумаем, а что дает человеку ответственность. Ведь это главный вопрос нашего классного часа. Если мы поймем это, нам будет легче развивать в себе ответственность. Фея радости уже назвала 3 причины, почему это качество можно назвать хорошим.

В группах, в которых обсуждали отрывки из притчи, обсудите и скажите ещё хотя бы по 1 примеру, почему хорошо быть ответственным.

Ребята рассказывают. Учитель записывает.

Учитель: Давайте вспомним притчу. Мы её не до конца прочитали.

Неудачник обратился к успешному человеку и спросил: «Мне вечно не везет. Как ты думаешь, почему?».

Ребята, как вы думаете, какой ответ может дать успешный человек неудачнику из притчи?

Ученики предлагают варианты. А затем учитель знакомит их с окончанием притчи.

Учитель:

– Всё ясно, – сказал успешный человек. – В своих неудачах ты склонен винить обстоятельства, поэтому не стремишься улучшаться сам. И пока ты не научишься принимать ответственность за свои поступки на себя, вместо того, чтобы перекладывать её на других, ты так и останешься неудачником.

Учитель: Итак, мы видим, что ответственность позволяет человеку быть успешным. Теперь мы сможем дать совет родителям новорожденного.

4. Дадим совет родителям, принимать ли в дар для своего ребенка ценность ответственности.

Учитель: В начале классного часа у нас рассуждали две феи о том, какими качествами наградить ребенка. Родителям ребенка нужно было принять решение. Вот какое решение вы бы сейчас посоветовали принять родителям: наделять этим качеством новорожденного или нет?

Можем ли мы дать ответ на вопрос, что дает человеку ответственность?

Ученик: Да, можем. Ответственность дает человеку успешность.

Подведение итогов классного часа.

Итак, мы с вами разобрались с тем, что такое ответственность и что она дает человеку. Мы смогли дать аргументированный совет родителям принца. Думаю, что малыш вырастет счастливым и ответственным человеком.

Рефлексия.

Учитель: Посмотрите на ваши индивидуальные бланки, с которыми вы работали в начале нашей встречи (Пирамида ответственности). На каком уровне ответственности вам хотелось бы себя видеть? Поставьте двойную галочку рядом с тем уровнем, на котором вам хотелось бы оказаться.

Решите для себя, ответственность для вас – «гирия» или «крылья»? Нарисуйте на бланке гирию или крылья. Кто готов рассказать о своем выборе?

Перспектива.

Обсудите с родителями, считают ли они вас ответственными людьми. Почему?

Проектная группа педагогов ГБОУ СОШ

Тема классного часа: «Ответственность – это «гирия на ногах» или «крылья за спиной» (занятие для учащихся 5 класса)

Уровень развития субъектной позиции: субъект собственного действия.

Ценности: ответственность.

Сценарий классного часа

Актуализация.

Учитель: Ребята, сейчас мы с вами посмотрим небольшой видеоролик. Я попрошу вас быть предельно внимательными. Посмотрите на экран. Ваша задача – догадаться, о чём говорят дети.

Учитель показывает небольшой видеоролик, в котором дети 1–2 класса рассуждают о том, что такое ответственность. При этом слово «ответственность» детьми не произносится.

Учитель: Как вы думаете, о чём говорят дети?

Дети высказывают свои предположения. Если в ответах детей не прозвучало, что речь идёт про ответственность, учитель задаёт дополнительные вопросы, помогающие детям прийти к пониманию.

Учитель: А как вы поняли, что речь идёт про ответственность? Какие ответы детей были для вас определяющими? Как вы понимаете термин «ответственность». Что бы вы добавили к ответам малышей?

Выслушав ответы учеников, учитель создает на доске кластер «Ответственность – это...».

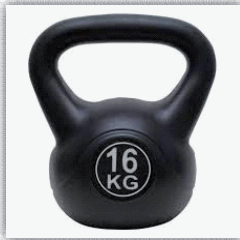
Постановка проблемы.

Учитель: Итак, вы сказали, что ответственность – это осознание человеком того, что от его действий зависит его успех. Ответственному человеку доверяют, так как знают, что он выполнит всё правильно, так, как нужно. Ответственность также связана и с пониманием последствий. Ответственный человек готов отвечать за свои действия (учитель озвучивает и кратко комментирует составленный кластер). Т.е. ответственность – это важное качество, которое нужно в себе развивать. Но при этом я знаю, что многие люди не любят брать на себя ответственность, избегают её. А какое у вас отношение к ответственности?

Я попрошу каждого подойти к доске и приклеить стикер рядом с картинкой, которая ассоциируется у вас с ответственностью. Можно выбрать только одну карточку.

Ответственность для меня....

Выберите картинку, которая у вас ассоциируется с ответственностью.
Отметьте свой выбор.



Дети подходят к картинкам и прикрепляют стикер.

Учитель комментирует выборы, сделанные учениками.

Учитель: у большинства (у многих) это слово/понятие ассоциируется с камнем, гирей..... Т.е. ответственность – это что-то тяжелое, трудное. Т.е. с одной стороны, мы с вами знаем, что ответственность – это положительное качество человека. А с другой – это тяжелая ноша, которую не хочется брать. Как вам кажется, почему появляется такое противоречие? Что нужно сделать, чтобы ответственность давала чувство легкости, приносила человеку радость?

Учитель обобщает ответы учеников, фиксирует те трудности, которые у них возникли при ответе на вопрос.

Целеполагание.

Цель нашего занятия – определить, что нужно сделать для того, чтобы ответственность приносила человеку радость, давала ему чувство легкости, а не тяжести.

Планирование.

Учитель: Для того чтобы достичь цели, мы с вами должны будем найти ответы на вопросы:

1. В каких ситуациях ответственность – это «гиря», а в каких – «крылья»?

2. Что нужно делать для того, чтобы ответственность приносила радость?

Вопросы могут быть заранее написаны учителем на доске или на слайде.

Учитель: Мы будем считать, что достигли цели, если поймем, что нужно делать, чтобы ответственность приносила радость.

Основная часть урока.

Учитель: Для того чтобы ответить на первый вопрос нашего плана, мы поработаем в 4-х группах (можно в 2, если класс небольшой).

Дети делятся на 4 группы. Способ деления учитель выбирает в зависимости от особенностей класса (жеребей, списки).

Учитель: Я прочитаю одну историю из жизни ученика 5 класса. А затем группам нужно будет продолжить историю, зная, чем она закончится.

Учитель читает начало истории:

«Сашиа учится в 5 классе. Вся его рабочая неделя была наполнена важными делами. Времени на то, чтобы заняться тем, что он любит, практически не было. Приближался выходной день. Сашиа давно мечтал о том, как он его проведет. В своих фантазиях он целый день развлекался и занимался тем, что любит. Но накануне он понял, что кроме любимых дел, есть обязанности, которые он должен выполнить. Сашиа считал себя человеком ответственным, и он мечтал выполнить всё, что задумал.

Наступило воскресное утро.....».

Задание для группы №1 и №2

История пятиклассника Сашиа

«Сашиа учится в 5 классе. Вся его рабочая неделя была наполнена важными делами. Времени на то, чтобы заняться тем, что он любит, практически не было. Приближался выходной день. Сашиа давно мечтал о том, как он его проведет. В своих фантазиях он целый день развлекался и занимался тем, что любит. В это день он мечтал пойти с друзьями на каток и поиграть в компьютер. Но накануне он понял, что кроме любимых дел, есть обязанности, которые он должен выполнить. Кроме уроков нужно убрать в своей комнате и сводить собаку к врачу. Сашиа считал себя человеком ответственным, и он мечтал выполнить всё, что задумал.

Дети высказывают свои предположения. Учитель обобщает ответы детей, формулирует их мысли в виде рекомендаций. Например: «Нужно планировать день», «нельзя лениться».

Учитель: А можно ли сказать, что и в первом, и во втором случае Саша был ответственным? А почему?

Дети высказывают предположения.

Учитель: Вы правы. В одной ситуации Саша был по-настоящему ответственным. А в другой он пытался уйти от ответственности. И это привело к тому, что он почувствовал себя несчастным. Давайте поразмышляем над вторым вопросом нашего плана: «Что нужно делать для того, чтобы ответственность приносила радость, была легкой?». Мы продолжим работу в тех же группах. Каждая группа получит карточку, на которой написано незаконченное предложение. Это совет о том, что может помочь человеку быть ответственным. Вам нужно продолжить его. Подумайте, что вы можете сказать в защиту того совета, который будет написан у вас на карточке. Напишите несколько аргументов, подтверждающих этот совет.

Ученики работают в группах, затем рассказывают о том, что у них получилось.

Карточки для работы в группах:

Карточка для группы №1

Для того чтобы быть ответственным, нужно заранее планировать все свои дела. Это важно, потому что _____

Карточка для группы №2

Для того чтобы быть ответственным, нужно браться только за те дела, которые ты можешь выполнить. Если знаешь, что не справишься – сразу скажи об этом. Это важно, потому что _____

Карточка для группы №3

Есть дела, которые лучше выполнять всем вместе. Для того чтобы быть ответственным, нужно уметь работать в команде. Это важно, потому что _____

Карточка для группы №3

Для того чтобы быть ответственным, важно уметь признавать свои ошибки и исправлять их. Это важно, потому что _____

Учитель: Хорошо поработали в группах. Дали хорошие советы, что нужно делать, чтобы быть ответственным и почему это важно. Теперь скажите, пожалуйста, может ли ответственность быть приятной и почему? Что нужно делать, чтобы ответственность была легкой?

Подведение итогов классного часа.

Учитель: Итак, мы с вами нашли ответ на вопрос, что нужно делать, чтобы ответственность была легкой, приносила радость. Теперь хочется понять, считаете ли вы, что ответственность может быть легкой, приносить радость именно для вас.

Рефлексия.

Учитель: Посмотрите на картинки, которые вы выбирали в начале нашей встречи. Изменилось ли ваше представление об ответственности? Подойдите и приклейте стикеры другого цвета. Вы можете приклеить так же, как в начале встречи, или на другую картинку, если ваша точка зрения изменилась.

Перспектива.

Учитель: А какими вас видят родители? Возьмите у них интервью. Попросите своих родителей ответить на вопрос: «В каких ситуациях они радуются, что вы стали взрослыми и ответственными людьми?».

Проектная группа педагогов ГБОУ СОШ

Тема классного часа: «Что такое дружба?» (занятие для учащихся 5 класса)

Уровень развития субъектной позиции учащихся – субъект собственного действия.

Ценность – дружба.

Сценарий классного часа.

Особенности ситуации: новый класс, дети проходят период адаптации.

Актуализация.

Учитель: Прошел месяц с того дня, как вы стали учиться в новом для себя классе. Как вам кажется, стал ли наш класс дружнее?

Дети отвечают. Дальнейшие слова учителя зависят от того, что сказали дети.

Учитель (если большинство ответов «Да, класс стал дружнее»).

Я могу сделать вывод, что у многих из вас за этот месяц появились друзья в классе? Поднимите руку, кто приобрел настоящего друга?

Учитель: (Если большинство ответов – «нет»).

Я могу сделать вывод, что вы познакомились ближе, но настоящих друзей в классе ни у кого не появилось? Или вы ещё не поняли, что вот этот человек, который сидит на уроках с вами за одной партой может стать вашим настоящим другом!

Учитель: (если в классе существует разброс мнений, нельзя выделить тенденцию):

Мнения разделились. Почему? Может быть потому, что вы по-разному понимаете, что такое дружба и как должен себя вести настоящий друг?

Давайте попробуем выяснить, что такое дружба, как должен себя вести настоящий друг?

Для того чтобы начать этот разговор, я вам предлагаю посмотреть отрывок мультфильма «Зачем нужны друзья?» (отрывок, в котором Крош рассказывает о тайне Ежика. Ежик обижается на Кроша).

Постановка проблемы.

Учитель: Можно ли Ежика и Кроша назвать настоящими друзьями? (далее педагог ориентируется на ответы детей)

1) Если большинство ответили: «Нет, здесь они ведут себя не как друзья»:

Вы же знаете этот мультик, по сюжету они друзья, а вы говорите, что их нельзя назвать друзьями. Почему?

2) Если большинство ответили «Да, можно»:

Разве друзья себя так ведут, как поступил Крош в данной ситуации?

Смотрите, что у нас получилось. Оказывается, что бывают такие ситуации, когда даже настоящие друзья ведут себя не по-дружески. А в жизни бывают такие ситуации?

Целеполагание.

Учитель: Мы выяснили, что и в жизни бывают такие ситуации, когда друзья поступают по отношению друг к другу не по-дружески. А как, по вашему мнению, должны себя вести друзья, чтобы их дружба была настоящей? Какими качествами должен обладать настоящий друг?

Цель нашего классного часа – определить, какими качествами должны обладать настоящие друзья.

Планирование.

Для того чтобы достичь цели, мы с вами должны:

1. Определить, как мы понимаем слово «друг».
2. Договориться о том, какими качествами должен обладать настоящий друг.
3. Оценить поведение ребят с точки зрения того, проявляют они качества дружбы или нет.

Основная часть классного часа.

Учитель: Давайте сделаем карту понятия «друг». Итак, продолжите фразу: «Друг – это...».

Учитель на листе флипчарта записывает: «ДРУГ – ЭТО». Ученики высказывают свои предложения. Учитель записывает версии детей.

Учитель: Вы назвали очень важные качества, которыми должен обладать настоящий друг. Про дружбу размышляли многие известные люди, философы. Какова роль друга в жизни человека? Какими качествами должен обладать друг? Вот далеко не полный перечень вопросов, которые люди задавали себе, размышляя про дружбу. Прочитайте высказывания великих людей о дружбе. Поставьте знак «+» рядом с тем высказыванием, с которым вы больше всего согласны (не более 3-х плюсов). Поставьте знак «?» рядом с тем высказыванием, смысл которого вы не понимаете.

Примерный список высказываний для учащихся:

1. Противник, вскрывающий ваши ошибки, гораздо полезнее, чем друг, скрывающий их. Леонардо да Винчи

2. Никогда дружба невозможна без взаимного уважения.
А. С. Макаренко
3. У друзей всё общее, и дружба есть равенство. Пифагор
4. Не нужен мне друг, который изменяется вместе со мной и повторяет каждый мой кивок. Это ведь делает гораздо лучше
тень моя. Плутарх
5. Друг тот, кто всякий раз, когда ты в нем нуждаешься, об этом догадывается. Ж. Ренар
6. В дружбе нет ни должников, ни благодетелей. Р. Роллан
7. Тот, кто ради своей пользы подвел бы друга, не имеет права на дружбу. Ж.-Ж. Руссо
8. Искренность отношений, правда в общении – вот дружба.
А. В. Суворов
9. Служба и дружба – две параллельные линии: не сходятся.
А. В. Суворов

Учитель: Поделитесь, какие у вас получились результаты. Какие цитаты вы выбрали? Почему? Какие фразы вам не понятны. Давайте вместе их разберем.

Дети рассказывают, какие фразы они отметили. Учитель помогает им понять смысл фраз.

Учитель: Давайте посмотрим на нашу карту понятий. Нужно ли нам ещё что-то добавить?

Учитель дополняет карту понятий новыми идеями, если они прозвучали в высказываниях обучающихся.

Учитель: Давайте посмотрим на наш план. Какие пункты плана мы выполнили? Мы с вами поразмышляли над понятием друг, поразмышляли о качествах, которыми должен обладать друг. Переходим к пункту плана №3. Давайте то, что мы узнали про дружбу, попробуем приложить к оценке поведения ребят из рассказа «Велосипед». Можно ли назвать Сашу и Женю, героев рассказа, настоящими друзьями?

Учитель читает рассказ с остановками. По ходу задает вопросы для обсуждения.

После прочтения рассказа учитель организует общее обсуждение.

Учитель: Можно ли Сашу и Женю назвать друзьями? Совпало ли мнение автора с вашими версиями ответа на вопрос: «Какими качествами должен обладать настоящий друг?».

Что нового вы узнали из рассказа? Чем ещё мы можем дополнить карту понятия «друг»?

Учитель записывает дополнения детей.

Подведение итогов классного часа.

Учитель: Ребята, а вам хочется узнать, чем закончилась история Кроша и Ежика?

Учитель показывает окончание истории.

Учитель: Итак, для того, чтобы быть настоящими друзьями, нужно развивать в себе много качеств. Это не просто. В жизни бывают такие ситуации, когда даже настоящие друзья ведут себя не по-дружески. Поэтому нужно уметь признавать свои ошибки и прощать своих друзей.

Рефлексия.

Учитель: А теперь попробуем сформулировать, что же означает для каждого из вас понятие «ДРУЖБА». Для этого мы сочиним синквейн:

1 строка – существительное, выражающее главную тему синквейна.

2 строка – два прилагательных, выражающих главную мысль.

3 строка – три глагола, описывающие действия.

4 строка – фраза, несущая определенный смысл.

5 строка – заключение в форме существительного.

Условие: при составлении синквейна вы должны использовать слова, которые у нас вошли в карту понятия «друг».

Перспектива.

Сегодня мы подробно разбирались с понятиями «друг» и «дружба». Наш класс только начал формироваться. Если каждый из вас начнет развивать в себе качества настоящего друга, мы быстрее станем классом, в котором хорошо и интересно общаться и учиться.

ВЕЛОСИПЕД (По Е. Чепилке, современной российской писательнице, автору многих детских рассказов).

Саша и Женя дружат с раннего детства, или, как говорят, с пелёнок. Ведь дружат не только они, но и их папы и мамы. Мальчики вместе ходят в школу в один класс, вместе учат уроки и вместе играют. Они настоящие друзья, и всё у них ладится.

Учитель: Как вы понимаете слово «ладится»? Что это означает?

Стоит только одному заболеть, другой тут как тут: книжку почтает, историю расскажет, уроки разъяснит, а если одного из них родители накажут, кто как не друг поймёт и утешит? Это большое счастье – иметь настоящих друзей.

Учитель: Давайте посмотрим, совпало ли наше понимание слова «ладится» с тем, что описано в тексте?

Однажды Сашин папа купил ему велосипед, как раз такой, о каком он мечтал.

- Женя, тебе нравится мой велосипед? – спросил Саша друга. – Хочешь, дам тебе покататься? Вот, держи. Будем ездить по очереди. Давай, ты первый, а я пока на лавочке посижу.

Женя радостно вскочил на Сашин велосипед, весело нажал на звонок и поехал. Вокруг дома он объехал сразу несколько раз. И вдруг – бабах!

Как это случилось, трудно понять, но Женя угодил на всей скорости в клумбу. Врезался в посаженное посредине дерево и упал. С разбитых коленок тонкими струйками стекала кровь, ныло и щипало плечо, опухал нос. Но всё это было бы не так страшно, если бы не то, что там, возле дерева, лежал Сашин новый велосипед с восьмёркой на переднем колесе и уродливо изогнутым рулём...

Учитель: Как вы думаете, что произошло дальше? Предложите свой вариант развития событий.

А к клумбе уже спешил встревоженный Саша. Печально подобрал Саша с земли разбитый велосипед и молча пошёл к дому. Между друзьями ещё не бывало.

Всю ночь Женя плохо спал, а утром заглянул в комнату отца, ведь только с ним можно поделиться своим горем.

Отец внимательно выслушал своего старшего сына и, конечно же, нашёл выход.

– Пойдём в магазин и купим Саше новый велосипед, а поломанный заberi себе.

После уроков Женя летел домой как на крыльях. Новый, блестящий велосипед стоял в прихожей и был ещё лучше прежнего. Женя поставил на пол портфель, схватил велосипед и покатил его в квартиру Саши. Надо ведь успеть, пока друг не вернулся из школы.

Дверь открыла тётя Клара, Сашина мама. Женя быстро поздоровался, как можно короче всё объяснил, хотя ему показалось, что у тётки Клары было удивлённое лицо и она ничего не поняла.

Учитель: Как ты думаешь, чему удивилась тетя Клара?

– А кто разбил велосипед? Ты? Разве не Саша? Странно.

Это всё, что она успела сказать, пока Женя вкатывал в узкий коридор новую Сашину технику. Ну, подумать только, какой же у него хороший друг Саша. Не выдал его родителям. Досталось же бедняге, наверно.

Не успел Женя обо всё хорошенько подумать, как в дверь позвонили. У двери стоял Саша. Молчит. И Женя молчит. Сейчас они только смотрят друг на друга. Да и зачем им слова? И так всё ясно.

Учитель: В конце этого рассказа есть фраза, подводящая итог повествования. Как она звучит?

Великая вещь – дружба.

Себина Елена Николаевна, Православная классическая гимназия «Радонеж», учитель литературы

Тема урока: «Ты знай – это память живая...» (сопоставительный анализ произведений о Великой Отечественной войне, Литература, 5 класс)

Уровень субъектности – субъект собственного действия.

Образовательная ситуация построена на ценностном образце.

Ценность – память.

Задачи урока:

- Дать возможность школьникам поупражняться в анализе литературного произведения (с элементами сопоставления нескольких текстов между собой).

- Создать условия для осмысления и освоения детьми ценностного образца «память» как святого чувства, как нравственной категории.

Сценарий урока

Сдвоенный урок – 90 мин. с перерывом на перемену.

1. Постановка учебной проблемы.

Учитель предлагает ребятам посмотреть небольшой кинофрагмент (он создан педагогом специально к этому уроку из отрывков фильма «Влюблен по собственному желанию» с помощью киномонтажа). Герои во фрагменте фильма восстанавливают имя и место захоронения солдата по запросу родственников погибшего. При этом они сталкиваются с разным отношением к памятникам защитникам Отечества (к обелискам в честь солдат, погибших во время Великой Отечественной войны).

Учитель проводит обсуждение увиденного, задавая ребятам следующие вопросы:

- Как вы понимаете – что происходит в этом эпизоде?
- Какую позицию по отношению к памятникам, посвященным защитникам Отечества, занимают персонажи и почему?
- Было ли так, что вы сами, по собственной инициативе, приносили к памятникам, приносили цветы? Случалось ли вам ухаживать за могилами воинов?
- Как часто вы бываете на могилах ваших предков?
- Сталкивались ли вы с разным отношением к памятникам войны?

Как вы к этому относитесь?

Школьники высказывают впечатления от фильма, делятся своим личным опытом (рассказывают о традиции семьи посещать могилы родственников), вспоминают об известных им фактах небрежения к могилам солдат.

В подходящий момент учитель останавливает обсуждение и обобщает сказанное.

Учитель: Люди традиционно ставят памятники. Они считают, что это очень ценно – сохранять память, проявлять уважение к историческому прошлому. Недаром память и памятники – слова однокоренные. Памятники закрепляют ценность «всенародная память», придают ей весомость и наглядность. Но сейчас мы увидели в фильме и услышали в ваших примерах, что существуют разные мнения на этот счет. Они сталкиваются и даже порой конфликтуют. За разногласиями стоит серьезная проблема: многие люди не ценят историю, стараются забыть то, что было раньше. Живут только сегодняшним днем, пытаются получить от жизни максимум удовольствия. Нужно ли сохранять память об историческом прошлом?

Эта проблема, поднятая в фильме – проблема исторической памяти – касается каждого человека, затрагивает любого из нас. И, конечно, о ней идёт разговор и в литературных произведениях. Давайте вместе подумаем над вопросами:

- Как разные авторы – поэты и писатели – высказывают свое отношение к исторической памяти?
- Какое оно? Почему такое?
- Откликается ли наше сердце на то, что мы читаем, на мысли и чувства, высказанные писателями?

2. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Для того чтобы понять это, нам нужно обратиться к текстам, понаблюдать за «тканью» художественного произведения, сделать выводы. Начнем мы, как всегда, с того, что запишем название сегодняшнего урока и сформулируем цель.

Названием урока стала строчка из стихотворения о войне, которое мы будем разбирать: «Ты знай – это память живая...».

Учитель пишет название урока на доске. Дети записывают название урока в тетради.

Учитель: Итак, *цель* нашего урока – обратившись к анализу текстов стихотворений о войне и к отрывку из военной прозы, понять, почему важно, чтобы память оставалась живой.

В конце нашего разговора на доске появится опорная схема расшифровки образа «память живая». Если каждый из нас найдет для себя ответ на вопрос о том, почему память должна оставаться «живой», то

мы сможем считать, что цель достигнута. Согласны? Поднимите руки, кто считает так же?

Дети голосуют поднятием рук (учитель видит, сколько человек в классе поняли, что станет критерием достижения цели урока).

3. Планирование.

Учитель: Чтобы справиться с задуманным, мы разобьем урок на этапы и будем шаг за шагом приближаться к цели. Сейчас я в правой части доски напишу один список, а вы прокомментируете его, объясните, что это.

Педагог пишет:

- На что мы можем опереться, пытаюсь определить авторскую позицию (литературоведческие термины-помощники)?

- Что нам дал анализ текста? Звучит ли эта же идея в других текстах?

- Что стоит за ценностью «память»? Можем ли раскрыть образ «память живая»? Как?

- Важно ли лично для вас чувство всенародной памяти? Что бы вы ответили героям фильма, которые не понимают, почему это чувство святое?

Кто-то из учеников читает вслух список вопросов, предложенных учителем. Другой ученик (вызывается по желанию) объясняет, что имеется в виду, что кроется за этим списком.

Учитель: Я рада, что вы, ребята, быстро поняли, что в этих вопросах спрятаны задачи нашего урока. Их нам надо решить для достижения цели. Итак, у нас несколько задач. Будем действовать по порядку. И по ходу урока отмечать рядом с каждым пунктом, что мы уже сделали (*ставить значок, обводить в кружок номер пункта на доске*). Я не буду вас предупреждать, когда очередной этап урока завершится. А вы следите за этим внимательно, и, если поняли, что мы уже перешли к новому этапу урока, подавайте мне условный сигнал (*нужно поднять руку с тетрадью*).

4. Основная часть урока.

4.1. Определение авторской позиции.

Учитель: Перед тем как обратиться к стихотворениям, где звучит тема памяти (авторы – Михаил Садовский, Александр Пушкин), вспомним, ребята, на что мы можем опереться при анализе текста, пытаюсь определить авторскую позицию.

Как мы сможем её лучше понять?

Школьники высказывают предположения.

Учитель: Правильно! Я говорю о наших помощниках – литературоведческих терминах! Посмотрите ваши раздаточные материалы. Давайте вспомним, какие термины помогают нам при анализе лирического произведения?

В тесте предложены три термина «эпитет», «олицетворение», «лирический герой».

Педагог собирает работы и озвучивает детям правильные ответы.

Учитель: Обратимся к страницам русской поэзии и прозы. Прочитаем и поговорим о стихотворениях Михаила Садовского, Александра Пушкина. Попробуем определить и сопоставить мысли и чувства, выраженные в стихах, с мыслями и чувствами из прозаического отрывка из книги Альберта Лиханова «Последние холода».

Учитель записывает названия произведений на доске, просит ребят сделать то же самое у себя в тетрадях.

4.2. Анализ текста. Сравнение идей.

4.2.1. Чтение произведений.

Учитель: Я вижу, что несколько человек показали условный знак. Они правы. Мы переходим к другому пункту плана и к новому этапу нашего урока. Я прошу отметить на доске в нашем списке, что уже позади (*вызывает одного из учеников*).

Педагог раздает тексты стихотворений. Просит заранее подготовленных учеников выразительно прочесть их вслух.

После прослушивания стихов ребята записывают несколько словосочетаний или коротких предложений в тетради, которые бы отразили их впечатления от каждого стихотворения.

Педагог выразительно читает отрывок из повести А. Лиханова «Последние холода». Затем он снова просит учащихся кратко записать свои впечатления в тетрадь (рядом с названием произведения).

4.2.2. Обсуждение текстов.

Учитель: Ребята, дальше анализ текстов мы будем проводить в группах.

Класс делится на три группы. Каждая группа готовит ответ на один из вопросов.

Варианты вопросов могут быть такими:

- **Для первой группы.** Что в тексте говорит нам о том, почему така память среди других жизненных ценностей человека занимает свое очень важное место? Приведите словосочетания из текста.

- **Для второй группы.** Сравните мысли и чувства, выраженные через поэтические образы Михаила Садовского, с мыслями и чувствами из прозаического отрывка книги Альберта Лиханова «Последние

холода». Приведите примеры из текстов, заполните таблицу, выпишите цитаты, которые говорят о схожих чувствах и мыслях. Будьте готовы прокомментировать свой выбор цитат.

Сравнительная таблица

Михаил Садовский «Совсем неприметную с виду...»	Альберт Лиханов <i>Отрывок из повести «Последние холода»</i>
Цитаты	Цитаты

• *Для третьей группы.* Прокомментируйте последние фразы повести А.Лиханова «Последние холода»: «Теперь уже молчали мы. Тихо было в нашем классе. Только из коридора да из-за стенок слышались возбужденные голоса». Почему дети примолкли?

Обращаясь к другим примерам из этого текста, объясните, в чем разница отношения к происходящим событиям у детей и у взрослых.

Затем учитель предлагает выслушать ответы школьников. Один человек от группы озвучивает результат работы.

Во время ответов учеников педагог записывает в левой части на доске: «Память – это святое чувство, потому что...» и ниже продолжает записывать выводы, которые звучат в словах ребят.

4.3. Обсуждение ценности «память» и образа «память живая».

Педагог просит кого-то из ребят прочесть ещё раз вслух стихотворение Михаила Садовского «Совсем неприметную с виду...».

Учитель: Именно в этом стихотворении звучит образ «память живая», который вынесен в заглавие нашего урока. Давайте его расшифруем (*можно ввести понятие «проинтерпретируем»*).

Педагог выписывает в центре доски словосочетание «**память живая**» и дальше, по ходу ответов детей, составляет вместе с учениками опорную схему понимания этого образа. Затем он просит ребят постепенно перенести эту схему в тетрадь.

Когда учитель предлагает ученикам по ходу ответов составлять опорную схему понимания образа «память живая», некоторые дети подают ему условный знак (поднимают руку с тетрадью). Это значит, что они предполагают переход к следующему этапу урока.

Учитель: Я вижу, что несколько человек показали условный знак. Молодцы! Мы переходим к другому пункту плана и к новому этапу нашего урока. Я прошу (*вызывает одного из учеников*) отметить на доске в нашем списке, что осталось позади и где мы сейчас находимся. На каком этапе урока?

Ученик отмечает.

Учитель: Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

- Какой художественный прием используется в строфе:
«Ты знай, –
Это память живая
Стоит на посту пред тобой!»?
- Как он работает?
- Как вы расшифровываете этот образ?
- Как с его помощью поэт передает чувства лирического героя?
- Какие они?

Учитель фиксирует правильность ответов и комментирует личные интерпретации детей поэтических образов.

Школьники к этому моменту уже изучили тему «Тропы» и могут ответить, что прием («память живая») называется – олицетворение (точнее, это один из видов олицетворения – метафора). Кроме того, они находят в приведенных строчках ещё и эпитет: Память – какая? Живая.

Дети отвечают на вопрос как работают конкретные художественные приемы (олицетворение, метафора, эпитет), которые они обнаружили при анализе текста. Делятся своими интерпретациями образов.

Учитель: Обратимся ещё раз ко всему стихотворению (у школьников на руках – распечатанные тексты). Найдите другие доказательства в тексте, которые показывают особое отношение автора к памяти о погибших героях Великой Отечественной войны.

Учащиеся выделяют в тексте стихотворения М.Садовского следующие слова: «И **нежно припав** к пирамиде, Букетик неброский лежит», «На мирных просторах России **Сыны ее верные** спят», «И мы **никогда не забудем** погибших **героев - солдат!**», которые показывают особое, трепетное отношение автора к памяти о погибших героях Великой Отечественной.

Учитель: Заметили ли вы, ребята, как меняется точка зрения, выраженная через местоимения, от начала стихотворения к его концу? (от «**ты**» к «**мы**») Как вы считаете, что за этим стоит?

Ответ, к которому желательно подвести детей: «Память – это общая ценность, которую разделяет весь народ нашей страны. «Ты» вырастает в «мы». «Мы» – это все люди России. Все, кто понимают: они живы и счастливы потому, что другие отдали за них жизнь. Отстояли страну и мирное небо над нашими головами».

Затем учитель обобщает наблюдения, высказанные ребятами, четко формулирует итоговую мысль.

4.4. Анализ стихотворения А. Пушкина.

Учитель: Ребята, мы уже разбирали раньше и учили с вами наизусть стихотворение А.С. Пушкина «Два чувства дивно близки нам...». Обратимся к нему ещё раз. Текст перед вами. Выберите из этого стихотворения строчки, которые свидетельствуют на ваш взгляд о том, что память о прошлом – это и проявление любви к Родине. Выпишите их в тетрадь.

Школьники выписывают из стихотворения в тетрадь слова: «Любовь к родному пепелищу, // Любовь к отеческим гробам».

Учитель: Объясните, как вы понимаете эти строчки. Что они значат для вас?

Дети отвечают, делятся своим пониманием.

Учитель: В ваших ответах и в высказываниях великого русского поэта мы увидели, что *такая память – это ещё одно проявление патриотизма*. Может ли кто-то из вас помочь мне закончить нашу схему на доске «Образ “память живая”, дописав наши наблюдения над текстом Пушкина в эту схему?».

Кто-то из учеников записывает наблюдения одноклассников на доске.

5. Оценивание.

Учитель: Ребята, достигли ли мы поставленной цели? Вспомним, как звучала наша цель? (*Ответы детей*). Цель нашего урока – обратившись к анализу текстов стихотворений о войне и к отрывку из военной прозы («Последние холода» А. Лиханова), понять, почему важно, чтобы память оставалась «живой». Почему важно сохранять память?

Учащиеся высказывают мнения.

Учитель: Все ли пункты плана мы успели выполнить? Посмотрим на наш список.

Список вопросов в правой части доски весь урок был перед глазами ребят; там во время урока появились отметки о выполнении. Педагог вместе с учениками ещё раз проверяет его, отмечает на доске, что удалось сделать за урок.

Учитель: У нас остался невыполненным один пункт! Посмотрите, ребята, мы не ответили на вопрос № 4: «Важно ли лично для вас чувство всенародной памяти? Что бы вы ответили героям фильма, которые не понимают, почему это чувство святое?» Что ж, давайте ответим.

В отрывке из фильма, который мы видели в начале урока, персонажи выразили непонимание, почему нельзя выгуливать собаку на могиле. Итак, чтобы вы ответили этим людям, которые не знают, почему этого нельзя делать?

Школьники предлагают варианты ответа.

6. Рефлексия.

Учитель: Вот теперь все пункты нашего плана выполнены. Давайте обсудим, что было для вас самым важным на уроке? Удалось ли для себя ответить на вопрос, звучавший в цели нашего урока?

7. Домашнее задание.

Учитель предлагает задание на выбор:

- Прочитать стихотворение С. Орлова «Его зарыли в шар земной...». Сравнить чувства и мысли, выраженные в нем, с текстом стихотворения М. Садовского «Совсем неприметную с виду...». Письменно ответить на вопрос: «Почему люди чтут память неизвестного солдата?» (связный текст из 5-7 предложений).

- Написать мини-сочинение «Живая память моей семьи» о своем родственнике, принимавшем участие в ВОВ. Если нужно, стоит обратиться за помощью к родителям.

8. Педагогическая рефлексия.

- Уровень субъектности («субъект собственного действия») я определяю на следующем основании: когда я как учитель ставлю перед учениками задачу, с решением которой они уже сталкивались, то ребята могут самостоятельно выбрать из нескольких вариантов один, наиболее для них приемлемый способ решения. Этот уровень субъектности можно описать предполагаемым внутренним монологом ребенка, когда он говорит себе: «Я понял задачу, и теперь я сам знаю, как действовать». В каких ситуациях это проявляется? Например, учитель на уроке говорит ученикам, что они должны проверить свое знание текста прочитанного ранее произведения (учитель ставит задачу самостоятельно организовать процесс самопроверки). Школьники называют (предлагают) несколько уже знакомых им способов проверки: тест, формулирование вопросов по содержанию текста для своих товарищей (работа в группах), продолжить «выборочный пересказ» одного из одноклассников (работа в группах). И договариваются о том, какой способ им выбрать. Потом осуществляют взаимопроверку под присмотром учителя (учитель в этой ситуации выступает в роли независимого арбитра).

- Память – нравственная категория, святое чувство, связанное с проявлением патриотизма. Наблюдения за поведением детей показывают, что хотя многие из них и понимают, что в обществе ценится любовь к Родине, но у ребят сохраняется определенное отстранение, дистанция между тем, что «нужно чувствовать» и тем, какие чувства они действительно испытывают. Поэтому иногда дети стесняются проявлений патриотизма (так как они не приняли эту ценность, а воспринимают её как внешнюю навязанную обязанность). Например, стесняются положить цветы к памятнику на могиле солдата, боятся, что будут выглядеть глу-

по в чужих глазах. Другой аргумент «за» – актуальность разговора об этой ценности то, что, к сожалению, в современном обществе возрастает релятивизм. Учащиеся могут сталкиваться с разным отношением к памяти об историческом прошлом: сносятся исторические объекты и на их месте возводятся коммерчески выгодные постройки. Как к ненужному хламу сегодня могут относиться к старым письмам, мемориальным вещам, объясняя это тем, что наступил век других технологий и дрожать над этими реликвиями некоторым людям кажется смешным.

Выбор именно этой ценности был связан ещё и с тем, что урок включен в цикл мероприятий «Бородино 1812/1941 – Моя история!». Цикл направлен на воспитание чувства патриотизма и осмысление учениками этого понятия. Серия уроков затрагивает разные предметы и педагоги, включенные в эту работу, хотели бы, чтобы понятие «патриотизм» освещалось на уроках с разных сторон, создавая объемное личное видение ребенка.

- Тексты произведений русской литературы живо реагируют на самые главные события в жизни человека. На страницах поэтических сборников, в повестях и в романах звучат темы и проблемы, которые формируют отношение человека к жизни, его ценностные ориентиры. Поэтому предметный материал (художественные произведения) сам провоцирует, в хорошем смысле слова, разговор о ценностях. На уроке дети получили возможность попрактиковаться в анализе текста, при этом расширить свои представления о ценности «патриотизм», связав это понятие с памятью о воинском подвиге. Таким образом, удалось сочетать предметные цели и цели, связанные с развитием субъектной позиции.

- Для меня было важно при разработке и проведении такого урока передать ученикам мое личное отношение к памяти как к драгоценному сосуду, хранящему боль, и горечь утрат, и гордость за наши победы, и благодарность за день сегодняшней, и восхищение силой человеческого духа. Важно было «чувство открытия», которое охватывает ребенка, когда он вдруг читает в стихотворении о том, что испытывал сам, но только не мог подобрать нужных слов, а здесь выражено так красиво. Важно открытие «послания», адресованного ему, которое сначала было скрыто за толщей слов и образов. И, наверное, самым важным стало то, что структура урока, проведенного в такой технологии, *сама ведет* моих учеников к тому, чтобы они стали лучше понимать мир и себя.

- Если говорить про трудности, то, наверное, я не буду оригинальна, назвав нехватку времени на первом месте. Я имею в виду, что дети такого возраста не могут быстро, по мановению волшебной палочки учителя, выполнять все его пусть даже и интересные для них задания. Им нужно время. Больше времени! Время на всё. На то, чтобы подумать, на то, чтобы записать ответ, на то, чтобы вникнуть в текст, посоветоваться с товарищем... Не хочется детей подгонять и торопить. Это

для них некомфортная ситуация. В итоге подобный урок нельзя провести за один учебный час. Слишком много сложных задач он решает. Если проводить такой урок за 45 минут, то придётся «гнать» всё быстрее и быстрее. В такой ситуации невозможно получить удовольствие от общения с книгой и её автором. А что же это за урок литературы, где нет места такому удовольствию? Пришлось проводить урок «Ты знай – это память живая», как сдвоенный (с переменной, конечно), хотя для детей 5 класса, на мой взгляд, это всё равно нежелательно, они устают.

● Ребята живо и эмоционально включились в урок, они высказывались, пытались выразить словами свою позицию. Стремилась выразить свои чувства, связанные с тем, как они относятся к памяти и к тому, что их волнует в связи с этим. Тогда-то я и решила, что все мои временные затраты оправданы и не имеют значения. Потому что имеет значение главное – это то, что их «открытия» состоялись. Судите сами. Привожу несколько домашних работ детей 5 и 6 класса, выполненных после этого урока.

Примачев Иван

Ни одну русскую семью война не обошла стороной. Кто-то погиб, кто-то пропал без вести, кто-то вернулся с ранениями. И хранятся почти в каждой семье как великая реликвия ордена и медали дедов и прадедов. Это – то малое, чем можно было отметить их военный подвиг в годы Великой Отечественной войны.

Но есть и такие воины, которые отдали свою жизнь за свою Родину, за мир для нас, но нет у них ни наград, ни красивых фотографий в военной форме, ни самой военной формы. Неизвестно даже, как они погибли и где покоятся. Так и мой прадед Ермаков Никита Филиппович, когда пришла война, по возрасту уже не подлежал призыву в действующую армию, но с тремя родными братьями ушел добровольцем в народное ополчение защищать Москву. В ноябре 1941 года в битве за Москву мой прадедущка пропал без вести вместе с двумя братьями. И это всё, что мы знаем о нём.

И сколько по России таких безвестно пропавших солдат!

Давайте хранить в наших сердцах память обо всех воинах, которые сражались с фашизмом и победили его! Хранить память о подвиге русского народа, о тех страшных военных годах, чтобы больше не было войны!

Попов Илья

ВКЛАД В ВЕЛИКУЮ ПОБЕДУ

Каждая семья имеет своих героев, которые воевали и отдали всё за мирную жизнь, их мы будем помнить!

Старший брат моей бабушки Кокоткин Алексей Николаевич ушел на войну в 1943 году, когда ему было 16 лет. Уже на призывном пун-

кте в г.Елец попал под бомбовый удар немецкой авиации. Начал свою службу в 99 стрелковом полку 33 Муромской стрелковой дивизии и был отобран в артбатальон.

Как самого способного его направили в 46-й учебный полк по подготовке командиров танков в Горьковскую область. Подготовил более 150 экипажей танков, которые били фашистов на всех фронтах войны, и тем самым внес свой вклад в Великую Победу.

Новиков Иван

Мой дедушка Батухин Михаил Николаевич во время Великой Отечественной войны был связистом 399 стрелковой Новозыбковской дивизии. Дедушка Миша участвовал в боях на Курской дуге, в освобождении Польши, во взятии Кенигсберга. Во многих боях он под сильным огнем врага налаживал связь и устранял разрывы телефонной линии. Порой это приходилось делать по 10-20 раз за день, непрерывно рискуя при этом жизнью. Порой именно восстановленная ефрейтором Батухиным связь становилась залогом успеха всего подразделения.

За мужество и храбрость дедушка Миша был награжден двумя орденами «Красной звезды», медалями «За отвагу» и «За взятие Кенигсберга».

Рогачевская Елена Михайловна, Общеобразовательная АНО ЦО «Знак», учитель основ православной культуры

Тема урока: «Нелегкий выбор благоверного князя Александра Невского» (Урок по ОПК, 6 класс)

Уровень развития субъектной позиции учащихся – субъект собственного действия.

Ценность – патриотизм.

Задачи урока:

- На основе исторических и житийных источников дать оценку политической и военной деятельности князя Александра Невского.
- Создать условия для освоения ценностного образца.

Сценарий урока

Сдвоенный урок – 90 мин. с перерывом на перемену.

1. Актуализация.

Учитель: Благоверный князь Александр Невский прославлен в лике святых. Его именуют святым защитником Руси. Давайте вспомним, что вы знаете о чине святости «благоверный князь». Почему князя Александра Невского следует считать наиболее известным и прославленным русским святым?

Учащиеся отвечают на вопрос учителя.

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: В то же время существуют и другие точки зрения на политическую деятельность князя, иногда полярные:

- одни считают, что он не просто защитник, а спаситель русского этноса (так полагает историк Л.Н. Гумилев);
- другие уверены, что Александр Невский любил «татар и хана Батая», а русских князей предавал, то есть он – предатель.

Мы с вами уже обладаем определенными знаниями, поэтому хочу вас спросить: а каково ваше мнение по поводу этого вопроса? Кто может попытаться обосновать, доказать свою точку зрения?

Учащиеся высказывают отношение к разным точкам зрения на деятельность Александра Невского.

Учитель: Ребята, а почему вы испытываете трудности для обоснования своего мнения? Может быть, нам чего-то не хватает? Чего?

Школьники предполагают, что им не хватает знаний, документов, мнений авторитетных людей.

Поскольку на этом этапе дети не могут обосновать свою точку зрения из-за отсутствия знаний, учитель подводит их к мысли, что только после анализа документов, исторических источников мы сможем дать верную оценку деятельности князя Александра Невского, в том числе – и нравственную.

3. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Сегодня на уроке нам предстоит на основе исторических и житийных историй дать оценку политической и военной деятельности Александра Невского и доказать, что его действия являются проявлениями патриотизма.

Цель урока будет достигнута, если вы сможете привести аргументы, доказывающие, что Александр Невский был патриотом России.

4. Планирование.

Учитель: Давайте вместе выясним, какие задачи нам необходимо решить, чтобы осуществить цель?

Школьники высказывают мнения.

Учитель: Поставим перед собой следующие задачи:

- дать определение понятию «патриотизм»;
- вспомнить, в какой исторической обстановке проходила деятельность Александра Невского;
- проанализировать различные источники, говорящие о фактах жизни и деятельности Александра Невского;
- выяснить, чем вызвана его разная дипломатия по отношению к татарскому хану и к Папе Римскому. Сравнить поступки Александра Невского с поступками современных ему князей;

• соотнести поступки Александра Невского с понятием «патриотизм» (ценностным образцом) и доказать, что князя можно назвать патриотом.

На этом этапе важно организовать групповое обсуждение, помогающее детям определить план.

5. Основная часть урока.

5.1. Определение понятия «патриотизм» (введение ценностного образца).

Учитель: Начинаем работать с определением патриотизма. Можете ли вы привести примеры, которые можно отнести к проявлению патриотизма? Кого вы могли бы назвать патриотом? Приведите примеры из любой области.

Школьники отвечают на вопросы. Педагог фиксирует их ответы на доске.

Учитель: Давайте познакомимся с определениями «патриотизма» в словарях.

Учащиеся работают со словарями. Учитель обращает их внимание на следующие определения:

1. *Философский словарь:* *патриотизм* (от греч. – соотечественник, родина, отечество) – любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам.

2. *Толковый словарь Ушакова:* *патриот* – человек, преданный своему народу, любящий свое отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей родины.

Учитель: Что же такое патриотизм? Что нового вы узнали из словарей? После работы со словарями, нужно ли нам добавить какие-то характеристики к тому, что мы написали на доске?

Школьники делятся мнениями, отвечают на вопросы.

Учитель: Я тоже приведу вам несколько примеров проявления патриотизма. Первый пример: известный английский писатель Роберт Льюис Стивенсон писал замечательные баллады. Баллада «Вересковый мед» прославляет человеческое мужество и достоинство, патриотизм и способность к самопожертвованию ради любви к отчизне. На прекрасный край «цветов красного» напал жестокий шотландский властитель. Не такой уж и важный был секрет верескового меда, но это была единая возможность старика отомстить врагам за разоренный край и убитых соотечественников (*при возможности стоит показать ребятам отрывок из мультфильма «Вересковый мед»*).

Можно ли назвать главного героя патриотом? Почему?

Учащиеся высказывают мнения.

Учитель: Второй пример: фрагмент «Из воспоминаний Афанасия Алексеевича Столыпина, брата матери Лермонтова». Прочитирую его: «Хоть несколько лет прошло с того дня, но как ясно я помню, что происходило! Когда объявили нам, что завтра сражение, все призадумались. Солдаты и офицеры стали переодеваться в чистые рубахи. Все мы решили биться не на жизнь, а на смерть, отстаивая свою Родину, и, если понадобится, умереть».

Учитель показывает учащимся репродукции следующих картин: П.Гесс «Сражение на Бородинском поле» (в центре раненый Багратион), А.Дейнека «Оборона Севастополя».

Учитель: Сравните эти примеры. Есть ли в них что-нибудь общее? Почему я привела цитату из воспоминаний А. Столыпина? Там и битвы никакой не происходит. Но что говорит нам о решении многих солдат, какой поступок? Можно ли назвать их патриотами?

Школьники предлагают свои варианты ответов.

Учитель: Третий пример: «Патриотическая песня». Это музыкальное произведение композитора Михаила Ивановича Глинки, сочиненное им в 1833 году. Слушаем отрывок.

Учащиеся слушают музыку.

Учитель: Какие чувства пробуждает эта музыка? Почему композитор так назвал свое произведение?

Ребята делятся впечатлениями, высказывают предположения.

Учитель: Теперь давайте договоримся вместе и подведем некий итог: как же мы поймем, что перед нами настоящий патриот? Подумайте, какой он должен быть? Какими чертами характера должен обладать? Какие поступки совершать?

Учащиеся перечисляют черты патриота, которые представляются им после введения образца патриотизма, дополняют перечень черт, уже записанных на доске.

Учитель: Обобщаем всё, что нам удалось выявить. Итак, настоящий патриот:

- предан народу;
- готов идти на жертвы;
- служит Родине;
- совершает подвиг;
- гордится своей историей, народом, страной;
- уважает традиции своего народа;
- душевно и духовно связан с местом рождения;
- хочет и может защитить Родину;
- поступает таким образом, чтобы Родина процветала, чтобы не была порабощена.

Ценность легче всего объяснить через образы. Поэтому помимо работы со словарями и цитатами привлекаем отрывки из мультфильма, репродукции картин и музыкальный отрывок. Это дает возможность учащимся взаимодействовать с ценностью через чувства.

5.2. Анализ исторических источников.

Учитель: Напоминаю, что нам необходимо дать оценку политической и военной деятельности князя Александра Невского. Для того чтобы вы могли это сделать обоснованно, нужно выполнить второй, третий и четвертый пункты нашего плана.

Вы будете работать в группах с различными источниками информации. У каждой группы будет свое задание. Для этого я вам выдаю утверждения различных известных людей об Александре Невском и различные литературные источники, которые помогут вам отнестись к этой фразе, оценить её.

Учащиеся делятся на 3 группы (любым способом). Каждая группа получает свое высказывание, затем работает по плану и представляет своего докладчика (3-4 мин).

В тот момент, когда группы начнут работать, учитель ещё раз обращает их внимание на то, что анализ идёт с точки зрения проявлений патриотизма.

Задания группам:

● **Для первой группы.** «Татар паче меры возлюбил» (*Летопись*).

Формулируя свою позицию, обратите внимание на следующие вопросы:

- Что стояло за видимым союзом князя с Ордой?

- Действительно ли им двигала любовь к татарам?

Особое внимание уделите поведению князя Андрея и княжича Василия.

● **Для второй группы.** «Александр защитил свой суперэтнос и его культуру от железного натиска католической Европы, или, что то же, от колониального порабощения» (*Л.Н. Гумилев*).

Попробуйте доказать, что союз с Европой не отвечал интересам Руси. Особое внимание уделите судьбе Даниила Галицкого и его княжества.

● **Для третьей группы.** «Александр любил Отечество более своей княжеской чести» (*Н.М. Карамзин*).

Защищая свою позицию, попробуйте доказать, что князь Александр Невский опережал свое время. Сравните его деятельность с поведением брата, князя Андрея.

Выполнив задание, школьники представляют результаты своих размышлений. Отвечают на вопросы учителя и других учеников.

Полученные от групп факты обобщаются в виде кластера или таблицы. Выводы – это итоги политики Александра Невского на Западных границах Руси и в отношениях с Ордой.

5.3. Оценка деятельности Александра Невского.

Учитель: Давайте посмотрим на наш план, все ли пункты плана мы выполнили?

Школьники откликаются.

Учитель: Нам осталось ответить на последний, самый главный для нас пункт плана: мы должны доказать, что Александра Невского можно назвать патриотом.

Учащиеся отвечают, учитель просит давать аргументированный ответ.

Учитель: Наши выводы совпадают с оценкой ученого Г.В.Вернадского: «Два подвига Александра Невского, подвиг брани на Западе и подвиг смирения на Востоке, имели единую цель: сбережение православия как источника нравственности и политической силы народа».

Русская Церковь справедливо считает Александра Невского защитником православия. Не менее справедливы светские историки, утверждающие, что он умелой дипломатией хоть в какой-то мере ослабил тяготы монголо-татарского ига. Но можно только догадываться, каких душевных мук стоила эта дипломатия бесстрашному воину.

6. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

- Достигли ли мы цели урока?
- Можем ли мы назвать князя Александра Невского истинным патриотом, учитывая все наши знания, в том числе и названные нами черты патриота?
- Вспомните, как мы описывали хороший результат урока. Что было важно не упустить?

Учитель задает вопросы, которые помогают выявить у школьников сформированность умения выделять черты патриотизма, используя литературные источники, документы. На этом этапе оценивается результат.

Подводя общие итоги урока, следует записать и подчеркнуть личные нравственные качества святого благоверного князя Александра (приверженность православию, талант полководца, мудрость, гибкость), что работает на ценностный аспект.

7. Рефлексия.

Учитель: Теперь обсудим с вами следующие вопросы:

- Какие черты характера вы увидели в Александре Невском?

- Что вас удивило, порадовало, озадачило?
- Вы уже изучали жизнь Александра Невского и в 5 классе на уроке музыки. Что нового вы узнали сегодня на уроке? Есть ли что-то особенное в святости князя Александра, что отличает его от других русских святых?
 - Что вас увлекло?
 - Всегда ли выдающегося деятеля, патриота понимают современники? Потомки?
 - А что было на уроке самым важным для вас лично?
 - По какому пути мы прошли, чтобы достичь цели урока?
 - Стал ли образ князя-патриота более живым, близким для вас?

8. Педагогическая рефлексия.

● Знакомство с образом святого князя Александра Невского, с его военной и политической деятельностью, позволяет раскрыть ценность «патриотизм». Кроме того, разговор об этой ценности актуален именно для ребят данного возраста. В этом возрасте дети уже знают слово «патриотизм» и имеют первичные представления о том, что это такое. Уровень интеллектуальной и личностной зрелости учащихся позволяет ещё раз обратиться к этой ценности и наполнить её более глубоким содержанием, дать ценностный образец другого уровня обобщения.

● В данном уроке хотелось, прежде всего, с точки зрения предметного содержания раскрыть нравственный облик князя Александра Невского, показать его неординарность и неоднозначность. На уроках ОПК дети часто не видят живую личность в святом; он воспринимается ими однолинейно, схематично. В уроке, где заложена ценностная составляющая, где мы сочетаем исторический анализ (документов, обстановки) с ценностным, достигается более полное понимание роли личности в истории с учетом ценностного образца; становится возможным живое восприятие нелегких обстоятельств жизни и деятельности Александра Невского и его личных неповторимых качеств. Обычно на вопросы, каким был тот или иной святой, дети достаточно заученно отвечают: смиренным. В данном случае мы выяснили, что князь Александр был, прежде всего, патриотом, а также умелым политиком, дипломатом и бесстрашным воином.

● При разработке урока самым важным и самым сложным было введение ценностного образца. Потребовалось найти культурные образцы, которые были бы интересны для детей, и сформулировать их на понятном для учащихся языке.

- Трудность урока состояла в том, чтобы научить детей самостоятельно оценивать деятельность, события с ценностной точки зрения. Работа с ценностью была длительной; мы рассматривали патриотизм с разных сторон, в разной исторической обстановке, в разных областях (музыка, живопись, литература) и важно было потом снова вернуться к нашему предметному содержанию, не упустить цель, то есть держать основную цель и наши задачи.

- Детям было интересно на уроке. Они активно обсуждали разные примеры патриотизма, предлагали свои примеры (т.е. активно работали с образцом), а также с интересом работали в группах, где надо было отстаивать разные точки зрения. Но споры их несколько увлекли, и сложно было вывести ребят на рефлексию. В рефлексии активно участвовали несколько человек, остальные были пассивны. Для меня важно было удержать рефлексию результата и ценностную рефлексию. Надеюсь, что это получилось.

Орлова Юлия Борисовна, Православная классическая гимназия «Радонеж», учитель биологии

Тема урока: «Хрупкая красота родной природы» (Урок биологии, 6 класс. Тема по учебному плану «Охрана растительности»)

Уровень развития субъектной позиции – субъект собственного действия.

Ценность – любовь к природе, как одно из проявлений патриотизма.

Задачи урока:

- Познакомить детей с редкими растениями.
- Обосновать необходимость и значимость такой деятельности как охрана редких растений.
- Познакомить детей с возможностью проявить деятельную любовь.

Сценарий урока

Сдвоенный урок – 90 мин. с перерывом на перемену.

1. Постановка учебной проблемы.

Учитель: Запишем в тетради название нашего урока «Хрупкая красота родной природы» (*пишет тему на доске*). Растения нас окружают повсюду, но чаще всего мы, городские жители, не обращаем на них особого внимания. Согласитесь, мало кто из нас может похвастаться, что хорошо разбирается в растениях Подмосковья. Мы порой не знаем ни особенностей этих растений, ни их свойств.

Мне друзья недавно рассказали такую историю. Во время прогулки по лесу мальчик с мамой залюбовались полянкой с цветущими ландышами. Мальчик хотел сделать сюрприз маме и на следующий день вернулся на эту полянку и нарвал для мамы букет ландышей. Как вы думаете, обрадовалась ли мама такому подарку?

Дети высказывают свои мнения. Они разные. Кто-то предполагает, что мама обрадовалась, а кто-то – что огорчилась. Звучит версия ответа на вопрос «Почему огорчилась?» («почему обрадовалась» – более очевидный ответ: любовь сына – радость для мамы).

Учитель: Правы те, кто решил, что мама огорчилась (хотя внимание сына было ей и приятно). Огорчилась потому, что никто больше не увидит этой хрупкой красоты. Она знала, что ландыши – редкие цветы, которых теперь осталось немного. Она была знакома с книгой, которую я держу сейчас в руках – «Красная книга Подмосковья».

В этой книге есть статья про ландыши. Я её для вас распечатала. Прочитайте её, пожалуйста. Какой вывод вы можете сделать?

Школьники читают статью из «Красной книги Подмосковья» про ландыши (учитель заранее распечатывает её по числу учащихся). Делают вывод: ландыши, оказывается, на грани исчезновения! Их нужно охранять!

Учитель: Вы прочитали главу, посвященную ландышу. Но растений, находящихся на грани исчезновения, очень много. Посмотрите, какая толстая эта книга. Скоро вы поедете на Бородинское поле. Это особое место... Это не обычное поле, а памятник славной истории Отечества! Но, кроме того, это и часть нашей природы, красивый уголок родного Подмосковья – нашей малой Родины.

Педагог показывает слайды из презентации к уроку с красивыми видами Бородинского поля.

Учитель: Сюда, на Бородинское поле, приезжают каждый день многочисленные экскурсионные группы. Это хорошо. Но есть и грустные последствия для природы. Какие ребята?

Дети отвечают на вопрос о негативных последствиях массового посещения заповедника «Бородинское поле», перечисляют их.

Учитель: Да, вы правы, некоторые туристы бездумно вытаптывают растительность и могут по незнанию или по неосторожности уничтожить даже редкие растения. Готовы ли вы помочь в деле охраны растений Бородинского поля? Как это можно осуществить практически?

Школьники высказывают свои идеи, как можно помочь сохранить редкие растения.

Учитель: Скажите мне теперь, ребята, мы можем помочь растениям, ничего не зная о них? Почему важно узнать, прежде чем начинать помогать?

Дети высказывают предположения. *Учитель обобщает ответы и подводит ребят к мысли о значимости знания.*

2. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Вы уже догадались, какую цель я хочу поставить перед вами? Итак, цель нашего урока – лучше узнать растения. Но, конечно, это не вся цель. Как вам нравится идея разместить на Бородинском поле или рядом плакаты, призывающие к бережному отношению к растениям? Итак, вернемся ещё раз к цели урока...

Цель нашего сегодняшнего урока – узнать про редкие растения Бородинского поля; понять, почему мы должны их охранять, и создать специальные плакаты (эскизы плакатов) в защиту редких растений. (*Учитель записывает цель на доске.*)

Мы будем считать цель достигнутой, если подготовим эскизы плакатов, знакомящих туристов с редкими растениями Бородинского поля. А потом по эскизам сделаем плакаты и установим их на поле.

3. Планирование.

Учитель: Подумаем вместе и определим задачи, которые нам надо решить для достижения нашей цели.

Педагог записывает на доске фразу «Мы будем считать цель достигнутой, если решим следующие задачи...» и следующие пункты:

- Узнаем, какие растения называются «редкими» и почему?
- Представим себе роль растений в природных сообществах.
- Познакомимся с редкими растениями Бородинского поля.
- Разработаем эскиз плаката в защиту редкого растения.

Учитель: Давайте, ребята, посмотрим на наши задачи... Поднимите руки, кому теперь понятно, что мы будем делать на уроке и зачем?

Ребята оценивают ясность задач урока и те, кому стало понятно, что будет происходить на уроке и зачем, поднимают руки.

Учитель дает тем, кто что-то не понял, необходимые разъяснения.

4. Определение критериев оценивания.

Учитель: Чтобы убедиться в качестве полученных знаний, мы проведем в конце урока небольшой тест «Редкие растения» и опрос-голосование: «Готов ли ты проявить себя как защитник природы?». Может быть, не только как автор плаката о растениях, но и ещё каким-то другим способом?

5. Основная часть урока.

5.1. Определение понятия «Редкие растения».

Учитель: Я расскажу вам, ребята, про редкие растения и о том, почему их надо охранять, а вы по ходу моего объяснения делаете записи в тетрадях и отвечаете на мои вопросы.

Нас окружает большое разнообразие растений. Почему какие-то из них нуждаются в особой охране? Эти растения имеют очень длительный и сложный цикл развития, их семена долго прорастают. Многие растения очень чувствительны к факторам среды обитания, то есть могут расти только в строго определенных условиях освещенности, влажности, состава почвы, и, конечно, они плохо переносят активное воздействие человека. Для того чтобы уменьшить отрицательное влияние на природу, человек должен знать особенности жизни разных растений и их взаимосвязи.

5.2. Роль растений в природных сообществах.

Учитель: Давайте обсудим роль растений в природных сообществах, видовое разнообразие. Растения живут не изолированно, они входят в природные сообщества. Какова роль растений в природных сообществах? Приведите примеры природных сообществ, встречающихся в Подмосковье.

Школьники приводят примеры.

Учитель: Каждое растение играет свою роль в природном сообществе. Если исчезает какой-то вид растений, уменьшается видовое разнообразие; это влияет на других членов сообщества, например, на насекомых, питающихся пыльцой. Видовое разнообразие обогащает сообщество, делает его более устойчивым.

5.3. Знакомство с растениями Бородинского поля.

Учитель: На Бородинском поле вы увидите много разных растений – и обычных, которые вы встречаете повсеместно (это одуванчик, клевер, береза, ель), и, если повезет, редких. Давайте познакомимся с редкими растениями Бородинского поля.

Ваша задача – во время просмотра презентации записать названия растений в тетрадь в два столбика: 1 – знакомые вам растения; 2 – незнакомые растения.

Происходит просмотр презентации. Учащиеся выполняют задание.

Учитель: Чтобы узнать, какие растения особо нуждаются в охране, надо обратиться к источнику информации, например, к справочной литературе. Я это уже сделала заранее, так что информация у нас уже есть. Итак, к особо охраняемым растениям Бородинского поля отно-

сятся: дремлик болотный, пальчатокоренник пятнистый, мякотница однолистная.

Дремлик болотный занесен в Красную книгу. Основной причиной сокращения его численности являются осушение заболоченных территорий. Корневище дремлика, сильно разветвленное, неглубоко расположенное, растет по типу корневища ландыша. Семена мелкие, как пыль. Крошечное семя может прорасти лишь в том случае, если в почве в него проникнет особый микроскопический гриб. Несколько лет проросток находится в почве. Пройдет 10-15 лет, прежде чем растение зацветет.

Пальчатокоренник пятнистый. Широко распространенное народное имя растения – «кукушкины слезки». Клубни имеют два или три выроста, похожих на пальцы. Такой «кулачок» с выпущенными пальчиками! Другая характерная особенность пальчатокоренника, по которой его можно опознать – это листья. По форме они больше всего похожи на листья тюльпанов. Но на них хорошо заметны округлые фиолетовые пятна! Именно этот признак дал видовое название растению.

Зачем эти пятна нужны? Скорей всего, это способ получить больше тепла. Ведь листья пальчатокоренника пятнистого появляются в конце весны, когда ещё может быть достаточно прохладно. Благодаря темным пятнам на листьях растение улавливает больше солнечного тепла.

Хорошо прогретые листья испаряют больше воды. Благодаря этому мочковатые корни активнее поглощают из почвы воду с растворенными питательными веществами.

Как у всех орхидей, семена эти не содержат запаса питательных веществ. Прорасти и дать начало новому растению они способны лишь в симбиозе с определенными почвенными грибами. Потому большинство семян просто погибнет.

Пальчатокоренник пятнистый внесен уже в Красные книги Московской, Владимирской, Ярославской, Калужской, Рязанской, Смоленской областей.

Мякотница однолистная растет по разреженным лесам, в «окнах», на лесных луговинах, встречается редко и больших скоплений не образует. Цветки активно опыляются мелкими насекомыми. Стебель 8 – 30 см высоты, с 1 (редко 2) эллиптическим листом. Второй лист (если он присутствует) значительно меньше. Кисть многоцветковая – до 40–60 цветков.

Школьники завершают выполнение задания.

5.4. Тестирование.

Учитель: Вы слушали меня и смотрели презентацию «Редкие растения Бородинского поля» внимательно. Ребята, взгляните на наш план. Какие пункты мы уже выполнили? (*ответы учеников*). Правильно,

первые три пункта. Прежде, чем мы перейдем к практической части нашего урока, необходимо оценить результат работы, для этого проверим наши знания.

Прежде, чем вы ответите на вопросы теста, оцените сами себя, как вам кажется, насколько хорошо вы усвоили информацию о том, какие редкие растения растут на Бородинском поле. Я раздам бланки, на которые напечатан *тест*. Перед ним есть несколько фраз, о том, как вы запомнили материал. Не читая теста, оцените себя: выберите ту фразу, которая вам больше всего подходит. После этого, отвечайте на вопросы теста. В конце урока мы сравним, насколько точна ваша субъективная оценка.

Учитель дает небольшой тест (на заранее подготовленных бланках), посвященный изученному материалу. Перед тестом напечатаны фразы:

- Я очень хорошо понял(а) материал, готов(а) рассказать другим ребятам о том, что такое редкие растения и какие из них растут на Бородинском поле.

- Я понял материал. Но не уверен, что все хорошо запомнил (а).

- Материал понял не очень хорошо. Нужно ещё раз повторить.

В задании надо выбрать из предложенных определений правильное определение «что такое редкое растение» и соединить название растения (мякотница, пальчатокоренник, дремлик, клевер, верблюжья колючка) и его свойство (семена прорастают через 10 лет, пятнистые листья, мелкие цветки собраны в кисть, не встречается в Подмоскowie, довольно часто встречается в Подмоскowie).

Учитель проверяет сданные тесты и сообщает результаты в конце урока. Происходит обсуждение, насколько совпала субъективная оценка и результат выполнения теста.

5.5. Разработка эскиза плаката.

Учитель: Теперь мы переходим к выполнению последнего пункта плана. Сегодня уже звучало много хороших предложений, как защитить «хрупкую красоту родной природы». Наиболее реальное для нас дело – изготовить и разместить в музее-заповеднике плакат с призывом к охране какого-либо редкого растения.

5.5.1. Требования к эскизу.

Учитель: Теперь я вам предлагаю на основе полученных знаний нарисовать эскиз плаката, посвященного охране одного конкретного редкого растения Бородинского поля или его окрестностей. Давайте обсудим, что обязательно должно быть на вашем плакате?

Школьники обсуждают. *Педагог помогает сформулировать основные требования: на плакате должно быть изображение растения, краткая информация о нем и призыв к сохранению этого растения.*

5.5.2. Создание эскиза в группах.

Учитель: Разобьемся на три группы. Каждая группа будет создавать плакат, посвященный одному из трёх растений. Мы не успеем сделать настоящий плакат сегодня на уроке. Этим вы займетесь после урока. Ваша задача – подготовить эскиз.

Дети делятся на группы и готовят эскиз на листе А3. *Учитель контролирует действия детей, в случае необходимости помогает наладить работу в группе.*

Учитель: Время, отведенное на подготовку эскиза, истекло. Давайте посмотрим на то, что у вас получилось.

Ученики показывают эскизы, рассказывают идею плаката. Педагог вместе с ними проверяет эскизы на соответствие изложенным требованиям к их содержанию.

5.5.3. Создание рабочих групп для подготовки плакатов.

Учитель: Ваши эскизы готовы, но это ещё не плакат. Готовясь к поездке, вам нужно будет этот плакат сделать по-настоящему. Каждая группа получит список того, что для этого нужно будет сделать. Пожалуйста, обсудите и распределите обязанности внутри своей группы.

Список обязанностей:

- найти и распечатать фотографию растения;
- подготовить и распечатать текст о растении;
- разместить на плакате материал в соответствии с эскизом;
- заламинировать плакат;
- обеспечить укрепление плаката на Бородинском поле.

Дети обсуждают и сообщают учителю свое решение.

6. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Наш урок подошел к концу. Пока вы работали над эскизом, я проверила сданные тесты. Посмотрите на ваш результат. Соответствует ли он вашей предварительной оценке?

Учащиеся обсуждают полученные результаты.

Учитель: А теперь давайте с вами определим: мы достигли поставленной цели?

Педагог предлагает детям принять участие в *опросе-голосовании* и ответить на вопрос: «Готов ли ты что-то сделать для охраны растений?». Для этого учитель вывешивает лист ватмана, разделенный на три части, соответствующие трем позициям («Да», «Нет», «Не определился»). Школьники клеят стикеры в выбранное поле ватмана.

7. Рефлексия.

Учитель: Ответьте, пожалуйста, на вопросы:

- Какой из этапов был для вас наиболее сложным, интересным?

Почему?

- Что лично вам дало участие в изготовлении плаката по охране растений?

- Изменилось ли ваше представление о возможностях вашего личного участия в деле охраны природы?

8. Перспектива.

Учитель напоминает о том, что ребятам предстоит поездка на Бородинское поле и там будет возможность представить свои плакаты туристам.

9. Педагогическая рефлексия.

- Урок был включен в школьную воспитательную программу «Бородино 1812/1941 – моя история!». Она была направлена на воспитание чувства патриотизма и осмысления детьми этого понятия. На уроке стояла задача показать детям, что одно из проявлений патриотизма связано со знанием природы родного края и готовностью её защищать.

- Наблюдая за учениками, я пришла к выводу, что они могут взять на себя часть действий по реализации плана. То есть зона их самостоятельности описывается словами: «Я знаю, **что** и **как мне делать**. Я могу сам выбрать способ действия из уже знакомых мне способов». Но это работает при условии, если дети хорошо поняли поставленную перед ними задачу.

- Результаты, полученные при оценивании деятельности детей на уроке, свидетельствуют, что в сценарии урока удалось сочетать предметные цели и цели, связанные с развитием субъектной позиции учащихся.

- При разработке и проведении представленного урока для меня было важным продемонстрировать возможность транслировать общечеловеческие и христианские ценности в сочетании с достижением предметного результата в области биологического знания. Интересно было получить дополнительную практику в проведении ценностной рефлексии.

- Что касается включенности ребят в урок, можно отметить, что некоторые учащиеся при распределении обязанностей по изготовлению плаката записывались сразу на 2-3 позиции, другие готовы были только на «вторые роли» помощников, дублеров своих более активных товарищей. При этом они проявляли активность во время устного обсуждения роли растений и старательно записывали в тетрадь названия знакомых и незнакомых растений, так как эта деятельность для них оказалась более привычной.

● Когда удалось довести дело до завершения, то есть во время поездки установить изготовленные плакаты на «Бородинском поле», в природно-историческом музее-заповеднике, школьники были очень довольны и искренне радовались делу своих рук.

Ковылина Ольга Сергеевна, НОУ школа «Ника», учитель русско-го языка и литературы

Тема урока: Левша в Англии. Выбор героя (по рассказу Н.С.Лескова «Левша», Литература, 6 класс)

Уровень развития субъектной позиции детей – субъект собственного действия.

Ценность – патриотизм.

Задача урока – учить соотносить себя, свои действия и жизненные планы с культурными и историческими реалиями, ценностями людей.

Сценарий урока

1. Актуализация.

Учитель открывает слайд с высказываниями. Читает вслух:

● Родину любят не за то, что она велика, а за то, что она своя.

Сенека Младший, римский философ, поэт, государственный деятель

● Лучше черствый хлеб у себя дома, чем множество блюд за чужим столом.

Пьетро Аретино, итальянский писатель эпохи Возрождения

● Только на чужбине познаешь всю прелесть родного языка, только там чувствуешь, что такое родина.

Густав Фрейтаг, немецкий писатель

● За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое.

Русская пословица

Учитель: Определите, на какую тему эти высказывания? (*Ответы учеников*). Как они, по-вашему, связаны с рассказом Лескова?

Школьники высказывают предположения.

Педагог помогает ученикам осознать, что все высказывания посвящены одной теме – любви к Родине, которая часто наиболее ярко осознается человеком именно на чужбине, в сравнении с другими странами.

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: Ребята, вы знаете, что сейчас много людей уезжает жить за рубеж. Вы слышали о таких ситуациях? Как вам кажется почему? Обсудите в парах и решите, почему люди уезжают жить за рубеж и почему остаются жить на Родине, когда есть возможность уехать. Результаты своих размышлений занесите в таблицу (*Рубрики в таб-*

лице: «Причины, по которым люди покидают Родину», «Причины, по которым люди остаются на Родине»).

После нескольких минут обсуждения в парах итоговые ответы школьников фиксируются педагогом в общую таблицу с теми же рубриками.

Учитель подводит итог высказываниям детей. Формулирует ценности, которые могут стоять за позицией тех, кто уезжает, и тех, кто остается. Показывает, что человеку, принимающему решение, необходимо выбрать, какие ценности для него самые главные.

Учитель: Обратимся к герою рассказа Лескова. Почему покинул Родину Левша? (*Ответы учеников*). Но он вернулся. А мог бы поступить по-другому?

Школьники отвечают, делятся мнениями.

Учитель: Почему Левша сделал такой выбор – вернуться в Россию? Попробуйте предположить, что было для Левши самое важное? Какими понятиями можно определить то, что побудило Левшу вернуться?

Возможные ответы детей: любовь к Родине, патриотизм, что-то другое. Педагог фиксирует на доске понятия, которые называют учащиеся.

3. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Любую точку зрения необходимо доказать. *Цель* нашего урока – аргументировать точку зрения, что патриотизм – это главная ценность, которая стоит за выбором Левши. Цель будет достигнута, если вы, опираясь на текст рассказа, можете привести аргументы, подтверждающие эту позицию.

4. Планирование.

Учитель: Для того чтобы осуществить цель, нам необходимо составить план. Он определит порядок наших действий. Итак, нам потребуется:

- дать определение понятиям, повлиявшим на поступок Левши;
- охарактеризовать на основе текста действия Левши;
- определить, какие ценности стоят за выбором Левши;
- сформулировать свое отношение к выбору Левши.

Учитель вместе с учащимися проговаривает задачи, которые нужно решить, чтобы достичь цели, и записывает на доске план.

5. Основная часть урока.

5.1. Формулировка понятий, определивших поступок Левши.

Учитель: Какое понятие используют, когда говорят про любовь к Родине? (*Патриотизм*). А как называют человека, любящего свою Родину? (*Патриот*).

А как вы понимаете слово «патриотизм»? Дайте определение этому понятию.

Школьники высказывают предварительные версии.

Учитель предлагает ребятам сначала самим дать определение слову «патриотизм», затем знакомит их с определением «патриотизм» из словаря. (Определение на слайде). Обсуждает, все ли слова в определении знакомы детям? Понятен ли им смысл определения?

Учитель: В каких ситуациях наиболее ярко проявляется патриотизм человека?

Учащиеся отвечают. *Педагогу важно, чтобы дети среди прочего сказали про выбор – уезжать или оставаться.*

5.2. Характеристика действий Левши на основе текста.

Учитель: Итак, мы договорились о том, как мы понимаем слово «патриотизм». А можем ли мы аргументированно доказать, что Левша – патриот? Чего вам не хватает, чтобы аргументировать свою точку зрения?

Ответ, к которому желательно подвести учеников: «Не хватает знания текста».

Учитель: Для того чтобы понять позицию Левши обратимся к тексту и распределим задания.

Класс делится на две группы. Учитель раздает листы с фрагментами из 15 и 16 главы. Каждый в группе берет подтему.

Учитель: Прочитайте фрагменты рассказа Н. Лескова: «Левша» на тему «Левша в Англии». Подготовьте высказывание, опираясь на текст. Время на подготовку – примерно 5 минут.

Задание группам:

- **Для первой группы.** Тема: отношение англичан к Левше.
 - Как англичане себя ведут?
 - Что их интересует? О чём они спрашивают?
 - Что понравилось? Что нет?
 - Чего хотят и почему?
 - Что сделали для героя?
- **Для второй группы.** Тема: отношение Левши к англичанам.
 - Как он с ними разговаривает? (выделите темы разговоров)
 - Отношение Левши к еде.
 - Как реагирует на предложение англичан?

- Что понравилось, и чем особо заинтересовался?

- Что герой отстаивает и почему?

Ребята по ходу быстрого чтения (поскольку текст им знаком) записывают свои суждения по заданию. Можно выделять что-то в распечатках, делать записи на полях, чтобы во время выступления на них опираться. Это экономит время, поскольку школьники видят, что (или о чём) им говорить.

Когда каждый выскажется по своей подтеме, педагог помогает школьникам сделать вывод и на интерактивной доске записывает ключевые слова: ценности, стоящие за возвращением на Родину.

5.3. Определение ценностей, которые стоят за выбором Левши.

Учитель: Итак, что вы можете сказать на основании проделанной аналитической работы, какие ценности выбрал Левша?

Возможные варианты ответов детей: ценности, которые Левша отстаивает, которые стоят за его решением – свой дом, забота о родителях, работа, друзья, вера, традиции и обычаи; польза для родины – сообщение, что ружья нельзя чистить кирпичом, оказалось важнее личной благополучной жизни в Англии. Всё это для героя – Родина. И расстаться с любимым нельзя, больно.

5.4. Определение своего отношения к выбору Левши.

Учитель: Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

● С помощью какого понятия можно определить выбор Левши и как мы можем это аргументировать?

● Разделяете ли вы выбор Левши? Почему?

Школьники высказывают свои мнения.

6. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Урок подходит к концу. Достигли ли мы цели? Почему вы так считаете?

Ученики аргументируют ответы.

Учитель: Левша сделал свой выбор. Даже англичанам он «в этих своих суждениях понравился». Левша заслужил ещё большее уважение, поскольку он не только искусный мастер, но и предан Родине. Несмотря на трагическую судьбу Левши в России, автор уважает героя, и в последней главе прославляет подобных людей – праведников. Они берегут честь и славу России и составляют её надежду. На таких людях держится земля русская.

7. Рефлексия.

Учитель: Давайте вспомним, как мы действовали для того, чтобы достичь цели? (ответы детей) А теперь скажите:

- Легко или трудно было выполнять задания?
- Что было для вас самым главным в уроке?
- Если бы вам сегодня предстояло сделать выбор, где жить, что стало бы для вас важным при принятии решения?

Школьники отвечают, высказывают мнения.

Мы ещё будем читать и обсуждать произведения отечественных авторов, где герои делают выбор, где им лучше жить и во имя чего. А наша богатая история имеет подтверждение того, что не вымышленный Левша, а реальные люди страдали, оторванные от России, и возвращались из эмиграции.

8. Педагогическая рефлексия.

Причина выбора темы – в том, что программный материал дает возможность поговорить о данной ценности. Проблема актуальна для подростков: они часто путешествуют с родителями за границей и сравнивают жизнь там и на родине, идут разговоры о том, где лучше учиться и жить.

Мисриханова Лариса Шабановна, ЧОУ СШ «Возрождение» города Махачкалы, учитель русского языка и литературы

Тема урока: «Если ты слеп, если душа твоя глуха...» (по рассказу Евгения Носова «Кукла»), урок литературы в 7 классе.

Уровень развития субъектной позиции учащихся: субъект деятельности.

Ценности: Душевная чуткость.

Сценарий урока

Постановка учебной проблемы.

Учитель: Ребята, посмотрите на экран. На экране вы видите картину. Я попрошу учеников, сидящих на 1 ряду, перечислить все предметы, которые есть на картине. 2 ряд, я попрошу перечислить действия, благодаря которым возникло всё, что есть на картине. 3 ряд, ответьте на вопрос: «Что можно улучшить?».

Дети рассказывают о том, что увидели на картине.

Учитель: Почему вы по-разному видите одну и ту же картину? Почему по-разному описываете? Да, у вас было разное задание. А бывает так, что без всякого задания мы смотрим на одну и ту же картину, а видим разное? Почему такое случается? Правильно, все мы разные люди, и видим мы этот мир по-разному. А как вы думаете, от чего зависит взгляд человека на ситуацию?

Учитель обобщает высказывания детей: мы видим то, что важно именно для нас, а это значит, что у каждого человека свои ценности.

Актуализация.

Учитель: Есть люди, которые смотрят на мир как потребители: им важно понять, что они могут получить лично для себя (от природы, от других людей...). Они и живут только для себя. А есть те, кто видит тех, кто нуждается в помощи, поддержке, уважении. Эти люди думают не столько про себя, сколько про других. Часто про таких людей говорят, что они чуткие. Как вы понимаете это слово?

Учитель на доске фиксирует ответы детей.

Учитель: Дома вы прочитали рассказ Е. Носова «Кукла». Можем ли мы сказать, что наш герой чуткий? Вы считаете, что это так. Но любое мнение нуждается в подтверждении. Сегодня на уроке нам нужно будет аргументировать точку зрения, что Акимыча можно назвать чутким человеком.

Целеполагание.

Учитель: цель урока – аргументировать точку зрения, что героя рассказа можно назвать чутким человеком. Ребята, скажите, как вы понимаете слово «аргументировать»?

Дети высказывают свои предположения.

Учитель: Правильно, аргументировать – значит привести факты, примеры, доказывающие правильность высказывания. Вы должны будете привести примеры из текста.

Планирование.

Учитель: Что нужно сделать для того, чтобы достичь цели? Предложите свой план работы.

Ученики предлагают. В результате обсуждения формулируется план:

- 1.) Дать определение понятию «чуткость».
- 2.) Понять, как поступают люди, обладающие этим качеством.
- 3.) Доказать примерами из текста, что герой обладает таким качеством, как чуткость

Учитель: Как мы определим, что достигли цели? Что для нас будет критерием, по которому мы сможем сами оценить себя?

Дети предлагают варианты. В результате обсуждения формулируются критерии:

- 1) Можем дать определение слову «чуткий».
- 2) Можем привести примеры тех, кого можно назвать чуткими людьми.

3) Можем привести примеры из текста, подтверждающие, что герой чуткий.

Основная часть урока.

Пункт плана №1. Дадим определение слову «чуткий».

Учитель: Какие антонимы мы можем подобрать к слову чуткий? (*равнодушный, бесчувственный, бездушный*).

Итак, если человек не чуток, он... (*вывод учителя из сказанного детьми*).

Учитель: Мы с вами уже говорили о том, как мы понимаем это слово. Давайте проверим в словаре. Для этого заглянем в Толковый словарь Ожегова и посмотрим, какое определение даёт нам автор.

ЧУТКИЙ, -ая, -ое; -ток, -тка, -тко; чутче. 1. Быстро и легко воспринимающий что-нибудь органами чувств. Чуткий зверь. Чуткое ухо. Чуткий сон (легко нарушаемый). Чуткие приборы (перен.). Чуткость на несправедливость (перен.). 2. перен. Отзывчивый, сочувственный. Чуткое отношение к людям. Чуткая душа. Чутко (нареч.) отнестись к кому-нибудь || сущ. чуткость, -и, ж.

Ученики соотносят свое понимание с тем, что прочитали в словаре. Учитель помогает сформулировать идеи, если они возникают в ходе обсуждения.

Учитель: Итак, чуткость – это....

Пункт №2. Как поступают люди, обладающие этим качеством?

Учитель: Можете ли вы назвать произведения, в которых есть герои, обладающие таким душевным качеством, как чуткость? (*Дети называют героев*). Почему вы решили, что этих героев можно назвать чуткими?

Учитель обобщает ответы детей. Делает вывод из сказанного.

Учитель: Чуткий человек видит проблемы других людей, страдает им и что-то делает для того, чтобы помочь (на слайде учитель приводит примеры героев, которых он считает чуткими).

Учитель: Итак, чутким мы будем называть человека, который видит несправедливость, боль других людей или животных, не равнодушен к проблемам природы и готов действовать для того, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону.

Пункт №3. Доказать, что Акимыча можно назвать чутким человеком.

Учитель: Первоначально рассказ назывался «Акимыч», а затем «Кукла». Как вы думаете почему? Что мы знаем о главном герое рассказа? Почему Акимыч поднимает куклу? Что его удивило в образе куклы?

Учитель организует обсуждение вопросов. Делает вывод.

Учитель: С японского языка кукла переводится как «сущность человека». Кукла напомнила Акимычу ребенка, поэтому он не мог пройти мимо.

Учитель: Сейчас мы с вами поработаем с текстом рассказа. В каких предложениях показана реакция Акимыча на растерзанную куклу? Найдите в тексте и прочитайте.

«...вдруг побледнел, лицо напряглось той страшной окаменелостью...»

«...его что-то вывело из себя...намертво заклинило»

«...шел молча и споро ... остановился и сдавленно бранил»

Сокрушенно глядел на куклу,

«...шумно вздохнул и проговорил с болью»

Учитель: Акимыч был поражен, увидев растерзанную куклу, душа его ныла от боли. Можем ли мы найти точный ответ на вопрос «Почему болела душа Акимыча?» («А люди идут мимо – каждый по своим делам, – и ничего...»). А можем ли мы сказать, что Акимыч обладает таким качеством, как «чуткость»? Приведите примеры из текста.

Подведение итогов урока.

Учитель: Наш урок подходит к концу. Давайте вспомним критерии, которые помогут нам понять, достигли ли мы целей урока. Они написаны у меня на доске. Запишите у себя критерии, которые покажут лично вам, удалось ли достичь цели.

Дети записывают критерии.

Рефлексия.

Учитель: На экране вы видите тему: «Если ты слеп, если душа твоя глуха...». Как вы думаете, почему я так назвала урок? Что было для вас самым важным в уроке?

Перспектива.

Учитель: Мы с вами сегодня говорили про такое качество, как душевная чуткость. И доказали, что главный герой рассказа Акимыч этим качеством обладает. А если бы Акимыч посмотрел на наш город, что бы он увидел?

Дети рассказывают о проблемах, которые они видят в своем городе.

Учитель: Что бы вы сделали, чтобы улучшить наш город?

Реховская Любовь Викторовна, Негосударственное образовательное учреждение Школа «Ника», воспитатель ГПД

Тема занятия: «Путь к успеху» (Классный час, 7 класс).

Уровень развития субъектной позиции – субъект собственного действия.

Ценность – успех.

Задачи классного часа:

- Осмысление ценностного содержания понятий «успех» и «образование».

- Формирование позитивной личностной позиции учащихся по отношению к категории успеха.

- Размышление учащихся о проектировании собственных успехов и достижений на определенный период.

Сценарий классного часа

1. Постановка проблемы.

На доске прикреплены два высказывания:

- Когда человек не знает, к какой пристани он держит путь, для него ни один ветер не будет попутным (*Сенека*).

- Люди редко добиваются успеха, если заняты тем, что не доставляет им удовольствия (*Дейл Карнеги*).

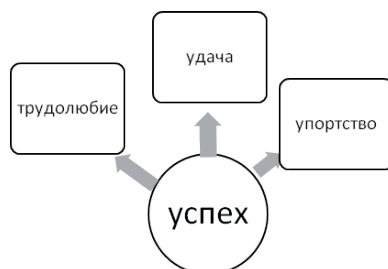
Учитель: Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас и хочу пожелать вам удачи и успеха на нашем уроке. Эпиграфами к нашему уроку являются высказывания, которые вы видите на доске. Ребята, как вы понимаете эти высказывания?

Ответы детей: Каждый человек должен найти свое место в жизни, свое любимое дело, которое принесет тебе радость, успех, пользу для людей твоей страны, станет смыслом твоей жизни, предназначения.

Учитель: А какие ассоциации у вас возникают, когда вы слышите выражение «успешный человек»?

Школьники перечисляют ассоциации: слава, богатство, огромное трудолюбие, упорство, целеустремленность, талант.

Учитель слушает ответы детей и оформляет их в кластер на доске.



Учитель: А теперь, внимание на экран!

На экране появляются фото известных людей и описания их достижений.

Учитель: Скажите, что общего между этими людьми? Что вы можете сказать об этих людях? Благодаря чему они стали знаменитыми?

Примерные ответы учеников: эти люди успешны, так как знамениты. Они проявляли настойчивость в достижении цели, много работали. Им повезло.

Учитель: Значит, любого человека, который стал знаменит, можно назвать успешным?

Дети отвечают, что не всегда известность является показателем успеха.

Учитель: Можете ли вы назвать успешным человеком себя? Почему?

Ответы ребят разделились: кто-то говорит, что можно, так как «хорошо учусь», «занимаюсь спортом». Кто-то считает, что нет. Обучение в хорошей школе, достаток – это заслуга родителей.

Учитель: Как мы видим, наше мнение на этом этапе разделилось. И одна из причин этого в том, что мы по-разному понимаем слово «успех».

2. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Тема классного часа: «Путь к успеху». *Цель* нашего классного часа – выяснить, что такое успех, какими качествами нужно обладать, чтобы быть успешным. Мы с вами уже начали создавать кластер «Успех». В ходе нашей встречи мы продолжим фиксировать наши размышления.

В конце занятия у нас должен получиться кластер, показывающий, как мы понимаем успех и какими качествами нужно обладать, чтобы быть успешным; какие у вас есть ресурсы для развития этих качеств в себе.

3. Планирование.

Учитель: Для того чтобы ответить на все возникшие вопросы мы с вами должны:

- договориться о том, как мы понимаем слово «успех»;
- понять, какими качествами должен обладать человек, чтобы стать успешным;
- определить, какие у вас есть возможности для развития качеств успешного человека.

4. Основная часть классного часа.

4.1. Представление об успехе.

Учитель: Несколько учеников из нашего класса заранее знали тему и подготовили свои презентации о том, как они понимают слово «успех». Давайте посмотрим их презентации.

Два-три ученика предлагают свои размышления на эту тему.

Учитель: Давайте обсудим, что важное прозвучало в выступлениях?

Проходит обсуждение. Ученики делятся мнениями, учитель дополняет кластер.

Учитель: Посмотрим на наш кластер. Отражает ли он наше понимание успеха?

В ходе обсуждения ученики могут дополнить кластер или, наоборот, убрать некоторые характеристики, которые там были записаны.

Учитель: Мы выполнили первый пункт плана, разобрались с понятием «успех». Переходим к пункту 2.

4.2. Качества успешного человека.

Учитель: Внимание на экран!

На экране – видеоролик «Интервью с успешными людьми». В качестве героев фильма выступают хорошо знакомые ребятам люди: директор и педагоги школы, родители.

Учитель: О каких же качествах сейчас говорили наши уважаемые герои? Какие качества помогли этим людям стать успешными?

Школьники перечисляют: трудолюбие, целеустремленность, упорство, уважение к себе, любовь к жизни и т.д.

4.3. Возможности для развития качеств успешного человека.

4.3.1. Деловая игра.

Учитель: Все эти качества возникли у успешных людей не сразу. Они постепенно развивали их в течение жизни. Что-то проявилось ещё в детстве, что-то во взрослом состоянии. Но у многих успешных людей есть одно очень важное качество. Это умение использовать имеющийся в данный момент ресурс. Предлагаю вам деловую игру.

Вы должны разбиться на группы по 3-4 человека. У каждой группы есть набор карточек. Выберите те карточки, на которых, с вашей точки зрения, написаны качества, которые мы развиваем в школе. Если какого-то качества, по-вашему, не хватает, добавьте его.

Карточки:

- Умение оказывать помощь товарищам.
- Умение творчески решать нестандартные ситуации.
- Умение творчески мыслить.
- Умение в любой ситуации говорить правду.
- Умение проявлять сострадание.
- Послушание.
- Дух соперничества.
- Порядочность.
- Интеллектуальная развитость.
- Предприимчивость.
- Умение организовать себя.
- Способность адаптироваться.
- Эмоциональность.
- Чувство юмора.
- Умение поставить цель.
- Воспитанность.
- Умение использовать свой потенциал.
- Умение выслушать другого человека.

Представитель группы выходит к доске и вывешивает отобранные карточки.

Учитель: А теперь давайте посмотрим, что же вы выбрали или добавили к уже известным качествам. Предлагаю обсудить, какие возможности школы позволяют развивать эти качества.

Ребята говорят о том, за счет чего в школе можно развивать выбранные качества. Например, театр учит творчески мыслить, благотворительные ярмарки развивают умение проявлять сострадание.

Учитель: Мы видим, что в школе есть достаточно ресурсов для развития в себе качеств успешного человека. Давайте посмотрим на список качеств успешного человека и список качеств, которые можно развить в школе. Сравним оба списка.

Учащиеся говорят о том, что в школе создано много условий для развития качеств успешного человека.

Учитель: Теперь подумайте и вспомните человека, которого вы считаете успешным. Обоснуйте, почему его можно так назвать?

Школьники высказываются, приводят примеры.

4.3.2. Создание обложки журнала.

Учитель: Давайте перенесемся в будущее. Прошло 10 или 25 лет. Каждый из вас – взрослый человек, достигший определенных успехов в своей профессии. Однажды вам позвонили из журнала «Профессионал» с предложением поместить на обложке очередного номера вашу фотографию и опубликовать интервью с вами или небольшую заметку.

Итак, вы держите свежий номер журнала, на обложке – ваше изображение, на первой странице написано о вас. Что именно там изображено? Помечтайте и создайте эскиз обложки. Действуйте, фантазируйте, создавайте портрет успешного профессионала – себя в будущем!

Дети получают лист бумаги формата А4 и письменные принадлежности. Оформляют обложку журнала. Затем представляют свою работу. При желании – комментируют.

Учитель: Жизнь – это не то, что происходит с нами, а то, что мы можем сделать с ней.

5. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Наше занятие подходит к концу. Удалось ли нам достичь цели? Почему вы так считаете?

Школьники говорят о том, что цель достигнута. Есть кластер, который отражает результат: понимание того, что такое успех; есть список качеств успешного человека; есть список возможностей для развития качеств, которые предоставляет школа.

Учитель: Итак, мы определили основные правила успеха:

- Нужно четко представлять то, что хочешь. Это – цель.
- Нужно знать, какие средства есть для того, чтобы добиться цели.

Это – ресурсы.

- Нужно незамедлительно начинать действовать. Это – действия.
- Вы получите то, что хотели. Это – результат.

Мы с вами поняли, что успех не приходит просто так, что его достигают, и многое в нашей жизни зависит от нас самих. Тот ресурс, который в каждом из нас заложен, поможет и вам добиться своих целей.

В заключение педагог читает стихотворение:

Если вам показалось: проигран бой, –
Значит, так оно, в общем, и есть.
Если кто не уверен в самом себе,
Синяков ему не перечеть.

Если вам показалось, что навсегда
Вы потеряны и для всех, –
Значит, так и будет. Ведь в нас самих
Заключается наш *успех*.

Если вам показалось, что вам – дано,
Вы должны быть уверены в том,
Обязательно надо поверить в себя,
И победа придёт потом.

Может вам не придётся вступать в борьбу,
В поединок с судьбой – никогда,
Но упрямый чудак на вопрос: «Я смогу?»
Отвечает уверенно: «Да!».

В финале классного часа на экране появляется видеоролик с записью пожеланий от учителей и родителей – ученикам.

6. Рефлексия.

Учитель: Прошу вас ответить на несколько вопросов:

- Что на нашей встрече было самым важным?
- Если бы вам пришлось рассказать о том, что такое успех, ребенку-дошкольнику, то что бы вы ему сказали?
- Продолжите фразы:
 - Для *меня* успех – это. . . .
 - Чтобы быть успешным нужно, прежде всего. . . .

Кейс № 1. Отрывки из газет и журналов о коллекции семян Вавилова.

1. «Коллекция Вавилова» названа в честь выдающегося российско-го ботаника, генетика и селекционера, основателя Всесоюзного института растениеводства (ВИР) академика Николая Ивановича Вавилова. Учёный, его сотрудники и последователи на протяжении 80 лет собрали свыше 300.000 образцов семян растительных культур. Во время блокады Ленинграда 12 сотрудников ВИР умерли от истощения, спасая уникальное собрание. На основе коллекции ВНИИ растениеводства им. Вавилова РАСХН было создано 2,5 тысячи сортов одной только пшеницы. 450 из этих сортов возделываются на площади 63 миллиона гектаров. На 110 экспедиций по сбору образцов ушло около 1 миллиона долларов. На сегодняшний день коллекция, располагающаяся на Павловской опытной станции института имени Н.И. Вавилова, считается крупнейшей в мире и оценивается примерно в 8-10 триллионов долларов (*Журнал «Наука и техника», 2010 г.*).

2. Во всем мире работают специальные экспедиции, спешат, пока не поздно, собрать непрочную зелень планеты, поместить семена в специальные хранилища, законсервировать, спасти их для нас и для наших потомков. Хранилище, созданное ещё Н.И. Вавиловым в Российском институте растениеводства, самое крупное в мире, его коллекция насчитывает 400 тысяч семян. Это богатство бесценно, но если попытаться найти ему денежный эквивалент, то международные эксперты называют 8 триллионов долларов и то сомневаются: не продешевели ли? Почти половина коллекции, 180 тысяч образцов, содержится в филиале института, в подземных бункерах Кубанского хранилища, в двухстах километрах от Краснодара (*А. Борингод, «Новая газета», 2006 г.*).

3. Все попытки принизить значение и роль ВИР и уникальной Вавиловской мировой коллекции для развития отечественной селекции несостоятельны, а попытки передачи коллекций селекционным центрам страны могут привести не только к её уничтожению, но и к катастрофическому снижению уровня селекции сельскохозяйственных культур в Российской Федерации и к ещё большей продовольственной зависимости нашей страны от импорта продовольствия (*И. Лоскутов, «История мировой коллекции генетических ресурсов растений в России», Санкт-Петербург, 2009 г.*).

4. Советник Президиума СО РАН академик Владимир Константинович Шумный поднял вопрос о сохранности собраний образцов биологических видов – в частности, уникальной «коллекции Вавилова». В.К. Шумный считает, что на базе вавиловского собрания следует создать коллекцию-дубликат и разместить в хранилищах под слоем вечной мерзлоты, переоборудованных из неиспользуемых шахт

Республики Саха (Якутии). Председатель президиума Якутского научного центра СО РАН член-корреспондент РАН Александр Федотович Сафронов считает наиболее подходящими для этой цели пустующие соляные шахты в районе Олёкминска с постоянной температурой $-3-4$ градуса по Цельсию. «Здесь можно хранить что угодно и сколь угодно долго», – считает учёный, – без какой-либо оглядки на зависимость от техногенных аварий и других факторов. В таком случае к нам обратится весь научный мир – и хранить свои образцы, и изучать накопленное» (Ю.Плотников, «Наука в Сибири», 2010 г.).

Вопросы к кейсу № 1:

- Зачем хранить семена растений так долго?
- Что дает владение таким хранилищем для страны?
- А для цивилизации?
- Зачем создавать коллекцию-дубликат?
- Если продать такую коллекцию, можно получить огромные для страны деньги. На сегодняшний день они очень нужны для поддержания промышленности, восстановления отдельных отраслей хозяйства, обеспечения социальных гарантий. Почему не делают такой шаг? Ведь хранение тоже дело дорогостоящее.

Кейс № 2. Всесоюзный институт растениеводства в блокаду Ленинграда.

О 13 сотрудников Всесоюзного института растениеводства, которые в блокаду остались в Ленинграде и спасли от уничтожения Вавиловскую коллекцию – десятки тонн зерна и тонны картофеля, – известно немало. Мало только помнить этих людей. Надо ещё понять, как смогли они среди пищи умирать от голода. Что думали при этом, что чувствовали, что говорили? В 1976 году, когда некоторые из них ещё были живы, я встретился с ними, поговорил. Во время блокады от голода умер хранитель риса Дмитрий Сергеевич Иванов. В его рабочем кабинете остались тысячи пакетиков с зерном. За своим письменным столом умер хранитель арахиса и масличных культур Александр Гаврилович Щукин. Разжали мертвые пальцы – на стол выпал пакет с миндалем. Щукин готовил дублет коллекции, надеясь самолетом переправить его на Большую землю. Умерла от голода хранительница овса Лидия Михайловна Родина.

Американский журналист Джорджи ЭйнГейер в статье «900 дней самопожертвования», опубликованной в журнале «Интернэшнл уайлдлайф», спрашивает, почему ленинградские ученые за коллекцию заплатили жизнью: «Русский дух? Самопожертвование? Желание сохранить материальные ценности?». Действительно, почему?

Весной 1941 года на Павловской опытной станции под Ленинградом сотрудники института, как обычно, высадили коллекцию картофеля. 1200 европейских образцов – иные из них уникальные, во всем мире таких больше не было. Словом, не картофель находился в Павловске, а невозстановимая, неповторимая научная ценность. И в июне 1941 года её надо было спасать точно так же, как надо было спасать картины в Эрмитаже и скульптуры на ленинградских площадях. Только эта научная ценность была живая. Чтобы сохранить её, с ней надо постоянно работать. Если клубням южноамериканского картофеля не устраивать долгой искусственной ночи; если в помещении, где зимой сложены клубни, не поддерживать температуру +2 градуса; если весной их не высадить в землю, – мировая научная ценность безвозвратно погибнет. Работать означало одно: спасать. Цена – любая. Спасать и спасти. Важнее не было тогда научной задачи. Сначала работа легла на плечи Абрама Яковлевича Камеразы, затем – Ольги Александровны Воскресенской. Потом всё сосредоточилось в руках Вадима Степановича Лехновича.

Есть, однако, вот какое обстоятельство. В марте 1942 года заместитель директора института Ян Янович Вирс один полный дублет коллекции картофеля вывез на Большую землю, в город Красноуфимск.

Получается, что Лехнович продолжал дважды в день ходить через весь Невский; высаживал клубни в совхозе «Лесное»; 38 ночей сторожил их в поле; ещё две зимы держал коллекцию в совхозном подвале; собирал по всему городу тряпье и старую одежду, чтобы заткнуть в подвале щели; не смел прикоснуться к картофелине, только её запах преследовал его днем и ночью, – а сам знал при этом, что коллекция теперь уже не единственная, не последняя, точно такая же вывезена в Красноуфимск? «Откуда же знал? – возражает Вадим Степанович. – Точно не было известно, дошел ли материал до Красноуфимска». – «Но предполагать, надеяться вы могли?» – «Конечно. Ну и что?». Мы умеем себя уговорить, найти себе оправдание и в куда более легких обстоятельствах! Вадим Степанович вежливо меня слушает. Седая, до пояса, борода. Спокойные глаза. «Простите, вы рассуждаете не как специалист, – говорит он. – Нельзя коллекцию оставлять в единственном экземпляре. Положено хранить все дублеты. Есть правило». – «При каких условиях положено?» – спрашиваю. «Какая разница? При любых. Правило обязательное. Учёный не может рисковать образцами. Он слишком ценит свой материал». Спрашиваю: «Получается, перед вами даже выбора никакого не возникало?» – «Конечно, – говорит Лехнович. – А какой выбор? Выбор был один: сохранить дублеты коллекции. Другого не возникало, нет». Это не фраза, сказанная теперь. Это – убеждение, доказанное тогда.

«Ходить было трудно, – говорит Лехнович. – Да, невыносимо трудно, вставать каждое утро, руками-ногами двигать... А не съесть коллекцию – трудно не было. Нисколько! Потому что съесть её было невозможно. Дело своей жизни, дело жизни своих товарищей...».

О том, что на нашей планете с катастрофической быстротой исчезают растения, всё чаще и чаще пишут газеты, тревожатся ученые. Там, где ещё вчера рос дикий картофель, колосилась старинная пшеница, нетронутыми стояли фруктовые деревья, – сегодня тракторы вспахали землю, бульдозеры вырыли котлованы, выросли заводы, плещутся искусственные моря.

«Истощение наших биологических ресурсов может быть пагубным для будущих поколений людей, – предупреждает ФАО, специальная продовольственная и сельскохозяйственная организация ООН. – Они не простят нам отсутствия ответственности и предвидения» (А.Боринпод, «Новая газета», 2012 г.).

Вопросы к кейсу №2:

- Что служило толчком к продолжению работ в осадном Ленинграде?
- Какие ценности можно увидеть за поступками работников ВИР?
- Как проявляется ценность научного труда?
- Что тронуло Вас?

Мулюкина Татьяна Викторовна (учитель английского языка), Василисина Алла Владимировна (учитель английского языка), Графова Валерия Сергеевна (учитель английского языка), Православный Центр непрерывного образования во имя прп. Серафима Саровского

Тема урока: «Священное Писание о дружбе и отношениях» (Библейский вечер для учащихся 7-10 классов)

Уровень развития субъектной позиции – субъект собственного действия (некоторых детей можно отнести к субъекту деятельности).

Ценность – радостные отношения.

Задачи мероприятия:

- Через знакомство со Словом Божиим познакомить с правилами, образцом общения и отношения к другим людям.
- Помочь в развитии субъектной позиции учеников.

Сценарий мероприятия

Мероприятие идет около 3 часов. Участие в Библейском вечере исключительно добровольное. Дети разделены на 4 группы, в каждой группе находятся ученики разных классов.

1. Постановка проблемы.

Ведущий: Добрый день. Сегодня на нашем «Библейском вечере» мы хотим поговорить об отношениях. Для начала давайте ответим на два простых вопроса:

- Зачем нужны отношения?
- Должны ли отношения приносить радость, счастье?

Школьники высказывают мнения, предполагают, что отношения нужны для того, чтобы люди были счастливы.

Ведущий: А теперь посмотрите на следующие картинки, которые мы нашли в социальной сети «ВКонтакте» в группах, на которые многие из вас подписаны. Как вы думаете, отношения, которые вы увидели на этих картинках, приносят радость?

Ведущий показывает фото из социальных сетей. Ребята отвечают, что такие отношения приносят кратковременную радость, но потом становится плохо.

Предложенные ведущим картинки вызывают у школьников улыбку. С одной стороны, видя эти примеры, они понимают их глупость, эгоистичность и печальный результат. Но пока они не совсем понимают силу влияния этих стереотипов на их собственные отношения и поступки.

Ведущий: Подумайте над следующими вопросами:

- Есть ли схемы, которые приводят к долгосрочным радостным отношениям? Или это вопрос случая или характеров?
- Есть ли стандарты, правила (неписанные или прописанные) отношений между людьми?
- Какие это стандарты?

Учащиеся вместе с педагогом обсуждают различные стандарты, – такие как этикет (но он не затрагивает личный контакт), конституция, гражданская позиция (также используются формальные стандарты). В процессе беседы ученики выходят на то, что есть ещё один образец – Слово Божие.

2. Целеполагание.

Ведущий: Наша цель сегодня – узнать о стандартах, которые гарантированно приводят к радостным отношениям, и получить опыт радостного общения.

3. Планирование.

Ведущий: Для этого мы должны договориться, как мы понимаем радостное общение; сформулировать принципы; применить их на практике. Это и будут этапы нашей встречи.

4. Основная часть.

4.1. Что такое радостные отношения?

Ведущий: Давайте разберемся вместе, что такое радостные отношения. Пусть каждая группа обсудит и запишет ваше собственное определение.

Ученики в группах формулируют, что такое радостные отношения: это когда всем хорошо, никто никого не обижает, готов помочь, весело, «прикольно».

Ведущий: Мы узнали мнение каждой группы, а теперь обратимся к нашему Источнику. Давайте посмотрим на истории людей, описанные в Новом Завете. Каждая группа сейчас получит небольшой фрагмент из Библии. Ваша задача – понять и записать на ватмане, какие качества проявили герои этих историй.

Фрагменты из Библии:

- **Для первой группы.** Четверо друзей разбирают крышу [Мк. 2:1-5].
- **Для второй группы.** Притча о добром самарянине [Лк. 10:30–36].
- **Для третьей группы.** Притча о блудном сыне [Лк. 15:11–32].

Школьники работают в группах, обсуждают, интерпретируют отрывки, записывают качества.

Ответы групп:

• **Первая группа:** качества: помощь, взаимопомощь в большом и малом.

• **Вторая группа:** качества: жертвенность, помощь.

• **Третья группа:** качество – прощение.

Ведущий: Можно ли назвать эти отношения радостными? (*Ответы учащихся*). Мы видим, что люди проявили определенные качества, необходимые для построения радостных отношений.

4.2. Принципы радостного общения:

Ведущий: Мы продолжаем исследовать радостные отношения и принципы, которые к ним приводят. Каждая группа получит отрывки из Священного Писания. Ваша задача – прочитать, обсудить и сформулировать принципы радостных отношений, написать их на ватмане, а затем рассказать о них.

В каждой группе присутствует взрослый человек, который задает наводящие вопросы, объясняет трудные места Св. Писания, вовлекает всех детей в разговор. Школьники охотно принимают участие в обсуждении, им хочется поделиться личным опытом. Отрывки разные – у кого-то отрывки о дружбе, у кого-то об отношениях между мужчинами и женщинами, о браке.

Далее каждая группа зачитывает список качеств, которые необходимы для построения счастливых отношений. Ребята зачитывают от-

рывки, которые им показались наиболее яркими, трудными или спорными. Кто-то из детей делится своими вопросами или примерами из жизни.

4.3. Применение принципов на практике.

Ведущий: Мы прочитали тексты, сформулировали принципы, а как мы можем их увидеть и проявить?

4.3.1. Обсуждение.

Школьники высказывают мнения. В ходе обсуждения называются основные способы проявления отношений:

- Наши действия, поступки.
- Наши слова (не «гнилые» слова, не оскорбляющие и не унижающие человека).
- Наша интонация, тон голоса (не повышенный голос, без ехидства).
- Мимика, жесты (спокойное лицо, не перекошенное; улыбка или участие/сочувствие во взгляде, неравнодушные к человеку во взгляде).

4.3.2. Разыгрывание сценок.

Ведущий: Сейчас мы предлагаем вам на практике увидеть и почувствовать, как можно построить радостные или нерадостные отношения. У вас есть задание – проиграть мини-сценки, но в двух вариантах – Божий вариант (вариант радостных отношений) и, так сказать, часто встречающийся (вариант нерадостных отношений). Постарайтесь отразить все ценностные требования.

Сюжеты сценок:

● **Для первой группы.** Школа. Медленная ученица Соня не улавливает объяснения и постоянно переспрашивает учителя. Вариант 1: ученики помогают Соне. Вариант 2: другие ученики отпускают ехидные замечания на её счёт, притом объясняя учителю, как им это надоело.

● **Для второй группы.** Маша хочет записаться на курсы, но боится одна ехать в незнакомое место и просит подружку поехать с ней. *Вариант 1:* подружка легко соглашается, чтобы поддержать её. *Вариант 2:* подружке лень.

● **Для третьей группы.** Анечке купили новый планшет, который она принесла в школу показать друзьям. *Вариант 1:* друзья радуются за нее. *Вариант 2:* друзья завидуют.

● **Для четвертой группы.** Парень разговаривает со своей одноклассницей. Они весело общаются. Это видит его девушка... *Вариант 1:* радостный. *Вариант 2:* грустный.

Каждая группа готовится, а затем разыгрывает свои варианты сценок.

При подготовке взрослые напоминали о том, что необходимо учитывать всё: действия, слова, интонацию, мимику и жесты.

*Ребята проявляют творческий подход к составлению и проигрыванию сценок. Сыграть этих персонажей для школьников трудности не представляет, подобные ситуации они видят и участвуют в них ежедневно. Важная задача при проигрывании и просмотре – ещё раз уяснить для себя простую, казалось бы, вещь: вот **такие** поступки, слова, жесты и мимика **не** приведут меня к счастью, если я действительно хочу быть другом и иметь хороших друзей и семью; а вот **так** я должен поступать.*

Ведущий: Давайте обсудим каждую ситуацию.

- Какой вариант был счастливым и почему?
- Как вы это поняли?
- Мы довольно легко видим все неправильные шаги других, а реально ли увидеть их в себе и остановиться на каком-то этапе?

Учащиеся обсуждают, что стало результатом в каждой ситуации (*действия и эмоции героев*), как и на каком этапе можно и нужно остановиться, какой результат хотелось бы видеть в своей жизни.

Затем по просьбе ведущего ребята вспоминают определение и принципы радостных отношений.

5. Фиксация результатов. Оценивание.

Ведущий предлагает школьникам вопросы для обсуждения:

- Есть ли у нас общее понимание того, что такое радостное общение? Удалось ли нам сформулировать принципы?

- Трудно ли было анализировать отрывки из Библии? Почему?

В ходе обсуждения ребята приходят к выводу: трудность анализа библейского текста связана, в основном, с его образностью.

- Какие ситуации было сложнее разыграть, плохие или хорошие?

Дети отвечают, что легче было разыграть плохие ситуации, поскольку они ярче и динамичнее.

Ведущий: Мы наглядно увидели одну истину. Отрицательные герои яркие, привлекают всеобщее внимание, пользуются известной популярностью. Но ещё одна истина, которая неизбежно сопутствует первой: радостных отношений в жизни подобных героев нет.

6. Рефлексия.

Ведущий: Наше мероприятие подошло к концу, но тема сложная. Попробуйте жить по этим принципам, а затем проанализировать – удастся это или не удастся? Почему? Если удастся, то что при этом чувствовали вы и те, кто с вами общался? Стоит или не стоит так жить?

Уходя, прикрепите стикер к близкому для вас ответу. Что было самым важным на этом вечере?

- Возможность побыть, пообщаться с друзьями.
- Высказать свою точку зрения, свои мысли.
- Обсудить, как построить хорошие отношения.
- Отдохнуть, хорошо провести время.

Дети прикрепляют по два стикера.

7. Педагогическая рефлексия.

● Школьники легко включаются в деятельность при заданной цели и сформулированной ценности, но нуждаются в помощи при планировании деятельности, им необходимо участие и контроль взрослых.

● Тема взаимоотношений для детей подросткового возраста является крайне важной. Те стереотипы о дружбе и любви, которые внешний мир навязывает нашим ученикам через кино, телевидение и социальные сети, противоречат тому, что говорит об отношениях Библия. Для нас было важно увидеть это и понять вместе с учениками, что и в вопросе построения радостных отношений с людьми Библия истинна и дает, так сказать, правильные рекомендации.

● Для развития субъектной позиции прежде важно наличие ценности. Ценность «радостные отношения» близка и понятна каждому человеку, к ней стремится большинство людей. В течение всего мероприятия мы пытались донести до детей мысль, что радостные отношения между людьми являются ценностью для Бога, прежде всего. И только Он, Создатель людей, знает, как мы можем создать эти радостные отношения. И Он говорит нам об этом в Библии. Все, что нам остается – это прочесть, найти ответы, понять и пользоваться. Библейский вечер создавался для того, чтобы помочь это сделать.

● Ученики нашей школы очень легко включились в данное мероприятие. На наш взгляд, на это несколько причин: 1) это уже третий Библейский вечер, так что школьники имели представление о формате мероприятия; 2) участие в Библейском вечере добровольное, поэтому в основном приходят дети, искренне желающие услышать и понять суть христианского учения; 3) ученики знают: на вечере у них будет возможность высказываться и общаться со сверстниками и учителями, что не всегда удается в рамках урока. Само мероприятие было призвано стать примером радостного общения, что, как нам кажется, вполне удалось.

Гляненько Людмила Михайловна (заместитель директора по воспитательной работе, учитель географии), Щеглов Василий Васильевич (преподаватель основ православной веры), Харитонов Виктор Михайлович (педагог дополнительного образования), НОЧУ «Православный Центр непрерывного образования во имя преподобного Серафима Саровского».

Тема мероприятия: «Миссионерское участие старшеклассников в проведении занятий в детском доме» (Цикл внеурочных занятий с учениками 9-11 классов)

Уровень развития субъектной позиции учащихся – субъекты деятельности.

Ценность – служение.

Задачи цикла:

- Развить у учащихся навыки эффективного общения, необходимые им для успешной миссионерской работы.
- Организовать ситуации, в которых можно осуществить миссионерскую деятельность.
- Научить воплощать ценность «Служение» в жизнь.

Общее описание цикла мероприятий

Учащимся было предложено проводить занятия с детьми в детском доме, знакомя их с житиями святых. Определилась группа школьников, которые решили принять в этом участие. Педагоги понимали, что ребята готовы к такого рода деятельности с содержательной точки зрения. Они принимают ценность служения, готовы воплощать её в жизнь. На уроках основ духовной культуры учащиеся познакомились с материалом, который мог стать основой для содержания разговора в детском доме.

Но при этом педагоги видели, что ребята не умеют эффективно общаться с незнакомыми людьми. Исходя из этого, учителя решили провести цикл мероприятий, направленных на развитие коммуникативных умений учеников.

Ещё одна задача, которую поставили педагоги, была связана с расширением представления школьников о ценностном образце. Учащихся познакомили с тем, как можно воплощать ценность служения в настоящее время, с учетом особенностей современного мира.

Программа цикла

1. Встреча с современными миссионерами (из Свято-Тихоновского университета), чтобы познакомиться с настоящей миссионерской работой и увидеть воплощение ценности в жизни (*представление ценностного образца*).

2. Классный час, в процессе которого ребята ставят перед собой задачи: чему они должны научиться, прежде чем пойти в детский дом.

3. Тренинги на развитие коммуникативных навыков.
4. Проведение пробных занятий с учащимися младших классов в своей школе, чтобы закрепить полученные результаты.
5. Проведение занятий в детском доме.
6. Оперативные встречи после посещения детского дома. Цель встреч – оценка своей деятельности с ценностной точки зрения (*удалось ли организовать общение, поняли ли слушатели, что такое миссионерское служение на деле; удалось ли учащимся донести необходимую информацию до воспитанников детского дома; эффективны ли были их действия*).
7. Рефлексивный классный час по итогам: подростки совместно с взрослыми организуют обсуждение:
 - Что же получилось из намеченного, а что нет?
 - Что мешало? Что помогало? Какие трудности возникли?
 - Как можно было бы сделать по-другому? (*исходя из ценностного образца*).
 - Что для этого нужно в будущем? (*помощь взрослого, самоорганизация подростка, больше знаний о предмете, новые идеи и т.д. Составление плана деятельности на будущее*).

8. Выступление участников миссионерской работы на школьной научно-практической конференции «Жизнь, которую мы можем помочь прожить».

Сценарий классного часа «Мое миссионерское служение»

На разных стенах кабинета вывешены карточки с ответами: «Да», «Нет», «Не знаю».

1. Постановка проблемы.

Учитель: Здравствуйте! Сегодня я хочу поговорить с вами о миссионерской работе, которую мы проводим в детском доме. Среди нас есть ученики, которые уже были в детском доме и встречались с ребятами и есть те, кто только собирается туда пойти. Для того чтобы мы настроились на разговор, я вам задам вопросы, на которые можно ответить либо «Да», либо «Нет», либо «Не знаю». Продумайте на каждый из них ответ и встаньте у листа с нужным для вас ответом.

После каждого вопроса ученики подходят к карточке, которую они выбрали.

Вопросы:

- Считаю, что все ученики нашей школы должны получить опыт миссионерской деятельности.
- Миссионерской деятельности не нужно учиться, достаточно желания.
- Считаю, что миссионерская деятельность более важна для самого миссионера, чем для тех, к кому он приходит.

- Считаю, что дети в детском доме очень отличаются от тех, кто живет в семьях.

- Лично для меня очень важна миссионерская деятельность.

Учитель просит 2-3-х ребят прокомментировать свой ответ по каждому из вопросов. Важно, чтобы прозвучали ответы всех групп. Но при этом необходимо регулировать количество времени на ответы детей. Общее количество времени на этом этапе – 10 -15 минут.

Учитель: Итак, мы увидели, что у вас разные ответы. Давайте для дальнейшего обсуждения сядем в круг. Послушаем ребят, которые уже были в детском доме и узнаем, какие у них возникли проблемы.

Ребята рассказывают о тех трудностях, которые у них возникли при посещении детского дома: неуверенность, страх перед незнакомыми детьми, трудность донесения своей мысли.

2. Целеполагание.

Учитель: Сейчас мы услышали, что у ребят возникли определенные трудности при общении с ребятами в детском доме. Эти трудности вызваны тем, что миссионеры не были готовы к такому общению. **Цель** нашей встречи – понять, чему нужно учиться, чтобы успешно осуществлять миссионерскую деятельность в детском доме. В конце встречи мы должны с вами увидеть список задач и узнать, чему мы должны научиться прежде, чем пойдем в детский дом.

3. Планирование.

Учитель: Как вам кажется, что мы должны сделать для того, чтобы достичь цели?

Ученики предлагают варианты. В результате группового обсуждения записываются следующие пункты плана:

- Понять, что нужно уметь, чтобы быть успешным в осуществлении миссионерской деятельности в детском доме.
- Проанализировать, что мы умеем, а что нет.
- Определить, чему мы должны учиться.

4. Основная часть классного часа.

4.1. Необходимые навыки для успешной миссионерской деятельности в детском доме.

Учитель: Сейчас нам предстоит собрать информацию о том, что должен уметь человек, решивший проводить миссионерскую деятельность в детском доме. Для того чтобы ответить на этот вопрос, вспомните встречу с современными миссионерами, то, о чём говорили сейчас ребята, у которых уже есть опыт такой деятельности.

Разделитесь, пожалуйста, на группы и подумайте, какими качествами надо обладать, что нужно уметь, чтобы успешно справиться с этой задачей. При этом важно помнить, для чего мы идем в детский дом. Запишите список на листе.

На работу в группах отводится 10-15 минут.

По истечении времени ученики представляют результат своей работы. *Учитель обобщает и оформляет ответы в один общий список.*

Пример итогового списка качеств: умение устанавливать контакт, вести беседу, внимательность к людям, ораторские качества, умение слушать и понимать других, милосердие, любовь к детям, сострадание, умение регулировать свои эмоции, умение увидеть и понять потребности других.

При создании списка важно отслеживать, чтобы качества, которые ученики называют как важные для реализации такой деятельности, соотносились с целью служения. Если ученики называют качество, противоречащее цели, учитель обращает на это внимание ребят. Задаёт уточняющие вопросы.

Учитель: Итак, мы увидели список того, что должен уметь человек для того, чтобы быть успешным в миссионерской деятельности. Мы видим, что это большая ответственность не только перед собой, но и перед другими. Ведь главная наша задача – не навредить. Это служение, и оно требует очень больших усилий и внешних, и внутренних. Надо учиться понимать, как твои действия откликаются в других.

4.2. Самоанализ учеников.

Учитель: У нас получился большой список. Но какие-то качества у вас уже развиты хорошо, а какие-то нужно в себе развивать. Переходим ко второму пункту плана. Пусть каждый из вас выберет 3 качества, которые, как он считает, нужно развивать в себе в первую очередь. Запишите их для себя, а затем поставьте знак «+» на нашем общем списке.

Ребята выбирают умения, которые считают необходимым развивать у себя.

4.3. Определение индивидуальных задач.

Учитель: Мы видим, что получился список задач. В нашем списке нет важных и неважных качеств. Для успеха необходимо обладать практически всем. Но есть умения, которые развиты лучше, есть то, чему нужно учиться. Посмотрите на список. Есть умения, которые считает важным развить у себя целая группа учащихся. Есть качества, которые считают важными развить у себя отдельные ребята. На следующем этапе нам будет помогать психолог. По итогам нашей встречи будут организованы тренинги. Те умения, которые стали задачами для

многих, станут содержанием тренинга. Подумайте, какие есть возможности для решения индивидуальных задач.

Ученики выдвигают идеи о том, какие существуют возможности для решения индивидуальных задач: можно посоветоваться с психологом, классным руководителем или другим взрослым в школе; можно самостоятельно записаться на тренинг вне школы, можно найти информацию по этому поводу в Интернете.

5. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Наша встреча подошла к концу. Как вы считаете, достигли мы цели? Что было главным итогом для каждого из вас?

Ребята отвечают на вопросы, делятся мнениями.

6. Рефлексия.

Учитель: Продолжите, пожалуйста, фразы:

- На этом занятии я понял(а)...
- Я бы ещё хотел(а)...
- Свою эффективность на этой встрече я оцениваю как высокую, среднюю, низкую (*нужное подчеркнуть*), потому что...

7. Педагогическая рефлексия.

● Ребята, учась в православном Центре, понимают, что жизнь христианина – это служение ближним. Миссионерское служение – это служение апостольское, исполнение заповеди Спасителя о проповеди Евангелия (Мк. 16: 15). Господь заповедал Своим ученикам «научить все народы» без исключения (Мф. 28: 19) и сказал: «Будете Мне свидетелями даже до края земли» (Деян. 1: 8). Учащиеся принимают эту ценность и готовы воплощать её в жизнь.

● Для школьников с твердой ценностной позицией важно принимать участие в мероприятиях, которые могут помочь им в предьявлении своей позиции. Но при этом у них есть проблемы коммуникативного характера. На встречах они стесняются, не умеют устанавливать контакт со сверстниками и детьми младше себя, вести беседу, отвечать на спонтанные вопросы. Для того чтобы ребята могли эффективно работать, у них необходимо развивать навыки эффективного общения.

● Умения, приобретенные в процессе проведенного цикла мероприятий, помогли ребятам осознанно и умело действовать в области выбранной деятельности. В результате этой деятельности у школьников появилось желание подготовить проект «Жизнь, которую мы можем помочь прожить». Они выступили с ним на школьной конференции и решили продолжить дальнейшее сотрудничество с детским домом.

● Рефлексия самих учеников отражена в их отзывах. Приведем несколько примеров.

Маткова Анастасия (10 класс)

Получилось занять детей, найти с ними общий язык. На мой взгляд, сложности возникали из-за неумения донести свою мысль, неглубоких знаний материала. Я считаю, что главное и сложное в нашей работе было установить контакт, дружеские отношения с детьми, а не просто донести информацию. Я бы хотела продолжать посещать ребят, делиться с ними нашими знаниями о вере, а главное – просто общаться, почаще приглашать их к нам, устраивать мероприятия, в которых мог бы проявить себя каждый ребёнок. Все ребята стали очень близки мне за этот год, и я надеюсь, что наши встречи будут продолжаться в будущем.

Щеглова Юлия (10 класс)

В принципе, получилось всё, что задумывалось. Лично для меня это был бесценный опыт работы с детьми девиантного поведения. Мне было очень интересно, учитывая, что я не собираюсь связывать свою профессию с детьми или их обучением. Сами по себе дети хорошие. Конечно, были какие-то небольшие проблемы, связанные с поведением, но их нам удалось преодолеть. Помимо поведения мы столкнулись со следующей проблемой. Дети абсолютно не приспособлены к жизни в социуме, за счет этого у них присутствуют такие качества, как невнимательность, застенчивость, замкнутость, нерешительность, большинство, да почти все дети – интроверты. Это всё объясняется тем, что в раннем возрасте детям необходима ласка, внимание, забота. Я и Настя старались уделить внимание каждому, чтоб хоть как-то смягчить ситуацию со вниманием со стороны.

Поначалу было нелегко, потому что мы никогда раньше не были в детских домах и не работали с такими детьми. Скажу честно, в начале мы их даже немножко побаивались, потому, что на первый взгляд может показаться, что дети настроены далеко не дружелюбно.

Но потом, благодаря помощи взрослых, у нас получилось сблизиться с детьми и войти с ними в контакт. Мы рассказывали им жития святых, устраивали концерты, показывали фильмы, делали скворечники, самолетики, да и чего только не делали, но самое главное, что мы общались с ними. Они рассказывали нам о распорядке их дня, о своей нелегкой жизни в детском доме. Мы прониклись сочувствием к этим маленьким сиротам.

Морозов Александр Владимирович, ОАНО ЦО «Знак», учитель истории

Тема урока: «Холокост – беспрецедентная трагедия человечества» (История, 10–11 класс)

Уровень субъектности – субъект деятельности.

Ценность – право на жизнь человека, равенство всех перед Богом.

Задачи урока:

- Создание условий для освоения ценностного образца, понимания связи учебного материала с ценностями.
- Выяснение ценности человеческой жизни для современной цивилизации на примере исторических событий, связанных Холокостом.
- Формирование собственного отношения учащихся к проявлениям фашизма.

1. Постановка учебной проблемы.

На экране демонстрируются репродукции картин – рождение детей, радость материнства, о мире, о любви, изображения Девы Марии с младенцем Иисусом и тому подобные.

Учитель: Кто дает жизнь человеку?

Школьники отвечают, что жизнь дает мать, родители.

Учитель: А в широком смысле? К сожалению, жизнь людей сейчас часто прерывается, да и раньше тоже. На протяжении всей человеческой истории люди истребляли друг друга ради богатства, власти и славы.

Педагог читает вслух притчу: «И начал Он говорить к народу притчу сию: один человек насадил виноградник и отдал его виноградарям, и отлучился на долгое время; и в свое время послал к виноградарям раба, чтобы они дали ему плодов из виноградника; но виноградары, прибыв его, отослали ни с чем. Ещё послал другого раба; но они и этого, прибыв и обругав, отослали ни с чем. И ещё послал третьего; но они и того, изранив, выгнали. Тогда сказал господин виноградника: что мне делать? Пошлю сына моего возлюбленного; может быть, увидев его, постыдятся. Но виноградары, увидев его, рассуждали между собою, говоря: это наследник; пойдем, убьем его, и наследство его будет наше. И, выведя его вон из виноградника, убили. Что же сделает с ними господин виноградника? Придет и погубит виноградарей тех, и отдаст виноградник другим. Слышавшие же это сказали: да не будет!» (Лк. 20:9-19).

Учитель: Скажите, как связана эта притча с темой нашего урока?

В процессе обсуждения педагог подводит школьников к пониманию того, что Бог дал людям жизнь и прекрасный мир (виноградник), но они стали творить страшное преступление – убийство! Убийство ни в чем не повинных людей, а это грех.

На экране демонстрируется новая подборка картин: войны разного периода, убийства. Видеоряд сопровождается музыка.

Учитель: 27 января – день освобождения узников нацистского лагеря уничтожения Аушвиц (Освенцим) войсками 1-го Украинского фронта. Это день светлой памяти всех узников концлагерей, обреченных на уничтожение нацизмом. Эта дата традиционно отмечается во всем мире как день памяти жертв Холокоста – уничтожения 6 миллионов европейских евреев. Видели ли вы людей, разделяющих идеологию фашизма?

Ученики приводят примеры: сюжеты по телевидению, акции скинхедов, бытовой фашизм (отношение к узбекам, таджикам – людям других национальностей).

Учитель: Как же так, почему человек осмеливается убивать другого? Убивает намеренно, жестоко, запугивая других, подчиняя их своим помыслам. Какую заповедь он нарушает? Что такое жизнь?

Ребята отвечают, делятся мнениями.

Учитель: Сегодня мы остановимся на страшной странице истории человечества. Мы будем говорить о Холокосте. Дома вы смотрели фильм «Список Шиндлера» – о судьбе Малки Розенталь, о событиях на территории Западной Украины в годы войны, когда шло уничтожение еврейского населения. Я прошу вас поделиться впечатлениями от просмотра фильма.

Для того чтобы обсуждение шло активнее, педагог предлагает школьникам следующие вопросы:

- Кого из героев мы можете назвать палачами? Жертвами? Сочувствующими? Безразличными?
- Какие чувства у Вас вызывают люди, выступившие против евреев?
- Какие чувства вы испытываете к семье Малки?

2. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Уничтожение еврейского населения вошло в историю под названием «Холокост». Какие же события привели к этой трагедии? Кто в ней повинен? Кто разрушил жизнь семьи Малки? На эти вопросы мы попытаемся с вами найти ответ.

Попытайтесь сформулировать тему урока, используя наиболее правильные, по вашему мнению, слова.

На доске написано: *трагедия, горе, Холокост, народ, евреи, человечество*. Школьники выбирают ключевые слова, предлагают варианты темы. Итоговую формулировку темы педагог записывает на доске.

Учитель: Сегодня наша с вами *цель* – уяснить ценность человеческой жизни для современной цивилизации на примере исторических событий, связанных с Холокостом, и сформировать собственное отно-

шение к проявлениям фашизма. А как мы поймем, что поставленная нами цель достигнута?

Учащиеся предлагают варианты. В результате обсуждения ребята приходят к тому, что цель будет достигнута, если они смогут сформулировать аргументированную позицию по отношению к этому явлению.

3. Планирование.

Учитель: Итак, мы определились с целью. Какие задачи нам надо решить, чтобы её достигнуть?

Ученики высказывают мнения. Педагог записывает их идеи на доске. В ходе обсуждения происходит совместная коррекция задач. В результате выстраивается план урока. Основные задачи выглядят так:

- Определить ценность жизни, поговорить о христианском взгляде на жизнь.
- Изучить основные события Холокоста.
- Дать определение понятию «фашизм».
- Установить связи между событиями Холокоста и событиями в современном мире.
- Сформулировать собственное отношение к проявлениям фашизма.

4. Основная часть урока.

4.1. Определение ценности жизни.

Учитель знакомит ребят с пониманием того, что у человека есть право на жизнь – с позиции права и религии. Он зачитывает или показывает на слайдах следующие фрагменты:

● Право на жизнь – неотъемлемое право каждого человека, **охраняемое законом**. Его содержание заключается в том, что никто не может быть умышленно лишен жизни. Также право на жизнь налагает на государство обязательство сделать всё для того, чтобы человеческая жизнь оказалась вне опасности, и предпринимать эффективное расследование убийств. В России существование права на жизнь признается Конституцией Российской Федерации.

● Апостол Павел в Послании к Колоссянам говорил: «Нет... ни Иудея, ни обрезания, ни необрезания, варвара, Скифа, раба, свободного, но всё и во всем Христос» (*Кол. 3:10, 11*). Та же мысль содержится в другом Послании апостола Павла – к Галатам, но выражена в иной форме: «Все вы, во Христа крестившиеся, во Христа облеклись. Нет уже Иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужского пола, ни женского: ибо все вы одно во Христе Иисусе» (*Гал. 3:27-28*).

Учитель: Мы с вами познакомились с тем, что право на жизнь гарантируется государством и является величайшей ценностью с право-

славной точки зрения. Дома вы смотрели фильм, где показано, как это право попирается. Давайте посмотрим ещё один отрывок на эту тему. После просмотра мы с вами обсудим ваши чувства и мысли по поводу увиденного.

Школьники смотрят фрагмент фильма «Холокост. Трагедия еврейского народа» (на сайте «История РФ»). Затем педагог предлагает для обсуждения следующие вопросы:

- Какое впечатление у вас вызвал этот фрагмент?
- Какими словами вы можете описать действия фашистов в отношении евреев?
- Получается, что одни люди истребляли (сознательно) других. Почему они делали это?
- Представьте, что вы находитесь в лагере, как заключенный. Какие бы чувства вы испытали к заключенным, к охране лагеря, к палачам?
- Почему многие люди потеряли человеческое достоинство?
- А благодаря чему люди в лагере сохранили достоинство?

4.2. Изучение основных событий Холокоста.

Учитель: Об отношении к евреям в этот исторический отрезок времени красноречиво говорят конкретные исторические источники, где прослеживается вся политика фашистской Германии в отношении еврейского населения. Предлагаю вам поработать с этими источниками. Они распечатаны и лежат на столе у каждого.

Класс делится на две группы. *Первая группа* анализирует события, которые были в Германии до войны (*воспоминания очевидцев, таблица изменения численности еврейского населения в странах Европы до 1939 г.*). *Вторая группа* анализирует политику фашистского правительства во время войны (*таблица убыли еврейского населения, воспоминания очевидцев*).

Задания группам:

Первая группа готовит ответы на вопросы:

- Почему началось преследование евреев в Германии?
- На какие категории можно было разделить немцев (палачи, безразличные и сочувствующие)? Приведите конкретные примеры из текста.
- Чем обусловлено изменение численности еврейского населения? (*анализ таблицы*).

Вторая группа отвечает на вопросы:

- Как изменилась численность еврейского населения в годы Второй мировой войны?
- Какие чувства вызывают воспоминания оберштурмфюрера СС Курта Герштейна?

- Кто виноват в том, что случилась такая страшная трагедия – Холокост? Виноват народ или власть?

Ученики представляют результаты работы в группе.

4.3. Определение понятия «фашизм».

Учитель: Мы обсуждали с вами проявления фашизма, но определения самого термина «фашизм» пока не прозвучало. Сейчас вы будете работать в группах (*по 4-5 чел.*). Пожалуйста, опираясь на знания, которые у вас уже есть, дайте свое определение понятию.

Школьники предлагают варианты определения и сравнивают их с тем, которое дает учитель (на слайде презентации): «Фашизм – это политическая идеология, основанная на расовом признаке превосходства и исключительности одной нации над другой» (*Ланцов, С. А. Террор и террористы. Словарь. / С. А. Ланцов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. – С.187*).

Учитель: Давайте выделим главные слова в этом определении.

Ребята выделяют ключевые слова и объясняют, почему они для них важные.

4.4. Выявление связи между событиями Холокоста и современностью.

Учитель: Мы размышляли о проявлениях фашизма в прошлом. Но ещё в начале урока мы сказали, что с фашизмом можно встретиться и сейчас.

Педагог предлагает ученикам набор материалов, в которых рассказывается о проявлениях фашизма в настоящее время.

Вопросы для обсуждения:

- Приведите примеры из современной истории, когда явно видно проявление идей фашизма и национализма.

- Почему это происходит? Как нам на это реагировать?

- Сталкивались ли ваши родственники, знакомые с подобными проявлениями? Что вы чувствовали при этом?

Педагог должен подвести учащихся к пониманию того, что безразличие народа порождает страшные преступления власти.

4.5. Определение собственной позиции.

Учитель: Давайте подведем итоги нашего разговора. Мы с вами разобрались с понятием «фашизм», увидели его страшные проявления в прошлом и в настоящее время. Мы обсудили, что фашизм попирает главную ценность человека – право на жизнь. Но преступность идеологии фашизма, кажущаяся очевидной, возрождается вновь и вновь. Мне бы хотелось, чтобы сейчас каждый задумался о том, какое отношение тема фашизма имеет к его личной жизни. Для этого я прошу прочитать

одно из предложений и выбрать то, которое подходит вам в большей степени. Эти листочки анонимные, их не нужно подписывать. Когда вы сделаете свой выбор, я прошу вас сдать их. После урока я обработаю анкеты и представлю вам обобщенные результаты.

Учитель раздает бланки с фразами:

- Считаю, что это меня не касается.
- Считаю, что я могу повлиять на распространение фашизма. Но пока не знаю как.

- Думаю, что от моих действий ничего не зависит. Есть специальные структуры, которые должны этим заниматься.

- Готов к активным действиям по борьбе с идеологией фашизма (просвещение других, участие в акциях, поддержка людей...).

- Считаю, что мой вклад – это личный пример. Я с уважением отношусь ко всем людям, признаю наше равенство.

Для того чтобы повысить честность детей и не провоцировать их на социально желаемый ответ, листочки можно опускать в урну, как при голосовании на выборах. Или складывать на парту, а не сдавать учителю в руки.

5. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Вспомните цель нашего урока – уяснить ценности человеческой жизни для современной цивилизации на примере исторических событий, связанных с Холокостом, и сформировать собственное отношение к проявлениям фашизма. Ответьте мне:

- Смогли ли мы достичь результата?
- Как бы вы сформулировали ответ на вопрос о том, какова ценность человеческой жизни для современной цивилизации?

В процессе ответов ученики приходят к пониманию, что декларация ценности жизни часть противоречит реалиями жизни. Безразличие и эгоизм порождают ненависть к людям, а это – путь к уничтожению людьми друг друга.

6. Рефлексия.

Учитель: Продолжите, пожалуйста, фразы:

- Самым важным для меня сегодня на уроке стало...
- Сегодня я испытал(а) чувства...
- Мне хотелось ещё узнать подробнее о...

Учитель: А теперь ответьте на следующие вопросы:

- Что оказалось сложным?
- Как изменилось ваше отношение к событиям Холокоста?
- Зачем мне нужно знать о Холокосте?
- Что я понял?
- Какие идеи у меня появились?

7. Педагогическая рефлексия.

- Чаще всего, на таком уровне субъектности, как «субъект деятельности», находятся подростки. Для того чтобы они могли эффективно работать, учитель предлагает цель деятельности и организует ситуацию её личностного принятия, а также способ обнаружения ценностей за конкретными поступками людей. В данном уроке при анализе документов, свидетельств и других источников, подросток самостоятельно на основе своих критериев объясняет поступки определенных людей и явлений.

- Выбор данной ценности объясняется ростом в современном обществе националистических настроений, искажением понятия «равенство людей». Последние события в современном мире свидетельствуют о том, что именно подростки оказываются во власти идей фашизма, антисемитизма, ксенофобии.

- Через погружение в историческую эпоху учащиеся пришли к осознанному пониманию сущности национализма и фашизма, осознали его опасность и в настоящее время. В данном случае удалось удержать предметные задачи в полной мере.

- Важным при разработке урока было связать события прошлого с настоящим, чтобы ученики осознали необходимость полученных и присвоенных ими знаний в реальной жизни.

- Трудностью при разработке урока стала специфика самой темы. Трудно было также удержать все части плана и соединить их логически. Материал очень эмоциональный, сложный для проговаривания вслух, но именно этим и ценен урок.

- Ученики живо отозвались на «вызов» учителя, активно работали на уроке, приводили примеры из настоящего времени, строили монологические высказывания, эмоционально относились к кадрам хроники, документам.

Бышева Юлия Александровна, Православная классическая гимназия «Радонеж», преподаватель основ православной веры

Тема занятия: Сознательная вера в Бога (Воспитательное занятие, классный час в форме урока для 9-11 классов)

Уровень развития субъектной позиции – субъект собственного действия.

Ценность – сознательная вера в Бога.

Задачи занятия:

- Познакомить детей с высказыванием святых отцов Церкви на тему: «Вера и её проявления».

- Учить совершать сознательный выбор.

- Воспитать уважительное отношение к мнению товарищей по классу (уметь выслушать всех, кто хочет высказаться, даже если его мнение не совпадает с твоим).

- Развить умение дискутировать и аргументировать свое мнение.

Сценарий воспитательного занятия

Сдвоенное занятие – 90 мин. с перерывом на перемену.

1. Постановка проблемы.

Ведущий: Современные психологи сделали интересное открытие: когда человек не знает, зачем он живет и от этого мучается, то это может стать причиной серьезных недугов. Вывод, который они делают из этого факта, состоит не в том, что не стоит мучиться над этим вопросом, но в том, что смысл обязательно должен быть найден.

Огромный процент самоубийств, почти 100 процентов случаев наркомании, значительная доля преступлений объясняются тем, что человеку не удалось найти смысл своей жизни.

2. Целеполагание. Образ результата.

Ведущий: В процессе нашего занятия мы для себя определим, как мы понимаем смысл человеческой жизни. А в конце каждый из вас попробует сформулировать – в чем заключается смысл человеческой жизни. Так мы с вами поймем, достигли мы цели нашего занятия или нет.

3. Планирование.

Ведущий: Для того чтобы ответить на вопрос о смысле жизни, мы с вами в течение урока будем соглашаться или не соглашаться с существующими утверждениями на эту тему, будем пытаться осмыслить их. Затем мы будем читать истории молодых людей о том, что для них сейчас является смыслом жизни и пытаться понять причины такого выбора. Мы прочитаем изречения святых отцов на тему «Вера и Богопознание»; поговорим о таком понятии, как «сознательная вера».

Перед вами лежит таблица, в которую вы можете вписывать по ходу урока свои мысли. Это поможет следить за ходом рассуждений.

4. Основная часть занятия.

4.1. Обсуждение утверждений.

Ведущий: Кто из Вас знает ответ на вопрос: «В чем смысл человеческой жизни»? Запишите в таблицу, в чем для вас заключается смысл жизни.

Преподаватель просит учеников записать свой ответ в таблицу, но сам ответ не обсуждается.

Если разговор происходит с детьми воцерковленными, то надо быть готовыми к тому, что ведущий услышит ответ: «Смысл человека в том, чтобы уподобиться Богу». Этот ответ правильный с точки зрения христианского мировоззрения, но ребёнок может просто заучить данную формулировку, не осознавая, что она в действительности описывает жизненный путь. Предлагаю оставить такой ответ без комментариев, так как в процессе разговора необходимо будет обосновать свою точку зрения с помощью аргументов.

Ведущий: Давайте попробуем ответить на несколько важных вопросов. Скажите:

- Почему говорят, если существует Бог и душа бессмертна, то у человека есть смысл жизни?

- Каким смыслом христианство наполняет человеческую жизнь?

Преподаватель просит детей записать свой ответ в таблицу. Затем проходит обсуждение. *Взрослый подводит ребят к выводу, что **смысл человеческой жизни в Боге**. Если до сих пор не прозвучал ответ на вопрос «Что есть смысл жизни христианина?», то преподаватель должен сам произнести его.*

Ведущий: Из Священного Писания мы с вами знаем, что человек создан по образу и подобию Божию (*Быт. 1:26*). Основная цель человеческой жизни – это уподобление Богу: «Итак, будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (*Мф. 5:48*), то есть задача человека – стать святым.

Этот смысл записывается на доске, только его нужно написать на понятном для детей языке, например: «Смысл человеческой жизни – в служении Богу», «Жить для Бога и ради Бога».

Ведущий: Предлагаю вам согласиться либо не согласиться со следующими утверждениями.

- Бог не вторгается насильно в человеческую жизнь, необходимо, чтобы человек сам захотел встречи с Ним (*необходимо вывести ребят на разговор о свободе выбора человека. Свобода – это дар Бога человеку*).

- Если же человек не хочет принимать в расчет никого, кроме себя, то он не сможет встретиться с Богом (*это утверждение говорит о том, что человек должен измениться. Любовь предполагает жертвенность, самоотдачу*).

Утверждения даются по очереди. После каждого проходит обсуждение.

Задача педагога – подвести ребят к мысли, что человек самостоятельно выбирает смысл своей жизни. Эта часть занятия имеет большое значение, так как в ней говорится о том, что человек должен сам захотеть встретиться с Богом. Но одного желания мало, необхо-

димо работать над собой, стараться совершенствоваться, изменить образ жизни.

Этот этап можно не называть «дискуссией», а назвать, предположим, «обсуждение, размышление на тему...». Обсуждение можно организовать по каждому пункту, они не противоположны, а скорее дополняют друг друга.

Аргументы ведущего – цитаты из Священного Писания:

- Кто не любит, тот не познал Бога, потому что Бог есть любовь (1Ин.4:8).

- Кто говорит: «я люблю Бога», а брата своего ненавидит, тот лжец: ибо нелюбящий брата своего, которого видит, как может любить Бога, Которого не видит? (1Ин. 4:20).

- Любовь познали мы в том, что Он [Иисус Христос] положил за нас душу Свою: и мы должны полагать души свои за братьев» (1Ин.3:16).

4.2. Истории молодых людей.

Ведущий: Как вы думаете, когда человек начинает задумываться о смысле жизни? И почему?

Школьники отвечают, делятся мнениями.

Этот этап является продолжением обсуждения темы: «Бог не вторгается в человеческую жизнь, необходимо, чтобы человек сам захотел встречи с Ним».

В подтверждение предыдущих слов читаются реальные истории из жизни современных людей. Возможно, это будет эмоциональной паузой в уроке. Подросткам нравится встреча с современными верующими молодыми людьми, пусть даже через истории, написанные на бумаге.

Ведущий: Я раздаю вам реальные истории из жизни простых людей, которые рассказывают о том, как они **обрели Бога**. Прошу вас прочитать их вслух для всех участников занятия (зачитываются 5 историй).

Несколько учеников читают вслух истории (*см. Приложение № 1*).

4.3. Знакомство с изречениями святых отцов.

Ведущий: Когда Церковь призывает нас принять хранимую Ею Истину, речь идет не о теоретических положениях, с которыми мы должны согласиться без всяких рассуждений. То, что нам предлагают, – это личное отношение, это определенный образ жизни, основанный на личной связи с Богом или же последовательно ведущий к установлению подобной живой связи. *В результате наша жизнь изменяется, она перестает быть борьбой за «место под солнцем» и обретает высший смысл в общении, в причастности другому бытию.*

Перед вами изречения святых отцов на тему «Вера», «Вера и её проявления», «Богопознание» (*каждому участнику раздаются карточки с изречениями святых отцов Церкви*). Можете ли вы объяснить, какой смысл заложен в этих изречениях?

Примеры изречений:

- Если кто, веруя во Христа, не являет дел, сообразных с верой, тот, как внимающий дурным учениям и плохо постигающий смысл Писания, сам себе высекает гробницу в камне (*Преподобный Ефрем Сирин*).

- Не станем считать одну веру достаточной для спасения. Будем заботиться и о поведении, будем вести и наилучшую жизнь, чтобы то и другое способствовало достижению совершенства (*Авва Исаия*).

4.4. Определение понятия «сознательная вера».

Ведущий: Давайте вместе попробуем дать определение понятию «сознательная вера».

Педагог пишет на доске: «Сознательная вера – это...» и просит ребят записать в таблицу определение понятия. Ученики пишут свое определение понятия «сознательная вера» на стикерах, а потом прикрепляют их к доске.

Организуется обсуждение. Зачитываются определения со стикеров.

В процессе данной работы учащиеся должны сами прийти к выводу, что значит «сознательная вера в Бога». Этот этап необходим для осознанного принятия христианского учения. Мы говорим, что истинная вера – это вера просвещенная.

Ведущий: Какой из перечисленных принципов больше подходит христианину?

- «Верую» значит «слепо принимаю наивные представления о жизни, о мире, о их сущности и будущем».

- «Веруй и не спрашивай» (*независимо от того, кем и когда это было сказано*).

- «Познавай и верь» или, наоборот, «верь и познавай».

Преподаватель просит ребят записать в таблицу принцип, который они выбрали.

В процессе обсуждения педагог подводит школьников к мысли, что сознательная вера в Бога предполагает Богопознание. Приложение № 2 можно использовать, как помощь учителю в построении диалога с учениками.

Ведущий: Человек, который выбирает смыслом своей жизни «служение Богу», берет на себя определенную ответственность. Давайте подумаем, о какой ответственности идет речь? Что от нас требуется? Начнем с повседневной жизни, как наши принципы должны воплощаться в жизнь. Нужно ли нам ждать особой ситуации, чтобы проявить свою веру в Бога?

Школьники высказываются, делятся личным опытом и мнениями.

5. Фиксация результатов. Оценивание.

Ведущий: Кто сможет назвать цель нашего занятия?

Учащиеся отвечают, вспоминая цель.

Ведущий: Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы.

- Смогли ли мы достигнуть результата?
- Какой главный критерий нашей результативности? (*смогли дать определение понятию «сознательная вера»*).
- Прошу вас подумать и ответить, чем вы руководствовались, когда выбирали принцип христианина?

6. Рефлексия.

Ведущий: Ребята, назовите мне, пожалуйста, этапы нашего пути, то есть как мы с вами шли к намеченной в начале занятия цели?

Учащиеся вспоминают последовательность этапов.

Ведущий: Как вы думаете, что ещё могло помочь нам понять, что такое «сознательная вера»?

Ребята высказывают предположения.

Ведущий: Ответьте, пожалуйста, а какая возможность дана конкретно вам для встречи и познания Бога? Запишите в таблицу свой ответ.

Звучат ответы вслух, затем ученики их записывают.

Ведущий: Попробуйте ещё раз сами сформулировать смысл человеческой жизни и что требуется от человека, который выбрал такой путь. Запишите в таблицу свой ответ.

Школьники записывают свои варианты ответа.

Ведущий: Наше занятие я заканчиваю словами Патриарха Московского и всея Руси Кирилла: «Необходимо делать всё, для того чтобы укреплялась вера православная в сердцах людей, чтобы люди становились сознательно верующими, чтобы приходили в храм не потому что обычай такой, не потому что нужно только куличи перед Пасхой освятить или яйца, но чтобы у людей была внутренняя потребность встретиться с Богом, услышать Его слово, прочитать Евангелие, подумать о своей жизни и выйти за пределы храма духовно укрепленными».

Патриарх Кирилл напомнил, что каждый человек несет ответственность не только за свое внешнее благополучие, но и за формирование своего внутреннего мира. «Если это формирование происходит с Богом, при Его участии, то этот мир становится отображением Божественного мира. Человек, несущий в сердце своем отображение Божественного рая, становится личностью светлой, притягательной, способной влиять на жизнь других людей», – заключил Патриарх Кирилл.

7. Педагогическая рефлексия.

- Уровень субъектности – низкий для возраста 15–17 лет. Не всегда уровень субъектности совпадает с возрастом учащихся. Это можно объяснить следующей причиной: у школьников было мало возможностей для развития такого важного качества, как субъектная позиция. Детям этого уровня необходимо задавать цель, а также прописывать вместе с ними этапы, которые помогут достигнуть поставленной цели. Также учащимся такого уровня субъектности может понадобиться помощь при выполнении поставленных задач.

- Сознательная вера в Бога предполагает ответственность человека за всё, что он делает, не только перед людьми, но и перед Богом. Все свои слова, дела и поступки человек соизмеряет с заповедями Божиими. Сознательная вера проявляется в поведении человека: поступках, делах, словах, в отношении к себе, к другим людям, к окружающему миру. Осознанно верующий человек знает смысл своей жизни и может четко ответить на вопрос: «Зачем я живу на Земле?». В беседах с подростками на уроках педагог обнаружил, что они не понимают основного смысла жизни христианина, то есть прямых и четких ответов на вопрос: «В чем смысл человеческой жизни?» – дано не было. В связи с этим возникла идея придумать мероприятие, которое поможет ученикам ответить на важный жизненный вопрос: «В чем смысл человеческой жизни?».

- Занятие не только связано с религиозной составляющей урока, но направлено на развитие субъектной позиции учащихся. Человек, обладающий субъектной позицией, умеет совершать осознанный выбор, а зачастую – нравственный выбор, который предстоит совершать в жизни часто, решая сложные вопросы, связанные с религией.

- Содержание предмета «Основы православной веры» предполагает разговор с детьми на тему «сознательная вера в Бога», но конкретного урока, направленного на такую тему не было. Надо отметить, что в процессе занятия школьники проявляли заинтересованность, было видно, что эта тема востребована в данном подростковом коллективе. Развить субъектную позицию за одно занятие невозможно, но бросить «зерно» в души ребят – возможно, то есть дать возможность по определённому вопросу сформулировать свое собственное мнение, выска-

зять его, попробовать отстоять и защитить с помощью аргументов, что является проявлениями субъектной позиции человека. Субъектную позицию можно назвать «ядром мировоззрения» человека, которое надо укреплять и возвращать на зернах высокой нравственности и христианских ценностях.

- Для меня как для педагога очень важен момент в уроке, который называется мотивация. Если дети не замотивированы слушать учителя, то урок не состоится. Очень важна на таких уроках психологическая атмосфера, важно найти контакт с ребятами, взаимопонимание. Важно не говорить свысока, назидательно. Необходимо выбрать правильный тон речи. Самое сложное, пожалуй, это взаимоотношение педагога и ученика, то, насколько ученик доверяет учителю, насколько тот значим для него. Речь педагога, которого учащиеся не уважают, не воспринимается, а порой игнорируется; следовательно, эффект от занятия нулевой. Так что самое главное для подобных уроков – доверие между педагогом и учащимися.

- Какие трудности возникли при разработке (проведении) сценария? Самое сложное для меня было найти правильный выход на проблему занятия, придумать переходы от одного этапа к другому. Это важно для логичности и стройности занятия. Неприятно слушать сбивчивую, сумбурную речь педагога, это портит все представление об уроке. А дети, соответственно, теряют логическую связь.

- Форма урока располагала школьников к диалогу. Урок специально выстроен в диалоговой форме. Вопрос, как правило, провоцирует думать, отвечать. Всегда в классе есть учащиеся, которые первыми начнут отвечать на вопросы, а за ними подтягивается и весь класс. В подростковом возрасте для детей очень важно найти собеседника, который внимательно выслушает их и не будет критиковать (а на занятии критика была запрещена). Можно было либо соглашаться, либо не соглашаться с мнением выступающего. Особенно сильный интерес дети проявили к реальным историям из жизни молодых людей, рассказы о том, как они пришли к сознательной вере в Бога. Занятие прошло в дружелюбной обстановке, все ребята были настроены позитивно, равнодушных к данной теме не оказалось.

Приложение 3.

Уроки и занятия, выстроенные на основе образовательной ситуации «Ценностный выбор»

Ковылина Ольга Сергеевна, НОУ Школа «Ника», учитель русского языка и литературы

Тема урока: Левша в Англии. Выбор героя. (По рассказу Н.С.Лескова «Левша», Литература, 6 класс)

Уровень развития субъектной позиции детей – субъект собственного действия.

Ценность – патриотизм.

Задачи урока:

- Понимание учащимися позиции Левши, определение, какие ценности стоят за его выбором.
- Создание ситуации для самоопределения учащихся в модельной ситуации выбора.

Сценарий урока

1. Актуализация.

Учитель открывает слайд с высказываниями. Читает вслух:

- Родину любят не за то, что она велика, а за то, что она своя.

Сенека Младший, римский философ, поэт, государственный деятель.

- Лучше черствый хлеб у себя дома, чем множество блюд за чужим столом.

Пьетро Аретино, итальянский писатель эпохи Возрождения.

- Только на чужбине познаешь всю прелесть родного языка, только там чувствуешь, что такое родина.

Густав Фрейтаг, немецкий писатель.

- За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое.

Русская пословица.

Учитель: Какая мысль объединяет эти высказывания? (*Ответы учеников*) А как вы думаете, люди, покинувшие Родину, могут остаться настоящими патриотами, живя на чужбине?

Школьники высказывают предположения.

Педагог напоминает ребятам, кто такой патриот. (Определение на слайде).

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: В жизни приходится делать разные выборы, но всегда ли люди покидают Родину из корыстных побуждений или по принуждению?

Сейчас вы будете работать в парах. Обсудите между собой и решите, почему люди уезжают жить за рубеж и почему остаются жить на Родине.

Результаты своих размышлений занесите в таблицу.

	Почему люди уезжают?	Почему остаются?
Мой выбор		

После обсуждения ученики поочередно высказывают свою позицию. *Педагог подводит итог высказываниям школьников, помогает увидеть ценностную составляющую тех причин, которые были ими записаны.*

Учитель: А как вы бы хотели построить свою жизнь, когда вырастаете: уехать из страны или остаться?

Учитель просит каждого ученика подойти к таблице, которая вывешена на доске, и приклеить свой листочек с липким краем (стикер) в соответствующее поле таблицы.

Учитель: Кто готов рассказать, почему он сделал именно такой выбор?

Школьники высказываются.

Учитель: Вы высказали разные точки зрения. Но вам трудно размышлять на эту тему, поскольку нет реального опыта. Трудно рассуждать совсем абстрактно. Для того и существует великая литература, чтобы помогать нам примеривать на себя судьбы героев и находить тем самым ответы на сложные вопросы. Думаю, сегодняшний наш герой может нам помочь. Наш герой – Левша. Почему покинул родину Левша? (*Ответы детей*).

Но он вернулся. А мог бы поступить по-другому? Почему Левша сделал такой выбор: вернулся в Россию? (*Ответы учеников*). Можем ли мы сейчас дать аргументированный ответ на эти вопросы? Чего нам для этого не хватает?

Учащиеся отвечают, что ответ дать трудно, так как не хватает знания текста.

3. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: *Цель* нашего урока – понять позицию Левши и, понимая её, сформулировать собственную позицию.

Эта цель будет достигнута, если каждый сможет аргументировать собственную точку зрения относительно выбора – жить на родине или уехать за рубеж.

4. Планирование.

Учитель: Для того чтобы достичь поставленной цели мы должны:

- Проанализировать текст, чтобы понять позицию Левши.
- Определить, какие ценности стоят за выбором Левши.
- Сформулировать собственную позицию по данной проблеме.

5. Основная часть урока.

5.1. Анализ текста и позиции Левши.

Учитель: Для того чтобы понять позицию Левши, обратимся к тексту и распределим задания (*задания на слайде*).

Класс делится на две группы. Педагог раздает листы с фрагментами из 15 и 16 главы. Каждый в группе берет подтему.

Учитель: Прочитайте фрагменты рассказа Н. Лескова: «Левша» на тему «Левша в Англии». Подготовьте высказывание, опираясь на текст. Время на подготовку – примерно 5 минут.

Задание группам:

● **Для первой группы.** Тема: Отношение англичан к Левше.

- Как англичане себя ведут?
- Что их интересует? О чём они спрашивают?
- Что понравилось? Что нет?
- Чего хотят и почему?
- Что сделали для героя?

● **Для второй группы.** Тема: Отношение Левши к англичанам.

- Как он с ними разговаривает? (выделите темы разговоров)
- Отношение Левши к еде.
- Как реагирует на предложение англичан?
- Что понравилось, и чем особо заинтересовался?
- Что герой отстаивает и почему?

По ходу чтения школьники записывают свои суждения по заданию, чтобы во время выступления на них опираться.

5.2. Определение ценностей, которые стоят за выбором Левши.

Учитель: Итак, что вы можете сказать на основании проделанной аналитической работы, какие ценности выбрал Левша?

Когда каждый высказывается по своей подтеме, педагог на интерактивной доске записывает ключевые слова в два столбика: ценности, стоящие за возвращением на Родину, ценности, стоящие за решением остаться в Англии.

Учитель: Левша сделал свой выбор. Даже англичанам он «в этих своих суждениях понравился». Левша заслужил ещё большее уважение, поскольку он не только искусный мастер, но и предан Родине. Несмотря на трагическую судьбу Левши в России, автор уважает героя и в последней главе прославляет подобных людей – праведников. Они берегут честь и славу России и составляют её надежду. На таких людях держится земля русская.

5.3. Определение собственной позиции.

Учитель вывешивает плакат с вопросом: «А как поступили бы вы на месте Левши»? Ниже дано два разных ответа: «Остался в Англии», «Вернулся в Россию».

Учитель: Кто принял бы предложение англичан? Кто бы отказался? Напишите свой выбор на стикере. Мне хотелось бы, чтобы это было ваше личное решение. Поэтому я прошу вас на стикере написать слово «вернусь», если бы вы вернулись, как это сделал Левша. Или слово «останусь», если бы приняли предложение англичан. И напишите, пожалуйста, почему вы сделали такой выбор. Что для вас стало самым главным в принятии решения? А я сама приклею ваши листочки, и мы увидим результат нашего класса.

Учащиеся на листочках объясняют свой выбор – формулируют, что повлияло на решение. Сдают работу. Педагог зачитывает мнения.

Учитель просит ребят ответить на вопросы:

- Что повлияло на решение?
- На какие ценности вы опирались при выборе? Что оказалось важнее и почему?

6. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Урок подходит к концу. Удалось ли достичь его цели? Почему вы так считаете?

Ученики высказываются и аргументируют ответы.

7. Рефлексия.

Учитель: Давайте вспомним, как мы действовали для того, чтобы достичь цели? (*Ответы детей*). А теперь скажите:

- Что для вас было самым главным?
- Сомневались ли вы при определении своего выбора?

Ребята отвечают, делятся мнениями.

Учитель: Мы ещё будем читать и обсуждать произведения отечественных авторов, где герои делают выбор, где им лучше жить и во имя чего. И учиться делать свой выбор, осмысленно, серьезно, понимая причины.

8. Педагогическая рефлексия.

- Мне удалось соединить предметную цель (анализ текста, его понимание) и цели, связанные с формированием субъектной позиции:

- развивать умение увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им всестороннюю оценку, соотнося свои действия и жизненные планы с культурными и историческими реалиями, ценностями людей;

- развивать способность к осуществлению выборов, так как художественная классическая литература имеет огромный воспитательный потенциал и для урока были взяты только нужные фрагменты текста.

До представленного урока уже было занятие, дети знают содержание произведения. И после, если учителю нужно обсудить другие темы, можно продолжить работу по тексту.

- При разработке и проведении урока мне было важно учиться планировать уроки литературы по новым, современным требованиям, заинтересовать ребят актуальной проблемой; учить видеть связь художественного текста с жизнью, воспитывать активную жизненную позицию, основанную на духовных ценностях.

- Трудности при разработке сценария были из-за неопытности в проведении уроков, построенных в технологии развития субъектной позиции учащихся, и нехватки свободного времени. А интерес освоить технологию был!

- Ученики быстро включились в урок (с этапа постановки проблемных вопросов). Было приятно видеть, что отвечали ребята не только мне, но и друг другу, дискутируя при этом. Урок был проведен в сильной группе, и шестиклассники справились с ситуацией, построенной на ценностном выборе.

Себина Елена Николаевна, Православная классическая гимназия «Радонеж», учитель литературы

Тема урока: «Анализ эпизода “Калмыцкая сказка” из романа А.С.Пушкина “Капитанская дочка”» (Литература, 8 класс)

Уровень развития субъектной позиции – субъект деятельности.

Ценность – выбор.

Задачи урока:

- Развивать навык «вдумчивого чтения» (анализ художественного текста).

- Развитие субъектной позиции учащихся на материале литературного произведения.

- Выбор и обоснование своей позиции на основе христианских ценностей.

Сценарий урока

Сдвоенный урок – 90 мин. с перерывом на перемену.

1. Актуализация.

Просмотр эпизода мультфильма «Капитанская дочка» напоминает сюжет и создает соответствующий эмоциональный настрой учащихся.

2. Постановка учебной проблемы.

Учитель: Ваш читательский опыт, наверное, подсказывает, что образы героев каждый может объяснять и понимать по-своему. Этим и привлекательно искусство. Но объясняя для себя смысл поступков и высказываний литературных героев, отдавая кому-то из них предпочтение, мы вольно или невольно опираемся на ценности, которые за ними стоят. А можем ли мы разобраться в этом, обратившись к анализу только одного, пусть и ключевого в романе, эпизода «Калмыцкая сказка»?

3. Целеполагание. Образ результата.

Учитель: Цель урока – сравнить героев романа А.С.Пушкина «Капитанская дочка», Гринева и Пугачева, обращаясь к различным интерпретациям их образов в эпизоде «Калмыцкая сказка», с целью выявления различий в их ценностных позициях. Затем необходимо сделать свой ценностный выбор. Предлагаю подумать, как мы поймем, что достигли цели?

Школьники высказываются, называют разные критерии. Учитель обобщает их ответы.

Учитель: Мы сможем считать, что достигли цели, если на основе полученных на уроке знаний сможем сделать выбор и обосновать его.

4. Планирование.

Учитель: Для того чтобы достичь поставленной цели, нам нужно решить несколько задач, ответив на следующие вопросы:

- Что такое интерпретация?
- Как можно интерпретировать эпизод «Калмыцкая сказка»?
- Какие христианские ценности лежат в основе той или иной интерпретации позиции героев романа?
- Какова авторская позиция?
- Мой ценностный выбор.

В соответствии с этими вопросами наш урок лучше разбить на 4 *этапа*. На каждом из них мы будем анализировать текст, позиции героев, различные интерпретации, чтобы сделать свой выбор, присевшись к тем ценностям, которые стоят за позициями Гринева и Пугачева.

5. Основная часть урока.

К моменту проведения этого урока, учащиеся были хорошо знакомы с текстом всего произведения, прошла контрольная работа на знание текста. С историческими событиями, которые легли в основу романа, школьники познакомились на тематическом занятии «Пушкин в работе над “Капитанской дочкой”» в Государственном музее А.С.Пушкина (вариант: на уроках истории). К этому уроку школьники получили домашнее задание повторить определение «авторская позиция», определение жанров «басня», «сказка», «притча», принести словарь литературоведческих терминов, ответить на вопрос «Какова авторская позиция в романе «Капитанская дочка?»» (опираясь на текст).

5.1. Понятие «интерпретация».

На доске появляются вопросы (слайд-презентация):

- Интерпретация. Что это такое?
- Можем ли мы не интерпретировать?
- Формирует ли интерпретация текста мой ценностный мир?

Учитель: Задачи этой части нашего урока – попытаться ответить на вопросы, развить навык вдумчивого чтения, обменяться мнениями по поводу прочитанного, научиться делать выводы, обосновывать свою точку зрения, вспомнить уже знакомые литературоведческие понятия, которые помогут нам определить мнение автора, его позицию.

Для выполнения заданий на всех этапах класс нужно разделить на три равные группы. Способ деления может быть разным. Мы предлагаем вытягивание жребия. Педагог просит каждого учащегося выбрать карточку из коробки, не видя изображения на ней. В коробке – равное число карточек, их три вида. На каждой – портрет Пушкина (авторы – В.Тропинин, О.Кипренский, Е.Гейтман). Учитель обращает внимание на слайды с изображением портретов Пушкина, просит назвать имена художников (актуализация пройденного материала).

В классе – три зоны для работы групп. Каждая группа получает два вопроса по теории литературы:

- Объясните особенности жанра (по группам – басня, сказка, притча).
- Интерпретация. Что это такое? (выписывают определение из словаря).

Учитель предупреждает, что по каждому вопросу нужно выбрать одного выступающего от группы. Представитель от группы озвучивает результаты работы. Педагог делает записи в таблице на доске, выделяя главные жанровые отличия.

Таблица № 1

БАСНЯ	СКАЗКА	ПРИТЧА

5.2. Интерпретация эпизода «Калмыцкая сказка».

5.2.1. Варианты интерпретаций.

Учитель: Мы получили некоторое представление о том, что такое интерпретация и вспомнили отличительные черты таких жанров, как басня, сказка и притча. Обратимся теперь к тексту романа «Капитанская дочка», чтобы *проинтерпретировать* сказку, которую рассказывает Пугачев Гриневу.

Работа идет в 3-х группах. Задание – интерпретировать «Калмыцкую сказку». В ходе его выполнения используются элементы сюжетно-имитационной игры («Представьте себе, что вы – Гринева...»).

Учитель организует и создает условия для самостоятельного обнаружения подростками проблемной ситуации, заключенной в обсуждаемом тексте. Школьники входят в позицию героев произведения и «изнутри» начинают видеть ценностную сторону ситуации, описанную в притче.

• **Для первой группы.** Внимательно прочитайте отрывок из 11 главы романа А.С.Пушкина «Калмыцкая сказка». Переведите текст этой притчи с образного языка на общепринятый. Если бы эта притча встретила вас сама по себе (в жизни, не в романе), как бы вы её объяснили? Какие иллюстративные примеры вы можете подобрать к позициям «орла» и «ворона», обратившись к литературным произведениям, биографиям известных людей, художественным фильмам?

• **Для второй группы.** Внимательно прочитайте отрывок из 11 главы романа А.С.Пушкина «Калмыцкая сказка». Переведите текст этой притчи с образного языка на общепринятый. С кем из героев притчи себя соотнесит Пугачев? Представьте себя на месте Пугачева. Подберите (вспомните из известных вам) крылатые выражения, описывающие его позицию, и аргументы в её защиту. При ответе опирайтесь на текст романа «Капитанская дочка».

Учащиеся проводят ценностный анализ ситуации.

• **Для третьей группы.** Внимательно прочитайте отрывок из 11 главы романа А.С.Пушкина «Калмыцкая сказка» – полный текст. Переведите текст этой притчи с образного языка на общепринятый. Представьте себя на месте Гринева. Какой смысл вкладывает Гринева в свой ответ Пугачеву? Подберите (вспомните из известных вам) крыла-

тые выражения, описывающие эту позицию и аргументы в её защиту. При ответе опирайтесь на текст романа «Капитанская дочка».

Учащиеся проводят ценностный анализ ситуации.

Каждая группа озвучивает выбранное крылатое выражение, отражающее суть позиции героя. Представитель группы записывает его на ватмане. Он объясняет классу, почему было выбрано это выражение.

Таблица № 2

	ГРИНЕВ <hr/> (крылатое выражение)	ПУГАЧЕВ <hr/> (крылатое выражение)
1-й выбор		

Примеры крылатых выражений, подобранных учениками во время урока:

Гринев

- Всякая власть от Бога.
- Не убий, не укради.
- Возлюби ближнего как самого себя.

Пугачев

- Лучше умереть стоя, чем жить на коленях.
- Лучше синица в руках, чем журавль в небе.
- Человек человеку брат (против рабства).

5.2.2. Выбор между позициями.

Учитель: А сейчас я попрошу вас сделать *свой выбор между двумя позициями*. Вы определяетесь не столько по отношению к содержанию притчи, сколько к её интерпретации. Итак, к какой позиции – Пугачева или Гринева – вы присоединитесь, чья позиция вам ближе?

В течение урока учащимся будет предложено две ситуации выбора. Это – первая из них.

Учащиеся наклеивают цветные стикеры на лист ватмана:

5.3. Определение ценностей, лежащих в основе разных интерпретаций.

5.3.1. Анализ примеров.

На следующем этапе урока учитель организует ситуацию обнаружения ценностей, которые обнаруживаются за разными альтернативами. Подросток соотносит альтернативы на основе собственных критериев выбора и задумывается почему, делая выбор, он поддерживает то или иное мнение.

Учитель дает задание трем группам (*слайд-презентация*). Он предлагает детям цитаты, примеры, эпизоды, связанные с православной этикой, заранее подобрав материал по своему усмотрению.

Учитель: Задача каждой группы – на основе примеров, которыми вы располагаете, выявить и сформулировать ценности, которые за ними стоят.

Материал для заданий:

- Легенда о Кудеяре (*текст легенды выдается каждой группе*).
- О, если бы ты был холоден, или горяч! Но, как ты тепл, а не горяч и не холоден, то извергну тебя из уст Моих (Откр. 3).
- Блаженны кроткие (Мф. 5:5).
- Претерпевший до конца спасется (Мф. 10:25).
- Верный в малом – и во многом верен, а неверный в малом – неверен и во многом (Лк. 16:10).
- Как можно не противиться злему, как защититься от злодеев, если злу не противостоять (Мф. 5:39).
- Не будь побежден злом, но побеждай зло добром (Римл. 12:21).

Материал для заданий взят из текста Евангелия и из фольклорного произведения. Мы подбирали материал, считая, что Пугачев основывается на ветхозаветной этике «Око за око, зуб за зуб». Ценность для Пугачева – борьба против несправедливости.

5.3.2. Определение позиций героев.

Учитель: Все три группы получают новое задание. Оно состоит из нескольких пунктов:

- Соотнесите предложенные высказывания с позицией героев романа А.С.Пушкина «Капитанская дочка» Пугачева и Гринёва.
- Впишите номер высказывания в соответствующую графу.
- Выберите героя, чья позиция вам ближе. Сформулируйте, какие нравственные ценности стоят за высказываниями, относящимися к выбранному герою.
- Запишите эти ценности в нижнюю часть таблицы.

Таблица № 3

	ГРИНЕВ	ПУГАЧЕВ
Номер высказывания		
Ценности		

Ученики должны определить, что из предложенного материала можно отнести к Пугачеву, а что – к Гриневу. По результатам работы представители от групп сначала записывают в таблицу, начерченную на ватмане, номера высказываний, относящихся к Гриневу или Пугачеву. *Учитель комментирует появившиеся записи, озвучивая каждое высказывание. Например, так: «Итак, я прочитаю высказывания, которые вы решили соотнести с образом Гринева...».*

Учитель: А какие ценности стоят за этими высказываниями, по вашему мнению?

Представители от группы называют ценности, а педагог записывает их на доске.

5.4. Определение авторской позиции.

Учитель: Итак, ребята, мы определили с вами какие ценности стоят за позициями Гринева и Пугачева. Но давайте вспомним, что любое литературное произведение – это, прежде всего, поле авторского высказывания. Попробуем разобраться – какова позиция автора в романе, и можем ли мы определить, на чьей стороне его симпатии. Обратимся к нашей домашней работе и выполним новое задание. Вам нужно определить позицию автора, опираясь на проделанную домашнюю работу.

Вспомните, к каким предварительным выводам мы пришли на прошлом уроке, говоря о позиции автора, обратитесь к цитатам, подобранным вами при выполнении домашней работы, и выскажите свое мнение по вопросам:

- На чьей стороне симпатии Пушкина – Пугачева или Гринева?
- Как это можно доказать из контекста всего романа?

Ожидается, что в результате школьники могут прийти к выводу о том, что именно Гриневу автор доверяет высказывание своего мнения. Он как бы становится резонером, говоря в конце романа: «Не приведи Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный».

Представители от групп высказывают мнения группы.

Учитель: Решите теперь для себя, поддерживаете ли вы мнение автора романа или у вас на этот счет есть собственное мнение?

По этому вопросу не предполагается озвучивание ответов и обсуждение в классе. Каждый решает для себя.

Учитель: А теперь я хочу вас познакомить с точкой зрения на авторскую позицию известного литературоведа, исследователя творчества А.С.Пушкина Ю.М.Лотмана. Он высказал её в статье «Идейная структура «Капитанской дочки» (слайд-презентация). «Сам способ превращения исторических героев в рупор авторских идей был Пушкину глубоко чужд», – пишет Ю.М.Лотман. И продолжает: «Невозможность примирения враждующих сторон и неизбежность кровавой и истреби-

тельной гражданской войны открылась Пушкину во всем своем роковым трагизме».

Ю.М.Лотман подробно останавливается на мотиве милости, противопоставленной правосудию. По словам Ю.М.Лотмана, «для Пушкина в «Капитанской дочке» правильный путь состоит не в том, чтобы из одного лагеря современности перейти в другой, а в том, чтобы подняться над «жестоким веком», сохранив в себе гуманность, человеческое достоинство и уважение к живой жизни других людей».

Учитель комментирует высказывания литературоведа, подводя детей к выводам:

- Пушкин видит правду каждой из сторон.
- Вывод исследователя ясен: в борьбе двух сословий, в кровавой войне человечность и милость важнее сословных, политических и любых иных интересов.

Приводится ещё одна цитата: «Обращаясь к исторической эпохе, поэт стремился понять её в её собственном и неповторимом своеобразии. Актуальность исторических событий образуется перекличкой проблем и ситуаций прошлого и настоящего, а не модернизацией прошедшего» (*Л.Соболев*).

5.5. Мой ценностный выбор.

Учитель: Итак, во время нашего урока мы интерпретировали различные высказывания и тексты, и вы сделали свой первый выбор, когда поддержали Гринева или Пугачева. Потом мы увидели, что за Гриневым и Пугачевым стоят разные системы ценностей. Сейчас мы обсудили и позицию автора, сформулировали для себя – какие ценности стоят за ней. Теперь вам предстоит сделать ещё один выбор: выразите свое отношение, какая из систем ценностей вам ближе.

Вопросы будут такими:

- Изменилось ли мое отношение к позициям героев?
- К какой из них я присоединился бы теперь?

Учитель добавляет в **Таблицу № 2** в первую колонку слово «Выбор №2». Учащиеся наклеивают цветные стикеры.

Школьники оказываются в ситуации ценностного выбора. Они должны будут выбрать собственную ценностную позицию по поводу выявленных различных мнений. Происходит сравнение альтернатив.

Таблица № 2

	Крылатое выражение, за которым стоят ценности Гринева	Крылатое выражение, за которым стоят ценности Пугачева
Мой выбор		
Ценности, которые являются основой позиции героя		
Выбор №2		

Ребята комментируют и объясняют свой выбор.

6. Фиксация результата. Оценивание.

Учитель: Наш урок подходит к концу. Ответьте, пожалуйста, на вопросы:

- Можем ли мы считать, что цель урока достигнута?
- Насколько эффективна была наша работа?
- Что нам помогло в достижении цели?

Примерный ответ школьников: в начале урока мы поставили перед собой цель – сравнить героев романа А.С.Пушкина «Капитанская дочка» Гринева и Пугачева, обращаясь к различным интерпретациям их образов в эпизоде «Калмыцкая сказка», для того чтобы выявить различия в их ценностных позициях и сделать свой ценностный выбор. На основании полученных на уроке знаний и результатов совместной работы мы смогли сделать этот ценностный выбор, что отражено на схеме. Значит, наша цель достигнута (*возвращение к начальным слайдам урока «Цель урока»*).

7. Рефлексия.

Учитель: Предлагаю вам подумать над следующими вопросами:

- Что особенного было на этом уроке?
- Что я понял благодаря этому уроку?

Школьники отвечают, высказывают мнения.

Учитель: Как вам кажется, в каких ситуациях в жизни может пригодиться опыт такого выбора? Назовите эти ситуации.

Возможные ответы детей: просить – не просить друга, идти или не идти куда-то, и тому подобное. *Вопрос нацелен на понимание того, где может пригодиться умение делать выбор с ценностной точки зрения.*

8. Перспектива.

Учитель: Выберите одно из предложенных заданий и напишите работу в жанре «эссе».

- Творческая работа «Что бы я ответил Пугачеву на вопрос: «Какова калмыцкая сказка?»»

- Поэт – издали заводит речь.

Поэта – далеко заводит речь.

(*Марина Цветаева*)

Подумайте, как бы вы объяснили эти строчки в контексте нашего урока?

Литература:

1. Г.А. Лескис, «Пушкинский путь в русской литературе» (М., 1993).

2. Ю.М. Лотман, «Идейная структура в «Капитанской дочке» («В школе поэтического слова», М., 1988).

3. Л. Соболев, «Авторская позиция в «Капитанской дочке» (газета «Первое сентября», № 9, 1996).

4. Анимационный фильм «Капитанская дочка» (2005 г.).

Религиозная организация – духовная образовательная
организация высшего образования
«Пензенская духовная семинария
Пензенской Епархии Русской Православной Церкви»

Склярова Т.В., Битянова М.Р., Беглова Т.В.

ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Монография

Подписано в печать 4.05.2018 г. Формат 60×84/16.
Бумага ксероксная. Печать трафаретная.
Усл. п.л. 19,65. Тираж 1000 экз. Заказ № 04/05.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ИП Соколова А.Ю.
440600, г. Пенза, ул. Кирова, 49, оф. 3,
тел.: (8412) 56-37-16.