

Приложения

Приложение А.

Трактовка содержания нравственного воспитания в российской и американской педагогике

Трактовка содержания нравственного воспитания в российской педагогике	
Автор	Трактовка содержания нравственного воспитания
В.П. Вахтеров (1901)	Содержание нравственного воспитания – это «нравственные силы детей – их добрые чувства (сострадание, сорадование, привязанность и симпатия, чувство долга и др.) и альтруистические побуждения, а также нравственные представления, понятия и привычки» [24, с. 56]
П.Ф. Каптерев (1905)	«Нравственные чувствования суть чувствования общественные» [61, с. 88]. Содержание нравственного воспитания – общественное содержание. Однако, «иным путём, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может: такова его природа» [61, с. 90], следовательно, содержание нравственного воспитания – самодеятельность ребенка
Л.Н. Толстой (1909)	Нравственное воспитание на содержательном уровне есть «воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого освоить известные нравственные привычки» [127, с. 55]
А.С. Макаренко (1940)	Содержание нравственного воспитания определяется через понятие нравственного долга: «требовательность, порядок и ответственность» [73, с. 40]
В. А. Сухомлинский (1966)	«Нравственное воспитание – это не только формирование мировоззрения и убеждений в процессе овладения знаниями и деятельности, но и особая специфическая воспитательная работа, имеющая свои закономерности, требующая времени и определенных форм и методов воздействия на сознание, характер, поведение человека» [124, с. 216]
Л.М. Архангельский (1979)	«Нравственное воспитание как определенный процесс включает в своё содержание, прежде всего, сообщение воспитуемым определенной информации о должном поведении» [2, с. 96]

Трактовка содержания нравственного воспитания в российской педагогике	
Автор	Трактовка содержания нравственного воспитания
И. А. Каирова (1979)	Содержание нравственного воспитания – это «нравственное просвещение, формирование нравственных убеждений, развитие нравственных чувств, формирование навыков и привычек нравственного поведения, выработка правильных нравственных оценок и отношений, формирование характера, черт личности, интериоризация общечеловеческих ценностей и формирование мировоззрения человека» [59, с. 35]
И. С. Марьенко (1980)	Содержание нравственного воспитания – это «совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива воспитанников, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности школьника в соответствии с идеалом современного и будущего общества» [83, с. 121]
Н. И. Болдырев (1984)	«Содержание нравственного воспитания включает целенаправленную работу педагога и нравственное просвещение учащихся, направленные на усвоение ребенком принципов нравственности, приобретение навыков высоконравственного поведения» [18, с. 113]
Т. Л. Ильина (1984)	Содержание нравственного воспитания – это «система нравственных представлений, нравственные чувства, правильные оценки и отношения, которые могут служить в жизни руководством к действию» [55, с. 93]
И. Ф. Харламов (1990)	Содержанием нравственного воспитания выступают «принципы общественного поведения, милосердие, стремление служить людям, проявлять заботу об их благополучии, поддерживать установленный порядок и дисциплину», а также преодоление эгоистических наклонностей, признание в качестве высшей ценности «гуманное отношение к человеку», высокая культура поведения [143, с. 37]
Б. Т. Лихачев (1996)	Содержание нравственного воспитания – это «активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий; процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых действий в пользу моральных норм, процесс самоопределения и самоуправления» [72, с. 79]

Трактовка содержания нравственного воспитания в российской педагогике	
Автор	Трактовка содержания нравственного воспитания
И. П. Подласый (2000)	Содержание нравственного воспитания – это «целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [101, с. 148]
В. А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов (2000)	«Нравственное воспитание – специально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей» [120, с. 274]
А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков (2009)	«Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являются базовые национальные ценности, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях» [65, с. 17]
Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (2015)	Содержание духовно-нравственного развития включает в себя: – «воспитание у детей чувства достоинства, чести и честности, совестливости, уважения к отцу, матери, учителям, старшему поколению, сверстникам, другим людям; – развитие в детской среде ответственности и выбора, принципов коллективизма и солидарности, духа милосердия и сострадания, привычки заботиться о детях и взрослых, испытывающих жизненные трудности; – формирование деятельностного позитивного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам, преодоление психологических барьеров, существующих в обществе по отношению к людям с ограниченными возможностями» [122]

Трактовка содержания нравственного воспитания в американской педагогике	
Д. Дьюи (1916)	Содержание нравственного воспитания включает в себя «моральные качества (умение сочувствовать, проявлять волю и стремление быть активным членом общества)», а также «опыт нравственной деятельности» [47, p. 29]

Трактовка содержания нравственного воспитания в американской педагогике	
Б.Ф. Скиннер (1953)	Содержание нравственного воспитания представляет собой «комплекс закрепившихся устойчивых реакций на психосоциальные стимулы» [321, p. 107]. «На основании этих реакций формируется позитивная Я-концепция учащегося, что и рассматривается в качестве цели и конечного результата воспитания» [321, p. 108]
Дж. Брунер (1962)	«Нравственное воспитание предполагает прежде всего активное осмысление морально-этических категорий учащимися» [21, p. 64]
К. Роджерс (1969)	– Содержание нравственного воспитания должно включать в себя «самореализацию и изменение Я-концепции». Точнее, речь идет «о стремлении к развитию и реализации природного потенциала личности; об универсальных ценностях, которые заключаются в самом человеке, в его собственном жизненном опыте; о свободе воли, о том, насколько человек самостоятелен в принятии тех или иных решений» [305, p. 197]
А.Х. Маслоу (1971)	«... конечной гуманистической целью воспитания должна являться «самоактуализация» человека. ... Для достижения уровня развития самоактуализирующейся личности человек должен обладать такими чертами, как стремление к творчеству, автономия, независимость, альтруизм, что формирует его общую гармоничную и целостную индивидуальность. Достижение жизненного успеха также является важным для человека, но ему должна быть присуща разумная целенаправленность в своих амбициях и стремлениях» [84, с. 53–54]
М. Скривен (1980)	Новая парадигма критического воспитания представляет собой «процесс внутренней реконструкции личностью проблем общества в контексте личного социального опыта» [313, p. 13]
М. Кол (1984)	«Содержание воспитания, решающего глобальные мировые и локальные национальные проблемы, должно включать в себя как минимум два направления: во-первых, создание партнерских отношений между всеми субъектами школы в духе социальной солидарности, толерантности, уважения к личности; во-вторых, вовлечение школьников в активное участие в жизни общества на уровне самоуправления школой, принятия решений на муниципальном уровне и пр.» [252, p. 34]

Трактовка содержания нравственного воспитания в американской педагогике	
Л. Кольберг (1984, 1987)	Содержание нравственного воспитания базируется на следующих компонентах: «демократические ценности; моральный долг; моральный закон» [255, р. 66]; «способность принимать и объяснять решения на основе морального долга; способность контролировать свое поведение в соответствии с моральным долгом и оценивать его» [253, р. 27]
Д. Кроуфорд, Р. Бодине (1996)	Содержание нравственного воспитания составляют «личностные качества школьников, способствующие позитивному разрешению межличностных конфликтов, определению социального положения и пр.» [205, р. 59]
Б. Собел (2000)	«Содержанием нового типа воспитания должны стать не традиционные ценности, а критическое мышление школьников [322, р. 136]
М. Берковитц (2002)	«Содержание нравственного воспитания составляют семь психологических дефиниций: моральное поведение, моральные ценности, моральная индивидуальность, моральные эмоции, рассуждение о морали, моральная идентичность» [174, р. 51]
М. Девидсон, Т. Ликона, В. Кхмелков (2008)	Содержание воспитания включает следующие компоненты: «некая ориентация владения, необходимая для мастерского выполнения какой-либо деятельности (например, усердие, настойчивость, трудовая этика); моральный характер как ориентация отношений, необходимая для межличностных отношений (например, уважение, справедливость, забота, ответственность)» [208, р. 382]
А. Блази (1988, 2005)	Содержание нравственного воспитания определяется следующими составляющими: «моральная самоидентификация; коллективные нормы и ценности; нравственные действия; просоциальное поведение» [175, р. 231]. Содержание нравственного воспитания представляет собой систему добродетелей: «Добродетели низкого порядка – это эмпатия, честность, сострадание, старательность и т.д. Добродетели высшего порядка разделяются на два кластера. Первый кластер представлен самоконтролем. Это набор умений и навыков, которые обеспечивают самоконтроль в решении проблем. Второй кластер качеств высшего порядка организован вокруг понятия целостности, которая относится к внутренней последовательности. Быть человеком слова, не подвергаться самообману, адекватно оценивать себя, быть ответственным – это аспекты целостности» [176, р. 23]

Трактовка содержания нравственного воспитания в американской педагогике	
Л. Нуччи (1996, 2008)	Содержанием нравственного воспитания является «самостоятельная выработка мировоззренческих ценностей морально-нравственного содержания» [288, р. 50], что формирует осознанное принятие «моральных обязательств» [290, р. 300]

Сравнительная характеристика трактовки содержания нравственного воспитания личности школьника
в российской и американской педагогике

Подходы	Российская теория и практика нравственного воспитания			Американская теория и практика нравственного воспитания		
	Время / Актуальность	Авторы	Содержание нравственного воспитания	Время / Актуальность	Авторы	Содержание нравственного воспитания
Прагматический	Не характерен для отечественной теории воспитания			Теория: 1910–20 гг. Практика: 1920–40 гг. Неактуален	Д. Дьюи, Х. Паркхерст, У. Килпатрик, Е. Коллингс	– моральные качества (умение сочувствовать, проявлять волю и стремление быть активным членом общества); – опыт нравственной деятельности
Бихевиористический	Не характерен для отечественной теории воспитания			Теория: 1920–50 гг. Практика: 1950–60 гг. Неактуален	Д.Б. Уотсон, Э. Торндайк, К. С. Лешли, Б.Ф. Скиннер	– комплекс закрепившихся устойчивых реакций на психосоциальные стимулы; – личностные качества школьников, способствующие

						позитивному разрешению межличностных конфликтов, определению социального положения и пр.
Когнитивный	Теория и практика: 1970–80 гг. Неактуален	Л.М. Архангельский, Н.И. Болдырев и др.	– суждения о нравственных нормах, регулирующих взаимоотношения людей; – умения давать содержательную характеристику нравственным ценностям и анализировать их	Теория и практика: 1960–70 гг. Неактуален	Д. Брунер, А. Бандура, Н. Е. Миллер, Л. Фестингер Ф. Хейдер	– активное осмысление морально-этических категорий учащимися
Оценочно-эмоциональный	Теория и практика: нач. 20 в. – 1980 гг. Неактуален	В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, И.Ф. Харламов и др.	– нравственные чувства; – нравственные оценки; – система жизненных отношений	Не характерен для американской теории воспитания		

Подходы	Российская теория и практика нравственного воспитания			Американская теория и практика нравственного воспитания		
	Время / Актуальность	Авторы	Содержание нравственного воспитания	Время / Актуальность	Авторы	Содержание нравственного воспитания
Мировоззренческий	Теория и практика: 2 пол. 19 в. – по н.в. Актуален	С.А. Рачинский, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Исаев, Н.В. Савин, В.А. Сластенин, Е.И. Шиянов и др.	– целостные нравственные представления о природе, обществе, человеке; – система ценностей и нравственных идеалов личности, общества	Теория: 1980–90 гг. Практика: 1990 гг. – по н.в. Актуален	Л. Кольберг, Ф. К. Пауэр, А. Хиггинс, Д. Б. Брукс, Ф. Г. Гобле, В. Баттистин, М. Бир, Р. Ф. Каталано	– демократические ценности; – моральный долг; – моральный закон; – способность принимать и объяснять решения на основе морального долга; – способность контролировать свое поведение в соответствии с моральным долгом и оценивать его
Аксиологический	Теория и практика: 1990 г. – по н.в. Актуален	Е. В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков и др.	– система общечеловеческих и национальных ценностей; – система ценностей общества и личности	Не характерен для американской теории воспитания		

Деятельностный	Теория и практика: нач. 20 в. – по н.в. Актуален	Л.Н. Толстой, К.Н. Вент-цель, С.И. Гессен, Л.В. Стар-ченко, А.Я. Дани-люк, А.М. Конда-ков, В.А. Тишков	– навыки и привычки поведения; – умения делать нравственный выбор в процессе разнообразной деятельности и общения с людьми.	Теория и практика: 1990 гг. – по н.в. Актуален	М. Дэвидсон, Т. Ликона, В. Кхмелков	– некая ориентация владения, необходимая для мастерского выполнения какой-либо деятельности (например, усердие, настойчивость, трудовая этика); – моральный характер
Субъективно-функциональный	Не характерен для отечественной теории воспитания		Теория и практика: 1990 гг. – по н.в. Актуален	М. В. Берковитц, М. Дэвис, Д. Лапслей, Д. Нарваез	– моральное поведение; – моральная индивидуальность; – моральные эмоции; – рассуждение о морали; – моральная идентичность; – моральные универсалии, ценности, единые для всех и всегда	

Подходы	Российская теория и практика нравственного воспитания			Американская теория и практика нравственного воспитания		
	Время / Актуальность	Авторы	Содержание нравственного воспитания	Время / Актуальность	Авторы	Содержание нравственного воспитания
Субъективно-личностный	Не характерен для отечественной теории воспитания			Теория и практика: 1990 г. – по н.в. Актуален	Л. Нуччи, Дж. Р. Рест, Е. Туриел, А. Бласи, Ф. К. Пауер, Д. Харг	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельная выработка ценностей нравственного содержания; – моральные обязательства; – моральная самоидентификация; – коллективные нормы и ценности; – нравственные действия; – просоциальное поведение

<p>Антрополо- го-гуманистиче- ский</p>	<p>Теория и практика: 2 пол. 19 в. – по н.в. Актуален</p>	<p>К.Д. Ушинский, Е.Н. Ба- рышников, А.А. Бодалев, О.С. Газман и А.В. Иванов, Н.И. Монахов, Л.И. Новикова, Н.М. Таланчук и др.</p>	<p>– нравственные убеждения; – нравственные чувства; – навыки и привычки нравственного поведения; – нравственные оценки и отношения; – общечелове- ческие ценности в единстве с национальны- ми ценностями; – мировоззре- ние человека</p>	<p>Теория: 1970–80 гг. Практика: 1970–90 гг. Неактуален</p>	<p>А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм, М. Е. Ли, Е. А. Хиксон, Р. Миллер, М. Рокич, Дж. Б. П. Шаффер</p>	<p>– стремления к развитию и реализации природного потенциала личности; – универсаль- ные ценности, которые заклю- чаются в самом человеке, в его собственном жизненном опыте; – свобода воли, само- стоятельность в принятии решений</p>
--	---	--	--	---	---	---

Генезис американской теории и практики нравственного воспитания

Время	Автор	Ключевые работы	Ключевые положения	Социокультурные детерминанты	Реализация в школьной практике
Первый период. Разработка основ нравственного воспитания в русле традиционной западноевропейской педагогической парадигмы (до 1910–20-х гг.)					
до начала XX века	Дж. К. Кларк, (1846–1926) Дж.О. Энглеман (1873–1943) А.Г. Флак (1863–1921) Х. М. Франк (1861–1921) Е. Х. Григгс (1868–1951) Г. Спенсер (1820–1903) В. Т. Уитней (1878–1919)	Clark J. K. Systematic moral education (1910) Engleman J. O. Moral education in school and home (1918) Flack A. G. Moral education (1910) Frank H. M. Dialogue on Moral Education (1898) Griggs E.H. Moral education (1904). Spencer H. Education: intellectual, moral, and physical (1900). Whitney W. T. Moral education: an experimental investigation (1915)	<ul style="list-style-type: none"> – соотношение обучения и воспитания в контексте психического развития личности; – содержание нравственного воспитания как отражение универсалий культурных ценностей и специфичных установок национальной культуры; – проблема значимости систематического нравственного воспитания в школе и нравственного воспитания, осуществляемого социальными институтами (церковью, семьей, общиной); – содержание и организация нравственного воспитания в условиях столкновения традиционной морали и новых ценностных установок, возникших в результате прогресса производства, экономики, общества 	<ul style="list-style-type: none"> – развитие средней школы; – дискуссии об обязательном бесплатном начальном и среднем образовании 	<ul style="list-style-type: none"> – доминирование в содержании образования академической составляющей; – целевая установка школы на подготовку хорошего профессионала, хорошего гражданина, хорошего семьянина, хорошего потребителя

Второй период. Разработка основ нравственного воспитания в русле рационалистических и феноменологических социально-философских и психолого-дидактических концепций (начало XX века – 80-90-е гг. XX века)

Прагматизм

<p>Теория: 1910-1920 гг. Практика: 1920-1940 гг.</p>	<p>Д. Дьюи (1859-1952) Х. Парк-херст (1887-1973) У. Килпат-рик (1871-1965) Е. Коллингс (1873-1965)</p>	<p>Дьюи Д. Школа и общество (1899) Дьюи Д. Школа и ребенок (1902) Дьюи Д. Школы будущего (1915) Дьюи Д. Демократия и образование (1916) Parkhurst H. Education on the Dalton plan (1922) Kilpatrick W.H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process (1918) Collings E. An experiment with a project curriculum (1929)</p>	<p>– идея взаимосвязи воспитания и демократии; – внедрение в школьную практику модели гражданского общества, основанной на принципах интерактивности и сотрудничества; – нравственное воспитание личности осуществляется через выстраивание взаимоотношений ребенка с другими членами общества, в том числе с членами школьного коллектива; ; воспитание является не отдельным предметом, а самой системой жизни, которая вовлекает – изменение атмосферы школьной жизни в сторону направленности на развитие личности человека</p>	<p>– традиционная американская школа подвергается острой критике, поскольку она уже не способна отвечать запросам индустриального общества; – среди главных недостатков выделяют пассивность учащихся, однообразие школьных программ и учебных курсов; – школьники не принимают активного участия в обучении, а просто заучивают материал, не происходит должного педагогического общения и социализации детей в школьном коллективе</p>	<p>– демократизация школьной жизни; – идея школьного самоуправления; – воспитание посредством социализации в процессе группового выполнения проектов; – воспитание ответственности и сотрудничества; – актуализация потенциала школьных предметов в воспитании нравственности и морали; – привлечение партнерских организаций к осуществлению нравственного воспитания</p>
--	--	---	---	--	--

Бихевиоризм					
<p>Теория: 1920-50 гг. Практика: 1950-60 гг.</p>	<p>Д. Уотсон (1878-1958) Э. Торндайк (1874-1949) К. С. Лешли (1890-1958) Б. Ф. Скин-нер (1904-1990)</p>	<p>Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психо-логии. Психология как наука о поведении. (1926) Lashley K. S. Studies in the dynamics of behavior (1932) Skinner B. F. Science and Human Behavior (1953)</p>	<p>– утверждается значимость среды, являющейся важным фактором человеческого поведения; – вопросы воспитания рассматриваются в социальном ключе, где общество играет важную роль в воспитании молодежи; – открывается ряд объективнопсихологических закономерностей воспитания, при этом утверждается, что развитие личности в равной степени зависит как от врожденных наклонностей индивида, так и от окружающей его внешней социальной среды; – психика человека рассматривается как экспериментальная площадка для рассмотрения тех или иных форм поведения, которые по своей сути являются физическими и иногда социальными реакциями организма на внешние воздействия; – воспитание выступает как механизм создания системы поведенческих реакций человека на стимулы, которые являются движущей силой поведения и развития</p>	<p>– позиции педоцентризма, отраженные в педагогических концепциях прагматизма, снижают возможность планирования результатов обучения и воспитания, а педагогические процессы в школе приобретают стихийный характер, отсутствует единый вектор движения; – критикуются тезисы о необходимости осуществлять воспитание, опираясь на личный опыт учащихся, который не всегда является осознанным; – формулируется выявленное противоречие в теории прагматизма: в то время как целью образования является интеллектуальное развитие школьника, используемые методы, делающие упор на практическую часть и сужение области специализации и сферы получаемых знаний, не могут позволить достичь желаемой цели</p>	<p>– внедрение методов изучения поведения учащихся (списки с перечнем конкретных нарушений и фамилий учащихся, журналы регистрации поведения учащихся и т.д.); – концепция позитивных стимулов, что выражается в усиленном внимании к развитию таких личностных качеств школьников, которые позволили бы им позитивно разрешать межличностные конфликты, выстраивать свое социальное положение и пр.; – концепция тьюторства</p>

Когнитивизм					
<p>Теория и практика: 1960-70 гг.</p>	<p>Дж. Брунер (род. 1915 г.) А. Бандура (род. 1925 г.) Н. Е. Мил-лер (1909-2002) Л. Фестин-гер (1919-1989) Ф. Хейдер (1896-1988)</p>	<p>Брунер Дж. Процесс обучения (1962) Bandura A. Social learning and personality development (1963). Miller N. E. Selected Papers on Learning, Motivation and Their Physiological Mechanisms. (1971) Heider F. The psychology of interpersonal relations (1958)</p>	<p>– поворот к интеллектуальному развитию обозначает не просто научение и передачу знаний, но подразумевает ряд аспектов, напрямую влияющих на воспитание личности американского школьника: – формулируются цели школы, среди которых: развитие у школьников критического мышления, эффективной коммуникации, познания самого себя и окружающего мира; – выдвигается принцип структуризации знаний, позволяющий фундаментально охватить основы изучаемого предмета, что способствовало целостному восприятию информации; – признается первостепенность и важность воспитания для дальнейшего умственного развития человека</p>	<p>– высокие темпы развития общества и прорывы в научнотехнической сфере ставят американскую школу перед задачами воспитания школьников с новым типом мышления, которые способны не только приспособиться к обществу, но и активно влиять на него, формируя новые типы культуры стимуляция внутренней мотивации к обучению, формирование стремления не просто достичь компетентного уровня знаний, но и работать в команде, взаимодействовать с учителем и с группой школьников;</p>	<p>– введение в содержание общего образования курсов моральноэтической проблематики; – доминирование когнитивного компонента в нравственном воспитании; – активное использование тестов в диагностике воспитанности школьников</p>

Неопрагматизм

80-е гг. XX века	Социальный реконструктивизм			<p>– излишняя теоретизация содержания школьного образования, игнорирование развития практических навыков и умений привели к критике структурного подхода когнитивистов;</p> <p>– логика научного познания далека от реалий действительности, изучение теории не дает ответов на жизненные вопросы морального выбора;</p> <p>– в концепции когнитивизма на первую роль выходит интеллектуальное развитие ребенка, при этом принижается роль воспитания в целом;</p> <p>– возникающие экономические и политические факторы, влияющие на становление и развитие общества, требуют разработки конкретных мер по воспитанию личности, способной эффективно выживать и быть успешной</p>
	Т. Брамелд (1904-1987) Б. Собель (род. 1946)	Brameld T. Education as Power (1965) Sobel B. A Reconstructionist Perspective of Teaching (1968)	– школа должна стать средством улучшения общества и основным фактором позитивных социальных изменений, при этом утверждается важная роль гуманитарного образования	
	Воспитание для выживания (survival education)			
	М. Скривен (род. 1928) Ф. Ньюман (1935-2011) L. Holzman (1934-1992) Д. Л. Кауф-ман (1930-1990)	Scriven M. Education for the Survival (1980) Kaufman D. L. Teaching for Future (1980)	– обращается пристальное внимание как на глобальные проблемы мирового сообщества, так и на локальные проблемы местных общин	
	Общинное воспитание (community education)			
	М. Кол (1941-2002) Дж. Вригт (1936-200)	Kohl M. New Roles for Youth and Community (1984) Wright J. Community learning: A frontier for adult education (1980)	– школьники познают особенности современных социальных институтов, готовясь к роли активного члена общества, при этом часть учебного процесса переносится из школы в общину	
<p>– разрабатываются учебные курсы, которые нацелены на формирование у школьников навыков самопознания и эффективной коммуникации;</p> <p>– школьные программы упрощаются и интегрируются в комплексные курсы, проблема практического использования получаемых знаний вновь становится актуальной</p>				

Гуманизм					
<p>Теория: 1970-80 гг. Практика: 1970-90</p>	<p>А. Маслоу (1908-1970) Р. Мэй (1909-1994) К. Роджерс (1902-1987) Э. Фромм (1900-1980)</p>	<p>Rogers C. Freedom to Learn: A View of What Education Might Be come (1969) Goodlad J. M. A Place Called School (1983) Фромм Э. Революция надежды. Навстречу гуманизированной технологии (1968)</p>	<p>– главной целью педагогике является формирование такой личности, которая обладает собственными внутренними ресурсами как для личностного позитивного развития, так и для гуманизации современного общества; – воспитание является индивидуально ориентированным и гуманистически направленным, школа рассматривается как семья, учитель в которой предоставляет ребенку право выбора как собственных занятий, так и средств обучения; – создается атмосфера дружелюбия и сотрудничества, ребенок вправе получить эмоциональную и психологическую поддержку в школьном коллективе; – воспитывается не только интеллект, но и моральные, нравственные качества; – смысл воспитания заключается в осознании человеком нравственных принципов и норм, а также добровольное принятие и применение в повседневной деятельности</p>	<p>– жесткие реалии технократического общества вызывают упадок нравственности, возросший дух соперничества и ценности капитализма ставят человека в школьной скамье видеть в окружающих его людях не партнеров, а конкурентов; – острые социальные противоречия, появившиеся в обществе после научно-технического прорыва, вызывают ряд личностных проблем, среди которых депрессия, отчуждение, неприятие действительности, внутренние конфликты; – возникает потребность в актуализации и самореализации личности, в развитии рационального мышления, когда человек способен выстраивать собственные отношения с обществом на базе гуманного подхода</p>	<p>– создавались школьные советы, основной целью которых была разработка документальных и воспитательных процессов; – создание служб психологического сопровождения ребенка в процессе обучения; – воспитание осуществлялось не только посредством изучения предметов школьного курса, но и во время индивидуальных консультаций с наставниками; – выделение воспитания как важной аспекта образования позволяло оправдывать деятельность специалистов психологов, которые работали со школьниками; – возникали специальные центры по исследованию проблем гуманизации образования при университетах, которые также разрабатывали специальные образовательные программы для средних школ, результаты деятельности которых стали вводить в действие программы психологической помощи в школах</p>

**Третий период. Разработка самостоятельных теорий нравственного воспитания
(80-90-е гг. XX века – по настоящее время)**

<p>Теория: 1980-90 гг. Практика: 1990-2000 гг.</p>	<p>Л. Кольберг (1927-1987)</p>	<p>Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In L. Kohlberg, The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages (1984) Kohlberg L. Child psychology and childhood education: A cognitive-developmental view (1987)</p>	<p>– разработка стадий морального развития: предконвенциональный уровень (поступки определяются внешними обстоятельствами, и точка зрения других людей в расчет не принимается), конвенциональный уровень (человек придерживается условной роли, ориентируясь при этом на принципы других людей); постконвенциональный уровень (человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что предполагает и высокий уровень рассудочной деятельности); – система развития школьной культуры (стадия институциональной оценки, стадия оценки общины, стадия формирования коллективных норм нравственности); – модель «справедливой общины»</p>	<p>– угасание интереса американского общества к нравственному воспитанию; – отсутствие самостоятельной психологопедагогической основы нравственного воспитания</p>	<p>– собрания класса, предоставление школьникам «голоса и выбора» («voiceandchoice»); – мотивирующие дискуссии нравственного характера; – повышение чувства принадлежности к школьному коллективу; – идея опосредованного позитивного влияния нравственной воспитанности школьников на их психику, отсутствие развитие и профилактику опасного и просоциального поведения положена в основу современной концепции нравственного воспитания американских школьников (программы развития лидерских качеств); – содержательные установки модели справедливой общины лежат в основе содержания программы воспитания лидерства</p>
--	------------------------------------	---	--	--	---

Теория доменов нравственного сознания					
<p>Теория: 1990-2000 гг. Практика: 1990 гг. – по н.в.</p>	<p>Е. Туриел Л. Нуччи Дж. Р. Рест</p>	<p>Turiel E. The development of social concepts (1975) Nucci L. Morality and the personal sphere of actions (1996) Rest J.R. Morality (1983)</p>	<p>– основная причина неудачи воспитания у молодежи общественных ценностей обусловлена различным пониманием учениками морали, а также существованием ряда ситуаций, которые не связаны напрямую с вопросами нравственности, поскольку такие вопросы, как добрый секс или употребление наркотиков, требуют учета моральных, конвенциональных и личностных доменов; – ценностное воспитание должно осуществляться на основе разделения доменов; – учет возрастных особенностей школьников и различного типа доменов в нравственном воспитании</p>	<p>– критика теории Л. Кольберга: установка на последовательность прохождения личностью стадий нравственного развития и невозможность регрессии была экспериментально опровергнута; – отсутствие самостоятельной психологопедагогической основы нравственного воспитания</p>	<p>– реализуя традицию воспитания характера, данная теория выступила одним из источников методологической основы программы Leadership: эффективность воспитания зависит не от транслируемых в сознание ученика концептов моральноэтического содержания, а от организации личной практики развития личностных черт, обуславливающих эффективное поведение в различных сообществах и влияющих на самостоятельную выработку мировоззренческих ценностей моральнонравственного содержания</p>

Теория нравственной самоидентификации

<p>Теория: 1990-2000 гг. Практика: 1990 гг. – по н.в.</p>	<p>Ф. К. Пауэр А. Бласи Д. Харт</p>	<p>Power F. C. Moral self in community (2004) Blasi A. Identity and the development of the self (1988) Hart D. The development of moral identity. Nebraska Symposium on Motivation (2005)</p>	<p>– нравственное воспитание – это возможность осуществлять нравственные действия; – нравственная личность возникает тогда, когда чувство «Я» связано с моральными обязательствами; – моральная самоидентификация – дело групповой идентификации, в результате чего у личности формируются чувства причастности к коллективным нормам и ценностям; – социальное влияние является решающим механизмом нравственного воспитания</p>	<p>– критика теории доменов морального сознания и неудовлетворенность теорией Л. Кольберга: личность как нечто большее, чем система доменов; – отсутствие самостоятельной психологопедагогической основы нравственного воспитания</p>	<p>– провозглашение просоциального поведения как системы действий, в контексте которых происходит нравственное становление личности; – вовлечение молодежи в социальные сети, которые обладают моральными целями; – психологопедагогическая поддержка участия подростков в организациях, нацеленных на просоциальное служение (например, волонтерские организации)</p>
---	---	---	---	---	--

Планируемые результаты реализации программы воспитания лидерства в общеобразовательных школах штата Вирджиния (США)

1. Развитие представлений о себе и о других людях

Раннее детство (детский сад) (1–2 классы)	Начальная школа (3–5 классы)	Средняя школа (6–8 классы)	Старшая школа (9–12 классы)
<p>ЕС.1. Учащийся описывает себя.</p> <p>а. Идентифицирует исполняемые им социальные роли в семье, в классе и в школе, такие как сын или дочь, лидер класса, гражданин.</p> <p>б. Описывает представления о себе, такие как собственные достоинства и недостатки.</p> <p>с. Осознает и идентифицирует влияния на себя семьи, различных сообществ и традиций.</p>	<p>ES.1. Учащийся способен анализировать представления о себе.</p> <p>а. Выявляет факторы, которые способствуют рефлексии, такие как успех и неудача или принятие и отклонение.</p> <p>б. Исследует внешние факторы, которые могут влиять на представления о себе, такие как мнения других относительно его личности и поведения.</p> <p>с. Осознает, что представления о себе может измениться в течение времени и быть разным в различных ситуациях.</p>	<p>MS.1. Учащийся объясняет компоненты представления себя.</p> <p>а. Исследует пути, которыми может осуществляться изменение собственного Я посредством следования моде и включения в общественную деятельность.</p> <p>б. Исследует личные интересы, ценности и способности.</p> <p>с. Осознает эффекты положительного или отрицательного представления себя на отношениях с другими.</p>	<p>HS.1. Учащийся способен рефлексировать представление о себе и управлять его изменением.</p> <p>а. Сравнивает собственные интересы, ценности и способности с тем же набором качеств выбранного в качестве образца известного лидера.</p> <p>б. Оценивает собственное желание играть ведущие роли в местном, государственном, национальных и мировых сообществах.</p> <p>с. Определяет способы саморазвития на основе культивирования личных достоинств и стратегии преодоления собственных недостатков.</p>
<p>ЕС.2. Учащийся описывает особенности собственного ответственного поведения, основанного на уважении, заботе и справедливости.</p> <p>а. Идентифицирует способы принятия на себя ответственности в семье, классе и школе.</p> <p>б. Идентифицирует способы оказания помощи другим в семье, классе и школе.</p>	<p>ES.2. Учащийся анализирует собственное поведение, а также то, насколько оно способствует взаимодействию группы.</p> <p>а. Анализирует личный стиль эффективного взаимодействия с другими.</p> <p>б. Представляет необходимые изменения собственного поведения, необходимые для осуществления эффективного взаимодействия с другими.</p>	<p>MS.2. Учащийся идентифицирует последствия влияния его поведения на других.</p> <p>а. Идентифицирует влияние на собственное мировоззрение и поведение семьи, друзей и СМИ.</p> <p>б. Идентифицирует собственные отношения к другим, такие как восхищение или ревность.</p>	<p>HS.2. Учащийся рефлексировать собственное поведение.</p> <p>а. Признает пользу самоанализа для саморазвития.</p> <p>б. Оценивает собственные решения и действия с точки зрения долгосрочных последствий.</p> <p>с. Оценивает собственное поведение с точки зрения возможных положительных или отрицательных эффектов на других.</p>

<p>ES.3. Учащийся описывает, как необходимо взаимодействовать с другими.</p> <p>а. Описывает ответственное поведение по отношению к другим, основанное на уважении, заботе и справедливости.</p> <p>б. Способен обсуждать роль ответственного отношения к другим в семье, классе и школе.</p>	<p>ES.3. Учащийся исследует потребности и проблемы других.</p> <p>а. Определяет потребности и проблемы одноклассников, такие как дружба, одобрение и принятие в группе.</p> <p>б. Определяет себя членом группы, способным осознавать и потребности и проблемы группы и искать пути их решения.</p>	<p>MS.3. Учащийся идентифицирует интересы, ценности, стили и поведение других.</p> <p>а. Анализирует особенности интересов, ценностей, стилей и поведения других в зависимости от половой, этнической и др. принадлежности.</p> <p>б. Признает значимость для общества людей, различающихся по полу, национальности и др. особенностям.</p> <p>с. Создает стратегии адаптации новых участников в группу.</p>	<p>HS.3. Учащийся использует знание других, чтобы улучшить навыки лидерства.</p> <p>а. Создает стратегии развития положительных качеств членов группы и ослабления негативных качеств.</p> <p>б. Демонстрирует способы организации группы и делегации обязанностей.</p> <p>с. Поощряет перспективные идеи и вклады всех членов группы.</p> <p>д. Использует навыки лидерства, чтобы развивать сотрудничество внутри группы и сотрудничество среди групп с различными потребностями и проблемами.</p>
---	---	--	--

II. Представление о лидерстве

Раннее детство (детский сад) (1–2 классы)	Начальная школа (3–5 классы)	Средняя школа (6–8 классы)	Старшая школа (9–12 классы)
<p>ES.4. Учащийся различает особенности лидеров.</p> <p>а. Различает ключевые качества лидеров, такие как честность, забота о других, справедливость.</p> <p>б. Описывает положительные и отрицательные черты лидерства, как на примере вымышленных героев, так и исторических фигур.</p>	<p>ES.4. Учащийся изучает особенности лидеров.</p> <p>а. Определяет и анализирует качества лидерства, такие как ответственность, храбрость и надежность (в дополнение к честности, заботы о других, справедливости).</p>	<p>MS.4. Учащийся продолжает изучать особенности лидеров.</p> <p>а. Определяет и анализирует качества эффективного руководства, такие как урегулирование конфликтов, терпимость, уверенность в своих силах, инициатива, обаяние и компетентность</p>	<p>HS.4. Учащийся продолжает изучать особенности лидеров.</p> <p>а. Определяет и анализирует качества эффективного руководства, такие как целостность и мудрость (в дополнение к урегулированию конфликтов, терпимости, уверенности в своих силах, инициативы, обаяния, компетентности, честности, заботе о других, справедливости, ответственности, храбрости и надежности).</p>

	<p>б. Описывает лидерские качества и различает положительные и отрицательные проявления этих качеств в группе сверстников, школе, местном сообществе и государстве.</p>	<p>(в дополнение к честности, заботе о других, справедливости, ответственности, храбрости и надежности). б. Анализирует эффективность лидеров согласно качествам, которые они демонстрируют.</p>	<p>б. Объясняет, как черты лидерства влияют на многие аспекты жизни, такие как экономические и политические системы, научные открытия, художественное творчество. с. Исследует теории лидерства, различные стили лидерства д. Изучает философские понятия, связанные с лидерством, такие как достоинство и справедливость.</p>
<p>ЕС.5. Учащийся исследует роль последователя лидера. а. Различает такие качества, как отношение, сотрудничество и благовоспитанность, и связывает их с ролью последователя лидера. б. Исследует значимость того, чтобы быть готовым исполнять предписания, исходящие от лидера, а также значимость роли поддерживающего предписания лидера.</p>	<p>ES.5. Учащийся осознает значимость роли последователя лидера. а. Понимают, что поддержка последователей лидера обеспечивает прогресс и успех развития группы. б. Исследует значимость таких качеств последователя лидера, как компетентность и гибкость. с. Объясняет значимость активной жизненной позиции последователя лидера для собственного развития и развития группы.</p>	<p>MS.5. Учащийся осознает, что роль и действия последователя лидера развиваются. а. Осознает природу привязанности последователей к лидеру. б. Изучает возможные ситуации, когда требуется подвергнуть сомнению предписания и установки лидера. с. Осознает значимость действий на благо группы, даже если это противоречит личным интересам. д. Анализирует ситуации, в которых осуществляется закономерное принятие участником роли лидера. е. Понимает понятие гражданского неповиновения.</p>	<p>HS.5. Учащийся анализирует сложные отношения между лидером и последователем. а. Критически анализирует ситуации, в которых последователи становятся лидерами. б. Анализирует и понимает динамические отношения между лидером и последователем. с. Оценивает риски и последствия гражданского неповиновения.</p>

<p>ЕС.6. Учащийся осознает, что различные обстоятельства определяют роли последователя и лидера.</p> <p>а. Различает лидеров в пределах семьи, класса и школы.</p> <p>б. Осознает, что роль учащегося-последователя или учащегося-лидера может измениться в разное время.</p> <p>с. Описывает влияние различных ситуаций на лидерство в семье, классе и школе.</p>	<p>ES.6. Учащийся осознает роль окружающей среды в процессе развития лидерских качеств.</p> <p>а. Различает роли лидеров в семье, школе, местном сообществе, государстве и стране.</p> <p>б. Осознает, что роли лидера и последователя зависят от ситуации.</p> <p>с. Анализирует влияние различных ситуаций на лидерство в семье, классе и школе.</p>	<p>MS.6. Учащийся осознает роль окружающей среды в процессе становления лидера или его смены.</p> <p>а. Критически оценивает роли лидеров в семье, школе, местном сообществе, государстве и стране; а также в различных этнических группах и различных мировых культурах.</p> <p>б. Осознает, что роли лидера и последователя зависят от ситуации.</p> <p>с. Анализирует влияние различных ситуаций на лидерство в семье, классе и школе.</p>	<p>HS.6. Учащийся критически оценивает роль окружающей среды в процессе развития лидерских качеств.</p> <p>а. Анализирует влияние различных контекстов на лидерство, таких как пол, этническая принадлежность, политическая ориентация, религия и экономика.</p> <p>б. Осознает, что, поскольку контексты изменяются, лидеры могут стать последователями, а последователи могут стать лидерами.</p> <p>с. Критически оценивает влияние постоянно меняющегося социального контекста на ведущие роли в семье, классе, школе, местном сообществе, государстве и мире.</p>
--	--	---	--

III. Развитие навыков и способностей лидерства

Раннее детство (детский сад) (1–2 классы)	Начальная школа (3–5 классы)	Средняя школа (6–8 классы)	Старшая школа (9–12 классы)
<p>ЕС.7. Учащийся умеет эффективно общаться в парах, небольших группах, командах и крупных коллективах.</p> <p>а. Владеет навыками активного слушания и хорошими навыками чтения.</p>	<p>ES.7. Учащийся умеет эффективно общаться в парах, небольших группах, командах и крупных коллективах.</p> <p>а. Владеет навыками определения цели, смысла и эмоционального содержания услышанного или прочитанного в контексте различных ситуаций.</p>	<p>MS.7. Учащийся умеет эффективно общаться в парах, небольших группах, командах и крупных коллективах.</p> <p>а. Умеет анализировать и интерпретировать цель, смысл и эмоциональное содержание различных жизненных ситуаций.</p>	<p>HS.7. Учащийся умеет эффективно общаться в парах, небольших группах, командах и крупных коллективах.</p> <p>а. Способен отсрочивать принятие окончательного решения до того, пока не выслушает все идеи членов группы.</p>

<p>b. Выражает собственные идеи в устной и письменной форме.</p> <p>c. Признает то, что у других людей может быть иное мнение.</p> <p>d. Способен к позитивной реакции на других и их действия.</p> <p>e. Поддерживает других членов группы, чтобы достигнуть духа сотрудничества.</p>	<p>b. Выражает собственные идеи в устной и письменной форме.</p> <p>c. Способен к сочувствию по отношению к другим.</p> <p>d. Способен искать причины и решения проблем.</p> <p>e. Способен к позитивной реакции на других и их действия.</p> <p>f. Способен работать в команде над решением разнообразных проектов.</p>	<p>b. Сопоставляет собственные идеи и чувства относительно представлений других.</p> <p>c. Эффективно использует письменные, словесные и невербальные средства предоставления информации другим.</p> <p>d. Способен к принятию общего группового решения.</p> <p>e. Может осуществлять и положительно реагировать на конструктивную критику.</p> <p>f. Демонстрирует навыки тимбилдинга, которые способствуют эффективной коммуникации и завершению проекта.</p>	<p>b. Работает над совершенствованием интерпретации и синтеза идей.</p> <p>c. Способен представлять собственные идеи другим ясно, кратко и эффективно.</p> <p>d. Способен соотносить свои идеи и чувства с идеями и чувствами другого.</p> <p>e. Способен различать факт и мнение.</p> <p>f. Способен эффективно сотрудничать в разнородных группах.</p> <p>g. Способен ослаблять групповые конфликты.</p> <p>h. Способен мотивировать членов команды и всю группу к сотрудничеству для достижения общей цели.</p>
<p>ES.8. Учащийся владеет навыками принятия решения.</p> <p>a. Способен признавать существование проблем.</p> <p>b. Владеет навыками сбора фактов для решения задач и принятия решения.</p> <p>c. Способен принимать простые решения.</p> <p>d. Интересуется проблемами класса и школы.</p>	<p>ES.8. Учащийся развивает и применяет навыки принятия решения.</p> <p>a. Способен разрабатывать альтернативные решения проблем.</p> <p>b. Описывает последствия решения проблем из личного опыта.</p> <p>c. Способен сотрудничать в процессе принятия группового решения.</p> <p>d. Участвует в организации групповой деятельности.</p>	<p>MS.8. Учащийся применяет навыки принятия решения в новых условиях.</p> <p>a. Оценивает потенциальные последствия принятия решения.</p> <p>b. Принимает во внимание советы других в процессе принятия решений.</p> <p>c. Идентифицирует цели и определяет стратегии принятия эффективного решения.</p> <p>d. Контролирует и оценивает процесс реализации намеченных целей.</p> <p>e. Использует стратегию совещания с другими в процессе принятия решения.</p>	<p>HS.8. Учащийся анализирует и совершенствует навыки принятия решения.</p> <p>a. Способен брать на себя инициативу в осуществлении и контроле прогресса принятия решения.</p> <p>b. Способен оценивать решения группы.</p> <p>c. Способен адаптировать решения группы в соответствии с изменениям в пределах группы или вне ее.</p> <p>d. Совершенствует стратегии совещания с другими в процессе принятия эффективного решения.</p>

<p>ЕС.9. Учащийся признает значимость определения целей.</p> <p>а. Определяет и ставит личные краткосрочные цели.</p> <p>б. Идентифицирует долгосрочные цели.</p> <p>с. Дифференцирует личные цели.</p> <p>д. Способен обсуждать значимость определения целей.</p>	<p>ЕС.9. Учащийся исследует долгосрочные цели.</p> <p>а. Признает существование множества личных целей.</p> <p>б. Регулярно оценивает и устанавливает новые краткосрочные цели.</p> <p>с. Устанавливает долгосрочные цели.</p> <p>д. Оценивает изменение личных целей.</p>	<p>MS.9. Учащийся выражает личное мнение.</p> <p>а. Определяет личное мнение.</p> <p>б. Связывает личное мнение с собственными целями.</p> <p>с. Признает риски, связанные с выражением собственного мнения.</p> <p>д. Рассматривает влияние других на формирование личного мнения.</p>	<p>HS.9. Учащийся соотносит собственное мнение с групповыми ценностями.</p> <p>а. Высказывает личное мнение группе, используя методы убеждения.</p> <p>б. Сравнивает личное мнение с мнением членов группы.</p> <p>с. Признает необходимость компромисса в различных ситуациях.</p> <p>д. Способен убеждать других собственными убеждениями, ценностями.</p>
--	--	---	--

IV. Практика лидерства в общественном служении

Раннее детство (детский сад) (1–2 классы)	Начальная школа (3–5 классы)	Средняя школа (6–8 классы)	Старшая школа (9–12 классы)
<p>ЕС.10. Учащийся различает личные потребности и потребности сообщества.</p> <p>а. Знает различные сообщества, в которых люди могут одновременно входить, такие как семья, класс и школа.</p> <p>б. Демонстрирует осведомленность о том, что добропорядочные граждане сообщества признают и разделяют значимость необходимых потребностей сообщества, таких как еда, одежда и жилье для всех.</p> <p>с. Различает значимые потребности сообществ.</p>	<p>ЕС.10. Учащийся приводит примеры потребностей сообщества.</p> <p>а. Различает потребности сообществ класса, школы, населенного пункта и государства.</p> <p>б. Демонстрирует осведомленность о том, что добропорядочные граждане действуют в соответствии с реакцией на некоторые потребности сообщества, а именно, на основе идей заботы, уважения и достоинства всех людей.</p> <p>с. Признает, что компромиссы и последствия – часть сделанного выбора сообществом.</p>	<p>MS.10. Учащийся дифференцирует потребности различных сообществ.</p> <p>а. Сравнивает и противопоставляет потребности таких сообществ, как школа, населенный пункт, штат и страна.</p> <p>б. Демонстрирует осведомленность о том, что добропорядочные граждане действуют на основе идеи, согласно которой принятие людьми потребностей сообщества важно для поддержания единства общества.</p> <p>с. Ранжирует потребности сообществ с точки зрения возможностей, преимуществ и затрат.</p>	<p>HS.10. Учащийся оценивает сообщество и их потребности.</p> <p>а. Оценивает потребности таких сообществ, как школа, населенный пункт, штат, страна, мир.</p> <p>б. Демонстрирует осведомленность о том, что добропорядочные граждане делают сообщество сильнее посредством терпимости и уважения свобод и гражданских прав других.</p> <p>с. Отстаивает приоритетные потребности сообщества.</p>

<p>ЕС.11. Учащийся изучает понятие гражданственности.</p> <p>а. Знает роли и обязанности гражданина в семье, классе и школе.</p> <p>б. Признает, что добропорядочные граждане играют активные роли в семье, классе и школе.</p>	<p>ES.11. Учащийся объясняет понятие гражданственности.</p> <p>а. Описывает роли и обязанности гражданина в классе, школе, местном сообществе и государстве.</p> <p>б. Описывает пути, которыми добропорядочные граждане активно участвуют в жизни класса, школы, местного сообщества и государства.</p>	<p>MS.11. Учащийся сравнивает и дифференцирует роли граждан в различных сообществах.</p> <p>а. Имеет полное представление о ролях и обязанностях гражданина в классе, школе, местном сообществе и государстве.</p> <p>б. Выбирает активную позицию для участия в жизни класса, школы, местного сообщества и государства.</p>	<p>HS.11. Учащийся критически оценивает роли и обязанности гражданина.</p> <p>а. Осознает, что гражданину для совершения ответственного выбора необходимо максимально полно владеть информацией.</p> <p>б. Отрабатывает способы принятия активной роли в жизни класса, школы, местного сообщества, штата, государства и мира, например, волонтерская деятельность, участие в общественных организациях и пр.</p>
<p>ЕС.12. Учащийся исследует понятие общественного служения.</p> <p>а. Признает, что хорошие лидеры заботятся о своей семье, классе и школьном сообществе.</p> <p>б. Осознают, что уважение и забота о других должны проявляться всеми гражданами во всех сообществах.</p>	<p>ES.12. Учащийся объясняет свою роль в общественном служении.</p> <p>а. Демонстрирует защиту и заботы о людях и вещах в классе, школе и местном сообществе.</p> <p>б. Исследует способы, которыми хорошие лидеры защищают их сообщество и заботятся о нем.</p>	<p>MS.12. Учащийся исследует понятие управления.</p> <p>а. Определяет управления.</p> <p>б. Обязуется сохранять и заботиться о школе, местном сообществе, государстве и национальных сообществах.</p> <p>с. Приводит примеры защиты хорошими лидерами своего сообщества и его ресурсов.</p>	<p>HS.12. Учащийся критически оценивает понятие управления.</p> <p>а. Умеет применять метод дебатов для сохранения и заботы о школе, местном сообществе, государстве, национальных и мировых сообществах.</p> <p>б. Объясняет пути, которыми осуществляется управление сообществом и его ресурсами.</p>

Примерное содержание программы
«Инициативы молодежных лидеров»

День	Содержание
День 0 (вариативно)	<p>Перечень занятий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Урок 1 «Обзор политических идеологий» (вариативно). – Урок 2 «Формирование политического мировоззрения» (вариативно)
День 1	<p>Перечень занятий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Интернет-конгресс. Урок 1 «Составление билля» (обязательно). – Интернет-конгресс. Урок 2 «Совещание с политическими лидерами» (вариативно). – Интернет-конгресс. Урок 3 «Проблемы организации выборов» (вариативно). – Интернет-конгресс. Урок 4 «исследование общественного мнения» (вариативно). <p>Электронные ресурсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Интернет-конгресс. Видео «Миссия ImpossBill!» (вариативно)
День 2	<p>Перечень занятий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Интернет-конгресс. Урок 5 «История законодательства» (вариативно). – Интернет-конгресс. Урок 6 «Становление современного законодательства» (вариативно). – Интернет-конгресс. Урок 7 «Организации, влияющие на законодательство» (вариативно). <p>Электронные ресурсы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Рубрика для учителей «Как использовать законодательство в воспитании детей» (вариативно)
День 3	<p>Перечень занятий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Интернет-конгресс. Урок 8 «Значение билля» (вариативно). – Интернет-конгресс. Урок 9 «Изменение билля» (вариативно). – Интернет-конгресс. Урок 10 «Воздействие финансовых ресурсов на политику» (обязательно)

День	Содержание
День 4	Перечень занятий: – Интернет-конгресс. Урок 11 «Краугольные камни компромисса и согласия» (обязательно). Электронные ресурсы: – Обсуждение сайта Интернет-конгрессов (обязательно). – On-line-интервью с американскими конгрессменами, отличающихся способностями устанавливать компромиссы и соглашения (вариативно)
День 5	Перечень занятий: – Интернет-конгресс. Урок 11 (продолжение) «На что влияет каждое наше решение» (обязательно)
День 6	Перечень занятий: – Интернет-конгресс. Урок 1 (продолжение) «Практика по составлению билля» (обязательно)
День 7	Перечень занятий: – Интернет-конгресс. Урок 12 «Как голосовать?» (обязательно). – Интернет-конгресс. Урок 13 «Влияет ли Ваш голос на результаты выборов?» (вариативно). Электронные ресурсы: – Интернет-конгресс «Избирательный бюллетень» (вариативно)
День 8	Перечень занятий: – Интернет-конгресс. Урок 14 «Принятие законопроекта» (обязательно). – Интернет-конгресс. Урок 15 «Рефлексия интернет-игры» (обязательно)