ВЫСШАЯ ШКОЛА

Н. Ф. БАБИНА

Технология: методика обучения и воспитания

Часть I

Учебное пособие

DirectMEDIA

Наталия Федотовна Бабина

Технология: методика обучения и воспитания. Часть I

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11823911
Технология: методика обучения и воспитания Учебное пособие для студентов 2-4 курсов физико-математического факультета, профиль «Технология», магистрантов 2-го года обучения по программе «Профессиональное образование» Часть I: Директ-Медиа; М.-Берлин; 2015
ISBN 978-5-4475-3763-0

Аннотация

Учебное пособие содержит материал о современной технологической подготовке школьников. Особое внимание уделяется формированию у учащихся самостоятельности и развитию творческих способностей. В издании рассмотрены педагогические технологии, использование которых поможет учителю решать профессиональные задачи, а также вопросы методики преподавания технологии. Учебное пособие предназначено для студентов бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование». Также оно может быть использовано для самообразования учителями технологии.

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ 4
Глава I. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИИ АНАЛИЗ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ 8
1.1. История развития трудового обучения в России 8
1.2. Состояние трудового обучения в начале 90-х гг 39
Конец ознакомительного фрагмента. 49

Наталия Бабина
Технология: методика обучения и воспитания. Часть I

ПРЕДИСЛОВИЕ

Три качества: обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова.
Н. Г. Чернышевский

Учебное пособие «Технология: методика обучения и воспитания» предназначено для студентов, магистрантов педагогических вузов и учителей предметной области «Технология». Основная идея данного издания: показать комплексный подход к организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса по технологии, исходя из современных педагогических задач и требований к технологическому образованию. Деятельность учителя технологии на современном этапе требует постоянного пополнения знаний, поиска методик, совершенствования педагогического мастерства.

Основные задачи профессионально – педагогической деятельности учителей – это ориентация на активизацию позиции школьников в обучении и развитие их творческого потенциала.

Для решения этих задач учителя должны:

– в достаточной степени владеть системой исследовательских умений;

– уметь прогнозировать и проектировать развитие личностных качеств своих воспитанников;

– быть готовыми к инновационному поиску новых форм и методов работы, соответствующих возникающим педагогическим проблемам;

– уметь планировать и решать педагогические задачи в целостном образовательном процессе.

Кроме того, для успешной работы по развитию творческих способностей учителю необходимо:

1. Владеть понятийным аппаратом (такие понятия, как «творчество», «способности»).

2. Знать, какими возможностями обладает учебный предмет для развития учащихся.

3. Уметь определять критерии и уровни развития творческих способностей.

4. Владеть методиками их диагностирования.

При этом достижение высоких результатов требует освоения инновационных педагогических технологий. Умение учителя проектировать учебно-воспитательный процесс, на-

чиняя с разработки учебных программ и заканчивая диагностикой и интерпретацей полученных результатов, является показателем его компетентности.

Пособие состоит из 4-х глав. Первая глава посвящена ретроспективному анализу проблемы творческого развития учащихся на занятиях по трудовому обучению и технологии. Это дает понимание современного состояния предмета. Прослеживается путь становления образовательной области «Технология», трудности, которые испытывали и испытывают учителя в связи с изменениями в учебных программах по данному учебному предмету.

Во второй главе «Творческие способности подростков 10-15 лет: сущность и педагогические условия» подробно рассмотрены понятия «творчество», «способности», «творческие способности», «креативность», выявлены педагогические условия развития личности, приведена примерная программа развития творческих способностей учащихся на уроках технологии.

В третьей главе рассмотрены наиболее эффективные и приемлемые в технологическом образовании педагогические технологии: модульные, проблемные, проектные, игровые, информационно-коммуникационные, здоровьесберегающие и авторские технологии И.П. Волкова, А.Е. Глозмана, А.В. Крылова.

Четвертая глава «Методика преподавания предмета "Технология": общие вопросы, рекомендации» включает в себя

характеристику личности учителя и требования, предъявляемые к нему, обзор дидактических принципов, методов и средств обучения, методику формирования и развития самостоятельности в процессе обучения технологии. Особое внимание уделяется развитию критического мышления через обучение работе с информацией. В данном разделе также раскрываются особенности проведения исследовательской работы, приводятся примеры и рекомендации по организации и проведению внеклассной работы учителями технологии.

В Приложении приведены поурочные разработки с использованием рассмотренных педагогических технологий. Кроме этого, представлены разработанные автором примеры учебно-тематических планов по направлениям «Технологии», программа по «Технологии ведения дома» в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования; структура урока по технологии, методика проведения самоанализа и анализа проведенных занятий; варианты внеклассных мероприятий, выдержки из дневника учителя и др.

Учебное пособие – результат длительных размышлений, итог собственного практического опыта работы с учащимися, студентами и учителями технологии.

Глава I. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

Настоящее пусто и бессодержательно, если оно резко отделило себя от прошлого.
К. Ясперс

1.1. История развития трудового обучения в России

Содержание образования всегда определялось тем объемом культуры, который задается потребностями общества. Трудовое воспитание, профессиональная подготовка молодежи имеет в своей истории неоднократные подъемы и спады. Ретроспективный анализ состояния трудовой подготовки школьников поможет глубже понять тенденции и проблемы ее развития на современном этапе.

1884-1917 гг

Впервые ручной труд как учебный предмет начал вводиться во все начальные школы и учительские семинарии в Финляндии в 1866 году. Затем труд становится обязательным учебным предметом общеобразовательных школ практически всех развитых стран мира. Это было вызвано ростом промышленности, железнодорожным строительством и увеличением торговли.

Впервые в России термин «ручной труд» (перевод с фр.) был официально употреблен в документе «Проект общего нормального плана промышленного образования в России», изданном в 1884 г. Предусматривалось развертывание системы учебных заведений для подготовки квалифицированных рабочих, мастеров, коммерчески образованных руководителей, инженеров. Инициатором проекта разработки и введения ручного труда в общеобразовательные школы был министр финансов И.А. Вышнеградский. Он понимал, что российская промышленность не выдержит конкуренции с западноевропейской без подготовки специалистов, в том числе и рабочих, и рассматривал ручной труд как одно из средств «доставления промышленности рабочих с верным глазом и ловкой рукой».

Но подчеркивалось, что новый предмет должен иметь, прежде всего, «педагогическое и воспитательное значение».

Школа не исполняет своего назначения, если не развивает у учащихся «посредством многочисленных и разнообразных упражнений» глаза и руки – эти «могущественные орудия, данные Богом человеку наряду с умственными способностями».

И.А. Вышнеградский высоко оценивал развивающее значение ручного труда и считал, что обучать ему должен не ремесленник, а учитель народной школы. В 1884 г. был торжественно открыт первый в России *класс педагогического ручного труда.* Началось постепенное введение нового предмета в начальные, а затем и в средние школы.

В Европе к этому времени сложились две наиболее известные системы преподавания ручного труда: – *французская* – основывалась на применении различных упражнений в процессе изготовления деталей каких-либо изделий. Эта система развивала точность, аккуратность, была ориентирована на подготовку будущих работников производства с высокой степенью разделения труда; – *шведская* – предполагала изготовление законченных, практически полезных предметов из древесины.

С педагогической точки зрения шведская система была более эффективной, ориентировала учащихся на достижение конечного результата, способствовала развитию самостоятельности и волевых качеств. Она была взята за основу при введении ручного труда в школы России как педагогически более целесообразная и соответствующая общему со-

стоянию производства. У истоков трудового обучения стояли К.Ю. Цируль, Н.В. Касаткин и др.

По предложению К.Ю. Цируля на I съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в 1889-1890 гг. было принято решение обозначить термином «ручной труд» практические занятия в школьной мастерской, состоящие в обработке дерева, картона, металла и других материалов. Основная его задача – не обучение ремеслу, а знакомство с «азбукой» физического труда, обеспечивающее достижение воспитательных целей, учитывающее силы, интересы и способности учащихся. В резолюции съезда подчеркивалось: считать предмет общеобразовательным, имеющим важное значение для общего физического развития и оказывающим благотворное влияние на умственное, нравственное и эстетическое воспитание детей.

Были предложены критерии отбора ремесел, на основе которых целесообразно строить курс обучения:

1) соответствие возрасту и силам детей;

2) имеющие воспитательное и образовательное значение;

3) возможность методически обоснованного построения курса;

4) гигиеничность, безопасность.

В качестве объектов труда в шведской системе использовалась «коллекция моделей». Но было ясно, что недопустимо механическое заимствование этого набора. Так, И.Л. Шаталов предложил свою коллекцию моделей, состоящую из 80

изделий, распространенных в русском крестьянском хозяйстве.

Инструменты сначала выписывались из-за границы, но потом их производство было налажено в России, причем в различных вариантах – для детей (более 50 наименований) и для учителей. Были разработаны требования к устройству мастерских (К.Ю. Цируль, Н.П. Столпянский предложили выделять площадь на одного ученика – 2,75 м).

Учителей готовил Санкт-Петербургский учительский институт. Вначале обучение велось по шведской системе, но вскоре от нее остался только принцип – изготовление законченных, практически полезных предметов, расположенных в порядке возрастания трудности. Постепенно сложилась российская система преподавания ручного труда:

– широкое применение чертежей вместо моделей;

– включение в программу начальных работ по металлу; со здание собственного базового варианта набора изделий;

– установление методически обоснованной последовательности овладения инструментами при выполнении конкретных операций в процессе изготовления изделий;

– систематический контроль учителя за ходом работы с применением текущих объяснений.

К 1910 г. было подготовлено к преподаванию ручного труда 228 учителей, 330 окончили летние курсы переподготовки. Новый предмет преподавали в 8 учительских институтах, 51 учительской семинарии, почти в 700 начальных и 100

средних школах.

Ручной труд не являлся обязательным для всех обучавшихся. Это объяснялось стремлением не допустить дискредитации новой дисциплины среди населения и учительства. Финансирование осуществлялось за счет государства и за счет местных средств. Обучение проводилось в свободное от остальных уроков время в специально оборудованном классе. Желающие делились на группы по 10-15 человек, в школе набиралось 23 такие группы, занимались по 4-6 часов в неделю.

В дореволюционной России параллельно с классами ручного труда существовали так называемые ремесленные классы. Открытие их было обусловлено требованиями различных местных сообществ, земств, заинтересованных в развитии кустарной и ремесленной промышленности. В них обучали различным ремеслам: столярному, сапожному, слесарному, портняжному, ткацкому, переплетному и др. Обучение ремеслам осуществлялось мастером-ремесленником, не имевшим педагогического образования, без общепринятых программ с целью выработки профессиональных умений и навыков, подготовки к само стоятельной трудовой деятельности. А в классах педагогического труда основной целью было общее развитие ребенка. Особо подчеркивалось, что «предоставление преподавания ручного труда ремесленникам-практикам, даже под непосредственным наблюдением кого-либо из лиц учебного ведомства, нельзя признать до-

стигающим цели».

В 1915 г. были опубликованы типовые программы по ручному труду, которые имели концентрическое построение и делились на три отдела или концентра:

– для начальной школы (6-10 лет);

– для трех классов средней школы (11-13 лет);

– для старших четырех классов (14-17 лет).

Программы для средней школы сопровождались рядом указанием организационного и методического характера. Должное значение отводилось формированию теоретических знаний – «объяснительным» урокам, которые следовало проводить отдельно от практических работ, так как кратковременные объяснения перед каждым уроком не достигают цели. Мысли и внимание учеников концентрируются не на теории, а на предстоящей работе. При проведении объяснительного урока предполагалась демонстрация инструментов, рабочих приемов. Для этого предлагалось установить подиум. Чертежи и задания учитель должен был выполнять на доске, а ученики переносили в тетрадь.

К следующему занятию учащимся нужно было составить своего рода технологическую карту: чертеж дополнялся рисунком предлагаемого изделия, перечень необходимых инструментов, наименование и количество расходуемых материалов, ход работы. Учителю рекомендовалось не жалеть времени на предварительные объяснения, чтобы потом ученики работали само стоятельно, пользуясь своими конспек-

тами. Таким образом, функции учителя сводились бы к консультированию и контролю.

Составлялось несколько вариантов заданий. Самое простое задание выполнялось учителем и учениками сообща, а остальные распределялись в зависимости от возможностей учащихся. Причем требовалось выполнить работу по чертежам, модели демонстрировались лишь на первых порах.

Проблемы методики обучения отдельным операциям разрабатывались, в частности, Н.П. Столпянским. Так, при обучении пилению он писал: «Сохранять хладнокровие, постоянную наблюдательность над своим положением, над правильною постановкою инструмента и моментально объяснять себе причину, от которой произошло уклонение инструмента, найти средство исправить его – вот стороны умственной, душевной и нравственной деятельности при указанной работе».

Для девочек обучение предмету «Рукоделие» было обязательным не только в начальных школах, но и в женских гимназиях и прогимназиях. В начальных школах рукоделием охотно занимались и мальчики. Курс обучения включал вязание, шитье, программы городских училищ дополнялись курсом вышивания [90].

Но распространение ручного труда в дореволюционной России осложнялось рядом обстоятельств. Сторонники широкого общего и профессионального образования рассматривали введение нового предмета как попытку профессио-

нализации школы. Их противники выражали недовольство тем, что занятия ручным трудом не обеспечивают достаточных знаний, умений и навыков для будущей практической деятельности. Проблемой также была необходимость существенных материальных затрат и нехватка квалифицированных преподавателей.

Резкое изменение школьной политики после Октябрьской революции, огульное отрицание наследия «темного прошлого» привело к принципиально иным оценкам роли и значения труда в обучении и воспитании. Были преданы забвению многие прогрессивные начинания, что привело к серьезным просчетам при подготовке учащихся к труду.

1918-1937 гг

После 1917 г. начались коренные изменения общеобразовательной школы и всей системы народного образования нашей страны. Однако решение новых задач ограничивалось состоянием народного хозяйства, недостатками научно-материальной базы трудового обучения, нехваткой учителей труда.

В эти годы велись активные поиски в определении целей, задач и содержания трудового обучения. Шла борьба с ремесленничеством и монотехнизмом. Ремесленничество выражалось в подмене обучения основам труда изучением многих ремесел, а монотехнизмом называли освоение учащими-

ся какой-либо одной конкретной профессии.

Руководители ВСНХ СССР разных лет Ф.Э. Дзержинский, В.В. Куйбышев, Г.К. Орджоникидзе рассматривали трудовое обучение и профессиональную подготовку молодежи как важнейшее условие индустриализации страны, оказывали практическую поддержку органам народного образования. Но в то же время они настаивали на повышении экономической эффективности школы и профессионально-технического образования, порой в ущерб их образовательно-воспитательным задачам. Особенно это проявилось в конце 20-х – начале 30-х годов.

В.И. Ленин призывал к «осуществлению тесной связи обучения с детским общественно-производительным трудом», предлагал вывести учение, воспитание и образование молодежи за стены школы, связать их с трудом рабочих и крестьян, с б урно й жизнью страны.

Проблемами подготовки подрастающего поколения к труду, к профессиональной деятельности занимались видные педагоги того времени: П.П. Блонский, С.Е. Гайсинович, А.П. Пинкевич, В.Н. Шульгин, С.Т. Шацкий, А.П. Шохин и др. Они считали, что социалистическая трудовая школа – это школа индустриальная, в основе которой лежит производительный труд. В педагогике 20-х годов просматривается чрезмерный акцент на классовых аспектах трудового воспитания и профессиональной подготовки.

В 1918 г. вышли документы о единой трудовой школе. В

первом из этих документов говорилось: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд не как средство оплаты издержек на содержание детей и не только как метод преподавания, но, именно, как производительный общественно необходимый труд».

Трудовое начало в школе рассматривалось как мощное педагогическое средство, а его организация должна была способствовать формированию свободной, творческой личности. Первой учебной программой по трудовому обучению этого периода была «Примерная программа ручного труда», разработанная в 1919 г. В Программе указывалось, что следует четко разграничивать преподавание ручного труда с ремесленным обучением.

В то время существовали различные типы школ II ступени: школа ФЗУ, городская школа с муниципальным уклоном, школа крестьянской молодежи, фабрично-заводская семилетка. Все они сохраняли политехнический общеобразовательный уклон, который становился лишь более углубленным благодаря практическому и теоретическому изучению определенной отрасли труда.

В конце 20-х годов началось обсуждение вопросов дифференциации профессиональной подготовки. На втором партийном совещании по вопросам народного образования (апрель 1930 г.) преобладающим стало мнение о дальнейшем совершенствовании профессионализации старших классов средней ставшей десятилеткой школы. Она преобразовыва-

лась в школы типа техникума. Было признано необходимым сочетание профессионального и общего образования во всех типах профшколы. «Политехнизм» был одним из революционных лозунгов в 20-е годы. Политехнический подход должен пронизывать все дисциплины и трудовую деятельность школьников. «Политехнический принцип не требует обучения всему, но требует обучения основам современной индустрии вообще» (А.В. Луначарский).

Так, к концу 20-х годов была сформулирована концепция сближения (интеграции) и одновременно дифференциации всех звеньев народного образования. Но Н. К. Крупская и другие видные педагоги постоянно предостерегали от упрощенного понимания задач, стоящих перед школой, ведущих к ранней профессионализации подростков. Рассматривались вопросы прикрепления школ к предприятиям, организации непрерывной производственной практики, участия школьников в общественной работе в цехе и т.д.

Крайнее выражение подхода «погрузить школу в производство» проявилось у В.Н. Шульгина, который выдвинул лозунг: «Школа – цех завода».

Перенос центра тяжести на трудовое воспитание и производительный труд привел к ослаблению общеобразовательной подготовки и связей знаний с трудом, произошла переоценка педагогических возможностей труда школьников и самого производства. Увлечение переносом всей учебно-производственной деятельности в цех предприятия вело

к реальному отрыву общего образования от трудового и политехнического обучения.

Постепенно происходило смешение и подмена понятий «трудовое обучение» и «политехническое образование». В 1931 г. в постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» отмечалось, что политехнизация школы приобрела во многом формальный характер.

Таким образом, 30-е гг. занимают особое место в истории нашей страны – это период расцвета командно-административной системы, узурпации власти Сталиным, ликвидации многих демократических завоеваний революции, незаконных репрессий. Форсирование темпов индустриализации и коллективизации, гигантское строительство новых заводов резко обострили проблему трудовых ресурсов, вызвали нехватку квалифицированных рабочих и специалистов, подготовка которых не была предусмотрена вариантами пятилетних планов.

В начале 30-х гг. определилась новая стратегия развития народного образования, которая на долгий период обозначила пути развития советской общеобразовательной и профессиональной школы. Первым шагом стало размежевание задач общеобразовательной и профессионально-технической школы, а также был приостановлен процесс сближения общего и профессионального образования. В 1934 г. был введен единообразный тип средней школы, заменивший ФЗС, ШКМ, школы с уклоном.

В содержание трудового обучения было включено изучение различных видов труда: переплетное дело, обработка древесины и металлов, электромонтаж, домоводство, сельскохозяйственный труд и др. Однако из-за недостатка квалифицированных учителей и слабой материально-технической базы трудовое обучение не могло решать поставленные перед ним задачи, и в 1937 году этот предмет был вообще отменен.

Переориентация общеобразовательной школы на подготовку к вузу и техникуму, ослабление внимания, а затем отмена преподавания труда как учебного предмета были восприняты в качестве изменения принципиальных теоретических позиций в области трудового воспитания и политехнического образования молодежи.

Узкоэкономический подход к подготовке квалифицированных рабочих кадров, перенос центра тяжести на подготовку работников массовых квалификаций, расширение краткосрочных форм технического обучения непосредственно на производстве – все это было вызвано задачами сверхиндустриализации и оказало негативное воздействие на развитие теории профессионально-технического образования. Были закрыты многие журналы, такие как «За промышленные кадры», запрещен метод проектов, репрессированы видные советские педагоги: А.С. Бубнов, А.Г. Гастев, А.П. Пинкевич, Я.П. Ряппо и др. [128].

1954-1986 гг

В течение почти всего первого послевоенного десятилетия первоочередной задачей в области общего образования было восстановление сети школ. Потребность в кадрах, способных к высококвалифицированной работе, росла. Возникла необходимость поднять роль общеобразовательной школы в процессе формирования молодежи, готовой к практической деятельности.

В начале 50-х гг. руководство страны поставило следующую задачу: приступить к политехническому и трудовому обучению в общеобразовательной школе. Первой практической мерой стало введение в 1954 г. в учебный план средней школы единого цикла трудового обучения:

– уроки ручного труда в начальных классах;

– уроки труда в мастерских и на пришкольных участках для учащихся V-VII классов;

– практикумы по машиноведению, электротехнике и сельскому хозяйству в старших классах (позднее они были заменены курсом «Основы производства»).

Были созданы технические училища. В Ставрополье началось движение ученических производственных бригад. В Воронежской области много лет руководил Костенской средней школой и многопрофильной ученической бригадой Иван Федорович Раздымалин. Иван Федорович – ветеран

войны, имеет два ордена Славы, орден Красной Звезды, многочисленные медали. В 1964 году на сессии Верховного Совета СССР Н.С. Хрущев назвал И.Ф. Раздымалина в числе четырех лучших учителей страны. В 1965 году он получил звание заслуженного учителя школы РФ, а в 1978 году награжден орденом Ленина. Иван Федорович защитил докторскую диссертацию, стал членом-корреспондентом Российской академии наук и в настоящее время продолжает трудиться в образовании.

1956 год обозначил решительный поворот в социально-политической истории нашей страны. Ведется значительная работа по обеспечению условий для трудового обучения: создаются учебные мастерские, учебно-опытные участки, кабинеты машиноведения, автодела, электротехники и др. Начинается выпуск учебных станков для школьных мастерских, плакатов и других наглядных пособий. Появляется литература по трудовому обучению, а с 1957 г. издается журнал «Политехническое обучение», ныне «Школа и производство».

Одной из крутых вех в истории трудовой школы является *школьная реформа 1958 года.* 28 декабря 1958 г. Верховный Совет СССР принял Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем совершенствовании системы народного образования в стране», известном как *Закон о школе.* Выдвигается требование соединить обучение основам наук, политехническое образование с общественно полезным,

производительным трудом. На производственное обучение в 9-11-х классах отводилась одна треть учебного времени – 12 часов в неделю. Практическое обучение и производительный труд, как правило, были организованы на предприятиях. С 1960 г. выпускались программы производственного обучения. Квалификационные комиссии проводили аттестацию учащихся 11 – х классов.

Первым звеном в системе общего образования стала восьмилетняя школа; школа второго этапа стала 11 – летней, она наряду с общим полным образованием брала на себя функцию профессиональной подготовки молодежи к массовым рабочим профессиям. Профессионализация общеобразовательной школы приобрела законодательное закрепление.

На базу школы восьмилетки были переведены сельские и городские профтехучилища, созданные вместо ремесленных, железнодорожных училищ и ФЗО. В середине 60-х гг. появились межшкольные учебно-производственные комбинаты. Значительно увеличилось время, отведенное на трудовое обучение, общественно полезный труд учащихся средних классов. Была введена должность заместителя директора по производственному обучению, разработаны новые программы. Трудовое обучение состояло из трех разделов: занятия в учебных мастерских, опытно-практическая работа по сельскому хозяйству, домоводство (только для девочек).

Но, по прошествии пяти лет, концепция профессионализации общего среднего образования оказалась нежизнеспо-

собной, экономически и социально неэффективной.

Более подробно остановимся на анализе реформы 1984 года, когда вновь была предпринята попытка реанимировать идеи профессионализации общеобразовательно школы.

Трудовое воспитание в значительной мере связано с социально-экономическими реальностями и реформами в экономике. До начала 80-х гг. экономика страны носила экстенсивный характер. Причем в производстве сохранялась большая доля ручного, малоквалифицированного труда. Неэффективная организация производства создавала условия для «разбазаривания» материальных ценностей. Требовалось все большее количество работников, что вело к дефициту трудовых ресурсов. В то же время отсутствие экономического стимулирования, практическое устранение трудящихся от управления производством вело к формированию пассивной жизненной позиции, способствовало развитию социального инфантилизма в обществе [12 8].

Нарастал кризис административно-командной системы управления производством, множились явления застоя. Провозглашенные демократические принципы оставались словами, на деле царствовала авторитарность, ограничение гласности и критики. Все это не могло не отразиться на системе образования в целом и трудовой подготовке школьников в частности, так как трудовое становление личности начинается с малых лет.

Именно в школьные годы идет активное формирование

мировоззрения будущего работника, закладываются основы его отношения к труду. Недостаточно знаний и умений в области основ наук, общей образованности, нужны еще любовь, уважение, творческое отношение к труду, интерес к определенной сфере труда [2, с. 8].

Реформа школы 1984 года имела своей целью устранение негативных явлений, накопившихся в ее деятельности. Апрельским Пленумом ЦК КПСС и Верховным Советом СССР были одобрены документы: «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» и «Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации их общественно полезного, производительного труда».

В этих документах указывалось на необходимость соединения обучения с производительным трудом, что должно способствовать эффективному трудовому воспитанию. Главной была «задача поднять работу школ на новый качественный уровень, соответствующий условиям и потребностям общества. Школа должна растить, обучать и воспитывать молодое поколение с максимальным учетом тех общественных условий, в которых они будут жить и работать» [126].

Получили дальнейшее развитие идеи трудовой, политехнической школы, была намечена стратегическая линия в области народного образования. Большое значение придавалось включению учащихся, начиная с младших классов, в

систематически организованный, посильный для их здоровья и возраста общественно полезный, производительный труд.

Ставились задачи:

– коренным образом улучшить постановку трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации в общеобразовательной школе;

– усилить политехническую, практическую направленность преподавания;

– значительно расширить подготовку квалифицированных рабочих кадров в системе профессионально-технического обучения;

– осуществить переход к всеобщему профессиональному образованию молодежи.

Средняя школа становилась одиннадцатилетней.

Целями трудового воспитания и обучения в школе должно было стать:

– привитие любви к труду;

– ознакомление с основами современного производства и сферы обслуживания;

– формирование у учащихся трудовых навыков и умений;

– побуждение к сознательному выбору профессии и получение первоначальной профессиональной подготовки.

Предусматривалось значительное увеличение времени на трудовое обучение и общественно полезный, производительный труд, ежегодную трудовую практику [126].

При правильной организации трудовой подготовки перенос знаний, трудовых умений и навыков не должен сводиться только к простому их воспроизведению в новых условиях деятельности, а представляет собой активный процесс их рациональной перестройки, при котором соблюдается принцип развивающего обучения на основе формирования творческого мышления и самостоятельности в работе.

Предполагалось, что трудовое обучение даст учащимся знания основ техники, технологии, организации и экономики производства, сформирует умения, необходимые в определенных профессиях, а также будет способствовать воспитанию нравственных качеств, важных для успешного труда в народном хозяйстве. Эти знания и умения будут опираться на общеобразовательную подготовку и способствовать ее закреплению.

Ведущие положения и принципы построения новых программ были предложены П.Р. Атутовым и В.А. Поляковым. Это политехнический принцип, основанный на соединении обучения с производительным трудом, принцип дифференциации трудового обучения, связанный с переходом к всеобщему профессиональному образованию молодежи.

Программы для городских и сельских школ были разработаны НИИ трудового обучения и профориентации АПН СССР при участии школ Министерства просвещения РСФСР в соответствии с основными положениями реформы и введены в практику работы школ в 1986-1990-х гг.

Одной из задач, хотя и не главной, являлось развитие творческих способностей в процессе включения в конструкторскую деятельность и сельскохозяйственное опытничество.

Учеными П.Р. Атутовым, С.Я. Батышевым, В.А. Поляковым и другими ставился вопрос о приведении содержания и процессов трудового и профессионального обучения, общественно полезного, производительного труда, внеклассной и внешкольной работы в соответствие с требованиями научно-технического прогресса, что обеспечивало успешное формирование и развитие у школьников творческого отношения к труду. Для этой цели в новые программы трудового обучения в 57 классах были введены специальные знания и практические работы, которые должны способствовать конструкторско-технологической деятельности учащихся, обучению их основам графической грамотности, электрорадиотехники, элементов автоматики. Предполагалось, что внимание учащихся в большей мере будет акцентироваться на тех производственно-технических вопросах, которые требуют изобретательской и рационализаторской мысли, самостоятельности поиска, наилучших вариантов организации и процесса труда, применения знаний и умений исследовательского и наладочного характера.

Ю.П. Аверичев писал: «Учащиеся с большой степенью самостоятельности должны как можно больше работать головой и руками, изготовляя полезные изделия» [1].

Но решение многих проблем в процессе трудового обучения невозможно без привлечения знаний учащихся по физике, химии, черчению, то есть без укрепления связей между занятиями по труду и предметами естественно-математического цикла. Нередко складывалось такое положение, когда ученики овладевали определенными трудовыми умениями и навыками, а соответствующие знания по основам наук получали позднее. Хотя занятия по трудовому обучению носили и носят опережающий характер, важно, чтобы этот разрыв не был большим, и изучаемый материал был доступен для понимания школьникам.

На практике отсутствие материальной базы и подготовленных кадров по электрорадиотехнике и автоматике свело преподавание этих разделов к минимуму или к полному исключению из программы.

В основу программы была положена конструкторско-технологическая система, особенностью которой является формирование технологических знаний и трудовых умений, развитие технического мышления и конструкторских способностей школьников «в условиях широкого вовлечения их в общественно полезный, производительный труд по изготовлению изделий, имеющих познавательную, политехническую значимость, материальную ценность».

Программы 5-7-х классов разрабатывались на основе ранее действующих программ 4-8-х классов. Время на трудовое обучение в среднем звене уменьшилось с пяти лет

до трех. Все работы выполнялись детьми более младшего возраста, а меры по дополнительному оснащению мастерских не были приняты. Для 8 -9-х классов были подготовлены программы «Основы производства. Выбор профессии» и ряд программ по профилям трудового, профессионального обучения. Курс «Основы производства. Выбор профессии» предназначался для того, чтобы систематизировать знания учащихся о политехнических основах производства, помочь им в профессиональном самоопределении.

Но для обучения в школе в 8-9-х классах по определенным профилям не было соответствующей материальной базы и подготовленных кадров. На производстве и в УПК также не хватало рабочих мест для учащихся. Они были вынуждены продолжать занятия в школе по старой программе 1980 года, дополненной курсом «Основы производства. Выбор профессии». Но обучение по этому курсу выявило значительные трудности, главными из которых были несоответствие уровня сложности возрастным особенностям учащихся, недостаточная проработанность учебно-методического комплекта и научно-методическая некомпетентность значительной части преподавателей курса, а также специалистов, участвующих в повышении их квалификации. Многие учителя отказывались от ведения этого курса, зачастую заменяя его уроками труда, или проводили только его вторую часть – «Выбор профессии».

В течение двух-трех пятилеток всеобщее среднее образо-

вание мо лодежи должно быть завершено их всеобщим профессиональным образованием. К окончанию средней школы учащиеся должны овладеть определенной профессией и в установленном порядке сдать квалификационные экзамены. На деле же оказывалось, что ученик изучает одну профессию, а трудится там, где она не применяется. По словам министра просвещения Г.П. Веселова, в ряде мест не более 12-15 % от числа окончивших среднюю школу продолжали учиться или трудиться по полученной специальности.

В 1986 году в журнале «Школа и производство» было напечатано разработанное Л.В. Беспалько примерное тематическое планирование занятий по труду (третий вариант – для девочек), что стало основным ориентиром и опорой в работе учителей обслуживающего труда. В соответствии с типовыми программами и тематическим планированием в 1989-1990 гг. были выпущены учебные пособия по трудовому обучению под редакцией П.Р. Атутова и В.А. Полякова, которыми во многих школах пользуются и в настоящее время. В 1989 году вышло учебное пособие по основам швейного производства (авторы А.Т. Труханова, В.В. Исаев, Е.В. Рейнова), пособие по обработке тканей, кулинарии, электротехническим работам, которые представляют некоторый интерес для учителя в качестве дополнительного материала при подготовке к урокам.

Большую помощь в работе учителей оказывали методические разработки уроков под редакцией И.Н. Федоровой. Эти

пособия содержат конкретные рекомендации по подготовке и проведению занятий по обслуживающему труду, которые нацелены на решение трех основных задач:

1) обучая, воспитывать;

2) добиваться прочных знаний, умений и навыков;

3) готовить к активной трудовой деятельности.

Добротно составленные, содержащие краткие исторические справки, подробные описания уроков, эти пособия не потеряли своей значимости и по сей день.

Программа предоставляла учителю право 15 % учебного времени использовать как резерв по своему усмотрению. Но на практике это не поощрялось. Учителя обслуживающего труда работали по вариантам типовых программ, которые отличались наличием или отсутствием сельскохозяйственных работ. Заданность содержания программ «сверху» строго контролировалась методическими службами.

А.И. Иванов и В.А. Поляков подчеркивали, что важным условием эффективности постановки трудового обучения по новой программе является осуществление его органической взаимосвязи с содержанием общественно полезного, производительного труда во внеурочное время, что «включение элементов производительного труда непосредственно в процесс обучения позволит усилить эту взаимосвязь» [65, с. 22]. Но этого не произошло.

Главное требование – усилить производственную направленность трудового обучения – вытеснило проблему раз-

вития творческого мышления. Особенно это коснулось обслуживающего труда. Главным показателем работы школы по трудовой подготовке учащихся было наличие или отсутствие общественно полезного, производительного труда. Вся тяжесть претворения в жизнь нормативных постановлений легла на непосредственных исполнителей – учителей трудового обучения и мастеров производственного обучения. О творческом характере работы, о ее соответствии интересам и склонностям учащихся речь вообще не шла. Учителя прилагали немалые усилия в поисках хоть какой-нибудь работы в качестве производительного труда. В школах для этой цели не хватало кабинетов, не было оборудования и материалов. Учебно-производственные комбинаты в наибольшей степени отвечали требованиям реформы в плане обучения по определенным специальностям. Здесь действительно школьники имели возможность выбрать ту специальность, которая больше всего отвечала их интересам и склонностям. Но, к сожалению, комбинаты не могли вместить всех желающих – не хватало рабочих мест.

В итоге большинство школьниц выполняли монотонную, однообразную работу на базе школьных мастерских: шили рукавицы, мешочки для семян, постельное белье, а также занимались уборкой школы и школьной территории. Такая работа не способствовала развитию творческого мышления. Отсутствие всякой заинтересованности вело к большому количеству брака в работе, пропускам занятий.

Но, несмотря на недостатки и упущения, с 1984 по 1989 год была проделана большая работа по реализации реформы. Значительное развитие получила материально-техническая база для трудового и профессионального обучения, общественно полезного, производительного труда за счет сотрудничества школ и базовых предприятий. Увеличилось количество учебно-производственных комбинатов. Обновлена и расширена нормативная и учебно-методическая база трудовой подготовки, разработаны вариативные программы (6 вариантов), в которых предусматривалось резервное время для учителя. Значительно увеличено время на трудовую подготовку – с 2-х до 6-ти часов с 1-го по 11-й класс. Это давало некоторую возможность использовать его на развитие творческих способностей учащихся. Однако учителя были строго ограничены рамками программ и, по сути, являлись проводниками официальных установок, спускаемых «сверху».

Конструкторско-технологическая система обучения, положенная в основу программы, способствовала развитию технического мышления, формированию технологических знаний и трудовых умений. Но на практике больше использовался предметный подход или предметно-операционный из-за недостаточной подготовленности учительских кадров. До 1987 года учителей обслуживающего труда готовили в основном в педагогических училищах и индустриально-педагогических техникумах, то есть большинство из них не имело высшего педагогического образования. Порой достаточ-

но было умения шить, желания, согласия администрации, и любой учитель-предметник мог вести занятия по обслуживающему труду. К сожалению, эта практика сохраняется до сих пор. Часть учителей обслуживающего труда составляли специалисты с производства, остро нуждающиеся в психолого-педагогических знаниях. Этим объясняется крайне ограниченное количество методической литературы по данному предмету.

Несмотря на предпринятые усилия, охватить всех учащихся общественно полезным, производительным трудом не удалось. Некоторые базовые предприятия выполняли свои обязанности формально, не оказывая должной помощи школьным учреждениям в укреплении материально-технической базы, в создании ученических рабочих мест. Производительный труд не соответствовал профилю трудового обучения.

Должным образом не проводилась работа по формированию и учету мотивов выбора профессии. Характер труда зачастую не соответствовал способностям и возможностям школьников, что воспитывало не трудолюбие, а отвращение к труду. Не удалось связать воедино систему трудового и профессионального обучения, общественно полезный, производительный труд, техническое творчество, профессиональную ориентацию. Практика, в который раз показала невозможность осуществления всеобщего профессионального обучения в общеобразовательной школе. Позже эта

попытка была признана ошибочной [2, с. 7].

Система образования, в том числе и трудовая подготовка, подвергалась массированной критике со стороны передовой общественности. Но сохранилась в том же виде вплоть до 1989 года.

Таким образом, реформа 1984 года, по сравнению с предыдущим периодом, была прогрессивным шагом в развитии трудовой подготовки. Был накоплен ценный педагогический опыт. Материально-техническая база, сформированная в годы реформы, служила основой для проведения занятий в 90-е годы.

Вместе с тем авторитаризм, единообразие, унификация и идеологизация всех образовательных процессов, приверженность методическим шаблонам, направленность на формирование знаний, умений и навыков сложившейся системы школьного образования не давали возможности заниматься творческим развитием учащихся в полной мере. Состояние трудовой подготовки не соответствовало требованиям социального и технического прогресса.

Закон «Об образовании» позволил отойти от догматов, направить усилия на развитие творчества как ученика, так и учителя. Цель развития ребенка объявлялась ведущей. Итогом качественной перестройки образования в области трудовой подготовки стало создание интегративной образовательной области «Технология», обладающей высокой степенью вариативности с учетом местных условий и националь-

ных традиций. Новый учебный предмет должен был способствовать развитию личности учащихся на основе дифференциации обучения и в соответствии с их интересами и склонностями. При изучении технологии большое внимание необходимо было уделять развитию самостоятельности, умению принимать нестандартные решения, генерировать новые идеи.

Как видно из анализа, основной предпосылкой для решения проблемы развития творческих способностей является в первую очередь соответствующий социальный заказ общества образовательным учреждениям на воспитание творческой личности; наличие концепции, вариативных программ обучения, учебно-методических разработок, направленных на развитие творческих способностей; оснащенные современным оборудованием рабочих мест в мастерских и кабинетах трудового обучения; хорошая подготовка педагогических кадров. Воспитать творческую личность может только творчески работающий педагог, использующий активные методы обучения, совершенствующий и создающий новые организационные формы и педагогические технологии.

1.2. Состояние трудового обучения в начале 90-х гг

Социально-политическая и экономическая обстановка в стране конца 80-х начала 90-х гг. сказалась на процессах, происходящих в системе образования. Длительное время российская общеобразовательная и профессиональная школа находилась на позициях так называемого «знаниевого» подхода, основной образовательной задачей считалось формирование у учащихся прочных систематизированных знаний, умений и навыков.

Приоритет объема знаний над развитием умственных способностей привел к системе обучения, в результате которой учащимся передавались готовые результаты научного познания. Методика такого обучения была разработана хорошо. Но в стороне оставалась проблема изучения развития познавательной деятельности и творческих способностей, слабо был разработан механизм исследовательской деятельности школьников.

Основным, базовым, способом обучения при авторитарной педагогике признается *информационно – объяснительный,* который основывается на монологической форме работы: учитель с готовым знанием идет к ученику и принуждает его, применяя систему поощрений и наказаний, принять информацию как безусловно необходимую и обязательную. В

основе информационного способа обучения заложено принуждение.

Установлено, что одной из причин отставания учащихся в учении является слабо развитое умение критически оценивать результаты своей учебной деятельности.

Информационный режим не мыслим без жесткого контроля и высокой частоты оценивания, для того чтобы ученик включил внешнюю информацию в систему своих личностных знаний и представлений (интериоризировал ее).

Этим и обусловлено выполнение учителем-предметником массовой школы трех основных функций:

1) информирующей – изложение готовой информации с привлечением различных видов иллюстративного материала;

2) контролирующей – непрерывное наблюдение за усвоением преподносимой информации;

3) оценивающей – выставление отметок.

Положительным результатом такого обучения является то, что наша школа учит знаниям не хуже, чем в школах других стран. А недостаток традиционного обучения – ограниченные возможности для реализации и развития потенциальных способностей детей. Запоминание информации без вдумчивого отношения к ней ведет к развитию памяти, но незначительно развивается мышление и способности ребенка.

В начале 90-х гг. акцент начал меняться: от гностиче-

ского подхода и знаниевой парадигмы – к деятельностному подходу, к образованию, целью которого является развитие личности, формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Реформаторское меньшинство на учительском съезде в 1988 году потребовало деидеологизации, гуманитаризации, гуманизации образования и воспитания.

Очень разные по творческому стилю новаторы в противостоянии с формализмом, бюрократическими ограничениями и унификацией отстояли право педагога на творческую самостоятельность, на поиск, на авторскую самобытность.

Шота Амосович Амонашвили – уникальный философ-гуманист, психолог и педагог-практик, профессор, исследователь проблем раннего детства. Ему удалось найти средства, чтобы зазвонили «серебряные колокольчики» в душе каждого ребенка, чтобы возникла тяга к школе и знанию, пробудилось доверие к учителю, происходило развитие школьника.

Евгений Николаевич Ильин – ленинградский преподаватель литературы, яркий импровизатор.

Виктор Федорович Шаталов – аналитик-алгоритмист, математик из Донецка. Показал, как с помощью опорных сигналов можно выучить всех и дать каждому ребенку «точку опоры» в его жизненном самоутверждении.

Михаил Петрович Щетинин – романтик, создал особенно ценную для села новую форму образовательного учрежде-

ния – школу-комплекс, не без успеха вел поиски путей разностороннего развития личности через эмоционально-художественную деятельность. Научный сотрудник АПН СССР.

Игорь Павлович Волков – учитель труда, ИЗО и черчения из Подмосковья, сумел пробудить творческое начало у каждого школьника.

Светлана Николаевна Лысенкова – учитель начальных классов из Москвы, создала систему ранней педагогической пропедевтики посредством опережающего обучения в начальных классах.

Своей практикой педагоги-новаторы утвердили гуманистические идеи сотрудничества и сотворчества с ребенком, заложили основы внутренней свободы формирующейся личности, показали важность целесообразной помощи каждому и тем самым про ложили дорогу коренным демократическим изменениям в образовании, способствовали гуманизации общества. Они создали новые педагогические системы, в каждой из которых найдено решение определенных, очень актуальных педагогических проблем.

Объединившись вокруг «педагогики сотрудничества» как общегуманистической идеи перехода от авторитарной к демократической системе отношений, ряд ученых (Ш. Амонашвили, В. Караковский, А. Адамский и др.) стали реализовывать авторские модели гуманистических школ, ориентированных на самоопределение, самореализацию и самовоспитание личности.

Главной идеей *развивающего обучения* является активизация внутренних саморегулирующих механизмов развития личности. Основные задачи педагога:

– помочь ребенку овладеть многообразными способами самостоятельного получения и усвоения знаний;

– способствовать развитию его творческого потенциала.

При этом не ставится цель: научить ребенка всему и на всю жизнь, что в принципе невозможно, а делается попытка научить ученика учиться всю жизнь. *Сущностью гуманистической педагогики* является отношение к обучающемуся как к субъекту собственного развития. При деятельностно-практическом способе обучения меняется позиция учителя. Он получает не только большую свободу творчества, но и большую ответственность.

Можно выделить *три основные функции учителя нового типа,* учителя-профессионала:

1) создание условий для включения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность;

2) стимулирование действий обучающихся для достижения поставленной цели, обеспечение эмоциональной поддержки детей в ходе работы, создание ситуации успеха для каждого ребенка, поддержание общего позитивного эмоционального фона;

3) проведение вместе с детьми экспертизы полученного результата.

Подрастающее поколение в РФ получило возможность

развиваться на принципах свободы, демократии и гуманизма. Конституция, Закон РФ «Об образовании» и другие законодательные акты определили общие ориентиры государственной политики в области образования и неотъемлемой ее части – воспитания.

Гуманистическая педагогика предполагает использование аксиологического (ценностного) подхода в изучении педагогических явлений, диверсификацию образования, то есть обучение в соответствии с индивидуально – психологическими и личностными особенностями и склонностями детей.

Принципы государственной политики в области образования как совокупность концептуальных идей и установок дали впервые за многие годы возможность самим педагогам моделировать и осуществлять воспитательные системы, адекватные природе детства, национальным и региональным культурным традициям. Методологическая основа обновления образования и процесса воспитания базируется на идеях развивающего вариативного образования.

Постепенно началось разрушение жесткой системы управления. Но вместе с переходом предприятий на хозрасчет прекращалась связь школы и производства, внимание к трудовой подготовке ослабевало.

В 1990 году временным научно-исследовательским коллективом, которым руководил В. А. Поляков, была разработана новая концепция трудовой подготовки, отражающая

взгляд на роль и место труда в формировании личности на современном этапе. Ее целями являлись:

– формирование ориентации на трудовой образ жизни;

– практическая и нравственно – психологическая готовность к творческому труду;

– развитие творческих способностей, интеллектуальных, психофизиологических качеств личности, необходимых для успешной трудовой деятельности.

А главное «преобразование трудовой подготовки должно быть органически связано с перестройкой всей системы народного образования и основано на принципах гуманизма, демократизации, дифференциации, индивидуализации и интеграции» [88].

В соответствии с изменившейся парадигмой образования творческое развитие личности приобретает приоритетное значение.

Учебный труд учащихся направлен не только на овладение знаниями, но и на формирование эмоционально-оценочного отношения к их усвоению. Труд должен быть осмысленным, интересным для школьников, стимулировать развитие их творческих и познавательных способностей.

В концепции прямо подчеркивалось, что «преобразование трудового обучения предполагает резкое усиление его творческой направленности, повышение научно-технического уровня», так как этот предмет способствует полноценному овладению взаимосвязанными способами познания

и преобразования окружающего мира, воспитанию и развитию учащихся.

Производительный труд признавался оправданным только в том случае, если он был целесообразен, связан с реальными жизненными запросами, способствовал включению учащихся в систему общественно-трудовых отношений, соответствовал скло нностям и интересам школьников. Необходимым условием также являлся добровольный выбор, вариативность, смена видов деятельности.

Содержание обучения только на 50-60 % задавалось типовыми программами, остальное время учитель мог творчески испо льзовать в зависимости от региональных условий, пожеланий учащихся и собственных возможностей. Предоставлялось право на основе типовых рекомендаций самостоятельно разрабатывать учебные программы.

В 1991 году была опубликована программа «Домоводство», разработанная Г.М. Салминой, И.А. Сасовой, И.И. Колисниченко и др. Программа носила рекомендательный характер, была нацелена на подготовку будущей хозяйки, матери, отвечала состоянию материально-технической базы и возможностям учителей и была воспринята ими положительно. С небольшими изменениями программу использовали во многих школах нашего региона. Но она носила узконаправленный характер, не давала представлений о достижениях научно-технического прогресса, современных технологиях, слабо ориентировала школьниц на самопознание и про-

фессиональное самоопределение.

Провозглашение в концепции приоритета развития личностных способностей учащихся в сочетании с творческим простором в деятельности учителей при резко уменьшенной заданности содержания учебных программ «сверху» имело огромное значение и знаменовало собой переход в образовании от административно-командной системы к демократической. До 90-х гг. лишь отдельные педагоги-новаторы (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.) могли выйти за рамки типовых программ. В основном их поиск касался техники и технологии педагогического воздействия.

Но, с другой стороны, призыв к творческому подходу в обучении многие учителя и чиновники сферы образования приняли, как возможность отказаться от выполнения обязательного минимума. Некоторые учителя составляли свои программы, из которых исключались темы, разделы только потому, что они просто не нравились данному учителю. Во многих школах были резко сокращены часы общественно полезного, производительного труда и уроки по трудовому обучению. Трудовая подготовка заканчивалось в 7-м, 8-м или 9-м классе. Часть учащихся 10-11-х классов занимались в учебно – производственных комбинатах. Всех школьников комбинаты вместить не могли. Часы трудовой подготовки использовались на изучение других предметов.

К тому же материальная база изнашивалась, разруша-

лась, а пополнения не было никакого. Трудовая подготовка школьников переживала явный спад, который необходимо было устранить.

Автором настоящего издания в 1992 году была разработана программа для 5-9-х классов общеобразовательных учреждений [15], которая широко использовалась учителями Воронежской области. Данная программа была направлена на творческое развитие школьниц, предусматривала использование нетрадиционных уроков, выполнение заданий творческого характера, от которых впоследствии перешли к выполнению проектов.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.