

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт общественных наук
Кафедра философии, социологии и культурологии

**Применение личностно-ориентированных технологий в процессе
обучения обществознанию в вечерней школе**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
Допущена к защите
Зав.кафедрой

Исполнитель:
Сафонова Оксана Анатольевна,
обучающийся группы ООм1601z

Руководитель:
Шапко Ирина Валерьевна,
кандидат философских наук, доцент
кафедры философии, социологии и
культурологии

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ ..	7
1.1 Сущность (основные принципы) лично- ориентированного подхода в процессе обучения.....	7
1.2 Понятие личноно – ориентированной технологии в современной педагогике	15
ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ.....	25
2.1 Специфика преподавания обществознанию в вечерней школе	25
2.2 Обучение обществознанию с применением лично-ориентированных технологий	30
ГЛАВА 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ.....	39
3.1 Исследование личностных качеств обучающихся вечерней школы	39
3.2 Рекомендации по применению личноно - ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе (МБВСОУ ЦО № 224).....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	71

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в российском образовании происходят важные преобразования: внедряется ФГОС, обновляются профессиональные компетенции педагогов, создаются и используются различные инновационные технологии к изучению предметов.

Новые стандарты образования требуют от педагога создания творческой обстановки на уроках, использования личностно-ориентированной модели обучения, утверждения ценности личности обучающегося. Педагог должен выступать организатором и координатором творческого учебного процесса, направлять деятельность в нужное русло, при этом учитывать индивидуальные способности каждого ученика. Среди подобных технологий наиболее известна технология личностно-ориентированного обучения. Современная парадигма образования ориентирует образовательные учреждения на реализацию личностно-ориентированного обучения, она стоит на одном из первых мест по значимости и связанными с нею ожиданиями по повышению качества образования.

Одной из непростых задач вечерней школы является обучение и воспитание не очень успешных в учебных делах подростков; взрослых, которые своевременно не завершили общее образование. Вечерние школы несут в себе функцию социальной, психолого-педагогической реабилитации детей находящихся в трудной жизненной ситуации; оказывают поддержку людям, оказавшимся в социально опасном положении. В большинстве случаев обучающиеся вечерней школы – это люди с пробелами в знаниях, с перерывами в обучении, дети «группы риска» с низким уровнем учебной мотивации. Поэтому основной педагогической задачей обучения в вечерней школе является формирование познавательной учебной мотивации обучающихся.

Изучением технологии личностно-ориентированного обучения занимались ученые: С.А. Алиханова, Е.В. Бондаревская, В.В. Котова, В.В. Шоган, И.С. Якиманская И.С. и др.

Вопросы обучения в вечерней школе исследовали: Н.К. Крупская, В.В. Кравеский, Л.И. Маленкова, В.Н. Петраков В.Н. и др.

Актуальность данной проблемы, а также необходимость поиска новых форм работы с обучающимися вечерней школы для формирования познавательной учебной мотивации, для успешного полного освоения образовательной программы по обществознанию и подготовке к внедрению ФГОС определила тему нашего исследования: «Применение личностно-ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе».

Цель исследования: охарактеризовать применение личностно-ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе.

Объект исследования: применение личностно-ориентированных технологий в обучении;

Предмет исследования: применение личностно-ориентированных технологий в обучении обществознанию в вечерней школе.

Гипотеза: личностно – ориентированные технологии способствует повышению:

1. степени выраженности мотивации на приобретение знаний;
2. уровня проявления социально ценных качеств личности;
3. уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность (основные принципы) личностно-ориентированного подхода в процессе обучения;
2. Рассмотреть понятие личностно – ориентированной технологии в современной педагогике;

3. Выявить особенности процесса обучения обществознанию в вечерней школе;

4. Раскрыть специфику преподавания обществознанию в вечерней школе;

5. Описать обучение обществознанию с применением лично-ориентированных технологий;

6. Исследовать личностные качества обучающихся вечерней школы;

7. Разработать рекомендации по применению лично-ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе (МБВСОУ ЦО №224).

База исследования: Муниципальное бюджетное вечернее среднее общеобразовательное учреждение № 224, г. Екатеринбург.

Методы исследования:

1. Метод анализа научных источников, общесоциологические методы анализа, синтеза, обобщения;

2. Методы практического исследования – методы опроса и тестирования. В исследовании использованы следующие методики:

- Методика «Направленность на приобретение знаний» Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой;

- Методика «самоанализ личности» О. И. Моткова, модифицирована Т.А. Мироновой;

- Методика для изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова.

Теоретическая значимость: Рассмотрены современные подходы к определению понятия «лично-ориентированный подход». Уточнена специфика процесса обучения обществознанию в вечерней школе. Рассмотрены особенности использования лично-ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы педагогами общественности вечерней школы для повышения эффективности организации образовательного процесса.

Структура работы: введение, три главы, заключение, приложения.

ГЛАВА 1. НАУЧНО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

1.1 Сущность (основные принципы) личностно- ориентированного подхода в процессе обучения

Проблема развития личности в образовательном процессе изучается достаточно давно. Известные психологи, такие как А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, К. Роджерс, И.С. Якиманская и др. проводили исследования влияния образовательного учреждения на становление личности ребенка. Одновременно с этим, понятие «личностно-ориентированный подход» используется не так давно, в то время когда К. Роджерс привлек внимание к принципиально новому для его времени отношению между педагогами и учащимися в школах ¹.

Он одним из первых акцентировал внимание на создании ситуаций, где ученик учиться сам и с удовольствием². Для этого по мнению исследователя было необходимо использовать богатый, развивающий воображение материал. Также К. Роджерс указывал на тот факт, что необходимо учитывать не только интеллектуальное развитие, но и личностное развитие человека. «Я бы хотел, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо»³.

Исследователем определяется два пути в образовании: традиционное авторитарное и человеко-центрированное, свободное обучение, в котором учащиеся с самого начала обучения оказываются в дружелюбной атмосфере, с понимающими педагогами, которые помогают ему изучать то, что хочется и нравится, при этом обучение приносит удовольствие.

¹Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности.- Москва: Универс, 1994.- 466 с. - С.289.

²Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: тексты.- Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986.- С. 199–230.

³ Там же. – С.209.

К. Роджерс отмечает, что существует необходимость акцентировать внимание на фасилитации учения. При этом он предлагает использовать два термина, которые характеризуют процесс образования: обучение и учение. Обучение представляет собой процесс, когда учитель воздействует на учеников, а учение – процесс формирования интеллектуальных и личностных особенностей ребенка в ходе их собственной деятельности. При этом выделяются следующие установки учителя, который использует личностно-ориентированный подход: предпочтение межличностному общению с обучающимися; внутренняя уверенность учителя в каждом ребенке, его возможностях и способностях; принятие во внимание внутреннего мира и поведения каждого ребенка с его внутренней позиции, его глазами.

К. Роджерс отмечает тот факт, что обучение предполагает личностный рост, развитие обучающихся. Педагог с данными установками оказывает позитивное влияние на формирование личности детей. Необходимо отметить, что учитель в данном случае не руководитель, а фасилитатор обучения. Он способствует созданию условий для самостоятельного и осмысленного учения (личностно-вовлеченного, направленного на усвоение личностного опыта).

При этом учитель должен прилагать усилия и для собственного развития. Исследования, проводимые К. Роджерсом, доказывали, что если учитель выступает в роли фасилитатора, то ученики более инициативны в речевом общении, обнаруживаются более высокие уровни когнитивного функционирования, чаще смотрят учителю в глаза, реже пропускают занятия, а также отметил другие положительные изменения по сравнению с традиционным обучением. Большое значение ученый придавал саморазвитию педагога, его личностному росту⁴.

С.Л. Рубинштейн, так же, как и К. Роджерс, считал, что личность не развивается сначала, а затем начинает действовать: она формируется,

⁴Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности. - Москва: Универс, 1994.- 466 с. - С.289.

действуя, в ходе своей деятельности⁵. А.Н. Леонтьев пишет о том, что человек становится личностью только как субъект общественных отношений. При этом отмечается такие направления формирования личности: сначала действовать, чтобы удовлетворять свои естественные потребности и влечения, а потом удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель⁶.

По мнению И.Б. Котовой, теория личностно ориентированного обучения связана с идеей гуманизации образования. Образование можно считать личностно ориентированным, если оно сфокусировано на «зону ближайшего развития»⁷. При этом учитель не должен воспринимать ученика как средство достижения своих целей. Наоборот, ученик должен восприниматься как интересный, не похожий на других человек. Личностно ориентированное обучение означает персонализацию педагогического взаимодействия, которое требует отказа от ролевых масок и адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков).

И.Б. Котова и К. Роджерс также пишут о том, что учитель. Используя личностно ориентированный подход не учит, а стимулирует ученика к саморазвитию⁸. Для данного учителя важно активизировать ученика, создать условия для его развития. Личностно –ориентированное обучение предполагает появление потребности в использовании диалога в образовании, индивидуализация и творческая направленность процесса обучения.

А.В. Петровский указывает на то, что личностно ориентированный подход строиться на ряде принципов: вариативность, синтез интеллекта,

⁵Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.-С.345.

⁶Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.- Москва: Политиздат, 1975. -304 с. - С.256.

⁷Котова И. Б. Философские основания современной педагогики.- Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1994. 62 с. -С.78.

⁸ Котова И. Б. Философские основания современной педагогики.- Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1994. С.136.- С.78.

аффект и действие, а также приоритетный старт⁹. Он объясняет эти принципы следующим образом.

Вариативность предполагает использование разнообразных моделей обучения, с учетом индивидуальности учеников, использование их опыта. При этом взрослые несут ответственность за то, чтобы этот принцип соблюдался.

Синтез представляет собой технологии, вовлекающие детей в процесс обучения, совместного действия и эмоционального освоения мира.

Старт характеризуется вовлечением обучающихся в предпочтительные виды деятельности.

Также В.В. Краевский отмечает следующие принципы:

1. Принцип личностного целеполагания. Т.е. обучение должно строиться с учетом личных учебных целей ученика.

2. Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Необходимо соответствие формируемого обучающимся личностного содержания образования задаваемому ему содержанию, имеющему характер образовательных стандартов.

3. Принцип метапредметных основ образовательного процесса. Данный принцип определяет конструирование обучения с учетом предоставления возможности обучающемуся выбирать методы познания.

4. Принцип продуктивности обучения. При этом главным ориентиром обучения представляется личное образовательное приращение ученика, которое складывается из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности.

5. Принцип первичности образовательной продукции обучающегося. Данный принцип предполагает продуктивный характер образовательной деятельности, с усвоением образовательных стандартов через сравнение с собственными знаниями.

⁹Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. - Москва: Политиздат, 1982. - 256 с. - С.125.

6. Принцип ситуативности обучения. Согласно данному принципу, необходима организация творческой деятельности, при этом учитель создает или использует необходимую образовательную ситуацию.

7. Принцип образовательной рефлексии. Согласно данному принципу существует необходимость осознания способов деятельности, выделение ее смысловых особенностей¹⁰.

Рассмотренные принципы представляют собой основу организации лично – ориентированного обучения на разных этапах обучения. В ходе реализации данных принципов необходимо учитывать конкретные условия, которые относятся к содержанию, технологии, формам и методам организации образовательной деятельности.

Все авторы, которые были упомянуты акцентируют внимание на том, что процесс формирования личности должен быть ориентирован на расширение познавательной сферы ученика (ощущений, восприятия, памяти и мышления). Также исследователи отмечают проблему полноправности ученика, как субъекта учебной деятельности. Следовательно, учителю необходимо знать психологические закономерности, лежащие в основе познавательной, эмоциональной и волевой сфер.

Ученики в данном случае должны осознавать свою ответственность за развитие своей личности. А. В. Петровский рассматривает личность как субъект деятельности, общения, самосознания. Он приводит несколько доводов. Прежде всего, личность представляет собой субъект своей жизни (т. е. человек сам строит свои взаимоотношения с природным и социальным окружением). Также личность – субъект предметной деятельности (т. е. человек в процессе жизни выступает как деятель). Кроме того, личность – субъект общения (т. е. человек взаимодействует с другими людьми)¹¹.

¹⁰ Кравеский В.В. Принципы лично – ориентированного обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/princip-obuchenie-poznanie-celi-znaniya-organizacija-soderzhanie-obrazovaniya/> (дата обращения 5.11.2018).

¹¹ Там же.

Личность – это также субъект субъектом самосознания. Это открытие человеком собственного «Я» в процессе развития, самооценка личности, моральная саморегуляция поведения, системы самоотношений (концепция трех компонент самоотношения, разработанная В.В. Столиным)¹².

С.Л. Братченко раскрывает основные идеи личностно – ориентированного обучения, как необходимость видеть человека в человеке, уважать сущность человека, учитывать следующие положения: человек по своей природе добр и конструктивен; человек сам управляет своей жизнью, человек может осуществлять свободный выбор и сам отвечать за него; у человека есть определенный потенциал, который при определенных условиях реализуется¹³.

Человеческая сущность состоит в развитии и самосовершенствовании, источником и двигателем развития является он сам. На сегодняшний день личностно- ориентированный подход является популярным, так как современное общество требует в развитии человека не типичного, а индивидуального ребенка, который может ставить перед собой цели и оставаться самим собой¹⁴.

Также психологи отмечают прагматичность мыслей и действий, раскрепощенность и независимость сегодняшних учеников, что доказывает применение педагогами новых подходов и методов во взаимодействии с учащимися¹⁵.

Также современной школе необходимы гуманные отношения учителей и учеников, демократизация ее жизнедеятельности. Отсюда очевидна необходимость построения личностно ориентированных систем обучения и воспитания школьников¹⁶.

¹²Феномен субъектности человека. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psycheya.ru/lib/avfpetr_g1.html(дата обращения 07.10.2018).

¹³Братченко С.Л. Гуманистические основы личностно ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России. -1996. -№ 1.- С. 91–99.

¹⁴Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир.- Санкт-Петербург: Питер, 2003. -512 с. – С.234.

¹⁵Кулаев К. В. Проблемы саморазвития личности // Педагогика. -1998. -№ 8. - С. 21–23.

¹⁶Шендрик И. Г. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: диссертация ... кандидата психологических наук.- Москва, 1989. -178 с.-С.101.

В основе личностно –ориентированного обучения лежат понятия, определяющие педагогическую деятельность и являются главным инструментом мыслительной деятельности. Если данные понятия отсутствуют в сознании учителя, то это делает невозможным применение рассматриваемой технологии.

И. С. Якиманской были определены основные понятия:

– индивидуальность, которая представляет собой неповторимость человека, особое сочетание единичных, особенных и общих черт, которые отличают его от других индивидов и человеческих общностей;

– личность, рассматриваемая как постоянно изменяющееся качество, устойчивая совокупность свойств человека;

– самоактуализированная личность, представляющая собой человека стремящего наиболее полно раскрыть свои возможности;

– самовыражение, представляет собой процесс и результат формирования человеком своих качеств и способностей.

– субъект – индивид или группа, которые обладают творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности;

– субъектность – качество отдельного человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности;

– Я-концепция – осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношение к себе и окружающим¹⁷.

В основу личностно ориентированного подхода заложены следующие принципы процесса обучения и воспитания обучающихся:

¹⁷Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.-С.196.

1. Принцип самоактуализации. Каждый ученик испытывает потребность в реализации своих интеллектуальных, коммуникативных, художественных и физических способностей. Существует необходимость развить стремление ребенка к реализации своих природных и социально приобретенных возможностей.

2. Принцип индивидуальности. Необходимо создавать условия для развития индивидуальности ученика и учителя. Необходимо оказывать содействие их дальнейшему развитию. Каждый член коллектива должен быть (стать) самим собой, обрести (постичь) свой образ.

3. Принцип субъектности. Индивидуальность присуща лишь тому человеку, который реально обладает субъектными полномочиями и умело использует их в построении деятельности, общения и отношений. Следует помочь ребенку стать подлинным субъектом жизнедеятельности в коллективе, способствовать формированию и обогащению его субъектного опыта. Межсубъектный характер взаимодействия должен быть доминирующим в процессе воспитания.

4. Принцип выбора. Педагогически целесообразно, чтобы обучающийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в коллективе.

5. Принцип творчества и успеха. Индивидуальная и коллективная деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности обучающегося и уникальность учебной группы. Благодаря творчеству ребенок выявляет свои способности, узнает о сильных сторонах своей личности. Достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию позитивной Я-концепции личности обучающегося, стимулирует осуществление ребенком дальнейшей работы по самосовершенствованию и самостроительству своего Я.

6. Принцип доверия и поддержки. Существует необходимость отказа от авторитарного учебно-воспитательного процесса, насильственного формирования личности ребенка. Необходимо применять гуманистические личностно ориентированные технологии обучения и воспитания детей. Доверие ребенку, поддержка его самореализации и самоутверждения должны сменить требовательность и чрезмерный контроль¹⁸.

1.2 Понятие личностно – ориентированной технологии в современной педагогике

Рассматривая же технологию личностно ориентированного обучения, обратимся вначале к определению понятия «технология обучения». Технология обучения представляет собой законосообразную педагогическую деятельность, которая реализует научно обоснованный проект дидактического процесса и обладает более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных методиках обучения.

У истоков новой образовательной теории стояли российские ученые Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, С.В. Кульневич. Данные исследователи отмечали нацеленность личностно – ориентированного образовательного процесса на формирование разносторонней, нравственной, активной творческой личности, а обучение в нем должно быть развивающим, многопрофильным, в полной мере учитывающим индивидуальные особенности учащихся, предоставляющим возможность выбора учеником направления своего развития и совершенствования¹⁹.

Технология обучения представляет собой дидактический процесс, подчиненный определенным задачам, с учетом определенных педагогических условий, нацеленная на диагностируемый результат.

¹⁸Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- Москва: Сентябрь, 1996. 96 с.-С.196.

¹⁹ Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. –Ростов-на-Дону, 2000.- С.122.

Представляющая собой целостную систему концептуально и практически значимых идей, принципов, методов, средств обучения, которые гарантируют достаточно высокий уровень эффективности и качества обучения при ее последующем воспроизведении и тиражировании.

Таким образом, педагогическая технология соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и прогнозируемый результат в изменяющихся условиях образовательного процесса²⁰.

Личностно ориентированные технологии означают персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний; эмоций, соответствующих им действий и поступков).

Центральным звеном любой образовательной технологии являются реальные субъекты учебно-воспитательного процесса, которые не просто обучаются и обучают, а полностью живут и работают в процессах своей учебы или преподавания. Мера эффективности образовательной технологии определяется тем, в какой степени полно представлен в ней человек, как учтены и реализованы его общие особенности, каково объективное поведение и субъективное отношение человека к учению и работе, к жизни в целом.

Отличительным признаком обучения является его целенаправленность, ценностно-смысловые акценты, определяющие результат воспитания – личность «со сформированной “Я-концепцией” человека Земли во всех его социальных, духовно-нравственных проявлениях и поступках»²¹.

Для достижения данного результата педагоги, действующие в рамках гуманистической парадигмы, должны четко представлять пути разработки и реализации технологий и инновационных методик воспитания личности в образовательной организации.

²⁰Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.- С.434.

²¹Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: Ростов-н/Д: Март, 2005.- С.349-350.

Технология обучения – это система «способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач обучения, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий»²².

Активная разработка проблемы технологий в педагогике началась с 50-х гг. XX в. Особенно же продуктивной можно считать научную дискуссию по данным вопросам в 90-е г. XX в. – нач. XXI в. Ведущими педагогами обсуждались проблемы понятий «технология обучения», «классификация технологий» (обоснование основания классификации), «алгоритм технологии обучения» (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, М.Ю. Бухаркина, М.В. Кларин, О.Н. Олейникова, И.П. Подласый, С.Д. Поляков, Е.С. Полат, А.П. Панфилова, П.И. Третьяков, Г.К. Селевко и другие).

Сложности в создании и реализации технологий обучения, по мнению ученых, объясняются следующими факторами:

- трудно составить единый алгоритм действий, так как невозможно воспитательный процесс разделить на отдельные части в силу его целостного характера;
- ребенок является субъектом воспитания, а не пассивным объектом;
- воспитанию присущи стохастичность и стихийность²³.

Методологическую основу любой технологии обучения составляет отношение к ребенку: ребенок есть объект либо субъект воспитания. По этому основанию выделяют основные виды технологий (Г.К. Селевко): технологию сотрудничества, технологию свободного обучения, личностно ориентированные технологии, технологии авторитарного воспитания²⁴.

²² Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: Ростов-н/Д: Март, 2005. -С.349-350.

²³Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб.пособие. М.: Пед. о-во России, 2004.- 480 с. - С.322.

²⁴Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 320 с. - С.77.

Кроме того, анализ теории, методологии, практики воспитания показывает, что большинство педагогов-технологов за основу классификации технологий обучения принимает понимание сущности воспитания, а именно: обучение – это явление, обучение – это процесс, обучение – это деятельность²⁵.

При трактовке воспитания как явления за основу классификации принимаются смыслы воспитания и выделяются следующие типы технологий²⁶:

- технология коммунистического воспитания;
- технология «жесткого» коллективного воспитания (А.С. Макаренко);
- технология коллективного воспитания (И.П. Иванов);
- технология гуманного коллективного воспитания В.А. Сухомлинского;
- технология воспитания на основе системного подхода (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова);
- технология индивидуализированного (персонифицированного) воспитания;
- технология нейролингвистического программирования;
- технология организации самовоспитания (А.И. Кочетов, П.Н. Осипов, Г.К. Селевко);
- технология воспитания духовной культуры молодого поколения (по Н.Б. Крыловой);
- технология религиозного (конфессионального воспитания);
- технология воспитания субъектной социальной активности человека.

В случае, когда основой классификации технологий является понимание воспитания как процесса, выделяются:

²⁵Ходусов А.Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: учебник. М.: Инфра-М, 2017. 485 с.-С.345.

²⁶Селевко Г.К. Воспитательные технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 320 с. - С.77.

- технология проектирования процесса воспитания;
- технология конструирования процесса воспитания;
- технология организации и реализации процесса воспитания;
- технология организации педагогически целесообразного общения, ориентированного на личностную модель взаимодействия субъектов воспитания;
- технология моделирования, создания и реализации воспитательных систем;
- технология организации коллективной творческой деятельности в процессе воспитания;
- технология управления процессом воспитания. Понимание воспитания как деятельности ведет к выделению следующих технологий:
 - коллективное творческое дело;
 - тренинг общения;
 - групповая проблемная работа;
 - диалог «педагог-воспитанник»;
 - «информационное зеркало».

Все педагогические технологии дифференцируются по трем основаниям:

- 1) по философской (общеметодологической) основе воспитания – материалистические, прагматические, гуманистические, антропософские;
- 2) по научной концепции воспитания – поведенческие, деятельностные, интериоризаторские, нейролингвистического программирования;
- 3) по категории объекта (субъекта) воспитания – индивидуальные, групповые, коллективные, массовые.

Принята и широко используется также классификация технологий по направлениям: технологии социально-гражданского воспитания, технологии профессионально-трудового воспитания, технологии экологического и валеологического воспитания, технологии художественно-эстетического

воспитания и т.д. (В.И. Загвязинский, С.Д. Поляков, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова и др.).

Приведенные классификации и общая характеристика технологий позволяют реализовать несколько идей технологического подхода в воспитании:

- идея целеполагания в воспитании;
- идея системности в воспитании;
- идея проектирования процесса воспитания;
- идея структурирования воспитания; • идея управляемости процесса воспитания;
- идея коррекции процесса воспитания;
- идея воспроизводимости воспитательного цикла.

Все технологии должны отвечать двум признакам технологизации: стандартизации и унификации. Свойствами технологии в педагогике должны быть алгоритмичность, последовательность, относительная завершенность, автономность, устойчивость, независимость от особенностей личности, результативность.

В ее структуру обязательно должны быть заложены действия, связанные с «запуском» педагогических средств, а также приемы обратной связи, обеспечивающие получение информации о промежуточных и окончательных результатах реализации технологической «цепочки»²⁷.

Алгоритм реализации технологии:

- знания (идея, парадигма, концепция);
- определение содержания;
- выделение форм организации процесса;
- описание деятельности субъектов;
- определение методов организации процесса;
- выделение средств организации процесса;

²⁷ Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения: учеб.-методич. пособие. / под ред. акад. РАО З.И.Васильевой. СПб., 2009. -204 с. - С.145.

- определение механизмов;
- анализ (рефлексия) эффективности реализации технологии.

Условиями эффективной реализации технологий в педагогике являются: закрепление идеи технологизации обучения в педагогической культуре образовательной организации как устойчивое одобрение и принятие идеи технологизации в массовом сознании педагогов; вхождение идеи технологий в организационную культуру образовательной организации; владение педагогами технологиями как личная профессиональная ценность, как критерий оценивания своего профессионализма.

Технологизация педагогической деятельности имеет свои пределы. Не подвластным технологиям механизмом является значимость педагога для воспитанника, воплощенная в феномене авторитета. В педагогической теории и практике выделяют несколько тенденций развития технологий.

Первая. Разработка технологии программно-целевого управления деятельностью детей в случае ее вариативности и диверсификации. Основы – программирование деятельности учителя и воспитанника.

Вторая. Разработка технологии психогенного (психотропного) воздействия на процесс познания мира ребенком. Они проектируют мышление, мыслительные операции (мыследеятельность), чувства, волю человека. Эти технологии направлены на высвобождение потенциальных возможностей психики ребенка. К таким технологиям можно отнести суггестию (внушение) – целенаправленное коммуникативное влияние на поведение и сознание человека; обучение во сне; технологию «25 кадра»; гипнотическое обучение; аутотренинг и т.д.

Третья. Разработка технологий свободного воспитания. К таким технологиям можно отнести образовательную организацию семейного типа, систему гуманистического воспитания, школу общинного типа, личностно ориентированное воспитание, технологию обучения и воспитания Марии Монтессори, обучение и воспитание в вальдорфских школах.

Четвертая. Разработка технологий на основе принципов культуросообразности, природосообразности, связи воспитания с жизнью в контексте социального проектирования и социального действия. Воспитание – это управление развитием личности ребенка в специально созданных для этого условиях. Воспитательная деятельность педагога в ее стратегическом значении состоит в педагогически целесообразной организации «жизнедеятельности (бытия) детей на основе самоуправления для развития личности ребенка»²⁸.

Реализация данной стратегии на практике обеспечивается применением в деятельности методик обучения, представляющих собой «совокупность методов, приемов, способов, техник практического выполнения деятельности»²⁹.

Генезис истории, методологии и практики воспитания в нашей стране периода XX в. – начала XXI в. позволяет выделить несколько стратегий в разработке проблемы методов воспитания и их классификации. «Первая стратегия. Понимание сущности метода в единении теории, методологии и практики воспитания. В данном контексте метод воспитания понимался учеными и практиками как способ достижения цели и задач воспитания.

Вторая стратегия. Определение методологического основания для классификации методов воспитания, выбор основания для классификации методов воспитания зависел от того, как понимал смысл воспитания тот или иной автор классификации»³⁰.

Выбор методов воспитания зависит: от цели и задач воспитания; ведущего типа деятельности; закономерностей и содержания воспитания; конкретных задач и условий их решения; возрастных, индивидуальных и половых особенностей воспитанников; воспитанности (воспитуемости), мотивации поведения детей; определяющими условиями выступают

²⁸Ходусов А.Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: учебник. М.: Инфра-М, 2017.- 485 с. - С.345.

²⁹Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: Ростов-н/Д: Март, 2005. - 448 с.-С.78.

³⁰Ходусов А.Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: учебник. М.: Инфра-М, 2017.- 485 с. - С.345.

индивидуальные особенности воспитателя как личности и уровень его профессиональной компетентности³¹.

В педагогике воспитания (В.С. Безрукова, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, В.А. Слостенин и др.) выделяют три группы приемов воспитания: психологические, организационные, коммуникативные. Психологические приемы воспитания: внушение, убеждение, стимулирование, торможение, переключение, эмоциональный резонанс, стресс и др. (И.А. Колесникова).

Организационные приемы воспитания: 1) приемы работы с детским коллективом (группой детей); 2) приемы индивидуальной работы с воспитанником (И.А. Колесникова).

Коммуникативные приемы воспитания: активное слушание, великодушное прощение, договор, замена действия, лишение дружеского расположения, предложение выбора, просьба, прояснение позиций, психологическое поглаживание, разрешение запрещенного, разрыв контакта, скрытая инструкция, составление схемы проблемы, тайм-аут, третейский суд, устранение соблазнов, «Я-сообщение» (В.И. Загвязинский, М.И. Рожков, Ю.С. Тютюнников): ролевая маска, непрерывная эстафета мнений, самостимулирование, импровизация на свободную тему, импровизация на заданную тему, обнажение противоречий, инструктирование, распределение ролей, коррекция позиций, самоотстранение педагога, обмен функциями, мизансцена и др.

Воспитывающие ситуации, которые педагог создает в своей деятельности, рождают новые приемы воспитания, эффективность применения которых зависит от его педагогического мастерства. Результат воспитания в определенной степени зависит от применения воспитательных технологий. Образовательная организация не ограничивает себя

³¹Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: Ростов-н/Д: Март, 2005.- 448 с.-С.89.

применением одной воспитательной технологии. Они работают политехнологично.

При этом С.Д. Поляков утверждает, что «технологии в педагогике позволяют гарантированно достичь только весьма поверхностных результатов – получения детьми позитивного социального опыта (опыта взаимодействия, общения, совместной деятельности)»³².

Качества личности не могут быть гарантированным результатом применения технологий воспитания. Таким образом, воспитание личности в образовательной организации должно быть организовано в логике аксиологического, системного, деятельностного, процессуального, индивидуального подходов, а эффективность данного процесса должна обеспечиваться мастерством педагогов при применении современных технологий и методик.

³²Поляков С.Д. Технологии воспитания: учеб. пособие. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 144 с. - С.102.

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ

2.1 Специфика преподавания обществознанию в вечерней школе

Вечерняя школа (вечерние классы при общеобразовательных школах) является особым типом учебного заведения. Именно вечерняя школа способствует реализации прав отдельных граждан на получение среднего образования. Реформирование образования предполагает изменения в структуре, содержании, технологиях, а также методическом обеспечении реформируемого образования, что обуславливает и динамику процессов в вечерней школе (вечерних классах). Совершенно очевидным является то, что без изменений образовательного процесса в вечерней школе (вечерних классах) невозможно обеспечить реформу образования в целом.

Вечерняя школа реализует право подростков молодежи, взрослых людей на образование. Тем самым дает им дополнительный шанс найти свое место в обществе, применить свои способности и знания на рынке труда. «Обучение – условие формирования способности к самозащите. Поэтому отказ от образования не может быть компенсирован ни длительным производственным опытом, ни стихийно складывающимся самообразованием, ни возможностями, предоставленными общением»³³.

Вечерние школы для работающих взрослых и подростков имеют свои особенности. Учащиеся в вечерних школах занимаются вечером три или четыре дня в неделю. В ряде случаев эти школы бывают сменными, т. е. уроки в одном и том же классе даются вечером и утром. Работая на производстве в дневную смену, учащиеся посещают школу вечером, и наоборот.

³³Петраков В.Н. Психолого-педагогические аспекты организации учебного и управленческого процессов в вечерней школе на этапе реформирования: метод. пособие. - М., 2000. - С.82.

При некоторых вечерних школах действуют пункты заочного обучения. Учащиеся работают дома по заданиям, получая помощь на групповых и индивидуальных консультациях, сдавая зачеты.

Существуют школы и классы, работающие по очно-заочной системе, где обязательное посещение уроков сокращено до одного раза в неделю или в две недели. Учащиеся получают задания для самостоятельной работы и выполняют их дома. На уроках рассматриваются наиболее трудные и важные вопросы, дается инструктаж к заданиям. При очно-заочной системе контроль и помощь учащимся в работе имеет место гораздо чаще, чем при заочной.

Существует также сессионная форма вечернего образования для учащихся с сезонным графиком работы, с учетом меньшей занятости их на производстве в осенне-зимний период и наибольшей — весной и летом. Учащиеся освобождаются от работы полностью на определенные сроки с сохранением заработной платы (обычно средней) для учения в школе.

Одна из особенностей вечерней школы состоит в том, что учащиеся в силу требований производства, семейных обстоятельств, иногда в силу утомления не всегда выполняют домашние задания, пропускают занятия.

Другая особенность — учебным планом отводиться несколько меньше часов на преподавание различных предметов по сравнению с общеобразовательной школой.

Следует учесть и еще одну особенность: отношение взрослых к содержанию материала. Они в большинстве случаев оценивают изучаемый материал с точки зрения его полезности, непосредственной применимости в производстве и в жизни.

Четвертой особенностью вечерних школ является также наличие у подавляющего большинства жизненного и трудового опыта. Влияние этого опыта ощущается при обучении очень сильно и притом противоречиво. В одном отношении он дает правильное представление об особенностях изучаемого предмета, в других — неправильное. И это неправильное представление в области образования иногда очень мешает. На уроках

педагог, прежде всего, стремится выявить ложные представления, заменить их настоящим знанием.

Кроме указанных особенностей работы, учителя общественности в вечерней школе должны всегда помнить, что учащиеся пришли на урок после насыщенного трудового дня и нуждаются в занятиях, способных дать эмоциональную зарядку процессу учения.

Учитель общественности должен принять для себя как руководящие в вечерней школе весьма ценные высказывания Н. К. Крупской о специфике вечернего образования взрослых: «Тот, кто будет учить взрослых так, как учат детей, заставляя взрослых терять время на то, что давно ими усвоено, будет делать то, что недопустимо с точки зрения непроизводительной растраты времени учащегося. Учитель взрослых обязан экономить время учащегося»³⁴.

Своеобразие воспитания, усвоения знаний взрослыми учащимися, сокращенное количество учебного времени, особый режим учебной работы в вечерней школе выдвигают специфические требования к содержанию материала.

В настоящее время нет спора о том, что учебный материал, изучаемый в вечерней школе, должен отличаться от материала, изучаемого в обычных школах, и необходимость создания особых программ и учебников для вечерней школы признана³⁵.

В отборе учебного материала для урока учителем принимается во внимание экономность и жизненная значимость. Экономность изложения учебного материала достигается следующим:

- 1) выделением главных, наиболее существенных понятий курса, составляющих систему знаний основ науки, и установлением большей связи родственных курсов в развитии основных понятий;

³⁴ Крупская Н.К. О преподавании в средних школах взрослых. -М.: Учпедгиз,1939.-С.73.

³⁵Актуальные проблемы методики обучения истории и общественности.историческое краеведение. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.herzen.spb.ru/img/files/m1cha/metodika/Sbornik_Gercenovskie_chteniya.pdf(дата обращения 05.10.2018).

2) сокращением числа примеров, деталей; для взрослых учащихся достаточно немногих фактов для понимания закономерностей, которые они улавливают значительно быстрее, чем дети;

3) постоянной систематизацией знаний путем повторения в новых связях и обобщений; последнее весьма важно, поскольку учащиеся вечерних школ пропускают занятия.

Для взрослых учащихся особенно важна проблемность изучаемых тем, выявление жизненного практического или мировоззренческого значения знаний; научное объяснение производственного и жизненного опыта. И тогда знания, сообщенные на уроках учащимся вечерних школ, воспринимаются и усваиваются значительно лучше

Таким образом, в изложении материала ряда курсов, изучаемых в вечерней школе, достигается экономия времени и сил учащихся. Особое место отводится проблеме выравнивания знаний учащихся, воспроизведения и повторения, давно пройденного и забытого путем специально разработанных введений к курсам.

В каждом классе учитель выявляет фактическое состояние знаний учащихся по предмету, по возможности группирует учащихся по степени их готовности изучать очередной курс обществознанию и предлагает им дифференцированные задания для выравнивания класса. В некоторых случаях эти задания индивидуальны.

Разумеется, эти задания не заменяют повторения логически связанных вопросов из пройденных курсов при изучении нового. Экономия времени учителя и учащихся возможна и нужна и по линии методов преподавания. Экономия времени при использовании словесных методов может быть значительной.

Лучше ставить вопросы в связи с изучением нового материала в процессе или в конце изложения его с целью повторения знаний, нужных для понимания нового, и приучения учащихся к применению их. Важно тренировать учащихся в установлении связей между явлениями. Слияние

объяснения нового материала с повторением и проверкой знаний учащихся уплотняет урок, сообщает ходу его энергичный темп и повышает активность учащихся.

Очевидно, что предлагаемая методика весьма повышает требования к формулировке вопросов педагогом: они должны быть четкими, краткими, и в логической связи с новым материалом. В сочетании с устным опросом и другими способами учета знаний учитель прибегает и к программированному. Из нескольких предложенных ответов учащиеся выбирают те, какие находят правильными. Контрольные вопросы могут быть и обобщающими после изучения большого раздела, но в виде таблички, которую нужно заполнить.

Много времени подчас напрасно тратится на беседы и дискуссии по вопросам, еще неизвестным учащимся. Конечно, взрослый человек может в какой-то мере рассуждать о неизвестном для него явлении. Лучше это время сберечь для получения конкретных знаний. Беседы уместны на обобщающих уроках по хорошо знакомому материалу с учащимися, подготовленными по предварительным вопросам и заданиям, повторившими пройденный материал и продумавшими свой нужный для этого производственный опыт. Цель такой беседы — систематизация и обобщение знаний, связывающие и развивающие понятия, а также учет знаний. При этом вопросы, выстроенные в логически последовательную систему, обеспечивают целенаправленность беседы³⁶.

Экономия времени возможна также при применении наглядных методов. Весьма активизирует мыслительную деятельность учащихся применение ими при ответах наглядных пособий: узнавание объектов, описание их свойств, сравнение, сборка аппаратуры для элементарной проверки явления опытом, пояснение схематическим рисунком на доске.

³⁶Актуальные вопросы преподавания истории и обществознанию в условиях модернизации и развития профильной школы. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2014/03/13/aktualnye-voprosy-prepodavaniya-istorii-i-obshchestvoznaniya-v> (дата обращения 15.10.2018).

Обучение наглядными методами дает повышение качества, точности, определенности ответов при опрашивании учащихся.

Учащемуся вечерней школы нужно привить вкус к учению, научить его владеть знаниями, сочетая и применяя их при ответах и в практической работе. Все методы должны приводить в движение мысль учащихся, заставляя их воспринимать, сопоставлять, обобщать, делать выводы. Учащимся необходимо приучить пользоваться всеми методами познания. Главное выработать у учащихся потребность в познавательной деятельности, в самообразовании.

Обществознание призвано расширить кругозор учащихся, формировать навыки самообразования. Но вместе с тем ошибочно переносить опыт преподавания обществознанию из обычной школы и обратно без критического анализа и учета особенностей той и другой.

2.2 Обучение обществознанию с применением лично-ориентированных технологий

Особенностям обучения обществознанию, с применением лично-ориентированных технологий, посвящен следующий параграф. Личностно-ориентированное образование является ведущим в организации учебно-воспитательного процесса, суть его в том, что в школу приходят не просто ученики, а ученики – личности со своим миром чувств и переживаний. Это и следует в первую очередь учитывать педагогу в своей работе.

Он должен знать и использовать такие приемы, в которых каждый ученик чувствует себя личностью, ощущает внимание учителя к нему, он уважаем, никто не может его оскорбить. Только коллектив педагогов единомышленников способен связать воедино личность, личностные качества, личностное развитие и саморазвитие ребенка. Эффективность индивидуальной работы зависит от педагогического профессионализма и

мастерства педагога, его способности изучать личность и помнить при этом о том, что она всегда индивидуальна, с неповторимым сочетанием умственных, физических и психологических особенностей, присущих только конкретному человеку и отличающих его от других людей³⁷.

Учитывая их, учитель, определяет методы и формы воздействия на личность каждого ребенка. В последние годы произошли весьма серьезные изменения в содержании исторического образования. В учебники теперь включены новые факты, нормой стало изучение различных интерпретаций событий и явлений, версий и гипотез. Поэтому задача школы на современном этапе состоит не в простой передаче определенной суммы, а в обучении способам самостоятельного овладения ими, формировании ключевых компетенций. Это требует от учителя поиска новых, эффективных методов преподавания, с целью повышения познавательной активности учащихся на уроке, наполнения процесса обучения личностным смыслом. Сведение обучения к усвоению определенной суммы знаний и умений снижает ценность процесса познания, не позволяет в полной мере реализовать возможности его влияния на личность.

В.В. Давыдов указывал, что «если предметом усвоения становятся теоретические знания, то результатом познания непременно должно явиться изменение самого ученика, его развитие, овладение новыми способами ориентации в действительности, новыми способами действия, а, значит, и становление новых способностей», т.е. его личностное развитие³⁸.

Все это требует изменения подходов к образовательному процессу. Задачи, стоящие перед современным образованием, можно решить, обратившись к личностно-ориентированной педагогике (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, О.В.Заславская, С.В. Кульневич, В.В. Шоган). Именно она позволяет обеспечить и поддержать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка,

³⁷ Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании. – Ростов-на-Дону: «Ростиздат», 2016.-С.45.

³⁸ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М: Академия, 2004.-С.123.

развития его неповторимой индивидуальности, становления ключевых компетенций.

Это связано с тем, что основными принципами личностно-ориентированного преподавания являются природосообразность, культуросообразность, индивидуально-творческий подход, жизнетворчество и сотрудничество. Основной целью преподавания гуманитарных и общественных предметов в школе сегодня является выработка у учащихся собственной позиции по отношению к вопросам власти, личной свободы, гражданской ответственности и законности. Они должны помочь обучающимся научиться применять полученные знания при столкновении с проблемами современного общества, с различными общественно-политическими вопросами³⁹.

Применение технологий личностно-ориентированного обучения на уроках истории и обществознанию должно помочь развитию у обучающихся активной жизненной позиции, приобретению способностей коллективной работы по достижению общих целей, оценивать ситуацию, принимать решение в спорных вопросах и отстаивать его. Личностно-ориентированное обучение предполагает активное участие учеников в образовательном процессе, основанном на самоорганизации. В результате у школьников происходит формирование и развитие способностей переосмысливать содержание знаний, возникает личностное отношение к ним, способность к творчеству.

Развиваются такие личностные качества, как активность, ответственность, самоконтроль, самодисциплина, умение делать выбор, давать оценку фактам и событиям, уважать чужое мнение, толерантность к окружающим. Все это помогает ребенку обрести ценности и смыслы жизни, осуществляет его развитие как человека культуры и целостной личности, поддерживает его индивидуальность и творческую самобытность.

³⁹ Лаврентьев В.В. Требования к уроку как основной форме организации учебного процесса в условиях личностно-ориентированного обучения // Завуч. – 2015.- №1.-С.67.

Личностно-ориентированное содержание требует для своей реализации адекватных педагогических технологий.

Их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, творчество, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельного решения, выбора содержания и способов учения, сотворчества учителя и учащихся⁴⁰.

В связи с этим важнейшими составляющими технологий личностно-ориентированного обучения являются: дискуссия, педагогическая поддержка, рефлексивность, создание ситуации выбора и успеха, диагностические, системное моделирование, проектировочная и творческая деятельность.

При создании условий для самоорганизуемой учебной деятельности учащихся важную роль играет педагогическая поддержка. Она реализуется через специально организованную деятельность учителя, помогающего ученику самостоятельно осознать содержание учебного материала. И здесь важную роль играет обучение школьников способностям работы с учебным материалом, историческим или обществоведческим текстом, умению анализировать, сопоставлять, делать выводы.

Исторические и обществоведческие понятия не должны усваиваться как готовые знания, необходимо, чтобы они возникали в сознании обучающихся в результате логического выведения и построения. В этом случае достигаемые результаты усвоения являются продуктом собственной познавательной деятельности, организуемой и управляемой педагогом.

Активизировать познавательную деятельность учащихся помогает создание на уроке проблемной ситуации. Процесс проблемного обучения складывается из двух необходимых этапов:

- постановки практического или теоретического задания, вызывающего проблемную ситуацию;

⁴⁰ Шоган В.В. Как изучать историю. – Ростов-на-Дону, 2017. - С.234.

- поиска неизвестного в ней путем самостоятельного исследования ученика, либо совместно с учителем.

В результате процесс усвоения начинается не с предъявления учащимся известного образца, а с создания учителем таких условий учебной деятельности, которые вызывают потребность в усваиваемых знаниях, а само знание выступает как неизвестное, подлежащее усвоению.

В этом случае поиск неизвестного в проблемной ситуации совпадает с процессом усвоения новых знаний. Учитель же, помогая ученику постигать общие способы ориентации в исторической и современной действительности, тем самым способствует развитию его мышления, становлению его личности. Причем обеспечить необходимое развитие может оптимальная последовательность проблемных ситуаций, служащих усвоению новых знаний, их определенная система.

При этом между ближайшими проблемными ситуациями может стоять достаточно сложная система иных знаний, предполагающих проблемное усвоение необходимых учебных сведений, выполнение заданий, служащих для развития учащихся и т.п. Последовательные проблемные ситуации в этом случае представляют собой основные звенья в становлении нового действия, в которых раскрываются новые отношения и условия, обеспечивающие более высокий уровень познавательной деятельности школьников.

Важным моментом в формировании способности добывать необходимую информацию играет обучение учащихся правилам написания работ научного характера (исследований, рефератов, отчетов о проделанной работе), использование метода проектирования.

Создание проектов, научно-исследовательская деятельность предоставляет обучающимся максимальные возможности для самостоятельного изыскания и присвоения информации, для стимулирования способностей самостоятельного оперирования полученным материалом. При этом дети получают возможность осваивать продуктивные приемы мыслительной деятельности.

Проектная деятельность стимулирует самообучение и взаимообучение, развитие коммуникативных навыков, а также личностных качеств – познавательную инициативность, поисковую активность, творческие способности, самостоятельность, деловое лидерство.

Осуществление проекта происходит поэтапно: движение идет от замысла к результату, а завершение проекта, обсуждение итогов работы, возможность продемонстрировать его другим людям дает ребенку чувство осмысленности и оправданности усилий. К тому же коллективная работа над проектом избавляет учащихся от неприятного ощущения подконтрольности, создает чувство свободы, снимает интеллектуальные страхи, способствует возникновению внутренней мотивации⁴¹.

С целью дальнейшего раскрытия потенциала проектирования и проектного подхода к обучению и работе с молодежью приведем, прежде всего, наиболее распространенные формулировки трактовок понятия «проект»:

«проект – план или программа действий, способ организации усилий по осуществлению намеченных целей и задач, а также институциональная форма для воплощения определенного замысла»⁴².

Е.С. Полат методом проектов называет способ достижения дидактической цели через детальную разработку значимой для учащихся проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, оформленным тем или иным образом в виде некоего конечного продукта⁴³.

Чтобы выяснить возможности метода проектов на современном этапе, обратимся сначала к его истории. В начале XX века данный метод практически одновременно привлек внимание как западных, так и отечественных исследователей.

⁴¹ Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании. – Ростов-на-Дону: «Ростиздат», 2016. С.67.

⁴² Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// lib.deport.ru/slovar](http://lib.deport.ru/slovar) (дата обращения 17.10.2018).

⁴³ Там же.

В западной педагогической мысли он базировался на концепциях прагматической педагогики, ведущим принципом которой стало «обучение через действия, делание». Этот принцип был предложен Дж. Дьюи⁴⁴, теоретически обосновавшим метод проектов, который также называли «методом проблем» и связывали его с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными тем же Дж. Дьюи и его учеником У. Х. Килпатриком⁴⁵.

Нередко можно встретить сравнение исследовательского и проектного видов обучения, которые многими педагогами воспринимаются как близкие по содержанию и целям⁴⁶.

Однако, например, А.И. Савенков указывает ключевую разницу исследования и проектирования: первое в отличие от второго не предполагает создания какого-либо заранее планируемого объекта (продукта), а подразумевает процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний⁴⁷.

Близкую точку зрения высказывает и А.С. Обухов: «Если при проектировании промышляется несуществующее, то в исследовании важно увидеть, внять, проанализировать существующее. Главная цель исследования – установление истины, “того, что есть”, наблюдение за объектом, по возможности без вмешательства в его внутреннюю жизнь»⁴⁸.

Дополнительно отметим, что по сравнению с исследованием проектирование всегда ориентировано на решение прикладных задач. В процессе реализации проекта учащийся не просто ищет нечто новое, но пытаются справиться с реальной, стоящей перед ними проблемой.

В практике образовательных учреждений активно используется социально-проектная деятельность (социальное проектирование), которую

⁴⁴ Дьюи Дж. Школа и общество. Москва, 1934. -174 с.-С.34.

⁴⁵ Килпатрик В. Х. Метод проектов. Ленинград: Издательство Брокгауза – Ефрона, 1925.- 42 с.-С.8.

⁴⁶ Учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся как форма интеграции содержания формального и неформального образования: сборник / под ред. В. А. Горского. - Уфа; Москва, 2013.-С.78.

⁴⁷ Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие.- Москва: Ось-89, 2006. - С. 230–231.

⁴⁸ Обухов А. С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников.- 2015. № 3.- С. 18–38.

можно рассматривать «как конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам»⁴⁹.

Подобное проектирование все чаще используется и как педагогическая технология обучения и воспитания учащихся, суть которой заключается в создании условий для реализации социальных проб (практик) ребенка, подростка и молодого человека. Кроме того, социальное проектирование становится востребованным инструментом формирования метапредметных компетенций учащихся⁵⁰.

Хотелось бы, чтобы история и обществознание заставляли детей думать, творить, мечтать, созидать, чувствовать. Для того чтобы обучающиеся могли почувствовать данные предметы, они должны пропустить полученные знания через себя, свои чувства и представления, создать свой образ видения исторического события или современного общественного явления, процесса.

Решению этой задачи способствует использование творческих заданий, игровое моделирование, которые помогают наполнить знания детей эмоциональным, личностным содержанием. Занятия с учащимися имеют различные формы и виды.

Это могут быть уроки, консультации, зачеты, семинары и конференции, учебные экскурсии. Выбирая тип урока, учитель руководствуется местом этого урока в теме, его задачами, особенностями содержания нового материала, педагогическим замыслом, возрастом учащихся, их способностями.

Многообразие форм проведения урока – одно из условий развития у обучающихся интереса к предмету, повышения качества обучения. Суть личностно-ориентированной технологии урока состоит в том, чтобы в предметном мире ребенок мог реализовать свое внутреннее «Я». Личностно-

⁴⁹ Луков В.А. Социальное проектирование: учебное пособие. 9-е изд.- Москва: Московский гуманитарный университет; Флинта, 2015. 240 с. - С.105.

⁵⁰ Власова Ю.Ю., Князькова Е.А., Пастухова Л.С., Чигарина А.Ю. Школьная проектная олимпиада: результаты эксперимента // Педагогическое искусство. -2017. -№ 2 (2).- С. 14–23.

ориентированные технологии предлагают обращение к культурно-историческим и к современным общественным явлениям, процессам на уроках истории и обществознанию через такие уроки как, например:

- урок-образ;
- урок логического мышления;
- урок настроения.

В результате применения в образовательном процессе личностно-ориентированных технологий обучающиеся получают возможность запоминать в процессе размышления. Ситуации выбора, принятия решения создают условия для продуктивной и ответственной познавательной деятельности, в которой учащиеся не только открывают нечто новое для себя, но и создают это новое, творят его. При этом у ребенка формируется сознательная творческая позиция.

ГЛАВА 3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ

3.1 Исследование личностных качеств обучающихся вечерней школы

Для проверки гипотезы о том, что личностно – ориентированные технологии способствует повышению: степени выраженности мотивации на приобретение знаний; уровня проявления социально ценных качеств личности; уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся, мы использовали личностно ориентированные технологии.

Цель исследования: выявить уровень социализированности учащихся, определить направленность на приобретение знаний, оценить уровень проявления у учащихся социально ценных качеств.

База исследования: Муниципальное бюджетное вечернее среднее общеобразовательное учреждение № 224, г. Екатеринбург. В исследовании приняли участие учащиеся дневного и вечернего отделений в возрасте 17-20 лет, в количестве 45 чел.

Методики исследования:

- Методика «Направленность на приобретение знаний» Е. П. Ильина и Н.А. Курдюковой;

- Методика «самоанализ личности» О. И. Моткова, модифицирована Т.А. Мироновой;

- Методика для изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова.

Описание методик.

1. Методика «Направленность на приобретение знаний».

Обучающимся дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (*a* или *b*), соответствующую выбранному ответу.

Текст опросника представлен в Приложении 1.

За каждый ответ *a* в соответствии с ключом начисляется 1 балл.

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы "а" на вопросы 1–6, 8-11 и ответы "б" на вопросы 7 и 12.

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

Критерии оценки:

Низкий уровень (от 0 до 4 баллов) – учащиеся после получения плохой оценки не готовятся тщательно к следующему занятию, так как знают, что их все равно не спросят. Они часто не довольны оценкой, а не ответом. Учеба для них обременительное занятие. Им тяжело втянуться в учебу после каникул. Считают, что лучше болеть, чем учиться.

Средний уровень (от 5 до 8 баллов) – учащиеся не всегда хорошо готовятся к занятию, если знают, что их не спросят на уроке. Иногда они не довольны оценкой, а не ответом. Но учеба для них познание нового. Они не испытывают затруднений в учебе после каникул. Считают, что лучше учиться, чем болеть.

Высокий уровень (от 9 до 12 баллов) – учащиеся всегда тщательно готовятся к занятиям, независимо от того какую оценку получили. Они недовольство ответом, а не оценкой. Учеба для них всегда познание нового.

2. Методика «самоанализ личности».

Методика позволяет оценивать уровень проявления социально ценных качеств личности:

- активность нравственной позиции;
- коллективизм;
- гражданственность в труде;
- трудолюбие;

- волевые качества.

Каждый фактор представлен 4 вопросами. Он разбит на два подфактора по два вопроса в каждом. Большое количество баллов по фактору, подфактору указывает на более высокую степень проявления, степень оценки данного качества в личности. Самый высокий суммарный балл по фактору - 20, по подфактору - 10, минимальный соответственно - 4 и 2.

Итоговый уровень по каждому учащемуся определяется как среднее арифметическое уровней проявления факторов; итоговые уровни по классу в целом выражаются в процентах от количества учащихся в классном коллективе.

Учащимся дается инструкция: «Ребята, Вам предлагается ответить на вопросы об особенностях Вашей личности. Я буду читать номер вопроса и сам ответ, а Вы должны записать номер и напротив него — свой ответ. Ответ выбирается по Шкале возможных ответов:

НЕВЕРНО	СКОРЕЕ НЕВЕРНО	КОГДА КАК	В ЦЕЛОМ ВЕРНО	ВЕРНО
1	2	3	4	5

Вы смотрите на шкалу возможных ответов и решаете, какой ответ Вам больше всего подходит: или 1, или 2, или 3, или 4, или 5. Например, на вопрос один вы выбрали ответ «скорее неверно». Тогда после первого номера вы ставите тире и пишете цифру 2. , таким образом нужно отвечать на все вопросы».

Текст методики представлен в Приложении 2.

Интервалы уровней проявления фактора качества у школьника:

Низкий 1,00 — 3,65;

Средний 3,66 — 4,32;

Высокий 4,33 — 5,00.

По вопросам каждого фактора и подфактора подсчитывается средняя арифметическая оценка. Сумма средних арифметических делится при

подсчёте данных класса на число членов класса, все итоговые результаты рассматриваются в интервале баллов от 1 до 5.

3.Методика для изучения социализированности личности учащегося.

Учащимся предлагается прослушать 20 суждений и оценить степень своего согласия с их содержанием по следующей шкале:

4 – всегда;

3 – почти всегда;

2 – иногда;

1 – очень редко;

0 – никогда.

Текст опросника представлен в Приложении 3.

Учащиеся против каждого номера суждения ставят оценку в бланке для анкетирования.

Среднюю оценку *социальной адаптированности* учащихся получают при сложении оценок за 1,5,9,13,17 суждения и деления этой суммы на пять. Оценка *автономности* высчитывается на основе аналогичных операций с оценками за 2,6,10,14,18 суждения. Оценка *социальной активности* по оценкам за 3,7,11,15,19 суждения. Оценка *нравственности* по оценкам за 4,8,12,16,20 суждения.

Если получаемый коэффициент больше трех баллов, то можно констатировать высокую степень (уровень) развития социальных качеств. Если коэффициент от двух до трех баллов – средний уровень.

Если коэффициент меньше двух баллов – низкий уровень.

Результаты исследования направленности на приобретение знаний представлены в Приложении 4.

Анализ результатов исследования направленности на приобретение знаний показал, что 13 (30%) имеют высокий уровень направленности на получение знаний. Данные учащиеся всегда готовятся к урокам, учеба для них это получение знаний, для них важнее знания, чем оценки.

26 чел (58%) показали средний уровень направленности на приобретение знаний. Учеба для них также познание нового, но они не всегда готовы к урокам. Часто не довольны оценкой.

6 чел (12%) имеют низкий уровень направленности на приобретение знаний. Данные учащиеся очень часто не готовы к урокам. Учеба для них обременительное занятие. Им тяжело втянуться в учебу после каникул. Считают, что лучше болеть, чем учиться.

Полученные результаты были отображены на диаграмме (рис.1).

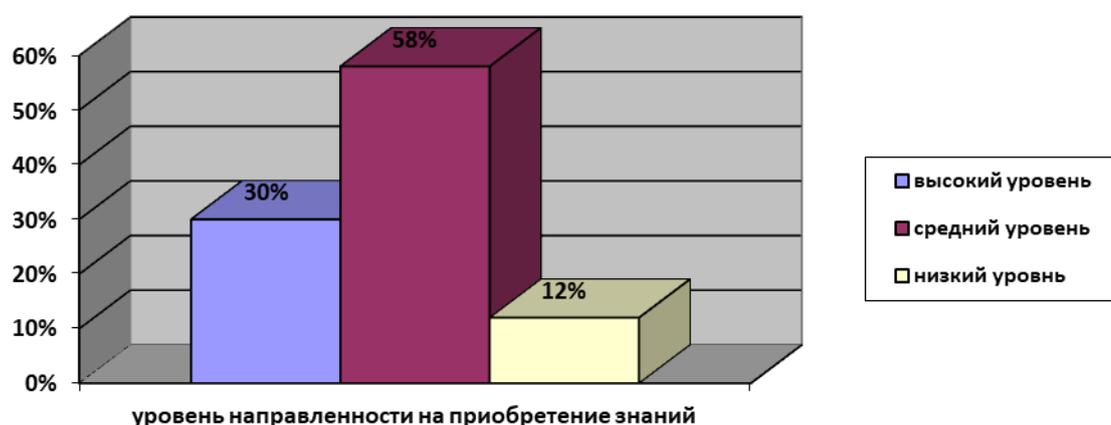


Рис.1. Результаты исследования направленности на приобретение знаний

Таким образом, 13 (30%) имеют высокий уровень, 26 чел (58%) показали средний уровень, 6 чел (12%) имеют низкий уровень направленности на приобретение знаний. Результаты исследования направленности на приобретение знаний показали, что наибольшее количество исследуемых учащихся имеют средний уровень, наименьшее количество низкий уровень.

Результаты исследования социально ценных качеств личности представлены в Приложении 4.

Анализ результатов исследования показал, что высокий уровень по фактору «активность нравственной позиции» имеют 9 учащихся (20 %). Данные учащиеся отметили, что уважительно относятся к большинству

людей, к членам своего класса. Также отметили, что развивают в себе способность видеть трудности других людей, активно помогать им. Им бывает совестно, ленятся помогать родителям или одноклассникам. Данные респонденты стараются бороться со своими недостатками.

16 чел (35%) имеют средний уровень активности нравственной позиции. Они стараются уважительно относиться к другим людям. Но не всегда помогают, если видят трудности людей.

15 чел. (45%) имеют низкий уровень активности нравственной позиции. Данные учащиеся не всегда относятся с уважением к другим людям, не видят трудности и не стараются помочь родителям и одноклассникам. У них нет желания бороться со своими недостатками.

Полученные результаты были отображены на диаграмме (рис.2).

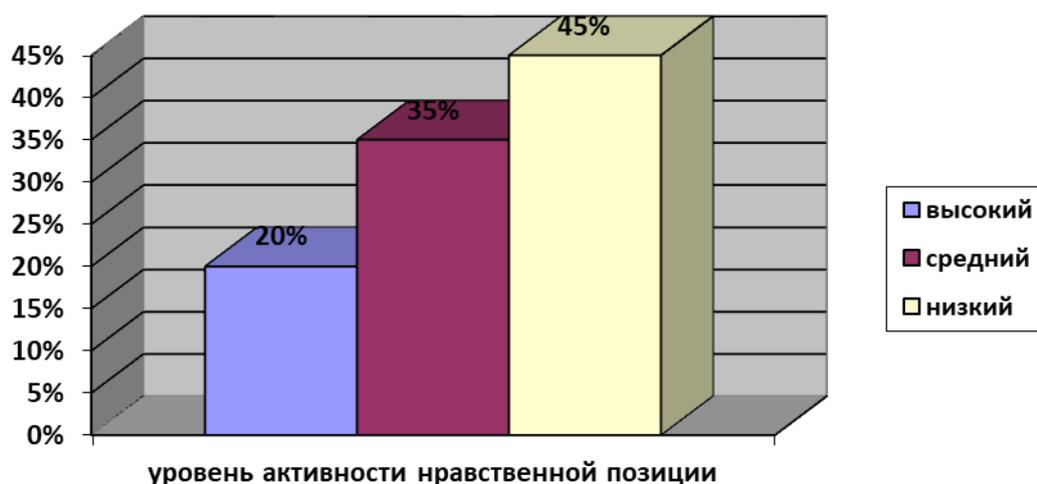


Рис.2. Результаты исследования активности нравственной позиции учащихся

Таким образом, 9 учащихся (20 %) имеют высокий уровень, 16 чел (35%) имеют средний уровень, 15 чел. (45%) имеют низкий уровень активности нравственной позиции. Результаты исследования активности нравственной позиции учащихся показали, что большинство учащихся имеют низкий уровень активности нравственной позиции.

Исследования по фактору «коллективизм», показали, что 12 учащихся (26%) имеют высокий уровень. Они готовы поступиться своими интересами ради интересов коллектива. Часто помогают сверстникам, не ожидая взамен похвалы и наград. Стараются бороться со своими недостатками, ответственно относятся к делам группы, класса, переживают за общий успех.

22 чел. (48%) показали средний уровень коллективизма. Данные учащиеся могут поступиться своими интересами, но делают это не часто. Помогают сверстникам, но ожидают за это похвалу. Переживают за общий успех.

11 чел. (26%) имеют низкий уровень коллективизма. Они не готовы поступиться своими интересами ради интересов коллектива. Не помогают сверстникам, не стараются бороться со своими недостатками. Не интересуются делами группы, не переживают за общий успех.

Полученные результаты были отображены на диаграмме (рис.3).

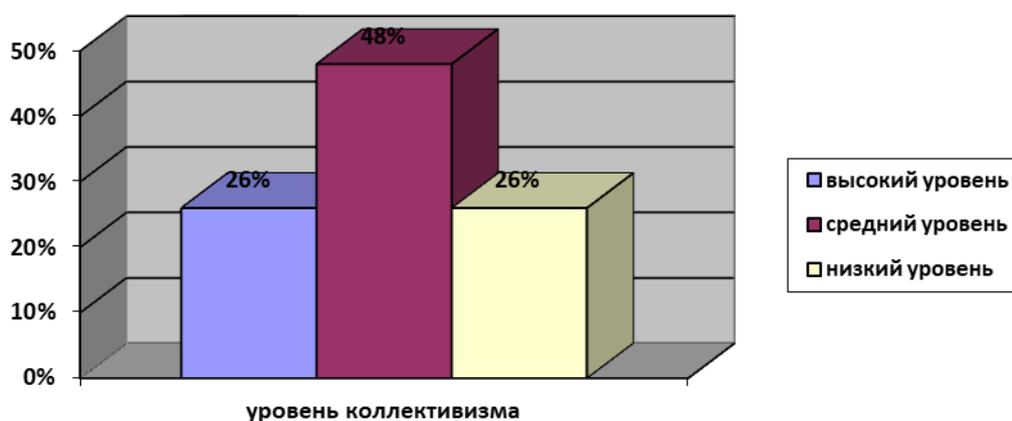


Рис.3. Результаты исследования коллективизма учащихся

Таким образом, 12 учащихся (26%) имеют высокий уровень, 22 чел. (48%) показали средний уровень, 11 чел. (26%) имеют низкий уровень коллективизма. Результаты исследования коллективизма учащихся показали, что большинство учащихся имеет средний уровень. Одинаковое количество имеет высокий и низкий уровни.

Анализ результатов исследования по фактору «гражданственность в труде» показали, что 9 чел. (21 %) показали высокий уровень. Данные учащиеся отмечают, что хотят, чтобы их труд приносил пользу. Всегда бережно относятся к предметам, сделанным руками человека. Могут выполнять любую полезную работу. Бережно относятся к окружающей природе, животным, растениям, водоёмам и т. д.

16 чел. (35%) имеют средний уровень гражданственности в труде. Учащиеся хотят, чтобы их труд приносил другим пользу. Но не всегда бережно относятся к предметам, сделанным руками человека. В большинстве случаев не отказываются выполнять полезную работу. Не всегда бережно относятся к окружающей среде.

20 чел. (44%) показали низкий уровень гражданственности в труде. Они не хотят, чтобы их труд приносил пользу. Небрежно относятся к предметам, сделанным руками человека. Отказываются выполнять работу, которая им не нравится. Небрежно относятся к окружающей среде.

Полученные результаты были отображены на диаграмме (рис.4).

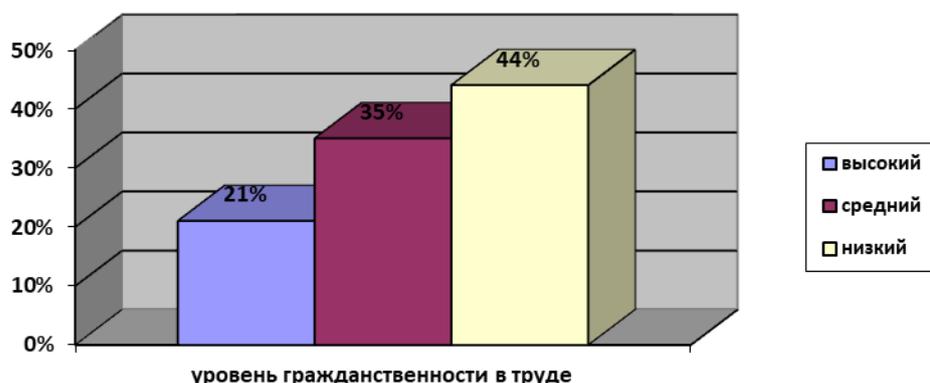


Рис.4. Результаты исследования уровня гражданственности в труде учащихся

Таким образом, 9 чел. (21 %) показали высокий уровень, 16 чел. (35%) имеют средний уровень, 20 чел. (44%) показали низкий уровень гражданственности в труде. Исследование уровня гражданственности в труде

показало, что большинство учащихся имеют низкий уровень. Наименьшее количество имеет высокий уровень.

Анализ результата исследования трудолюбия учащихся показало, что 11 чел. (25%) имеют высокий уровень. Данные учащиеся указали, что стремятся к достижению наилучших результатов. Они испытывают желание самостоятельно справиться с трудностями в работе. Им присуща тщательность, добросовестность в любом деле.

19 чел. (41%) имеют средний уровень трудолюбия. Для данных учащихся характерно стремление к достижению наилучших результатов. Но они не всегда тщательно и добросовестно выполняют какое-либо дело. Они не всегда стремятся выполнить хорошо трудную работу.

10 чел. (34%) показали низкий уровень трудолюбия. Данные респонденты не любят самостоятельную, трудную работу. У них отсутствует стремление к самостоятельному достижению наилучших результатов.

Полученные данные были отражены на диаграмме (рис.5).

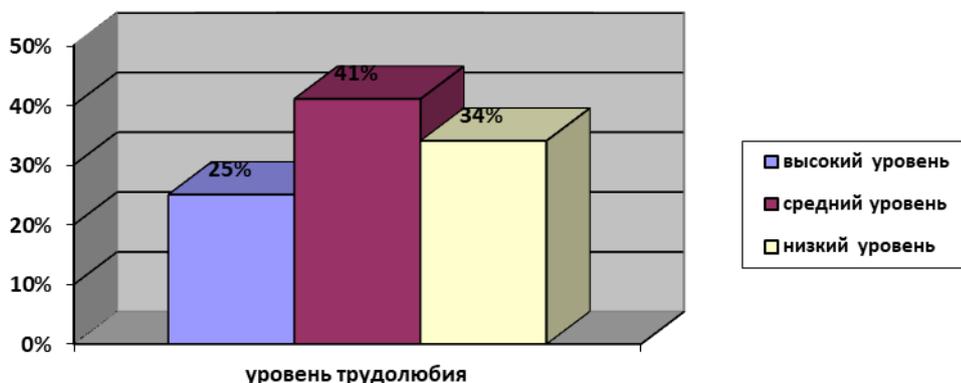


Рис.5. Результаты исследования уровня трудолюбия учащихся

Таким образом, 11 чел. (25%) имеют высокий уровень, 19 чел. (41%) имеют средний уровень, 10 чел. (34%) показали низкий уровень трудолюбия. Результаты исследования уровня трудолюбия показали, что большинство учащихся имеют средний уровень трудолюбия. Наименьшее количество учащихся имеют высокий уровень трудолюбия.

Анализ результатов исследования по фактору волевые качества показал, что 14 чел (31 %) имеют высокий уровень волевых качеств. Учащиеся считают себя целеустремленными, умеющими длительно работать с полной отдачей. Они умеют выделять в делах главное и не отвлекаться на постороннее. Умеют сохранять выдержку и терпение в конфликтах с людьми.

20 чел. (45%) имеют средний уровень волевых качеств. Данные респонденты считают себя целеустремленными, но не умеющими длительно работать с полной отдачей. Они не всегда умеют выделять главное, часто отвлекаются на посторонние дела. Но умеют сохранять выдержку и терпение в конфликтах с людьми.

11 чел. (24%) показали низкий уровень волевых качеств. Учащиеся данной группы не считают себя целеустремленными, не умеющими длительно работать с полной отдачей. Они не умеют выделять в делах главное и отвлекаются на постороннее. Не умеют сохранять выдержку и терпение в конфликтах с людьми.

Полученные результаты были отображены на диаграмме (рис.6).

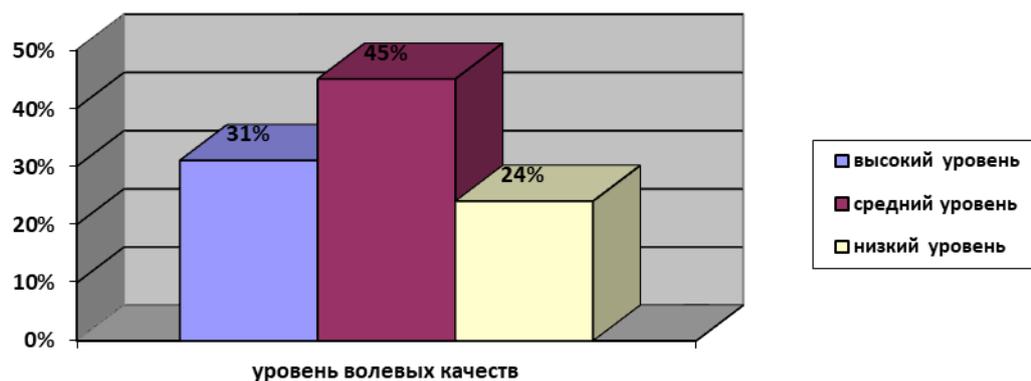


Рис.6. Результаты исследования уровня волевых качеств учащихся

Таким образом, 14 чел (31 %) имеют высокий уровень, 20 чел. (45%) имеют средний уровень, 11 чел. (24%) показали низкий уровень волевых

качеств. Исследование уровня волевых качеств показало, что большинство учащихся имеют средний уровень, а наименьшее количество низкий уровень.

Результаты исследования социализированности личности учащегося представлены в Приложении 6.

1. Анализ результатов исследования показал, что 12 чел. (26%) показали высокую степень развития социальных качеств. Данные учащиеся стараются прислушиваться к мнению учителей, во всем хотят быть первыми. Стараются делать добрые дела, стремятся нравиться окружающим. Если берутся за дело, то обязательно доведу его до конца. Стараются защищать тех, кого обижают.

16 чел. (35%) имеют среднюю степень развития социальных качеств. Данные учащиеся не всегда прислушиваются к мнению учителей. Стремятся нравиться окружающим, но не всегда делают добрые дела. Стараются доводить начатые дела до конца, защищают обиженных.

17 чел. (39%) показали низкую степень развития социальных качеств. Данные респонденты не прислушиваются к мнению учителей. У них нет желания нравиться окружающим, делать добрые дела. Начатые дела не доводят до конца, равнодушны к тем, кого обижают.

Полученные результаты были отображены на диаграмме (рис.7).

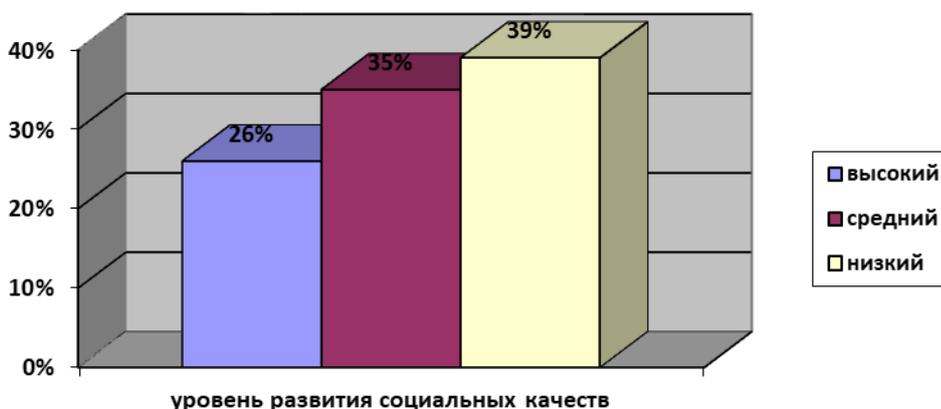


Рис.7. Результаты исследования уровня волевых качеств учащихся

Таким образом, 12 чел. (26%) показали высокую степень, 16 чел. (35%) имеют среднюю степень, 17 чел. (39%) показали низкую степень развития социальных качеств. Результаты исследования уровня социальных качеств учащихся показали, что большинство имеет низкий уровень развития социальных качеств. Наименьшее количество учащихся имеет высокий уровень.

Вывод: исследование личностных качеств обучающихся вечерней школы показало, что у большинства исследуемых отмечается средний уровень направленности на приобретение знаний, низкий уровень активности нравственной позиции, низкий уровень гражданственности в труде, средний уровень трудолюбия, коллективизма и волевых качеств. Также было отмечено, что уровень социальных качеств, у большинства исследуемых, находится на низком уровне.

Результаты исследования показали, что все показали личностных качеств обучающихся недостаточно развиты, существует необходимость применения личностно - ориентированных технологий в процессе обучения в вечерней школе.

3.2 Рекомендации по применению личностно - ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе (МБВСОУ ЦО № 224)

Личностно-ориентированная методика преподавания обществознанию вытекает из самой сути этой науки. В центре внимания обществознанию находится человеческая личность как глубинная сущность мира.

Применение личностно – ориентированных технологий в процессе обучения должно обеспечить учащемуся развитие его мотивационной сферы, интеллекта, самостоятельности, коллективизма, активной нравственной позиции, трудолюбия, волевых качеств.

В основе лично-ориентированного обучения должна лежать ориентированность на самобытность учащегося и субъективность процесса учения. Личностный подход предполагает выявление и раскрытие возможностей учеников, становление их самосознания, развитие лично значимых и социально приемлемых путей самоопределения и самоутверждения.

Полезным учебно-методическим приемом является проведение самостоятельных работ на первом и заключительном занятиях курса обществознания. Учащиеся должны кратко ответить на вопросы: что такое обществознание; зачем нужна данная дисциплина; мотивы изучения обществознанию; особенно острые общественные проблемы, которые вас волнуют; какие гуманитарные науки вы уже изучали.

При лично-ориентированном преподавании практически каждая из тем общего курса обществознанию может и должна рассматриваться не только с позиций объективных данных, с использованием первоисточников, но и на основе субъективного отношения к сути и способам решения социальных проблем. Так по теме «Общество как социальная система» учащиеся могут подготовить работу «Модели общественного развития», предлагается дать сравнительный анализ капиталистического, социального обществ на основе концепций социалистов-утопистов, работ Маркса, Энгельса, с учетом особенностей развития современной России и использованием актуальной информации и, наконец, сформировать собственные представления об идеальном государстве.

По теме «Личность как объект и субъект общественного развития» можно провести ряд практических работ, вызывающих интерес обучающихся. Такие как «Статусно-ролевая концепция личности» (обучающиеся должны охарактеризовать себя с позиций статуса и роли),

«Социальная идентификация личности» (провести опрос по тесту «Кто Я?»)»⁵¹.

Актуальным является и изучение проблем устойчивого развития общества. Например, для обучающихся можно запланировать ряд работ по анализу современного состояния взаимодействия человека и природы такие как: «Человек-Природа-Цивилизация», «Экологическая культура – путь к устойчивому развитию», и мини исследование «Что надо спасти в первую очередь», «Моё личное отношение к природе»⁵².

В заключительной самостоятельной работе по аналогии с первой обучающиеся должны ответить на вопросы о сути значении, основных исследованиях, персоналиях, функциях и задачах обществознанию. Но в отличие от первой работы в нее могут быть включены вопросы: каким темам следовало бы уделить больше внимания; какие формы изучения обществознанию предпочтительнее; ваши рекомендации.

Анализ ответов дает богатую пищу для размышлений о совершенствовании преподавания обществознанию. Для формирования творческого потенциала необходимо использовать дискуссию, которая должна присутствовать на занятиях по проблемам семьи, молодежи, культуры, религии. Например, проблема «Социализации личности», является дискуссионной, начиная с вопроса о границах социализации и заканчивая обсуждением ее этапов⁵³.

В вопросе о границах социализации есть две основные точки зрения:

1. Социализации «сопровождает» человека на протяжении всего жизненного пути и завершается лишь с его смертью.

2. Социализация, начиная с самого раннего детства, завершается периодом достижения социальной зрелости и вступления в этап

⁵¹ Алиханова С.А. Личностно-ориентированное преподавание //Гуманитарные науки: новые технологии образования. Материалы XI Региональной научно-практической конференции 18 – 19 мая 2006 г. Махачкала, 2016.-С.7-79.

⁵² Там же.

⁵³ Алиханова С.А. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности студента// Гуманитарные науки: новые технологии образования: материалы X Региональной научно-практической конференции 19 – 20 мая 2015 г. Махачкала, 2005.-С.56-59.

профессиональной трудовой деятельности. Выберите одну из точек зрения и аргументируйте свой выбор ⁵⁴.

Все это предполагает развитие стимулирующей активности, самостоятельности, ответственности обучающегося, раскрытию заложенных в нем возможностей. Личностно-ориентированное преподавание состоит из методов педагогического воздействия на память, эмоционального и образного восприятия информации на активизацию запоминания полученной информации и на развитие способности ее интерпретации «на конкретных образах и фактах».

Например, использование на уроке обществознанию мультимедиа технологий. Что способствует повышению наглядно-образного мышления, моторных и вербальных коммуникативных навыков учащихся, способствует формированию информационной культуры. Использование наглядных материалов, схематическое изображение явлений, объектов, процессов дает более точную информацию об изучаемом явлении, объекте, процессе и тем самым способствует повышению качества обучения. С их помощью обучение становится более наглядным, что делает доступным самый сложный материал.

Сочетание в педагогическом процессе различных методов преподавания, их тесное взаимодействие, позволяет добиться наиболее эффективного усвоения изучаемого предмета ⁵⁵.

Анализ исследований касающихся обучения учащихся на определенную тему позволяет сделать вывод об эффективности использования приемов проблемного диалога с опорой на выполнение дифференцированных заданий.

Выделим основные положения предлагаемой технологии обучения:

⁵⁴ Алиханова С.А. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности студента// Гуманитарные науки: новые технологии образования: материалы X Региональной научно-практической конференции 19 – 20 мая 2015 г. Махачкала, 2005-С. 56-59.

⁵⁵ Алижанова Х.А.. Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография. - Москва, 2017. -С.56.

1. Планируемые обязательные результаты обучения по базисному плану (базовому уровню образования) должны быть посильны и доступны учащимся, следовательно, реально выполнимы большинством из них, а также заранее известны и понятны учащемуся (начиная от курса, раздела и кончая конкретной темой).

2. Минимальный уровень требований к знаниям и умениям учащихся определяет стандарт образования.

3. Процесс обучения происходит от простого к сложному, от абстрактного к конкретному и наоборот, определяется преимущественно глубиной содержания образования.

4. Проблемное обучение предполагает большую долю самостоятельной работы ученика. Самостоятельная работа как метод обучения может иметь место не только при проблемном подходе (например, самостоятельное изучение какого-то раздела по учебнику, когда ученик получает готовую информацию и ему остается лишь запомнить те или иные факты)⁵⁶.

5. Отличительной чертой проблемного подхода является то, что здесь учащийся вынужден находить новое путем поиска, через ряд мыслительных операций, логических рассуждений и умозаключений. Учитель может использовать для активизации познавательной деятельности учащихся следующие взаимосвязанные методы организации обучения:

- проблемное изложение заданий учителем;
- применение системы познавательных задач;
- исследование.

На первом этапе учитель, руководствуясь общедидактическим принципом «от легкого к трудному», не требует от учащихся самостоятельного решения проблемы. Он учит ходу и логике мышления при поиске. Ученики следят за развитием мысли учителя от вопроса к выводу, от проблемы к ее разрешению.

⁵⁶ Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. – М., АПКИПРО, 2016. – 168 с. - С.55.

Первый этап соответствует первым двум уровням проблемности⁵⁷. Первый уровень проблемности характеризуется возникновением проблемной ситуации, независимо от методов работы учителя. Степень активизации самая низкая, поскольку внимание учащихся не направляется на проблему, а возникшее затруднение снимается информационным объяснением учителя. В процессе изучения новой темы, задавая один вопрос за другим и отвечая на них, учитель объясняет всю тему и формулирует вывод.

Второй уровень проблемности определяется преднамеренным созданием проблемной ситуации учителем и направлением внимания учащихся на возникшую перед ними проблему. Однако и здесь проблему формулирует и решает сам учитель. Ученик усваивает логику проблемного мышления, следуя по пути решения ее учителем⁵⁸.

Учащиеся при помощи учителя формулируют ответ и записывают его как вывод в тетради. Таким образом, на уроке создается, и ставится проблема. Сначала учащиеся следуют за учителем по пути ее решения и приходят к научному выводу в конце урока. Степень самостоятельности учеников здесь еще очень низка⁵⁹.

Третий уровень проблемности характеризуется тем, что учитель создает проблемную ситуацию, указывает учащимся на проблему и вовлекает их в совместный поиск путей ее решения. Проблемная ситуация направит учащихся на создание гипотезы, поиск способов решения проблемы и на экспериментальную проверку правильности решения.

Например, метод проблемной ситуации можно использовать при изучении темы «Социальный статус и престиж». В ходе занятия педагог использует проблемные вопросы и ситуации. Ученикам предлагается поразмышлять над проблемной ситуацией. Завязывается беседа, в ходе которой ученики приходят к выводу, что социальный статус в течении жизни

⁵⁷ Вульф Б.З. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2012. – 724 с. –С.345.

⁵⁸ Ланина И.Я. Развитие интереса школьника к предмету. – М.: академия, 2013. – 24 с.-С.10.

⁵⁹ Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех.: Сб. материалов. – М., Баласс, 2016. – С. 144–180.

меняется. И у одного человека может быть несколько социальных статусов. Таким образом, ученики самостоятельно дают определение термину, а педагог только корректирует его.

Также возможно использование на уроках обществознания игровой технологии. Например, при изучении темы «Всеобщая Декларация прав человека» возможно использование правовой игры. Форма проведения представляет собой поэтапную игру с элементами беседы. Педагог дает задания подобрать слова – ассоциации к словосочетанию «права человека». Одновременно с этим дается само определение «права человека». Внимание также акцентируется на том, что кроме прав у человека есть еще обязанности. Использование игровых технологий способствует повышению заинтересованности учеников. Потому что, игра мотивирует, стимулирует и активизирует познавательные процессы учеников - внимание восприятие, мышление, запоминание, воображение. Игры позволяют развивать специальные способности учащихся к занятиям истории и обществознания.

Таким образом, личностно ориентированное обучение играет важную роль в системе образования. Личностно ориентированное образование ставит в центр обучения самого обучающегося – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Современное образование ориентировано на развитие личности человека, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Личностно ориентированные технологии означают персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний; эмоций, соответствующих им действий и поступков). Центральным звеном образовательной технологии являются реальные субъекты учебно-воспитательного процесса, которые не просто обучаются и обучают, а полностью живут и работают в процессах своей учебы или преподавания. Мера эффективности образовательной технологии определяется тем, в какой степени полно представлен в ней человек, как учтены и реализованы его общие особенности, каково объективное поведение и субъективное отношение человека к учению и работе, к жизни в целом.

Применение технологий личностно-ориентированного обучения на уроках обществознанию должно помочь развитию у обучающихся активной жизненной позиции, приобретению способностей коллективной работы по достижению общих целей, оценивать ситуацию, принимать решение в спорных вопросах и отстаивать его. Личностно-ориентированное обучение предполагает активное участие учеников в образовательном процессе, основанном на самоорганизации. В результате у школьников происходит формирование и развитие способностей переосмысливать содержание знаний, возникает личностное отношение к ним, способность к творчеству.

Во второй части исследования было проведено социологическое исследование личностных качеств обучающихся вечерней школы. Целью исследования было выявление уровня социализированности учащихся, определение направленности на приобретение знаний, оценка уровня проявления у учащихся социально ценных качеств.

База исследования послужило Муниципальное бюджетное вечернее среднее общеобразовательное учреждение № 224, г. Екатеринбург.

В исследовании приняли участие учащиеся дневного отделения в возрасте 17-20 лет, в количестве 45 чел.

Социологическое исследование личностных качеств обучающихся вечерней школы показало, что у большинства исследуемых отмечается средний уровень направленности на приобретение знаний, трудолюбия, коллективизма и волевых качеств. А также низкий уровень активности нравственной позиции, гражданственности в труде, социальных качеств. Результаты исследования показали, что все показали личностных качеств обучающихся недостаточно развиты, существует необходимость применения личностно - ориентированных технологий в процессе обучения в вечерней школе.

Нами были разработаны рекомендации по применению личностно - ориентированных технологий в процессе обучения обществознанию в вечерней школе. Где были рассмотрены учебно–методические приемы направленные на выявление и раскрытие возможностей учеников, становление их самосознания, развитие личностно значимых и социально приемлемых путей их самоопределения и самоутверждения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиханова С.А. Личностно-ориентированное преподавание// Гуманитарные науки: новые технологии образования. Материалы XI Региональной научно-практической конференции 18-19 мая 2006 г. Махачкала, 2016.- С.77 -79.
2. Алижанова Х.А. Организация образовательного процесса в высшей школе// Проблемы и перспективы: коллективная монография.- Москва, 2017.-С.56-61.
3. Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании. – Ростов-на-Дону: «Ростиздат», 2016.- 172 с.
4. Братченко С.Л. Гуманистические основы личностно ориентированного подхода к воспитанию // Образование и культура Северо-Запада России.-1996.- № 1.- С. 91–99.
5. Вульфов Б.З. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. – М.: Юрайт, 2012. – 724 с.
6. Власова Ю.Ю., Князькова Е.А., Пастухова Л. С., Чигарина А.Ю. Школьная проектная олимпиада: результаты эксперимента // Педагогическое искусство. -2017. -№ 2 (2).-С. 14–23.
7. Крупская Н.К. О преподавании в средних школах взрослых. - М.: Учпедгиз,1939.- 173 с.
8. Котова И.Б. Философские основания современной педагогики.- Ростов-на-Дону: Цветная печать, 1994.- 78 с.
9. Колесникова И.А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения.- СПб., 2009.- 204 с.
10. Кулаев К. В. Проблемы саморазвития личности // Педагогика. - 1998. -№ 8. -С. 21–23.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.: Ростов-н/Д: Март, 2015. -448 с.

12. Ланина И.Я. Развитие интереса школьника к предмету. – М.: академия, 2013. – 24 с.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.- Москва: Политиздат, 1975. -304 с.
14. Луков В. А. Социальное проектирование: учебное пособие. 9-е изд.- Москва: Московский гуманитарный университет; Флинта, 2015. -240 с.
15. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания.- М.: Пед. о-во России, 2004. - 480 с.
16. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. – М., АПКИПРО, 2016. – 168 с.
17. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика // Образовательная система «Школа 2100» – качественное образование для всех.: Сб. материалов. – М., Баласс, 2013. – С. 144–180.
18. Обухов А.С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников.- 2015. № 3.- С. 18–38.
19. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив.- Москва: Политиздат, 1982. -256 с.
20. Петраков В.Н. Психолого-педагогические аспекты организации учебного и управленческого процессов в вечерней школе на этапе реформирования: метод. пособие. – Минск, 2012. – 126 с.
21. Поляков С.Д. Технологии воспитания.- М.: ВЛАДОС, 2002. – 144с.
22. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление личности.- Москва: Универс, 1994.- 466 с.
23. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии: тексты.- Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986.- С. 199–230.
24. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир.- Санкт-Петербург: Питер, 2003.- 512 с.

25. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие.-Москва: Ось-89, 2006.- 231 с.
26. Селевко Г.К. Воспитательные технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 320 с.
27. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.
28. Ходусов А.Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: учебник.- М.: Инфра-М, 2017.- 485 с.
29. Шендрик И.Г. Психологические особенности самоопределения на этапе перехода от детства к взрослости: диссертация ... кандидата психологических наук.- Москва, 1989. -178 с.
30. Шоган В.В. Как изучать историю. – Ростов-на-Дону, 2017.-234 с.
31. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.- Москва: Сентябрь, 1996. -96 с.
32. Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию, историческое краеведение. [Электронный ресурс]. Режим доступа:https://www.herzen.spb.ru/img/files/m1cha/metodika/Sbornik_Gercenovskie_chteniya.pdf. (дата обращения 05.10.2018).
33. Актуальные вопросы преподавания истории и обществознанию в условиях модернизации и развития профильной школы. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2014/03/13/aktualnye-voprosy-prepodavaniya-istorii-i-obshchestvoznaniya> (дата обращения 15.10.2018).
34. Кравеский В.В. Принципы личностно –ориентированного обучения. [Электронныйресурс]. Режим доступа: <http://www.elitarium.Ru/princip-obuchenie-poznanie-celi-znaniya-organizacija-soderzhanie-obrazovaniya/>(дата обращения 5.11.2018).
35. Феномен субъектности человека. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psycheya.ru/lib/avfpetr_g1.html(дата обращения 07.10.2018).

36. Энциклопедический словарь[Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// lib.deport.ru/slovar](http://lib.deport.ru/slovar) (дата обращения 17.10.2018).

Текст опросника к методике «Направленность на приобретение знаний»

Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой: а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил; б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.

2. После получения хорошей отметки ты: а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку; б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.

3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой: а) да; б) нет.

4. Что для тебя учеба: а) познание нового; б) обременительное занятие.

5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку: а) да; б) нет.

6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно: а) да; б) нет.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки: а) да; б) нет.

8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул: а) да; б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя: а) да; б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь: а) да; б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше — учиться или болеть: а) учиться; б) болеть.

12. Что для тебя важнее — отметки или знания: а) отметки; б) знания.

Текст методики «Самоанализ (анализ) личности»

1. Уважительно отношусь к большинству людей, к членам группы.
2. Развиваю в себе способность видеть трудности других людей, активно помогать им.
3. Готов /а / поступиться своими интересами ради интересов коллектива.
4. Помогаю сверстникам, не ожидая взамен похвалы и наград.
5. Хочу, чтобы мой труд приносил пользу обществу.
6. Всегда бережно отношусь к предметам, сделанным руками человека.
7. В любом деле стремлюсь к достижению наилучших результатов.
8. Стремлюсь самостоятельно справляться с трудностями в работе.
9. Часто изобретаю свой подход к делу.
10. Люблю предлагать и осуществлять новые дела.
11. Я — целеустремленный человек.
12. Умею длительно работать с полной отдачей сил.
13. Мне совестно, если я поленился помочь родителям или товарищу.
14. Недовольство собой заставляет меня бороться со своими недостатками.
15. Ответственно отношусь к делам группы, класса, переживаю за общий успех.
16. Проявляю сочувствие ребятам, у которых что-то не получается.
17. Выполняю любую, даже неприятную работу, если она приносит пользу людям.
18. Бережно отношусь к окружающей природе, животным, растениям, водоёмам и т. д.
19. Мне присуща тщательность, добросовестность в любом деле.
20. Люблю самостоятельную, трудную работу.
21. Любую работу стремлюсь сделать интересной и полезной для себя и для других.
22. Нравится осваивать новые виды деятельности, новые умения, навыки.

23. Я привык выделять в делах главное и не отвлекаться на постороннее.

24. Умею сохранять выдержку и терпение в конфликтах с людьми.

**Методика для изучения социализированности личности учащегося
М.И. Рожкова**

1. Стараюсь слушаться во всем своих учителей и родителей.
2. Считаю, что всегда надо чем-то отличаться от других.
3. За что бы я ни взялся – добиваюсь успеха.
4. Я умею прощать людей.
5. Я стремлюсь поступать так же, как и все мои товарищи.
6. Мне хочется быть впереди других в любом деле.
7. Я становлюсь упрямым, когда уверен, что я прав.
8. Считаю, что делать людям добро – это главное в жизни.
9. Стараюсь поступать так, чтобы меня хвалили окружающие.
10. Общаясь с товарищами, отстаиваю свое мнение.
11. Если я что-то задумал, то обязательно сделаю.
12. Мне нравится помогать другим.
13. Мне хочется, чтобы со мной все дружили.
14. Если мне не нравятся люди, то я не буду с ними общаться.
15. Стремлюсь всегда побеждать и выигрывать.
16. Переживаю неприятности других, как свои.
17. Стремлюсь не ссориться с товарищами.
18. Стараюсь доказать свою правоту, даже если с моим мнением не согласны окружающие.
19. Если я берусь за дело, то обязательно доведу его до конца.
20. Стараюсь защищать тех, кого обижают.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4**Результаты диагностики направленности на приобретение знаний**

№ п/п	Имя, фамилия ученика	Количество баллов	Уровень направленности на приобретение знаний
1.	Никита К.	0	низкий
2.	Никита М.	5	средний
3.	Вероника О.	9	высокий
4.	Катя Н.	7	средний
5.	Паша В.	10	высокий
6.	Маша К.	6	средний
7.	Вероника П.	7	средний
8.	Ангелина К.	11	высокий
9.	Полина О.	8	средний
10.	Алла К.	12	высокий
11.	Павел Ш.	5	средний
12.	Ульяна Ж.	10	высокий
13.	Анна Л.	11	высокий
14.	Артем А.	6	средний
15.	Илья Ж.	7	средний
16.	Маргарита И.	8	средний
17.	Мария В.	9	высокий
18.	Александр Г.	5	средний
19.	Юра Г.	6	средний
20.	Андрей К.	7	средний
21.	Эля. К.	12	высокий
22.	Кирилл Е.	11	высокий
23.	Ксения Ф.	5	средний
24.	Настя П.	6	средний
25.	Надежда З.	7	средний
26.	Константин Б.	10	высокий
27.	Максим К.	11	высокий
28.	Яна З.	12	высокий
29.	Никита К.	2	низкий

30.	Кристина Б.	5	средний
31.	Антон К.	6	средний
32.	Татьяна У.	7	средний
33.	Мария П.	3	низкий
34.	Валерий В.	8	средний
35.	Елизавета Ф	10	высокий
36.	Алиса Е.	5	средний
37.	Дмитрий М.	4	низкий
38.	Александр Х.	6	средний
39.	Александра К.	7	средний
40.	Дарья С.	2	низкий
41.	Дарья Д.	8	средний
42.	Марина П.	5	средний
43.	Елена С.	6	средний
44.	Михаил Д.	7	средний
45.	Юлия П.	3	низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты диагностики социально ценных качеств личности

№ п/п	Имя, фамилия ученика	активность нравственной позиции	коллективизм	гражданственность в труде	трудолюбие	волевые качества
1.	Никита К.	низкий	низкий	низкий	средний	средний
2.	Никита М.	низкий	низкий	низкий	средний	средний
3.	Вероника О.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
4.	Катя Н.	средний	низкий	низкий	средний	средний
5.	Паша В.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
6.	Маша К.	низкий	низкий	низкий	средний	низкий
7.	Вероника П.	средний	низкий	низкий	средний	средний
8.	Ангелина К.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
9.	Полина О.	средний	низкий	низкий	низкий	средний
10.	Алла К.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
11.	Павел Ш.	средний	средний	низкий	средний	средний
12.	Ульяна Ж.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
13.	Анна Л.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
14.	Артем А.	средний	средний	низкий	средний	средний
15.	Илья Ж.	средний	средний	низкий	средний	средний
16.	Маргарита И.	средний	средний	низкий	средний	средний
17.	Мария В.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
18.	Александр Г.	средний	низкий	низкий	низкий	средний
19.	Юра Г.	низкий	средний	средний	средний	низкий
20.	Андрей К.	средний	средний	низкий	низкий	средний
21.	Эля. К.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
22.	Кирилл Е.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
23.	Ксения Ф.	средний	средний	средний	средний	средний
24.	Настя П.	низкий	средний	средний	средний	низкий
25.	Надежда З.	низкий	средний	средний	высокий	средний
26.	Константин Б.	высокий	высокий	низкий	низкий	высокий
27.	Максим К.	высокий	высокий	низкий	средний	высокий
28.	Яна З.	высокий	высокий	низкий	средний	высокий

29.	Никита К.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
30.	Кристина Б.	средний	средний	средний	высокий	средний
31.	Антон К.	низкий	средний	средний	высокий	низкий
32.	Татьяна У.	средний	средний	средний	средний	средний
33.	Мария П.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
34.	Валерий В.	средний	средний	средний	средний	средний
35.	Елизавета Ф.	высокий	средний	средний	средний	высокий
36.	Алиса Е.	средний	средний	средний	средний	средний
37.	Дмитрий М.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
38.	Александр Х.	низкий	средний	средний	средний	низкий
39.	Александра К.	средний	средний	средний	средний	средний
40.	Дарья С.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
41.	Дарья Д.	средний	средний	средний	средний	высокий
42.	Марина П.	средний	средний	средний	средний	средний
43.	Елена С.	низкий	средний	средний	средний	средний
44.	Михаил Д.	низкий	средний	средний	средний	низкий
45.	Юлия П.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты диагностики социальных качеств учащихся

№ п/п	Имя, фамилия ученика	Количество баллов	Степень развития социальных качеств
1.	Никита К.	1	низкий
2	Никита М.	2	средний
3	Вероника О.	3	средний
4	Катя Н.	2	средний
5	Паша В.	4	высокий
6	Маша К.	3	средний
7	Вероника П.	2	средний
8	Ангелина К.	4	высокий
9	Полина О.	3	средний
10	Алла К.	4	высокий
11	Павел Ш.	2	средний
12	Ульяна Ж.	4	высокий
13	Анна Л.	4	высокий
14	Артем А.	2	средний
15	Илья Ж.	2	средний
16	Маргарита И.	2	средний
17	Мария В.	4	высокий
18	Александр Г	2	средний
19	Юра Г.	2	средний
20	Андрей К	2	средний
21	Эля. К.	4	высокий
22	Кирилл Е.	4	высокий
23	Ксения Ф.	2	средний
24	Настя П.	2	средний
25	Надежда З.	1	низкий
26	Константин Б.	4	высокий
27	Максим К.	4	высокий
28	Яна З.	4	высокий
29	Никита К.	1	низкий

30	Кристина Б.	2	средний
31	Антон К.	1	низкий
32	Татьяна У.	1	низкий
33	Мария П.	1	низкий
34	Валерий В.	1	низкий
35	Елизавета Ф	4	высокий
36	Алиса Е.	1	низкий
37	Дмитрий М.	1	низкий
38	Александр Х.	1	низкий
39	Александра К.	1	низкий
40	Дарья С.	1	низкий
41	Дарья Д.	1	низкий
42	Марина П.	1	низкий
43	Елена С.	1	низкий
44	Михаил Д.	1	низкий
45	Юлия П.	1	низкий