

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра общей психологии и психологии развития

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Методическое пособие для студентов специальностей «Психология»,
«Социальная педагогика», «Социальная работа»

Издательство «Универс-групп»

2005

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Самарского государственного университета*

Современные педагогические технологии: Методическое пособие для студентов специальностей «Психология», «Социальная педагогика», «Социальная работа» / Состав. Ж.В. Пыжикова. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2005. 44 с.

Разработана в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Составители: к.п.с.н., доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ Пыжикова Ж.В.

Рецензент: к.п.с.н., доцент кафедры общей психологии и психологии развития Лисецкий К.С.

Ответственный редактор: к.п.с.н., доцент кафедры общей психологии и психологии развития Зоткин Н.В.

© Пыжикова Ж. В., составление, 2005

Пояснительная записка

Предлагаемый вниманию читателей сборник представляет собой руководство к программе квалификационного экзамена по педагогике и психологии.

В методическом пособии представлены материалы, обеспечивающие понимание целей, задач и методов психолого-педагогической деятельности при реализации современных образовательных технологий.

Современная ситуация в области образования такова, что взрывной, революционный тезис о том, что школа опережает общество по своим возможностям «заглядывать в будущее», к сожалению, остается не выполненным (возможно, школа и способна формировать взгляды «виды на будущее», далеко опережающие настоящее, но государство пока не способно их воспринять).

И именно работа педагога по созданию условий, обеспечивающих развитие способности учащихся к самосовершенствованию и саморазвитию, полаганию себя как субъекта выбора, остается той единственной предпосылкой успешности, которая обеспечивает соответствие современного обучения и постоянно повышающимся требованиям общества к возможностям будущих специалистов.

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В начале 30-х годов XX в. Л.С. Выготский выдвинул идею обучения, идущего впереди развития и ориентированного на развитие ребенка как основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.). В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 50 – 60-х годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы. В то время в силу известных обстоятельств она не была внедрена в практику. Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных школ.

В их технологии основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка. Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождением В.В. Давыдову. Введенный для обозначения

ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется уже специальное исследование для уяснения его современного значения. Понятие «развивающее обучение» может считаться содержательным обобщением (В.В. Давыдов). Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.

Обучение развивающее и функциональное: цели, средства, результат

Может ли обучение быть не развивающим? Парадоксальность такой постановки вопроса почти очевидна. В самом деле, чему бы мы ни учили ребенка (пока что в изложении будет фигурировать только ребенок), так или иначе он развивается, происходят какие-то изменения его сознания, личности, способностей. Разное обучение может вносить разный вклад в развитие, давать разный развивающий эффект, но это уже другой вопрос – оценка развивающего эффекта. Дает ли это основание делить обучение на развивающее и не развивающее? Бесспорно, всякое обучение внутренне связано с развитием и одним из результатов имеет развитие. Проблема же в том, как связаны между собой обучение и развитие.

Соотношение процессов обучения и развития может быть разное. Результатом любого обучения всегда являются некоторые сдвиги в развитии, но они – либо прямой результат, продукт, на который направлено обучение, либо – всего лишь побочное следствие. Обучение может быть направлено не на развитие, а на функциональную подготовку человека, и оно во все не задается вопросом о том, как развивается человек. Там есть другой критерий: как он выполняет определенные функции. Цель такого обучения – некий минимум, оптимум знаний, умений, навыков, так называемых «знаний». Происходит ли при этом развитие? Да, но оно не планируется, оно происходит стихийно и непредсказуемо, оно может быть большим, меньшим и т.д. Развитие здесь имеется в виду как некая предпосылка обучения. Оно эксплуатирует стихийные результаты, стихийные достижения развития, приспосабливается к ним, учитывает их и т.д. (например, дифференциация обучения в зависимости от интересов, способностей; тестирование, отбор и др.) Но само обучение вовсе не планирует развитие, не направлено и не рассчитано на него.

Другой вариант – обучение, которое специально рассчитано на некий уровень развития детей. Будет ли в этом обучении ребенок получать умения, знания, навыки? Бесспорно, но различие с первым вариантом заключается только в одном: если там развитие является непредсказуемым, стихийным следствием, то здесь оно – прямой, планируемый результат. А знания, умения и навыки из цели превращаются в средства достижения результатов. Они перестают быть самоцелью.

Эти два вида обучения, по-видимому, различны не только по своим целевым установкам, но и по своим средствам. Если целью является обеспечение знаний, умений и навыков, обучение должно опираться на осознанные (или неосознанные – это не так важно) закономерности усвоения. Если мы хотим обеспечить некий гарантированный результат в развитии, естественно, необходимо реализовать закономерности развития. Нужно ли при этом учитывать закономерности, возможности усвоения? Да, бесспорно, иначе все наши попытки окажутся с негодными средствами, они будут обречены на неудачу. Но сами закономерности и возможности усвоения могут быть различными в зависимости от того, как реализуются закономерности развития. Закономерности развития выступают как критерий доступности, причем, критерий мощнейший. Мы можем провозглашать какие угодно требования к образованию, но первый вопрос, который возникает при организации процесса – доступность. Если это детям не доступно, все остальные критерии: научность, последовательность, историзм – утрачивают всякий смысл. Критерий доступности определяет содержание и методы. То есть, реализуя закономерности развития, мы меняем условия и возможности (критерий доступности) для использования тех или иных методов обучения и реализации тех или иных закономерностей усвоения знаний, умений, навыков.

Дело, конечно, не в том, чтобы провозгласить приоритет развития над усвоением. От таких деклараций жизнь не меняется. Вопрос заключается в другом: в реальной ориентации обучения на те или иные закономерности. Традиционное обучение вплоть до сегодняшнего дня целиком и полностью ориентировано на «вооружение» подрастающего поколения определенным набором «зунов» или еще более интригующую цель – «подготовку к жизни». Отсюда вытекает, что жизнь начинается после школы, а то, что в школе – некий пролог к ней. Такой подход начисто исключает сам принцип гуманизации обучения. Получается негуманное обучение. Именно оно получило постоянную «прописку» в наших школах. Однако право на существование имеет и другой вид обучения, который рассчитан на развитие ребенка, рассматривая его как индивида, живущего сегодня, и создавая максимально благоприятные условия для его развития. Только в этом смысле возможно разграничивать понятия: развивающее обучение и не развивающее обучение (функциональное).

Основная направленность функционального обучения – подготовка к выполнению определенных функций. Этой же цели подчинены и задачи воспитания. По существу это – та же функциональная дрессировка, только не ума и рук (как в обучении), а души. Раскол на два процесса: воспитание и обучение – отражает сам факт функциональности. Старательно дополняя учебный процесс воспитательным, мы пытаемся совместить несовместимое. Функциональное обучение, по сути, активососпитательно, ибо воспитывает функционера, то есть человека, который действует по рецептам и

предписаниям. С печальными результатами воспитания идеологизированных функционеров мы сейчас сталкиваемся: когда идеология ломается, человек оказывается беспомощным.

Проблема, которая в настоящее время стоит перед образованием, заключается в том, чтобы попытаться перейти от функционального обучения, к развивающему, которое давало бы ребенку возможность быть не просто исполнителем каких-то ролей в обществе, а полноценным участником различных форм общественной жизни.

Характеристика развивающего обучения как целостной системы

Исходя из представлений об учебной деятельности, определим основные характеристики развивающего обучения. Необходимо подчеркнуть, что развивающее обучение представляет собой целостную систему, не сводимую к сумме методических приемов. Нельзя говорить об отличии развивающего обучения от других видов обучения по каким-то отдельным составляющим.

В нашей психолого-педагогической литературе часто дискутируются вопросы, что является главным – содержание, методы обучения или личность учителя. Существуют самые различные точки зрения. Так, ряд исследователей считают, что все определяется личностью учителя. Обеспечить полноценное обучение и воспитание может только учитель, все остальное – производное и не столь значимое. Действительно, личность учителя – достаточно существенное обстоятельство. Но есть и другая точка зрения, согласно которой решающую роль играют методы обучения. В связи с этим профессия учителя является массовой и, следовательно, все учителя могут достичь уровня творческой личности. В таком контексте вопросы, связанные с технологией, методами обучения играют первостепенную роль, проблема содержания и личности отступает на второй план.

Наконец, есть позиция, которая исходит из того, что решающую роль в процессе обучения играет его содержание. Методы обучения – производное от содержания, и реализация учителем себя как личности, проявление своих личностных свойств тоже в значительной степени ограничены содержанием. В качестве примера можно привести принципиальную и довольно острую полемику между Элькониным и Давыдовым с одной стороны и психологом Занковым – с другой. Занков, разрабатывая свою систему начального обучения, настаивал на том, что решающее значение имеют методы обучения и сосредотачивал все свое внимание на разработке методических принципов. Эльконин и Давыдов, положительно оценивая позицию Занкова, тем не менее утверждают, что цели и методы, являясь средством интенсификации или торможения развития, не в состоянии изменить его принципиальных возможностей. Для получения качественно новых результатов развития нужно менять само содержание обучения.

Итак, когда речь идет о развивающем обучении или о развивающем эффекте обучения, авторами обычно рассматривается тот или иной его параметр. Однако реализация РО невозможна частично, отдельными элементами. Вырванные из системы частные приемы будут давать частичный результат, который не характеризует возможности системы в целом.

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что РО – целостная система, где все три эти параметра: содержательный, методический и личностный взаимосвязаны и взаимообусловлены и неотделимы друг от друга.

Характеризуя возможности РО как целостной системы, надо отметить, что РО отличается от функционального обучения прежде всего своим содержанием. Это сложный параметр, определяющий все остальные.

Содержание развивающего обучения, в отличие от функционального, направлено на освоение не частных способов действия, умений и навыков, а принципов действия. Принципы действия по сути дела составляют содержание теоретического знания.

В связи с этим возникает необходимость четкого разграничения понятий от той формы знаний, которая преобладает в нашей традиционной школе. В традиционно школьном представлении понятие – это абстрактное знание, облеченное в словесную форму, безотносительно к его содержанию.

Например, во 2 классе дети изучают такие грамматические понятия как имя существительное, имя прилагательное. В понятиях этих частей фиксируется номинативное значение слова и его способность отвечать на определенный вопрос. «Обозначает предмет или признак»- это чисто номинальная, словесная фиксация, из которой не следует практически никаких выводов. Ведь если существительное «стол» обозначает действительно предмет, то от существительных «теплота» или «бег», исходя из определения, остается только вопрос – «что?» Формализм этого определения обнаруживается при введении пересекающегося с ним понятия «подлежащее». В традиционном изложении они совершенно идентичны, и бедный ребенок вконец запутывается, когда же надо говорить – существительное, а когда – подлежащее. Значит, такое понятие не открывает ничего нового, оно оказывается бессодержательным. Это в лучшем случае словесно оформленное общее представление.

Научное понятие отражает не внешние опознавательные признаки предмета, а его внутреннюю сущность. Поэтому определение существительного как части речи имеет смысл лишь в том случае, если ясно само понятие «части речи». Оно отображает способность слов вступать в связи в процессе речи. Исходя из этого, к существительным относится такой ряд слов, который присоединяется к другим словам при помощи падежного значения и который способен к себе присоединять другие слова, обозначающие различного рода признаки. Значит, существительное – это слово, обладающее определенной морфологической структурой, морфологическими особенностями, и в этом заключается его научность. Только в

итоге данного анализа можно сделать вывод о том, что в этих словах есть общее значение предметности.

Что же представляет собой эта предметность? Предметность обозначает способность существительного присоединять названия признаков. Существительное – это все то, к чему можно присоединить прилагательное. Вот его операционный признак. Существительное обладает значениями рода, числа и падежа, за которые прилагательное может «цепляться».

Такое понятие для ребенка принципиально новое, т.к. оно раскрывает действительно новые свойства слов, которые позволяют им объединяться в потоки речи. Давая представление о синтаксических единицах языка, данное понятие предоставляет возможность исследования сочетательных свойств существительных, и легко подводит ребенка к выявлению функции существительного в речи. Эта функция фиксируется уже как понятие члена предложения.

Таким образом, общие представления, которые получают дети в традиционной школе, и научные понятия имеют разное происхождение. Общие представления опираются на эмпирический опыт, подчиняя его формально-логическим рассудочным правилам. Каждое освоенное ребенком умение, как в бусах, нанизывается одно на другое и при первом же столкновении с учебной задачей рассыпается. В конечном итоге вся орфография, например, оказывается для ребенка колоссальным количеством правил и исключения из них. Столь труднообозримая вещь приводит в уныние не только ученика, но и учителя. Поэтому никакого развития не происходит. Ребенок остается в тех же самых рамках, в которых был раньше.

Действия ребенка, включенного в систему развивающего обучения, совершенно иные. При первом же столкновении с орфографической проблемой выясняется принцип построения орфографического действия, который позволяет проверить и безударную гласную, и сомнительную согласную в корне, гласные в приставке, суффиксе и т.д. Оказывается, это одно и то же умение, по-разному выступающее в каждом отдельном случае. А так называемые исключения могут и должны быть соотнесены с этим общим принципом. Вся орфография представляется целостной системой. Это значительно упрощает усвоение.

То же – в математике. Ребенок приступает к ее изучению, опираясь на эмпирически-интуитивное представление о числе как о некоем множестве отдельностей, и единственная операция с числом, которая для него существует, – это счет. Остальные же операции оказываются чисто формальными. Ребенку очень трудно представить себе способ умножения (в нашей школе он объявляется сокращенным сложением), еще труднее – деление (его никак не назовешь сокращенным вычитанием). При таком представлении весьма сложен и переход к дробям.

Научные знания упираются в ограниченность эмпирических представлений. Для того, чтобы ребенок понял действительную природу числа

и действия с ним, начинать нужно не с операций сложения и вычитания, а с тех действий, которые порождают понятие числа, приводят к нему. Наиболее эффективным при этом оказываются действия изменения (понятию числа предшествует понятие величины). Тогда число является характеристикой величины, взятой через мерки.

Работая в этой системе, у ребенка появляется необходимость и возможность не просто заучивать определенный материал, а исследовать проблему, что развивает мышление, понимание. В результате ребенок обучается не просто письму, чтению или счету, а умению думать так, как думают ученые-исследователи.

Развивающее обучение возможно только в том случае, если в его содержание положена система научно-теоретических понятий. Но в начальной стадии обучения система теоретических понятий не может быть произвольной. Нельзя взять любую систему и начать обучать школьников. Выбор этой системы определяется логикой формирования учебной деятельности. Учебная деятельность формируется в результате преобразования практических действий в учебно-практические. Поэтому начальный этап учебной деятельности усвоение не просто системы научных понятий, а понятий, содержащих в себе основания для определенных практических умений. По мере того, как учебная деятельность формируется, содержание должно меняться. При обучении русскому языку можно было бы по-разному строить предмет, можно давать разную систему теоретических понятий.

В традиционном обучении система понятий задается для усвоения через формулировку этих понятий, их определения. Поэтому существует жесткий перечень, что должен знать ученик. В развивающем обучении научные понятия существуют в легком варианте – способе действий.

Ребенком должен быть освоен этот способ, его основание, умение построить данное действие, обосновать, доказать его. Поэтому в развивающем обучении нежелательно и, по-видимому, невозможно задавать готовые определения. Формулировка понятия – это тот результат, к которому нужно прийти в конечном итоге, в результате анализа.

Изменение в содержании приводят и к существенному изменению в методах обучения.

Основа традиционного метода обучения – демонстрация способа, объяснение, тренировка, оценка. Это – иллюстративно-объяснительный метод. В развивающем обучении, предметом которого является не способ действия, а принцип, этот метод не пригоден по той причине, что принцип, в отличие от способа, нельзя продемонстрировать. Выяснение принципа возможно только в результате самостоятельного анализа действия, ситуации, условий и обобщения тех объективных связей, на которые опирается данный способ.

При обучении принципу учитель должен выбрать такую задачу, в которой нужный принцип проявлялся бы в простой форме, и учащиеся могли вычленить и зафиксировать его. Принцип выявляется только в результате собственной деятельности детей. Никаким другим способом его нельзя обнаружить, тем более – усвоить. Поэтому метод развивающего обучения заключается не в показе, не в объяснении, а в организации собственных действий учащихся.

Методика регламентирует деятельность учителя. В конечном счете вся традиционная методика представляет собой более-менее систематизированное описание того, что должен делать учитель, а что при этом делают ученики – в задачу этой методики не входит. В развивающем обучении центральной фигурой, от которой зависит успех, является не учитель, а ученик. И функция учителя заключается не в передаче знаний, а в организации учебной деятельности детей.

Всякая деятельность – это есть решение задач. Поэтому основным средством, которым располагает учитель, является постановка задач и организация их решения. Это, пожалуй, составляет основную специфическую сложность методического аппарата развивающего обучения. Умение поставить задачу, организовать ее решение – чрезвычайно сложная вещь, требующая большой серьезной работы от учителя.

Всякая задача – это какая-то учебная цель, которая должна быть достигнута. Чтобы ее поставить, учитель не может исходить исключительно из темы, он должен найти такой поворот в уже освоенном материале, который требует нового знания. Тогда оно выступает в качестве цели. Это возможно лишь в том случае, если учитель глубоко и точно ориентируется в материале, его внутреннем строении.

Поставленная цель должна быть достигнута ребенком, только тогда она для него приобретает смысл, но достигнута в процессе решения задачи. Значит, надо организовывать действия детей: разбить эту задачу на ряд частных простых задач, каждая из которых приводит ребенка к постепенному решению основной. В этом заключается основной метод развивающего обучения (постановка учебных задач и организация их решения).

В связи с этим необходим совершенно иной характер взаимоотношений и учителя с детьми, и детей между собой. В традиционном обучении, которое опирается на показ и объяснение, как бы ни строил учитель свои отношения с детьми, в их основе всегда – некоторая авторитарность. Это – отношения руководства: я тебя учу, контролирую и т.д.

Педагогический процесс в условиях развивающего обучения всегда носит характер диалога – учителя с учеником; Именно в этой совместной деятельности (причем, не только учителя и ученика, но и учащихся между собой) рождается сопоставление точек зрения, анализ, вырабатывается общая позиция. Вместо индивидуальной деятельности, которая из-за необходимости существует в традиционном обучении, здесь деятельность мо-

жет быть только коллективной, совместно распределенной. Учитель в нее включается как участник идеи. При этом совершенно исключаются все авторитарные формы, прежде всего – формы оценки.

Разрушение авторитарности учителя – один из важнейших ранних этапов развивающего обучения. Это надо сделать сознательно, т.е. приучать детей к мысли, что учитель может ошибаться. Точно также нужно снимать авторитарность аналога учителя-учебника. Учебник, как и учитель, может ошибаться. Доверять нужно не слову учителя, автору учебника, а опыту, анализу, факту.

Таким образом, стиль отношений здесь совершенно иной. Диалог предполагает равноправие партнеров, участвующих в нем. Разумеется, дети есть дети, и их нужно как-то дисциплинировать; не все предложения, особенно маленьких детей, подвергать обсуждению, дискуссии, т.к. у них богатая фантазия, ассоциативное мышление. Надо вводить детей в русло решения задачи. Лишь по мере освоения учебной деятельности каждый ребенок становится ее индивидуальным субъектом. Но он впитывает в себя ее изначально коллективный, всеобщий характер. Так постепенно диалог приобретает формы развернутого учебного общения, общения между субъектами коллективной учебной деятельности.

Можно выделить ряд характеристик сформированной учебной деятельности: открытость к критике, самооценке, самоконтролю, равноправие всех ее участников, умение строить свою работу в достаточно жесткой системе. Последнее прежде всего относится к учителю. Ведь система понятий, на которую опирается развивающее обучение, не может произвольно варьироваться, нарушаться. В ней своя предметная роль, свои закономерности.

Все это требует от учителя строгих ограничений. Тут нельзя работать по наитию. Дело в том, что задача, которую учитель решает с детьми, на каждом уроке новая. И учителю нужно каждый раз находить единственно пригодный способ решения. Поэтому в системе развивающего обучения в принципе невозможно говорить о повторении одного урока. Здесь в каждом классе каждый год все будет заново. Сегодня, к примеру, спросили одного ребенка, завтра – другого, и он вдруг «повернул» решение совершенно в другую сторону. Как выйти из этой ситуации, направить его и весь класс в нужное русло? Это – задача и творческая, и четко детерминированная одновременно. От учителя требуется немедленная реакция, но основанная не на интуиции, а на анализе ситуации, глубочайшем понимании решаемых задач.

Таким образом, развивающее обучение предполагает принципиально иной тип педагогической деятельности, в корне отличный от деятельности учителя в системе функционального обучения. Она построена на общении детей, совместном решении задач, педагогическом творчестве и компе-

тентности. И равно в той степени, в какой учитель открывает для себя эту сферу педагогической деятельности, он становится личностью.

В.В. Давыдов отмечал, что личность – это человек, который решает творческие задачи и не повторяет то, что делают другие. Поэтому учитель, работающий в системе развивающего обучения, по необходимости становится личностью или бросает эту работу.

Итак, развивающее обучение представляет собой целостную систему, где все взаимосвязано и взаимообусловлено: содержание, метод и тип общения. Это обучение, в процессе которого ученик развивается совместно с учителем.

В этом его преимущество и чрезвычайная сложность.

Основные функции методиста-организатора развивающего обучения

1. Экспертная оценка учебно-методических комплектов развивающего обучения. Основная задача методиста дать квалифицированную оценку существующих учебно-методических комплектов по образовательной системе Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова. Необходимо также разъяснить, согласно Закона РФ «Об образовании» (ст.15 п.1, ст.32 п.6,7), о том, что школа сама определяет программы и учебники, по которым она будет обучать детей. Но для этого необходимо оказать методическую помощь школе в грамотном представлении всех программ развивающего обучения и для начальной, и для основной школы в Образовательной программе школы, которая принимается высшим органом Школы (Совет школы, Педагогический совет и т.п.).

2. Экспертная оценка и методическая помощь в составлении календарно-тематического планирования по отдельным учебным предметам с учетом специфических задач развивающего обучения. Основная задача методиста в этом направлении оказать помощь в составлении календарно-тематического предметного плана с учетом задач конкретного этапа развивающего обучения. Целесообразно по данному направлению строить работу следующим образом: **1 этап** – проведение методического семинара по определению педагогических задач и определения основных фаз нового учебного года, подготовка проекта этих задач для августовского педсовета. Задача методиста – «удержать» педагогический коллектив школы в рамках концепции развивающего обучения. **2 этап** – проектирование общих педагогических задач школы на конкретный учебный предмет разработка календарно-тематического планирования учителями на новый учебный год. Задача методиста – помочь учителям соблюсти основные требования к технологии развивающего обучения. **3 этап** – реализация проекта календарно-тематического планирования учителем, его коррекция по ходу учебного года. Задача методиста – экспертная оценка качества выполнения составленного плана. **4 этап** – рефлексия выполнения календар-

но-тематического планирования учителем. Задача методиста – установить причины невыполнения той или другой части календарно-тематического планирования.

3. Методическая помощь учителю в проектировании, проведении и анализе урока, учебного занятия и учебного блока. Основная задача методиста помочь учителю освоить цикл постановки и решения учебной задачи. С этой целью необходимо организовать цикл методических семинаров, целевых «открытых уроков, занятий» по освоению технологии постановки и решения учебной задачи.

4. Методическая помощь учителю в организации основных этапов развивающего обучения и основных фаз учебного года и их курирование. Основная задача методиста оказать квалифицированную помощь в создании педагогических условий для организации этапов развивающего обучения, основных фаз учебного года. С этой целью необходимо принять участие в разработке Образовательной программы школы и ее реализации, создать локальные нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность всех субъектов образовательного процесса. Разработка Программы методической поддержки и экспертной оценки педагогической деятельности учителей развивающего обучения.

5. Организация системы повышения квалификации учителей на уровне школы. Основная задача методиста найти (определить) различные пути, с помощью которых учителя могут постоянно повышать свою квалификацию и отслеживать их эффективность.

6. Организация опытно-экспериментальной работы в школе по основным направлениям развития образовательной системы Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Основная задача методиста поддерживать исследовательскую составляющую педагогической деятельности учителей. Система развивающего обучения будет «развивающей», если сама будет находиться в состоянии развития.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностью называют интегральное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Понимая «способность», в данном случае, не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен» т.е. «умеет делать». Характеризуя существенные признаки компетентности человека, следует иметь в виду, что они:

- постоянно изменяются (с изменением мира, с изменением требований к «успешному взрослому»);

- ориентированы на будущее (проявляются в возможностях организовать свое образование, опираясь на собственные способности, с учетом требований будущего);

- имеют деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);

- проявляются в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки Себя в конкретной ситуации;

- связаны с мотивацией на непрерывную самообразовательную деятельность.

Компетентностный подход соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом – в конструировании содержания образования и систем контроля его качества – на систему ключевых компетенций.

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у человека. Различные подходы существуют и к выделению оснований для классификации компетенций учащихся. Рассмотрим один из таких подходов.

Хуторской А.В. предлагает трехуровневую иерархию компетенций школьников и выделяет:

- *ключевые компетенции*, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

- *общепредметные компетенции*, которые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

- *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим компетенциям, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Ключевые и общепредметные компетенции всегда проявляются в контексте предмета или предметной области (или предметной компетенции) и обнаруживается в лично значимой деятельности (предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной). Нельзя выявить непроявленную компетентность.

К общепредметным компетенциям, формируемым, например, в образовательной области «Естествознание», относятся способности решать проблемы, требующие применения различных фактов или соответствующих понятий из различных разделов естествознания, а также понимание обобщенных естественнонаучных понятий и подходов, использование понятий и методов из других образовательных областей (например, «Математика»). Общепредметные компетенции должны обладать свойством переноса в другие предметы или образовательные области.

Предметные компетенции связаны со способностью учащихся привлекать для решения проблем знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретного предмета.

В документах по модернизации российского образования предполагается, что в число формируемых и развиваемых в школе ключевых компетенций школьников, должны войти информационная, социально-правовая, и коммуникативная компетенции.

В структуре ключевых компетенций, по мнению разработчиков проекта модернизации общего образования, должны быть представлены:

- *компетенции в сфере самостоятельной познавательной деятельности*, основанной на усвоении способов приобретения знания из различных источников информации, в том числе внешкольных;

- компетенции в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- *компетенции в сфере социально-трудовой деятельности* (в т.ч. умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- *компетенции в бытовой сфере* (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.)

- *компетенции в сфере культурно-досуговой деятельности*, к выбору путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность.

В каждой из принятых ключевых компетентностей возможно выделение трех основных составляющих, подлежащих оценке:

знания и умения в овладении основными понятиями и процедурами данной сферы;

ситуационное поведение, обуславливающее корректные действия человека при возникновении тех или иных ситуаций;

способность к осмысливанию и оцениванию возникших ситуаций, в том числе самого себя как действующего участника ситуаций (рефлексивная составляющая деятельности).

Отдельно будет необходимо оценивать сугубо индивидуальный творческий компонент. В этом случае предполагается фиксировать индивидуальные результаты отдельной строкой в документах, выдаваемых выпускнику общеобразовательного учреждения, где указываются творческие успехи.

Обновление контрольно-оценочной системы в школе

Для обновления контрольно-оценочной системы необходимо перейти от авторитарности и принуждения, присущих традиционным формам и методам оценки к совместной деятельности с обучаемыми по повышению качества результатов обучения, когда критерии оценивания того или иного

задания разрабатываются вместе с учениками до начала работы над заданием. При таком условии каждый ученик знает, что от него ждет учитель и, скорее всего, будет стремиться оправдать эти ожидания.

Целесообразно переосмыслить роль педагога в процессе текущей оценки и повседневного контроля – отказаться от стойкого стереотипа оценочных авторитарных суждений и перейти к помощи обучаемым в осознании ими своих индивидуальных возможностей и способностей в условиях сотрудничества с педагогом, в направлении увеличения доли самоконтроля и самооценки:

Отказаться от преимущественной ориентации контрольных проверок на оценку результатов зазубривания, на проверку алгоритмических знаний и перейти к оценке уровня владения компетентностями, к интегральным многомерным оценкам, характеризующим способность учащихся к творческой деятельности.

Ориентироваться не на абсолютные, фиксированные оценки, а на относительные показатели детской успешности, на сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями.

Ввести безотметочную систему обучения на протяжении всей начальной школы, обучать детей самооцениванию, что определяется свободой выбора школой систем оценивания.

Внести изменения в системы оценивания: дифференциация оценивания по видам работы, само- и взаимооценивание, максимальная объективация оценивания, открытость критериев для учащихся. Отказаться от привычной ориентации на «среднего ученика» и перейти к индивидуализированным методам, формам и средствам контроля. Использовать аутентичную оценку, предполагающую выставление значимых для учащихся оценок по результатам выполнения ситуационных заданий и широкую проверку комплексных умений.

Сменить практику разовых выборочных проверок на отслеживание динамики изменения личностных достижений каждого ученика, на оценку комплекса работ, выполненных за определенный период. Перейти на накопительную систему отметок.

Изменить систему внутришкольного оценивания в старших классах в направлении перехода от поурочного оценивания к рубежному и объективированному контролю, основанному на методах теории педагогических измерений и качественных показателях. Отказаться от перегрузок выпускников в момент окончания школы и сдачи двойных экзаменов путем ввода независимой эффективной системы для внешней оценки качества подготовки выпускников с помощью единого экзамена.

Оценивать труд педагога не только по знаниевым и навыковым достижениям его учеников, но и по динамике основных показателей развития учеников (при этом каждая образовательная система имеет право и обязана определить свой вектор развития).

Модернизация контрольно-оценочной системы не является самоцелью. Необходимо помнить о том, что контрольно-оценочная система выполняет обслуживающую функцию по отношению к содержанию и организации образовательного процесса. Она не имеет самостоятельных целей.

В каждом образовательном учреждении целесообразно, творчески переработав накопленный опыт по оцениванию образовательных результатов, разработать целостную систему оценивания, соответствующую типу учреждения, реализуемым образовательным программам и учитывающую современные тенденции развития практики оценивания достижений учащихся:

Приоритет письменной формы оценки знаний над устной.

Суммирование результатов текущего /рубежного/ контроля и экзаменационного контроля в итоговой оценке.

Использование индивидуального рейтинга как одного из показателей успехов в обучении. Использование компьютерного тестирования как вспомогательного средства.

Использование многобалльных шкал оценивания наряду с сохранением классической 5-балльной шкалы в качестве основы.

Создаваемая система оценки должна иметь банк оценочных материалов, по крайней мере, для пяти ступеней внутришкольного контроля: на входе в начальную школу, на входе в основную школу, на рубеже 11-12 лет (середина основной школы), при завершении основной школы, при завершении старшей школы. Для каждой ступени следует подготовить оценочные материалы, позволяющие оценить уровень сформированности ключевых компетенций, характерных для данного возрастного интервала.

На *первой ступени* образования (начальная школа) особенно важно оценивать динамику интеллектуального и психофизиологического развития ребенка. При этом существенна мотивационная составляющая образования. Ребенок хочет учиться, хочет ходить в школу – вот что, на деле, важно в первую очередь.

На *второй ступени* образования (основная школа). Переход в основной школе на самоконтроль и самооценку требует наличия у учащихся определенных умений контрольно-оценочной деятельности. Такими умениями учащиеся могут изначально не обладать. В связи с этим необходимо предусмотреть целенаправленную работу по формированию у детей приемов и способов самоконтроля и самооценки.

Пятый – шестой классы – время адаптации ребенка к принципиально иной социальной среде, освоения новых видов деятельности, в том числе и интеллектуальных, нового социального пространства. На этом этапе желательно обеспечить:

Целенаправленное обучение групповым методам работы (прежде всего в малых группах);

Формирование у ребенка представления о том, что «я уже умею», понимания того, чему «мне нужно научиться» как в плане предметных, так и надпредметных компетентностей;

Выработку ребенком способов удержания ближних целей, отслеживания результатов своей учебной деятельности;

Овладение учащимися наиболее простыми способами самооценки, сопоставления своих достижений с достижениями одноклассников;

Предоставление ученикам возможности попробовать себя в самых различных видах деятельности (проектной, исследовательской, конструкторской, художественной), в самых разнообразных областях, соединяя эти пробы с последующей рефлексией (хотя бы на уровне: это мне понравилось, а это не понравилось, и почему).

Шестой – седьмой классы – время проявления учениками повышенной внешней активности, стремления войти в контакт с возможно большим числом сверстников, время, когда дети начинают остро ощущать необходимость интеллектуального обеспечения своей деятельности. В этот период имеет смысл:

Вводить в образовательный процесс крупные игровые проекты, ролевые игры с большим количеством участников;

Учить ребенка находить свое место в общем деле, выдерживать до конца свою роль, удерживать конечную цель деятельности;

Начинать работу по овладению межпредметными (надпредметными) компетентностями, такими как умение сравнивать, систематизировать, находить причинно-следственные связи, искать информацию и т.п.;

Начинать вырабатывать умение удерживать и выполнять долгосрочные задания, планировать свое время и деятельность.

В это время возможна достаточно серьезная рефлексия по поводу своей деятельности, позволяющая искать и находить причины неудач или успехов, как индивидуальных, так и групповых. Большое образовательное и психологическое значение начинает играть взаимооценка, мнение окружающих не только о самом ребенке, но и о его деятельности.

Седьмой – восьмой классы – период наибольшей социальной активности в рамках основной школы. Дети активно осваивают все ее пространство, охотно работают в межвозрастных группах, интенсивно ищут свои интересы и предпочтения. Они быстро меняют свои интересы, охотно принимают все новое, но этот интерес, как правило, непрочен и быстро переключается. Они с удовольствием пробуют себя в различных формах интеллектуальной деятельности, начиная осознавать значимость интеллектуального развития, в том числе и в межличностных отношениях. В это время целесообразно:

Вводить в образовательный процесс организационно – деятельностные игры, крупные проекты, имеющие ярко выраженную социальную направленность;

Вести работу по активному освоению предметных и межпредметных компетентностей, целенаправленному развитию интеллектуального потенциала ребенка;

Обеспечить учащимся возможность пробы себя в самых различных видах и формах деятельности;

Работать над удержанием целей, планированием долгосрочной деятельности, умением осмысливать ее результаты и отслеживать «свое» в быстро меняющейся среде.

Девятый класс – это время завершения основной школы. В это время повышается уровень тревожности детей, они начинают чувствовать беспокойство, страх перед предстоящими экзаменами, задумываться о том, как сложится их жизнь после окончания девятого класса, сравнивать свои возможности, включая интеллектуальные, с возможностями учеников других школ (в том числе, и как потенциальных конкурентов). В этот период желательно:

Вести целенаправленную педагогическую работу по подготовке детей к последующей жизни, продолжению образования в старшей школе или других учебных заведениях;

Помочь учащимся сформировать соответствующие компетентности, в том числе, умения готовиться к экзаменам и выстраивать экзаменационные ответы (монологическая речь в течение определенного времени на определенную тему), конспектировать, записывать лекции, подбирать информацию по теме, готовить доклады, писать рефераты.

Необходимо дать выход из возросшей социальной активности, поставив их в положение организаторов и координаторов ключевых дел, дать им почувствовать ответственность за все, что делается в школе. Создать условия для их успешного самоопределения относительно путей и способов дальнейшего образования.

На *третьей ступени образования* (старшая школа). Основная цель модернизации образования на ступени старшей школы заключается в переходе к образованию по стандартам и программа профильного обучения. Образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Для этого необходимо:

Создать условия для самоопределения учащихся посредством введения разнообразных курсов по выбору (базовых общеобразовательных, профильных, элективных), основной задачей которых является профессиональная ориентация учащихся.

Разработать механизмы (алгоритмы, технологии) значительной дифференциации обучения школьников, с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассниками.

Разработать материалы для оценивания общеобразовательного и профильного уровня подготовки с использованием многоуровневой балльной

оценки (ориентировочно – 100 балльная система), а также предусмотреть критерии «перевода» полученных результатов в привычные «тройки», «четверки», «пятерки».

Продумать возможность проведения по окончании основной школы «малого ЕГЭ», который позволит, с одной стороны, объективно оценить уровень достижений учащихся, а с другой, создаст основу для внедрения в массовую практику механизма рационального конкурсного отбора в старшую профильную школу.

Таким образом, возможно определение следующих направлений совершенствования методики оценивания образовательных результатов:

Переход на безотметочную систему обучения в начальных и 5-7 классах основной школы. Это позволит смягчить напряжение, связанное с переходом ученика из начальной школы в основную.

Поиск и отработка ненормативных систем оценивания. Переход от принципа оценивания по соответствию некоторой норме к принципу оценивания ребенка по результатам его собственного продвижения.

Определение момента целесообразности введения нормативной оценки (отметки) как одной из форм оценивания, появляющейся при возникновении у ребенка внутренней потребности в ней как в некотором индикаторе его успехов, относительно сверстников, в том числе и из других школ (как правило, такая потребность появляется на уровне седьмого – восьмого класса). Роль нормативного оценивания возрастает по мере продвижения ученика к завершению основной школы, но ее возможности крайне ограничены, т.к. не позволяют ребенку получить развернутое представление о своем реальном продвижении в образовании. Необходимо искать и отрабатывать способы сочетания нормативных оценок с другими способами оценивания.

Поиск форм и способов привлечения учащихся к разработке принципов и критериев оценивания. Для этого необходимо раскрытие учителем своего учебного плана, своего рода декларация о намерениях. В любом случае критерии, по которым проводится оценивание, должны быть открыты для ученика, он должен понимать и принимать их.

Разработка систем качественного оценивания, поиск способов их сочетания с другими системами. При этом качественная оценка должна фиксировать успешность выполнения учеником той или иной работы, эффективность затраченных учеником усилий, степень его продвижения. На определенном этапе в оценку включаются сравнительные характеристики, позволяющие учащемуся оценить себя и свое продвижение в сравнении с продвижением одноклассников.

Введение открытой защиты учеником своей деятельности (отчета о ней) как формы итоговой аттестации за определенный период (полгода, год). Такой отчет включает в себя всю образовательную деятельность ученика во всех ее видах и формах и проходит как обстоятельный разговор

об успехах и неудачах ребенка, в которых принимают участие учителя, одноклассники, возможно родители.

Введение в образовательный процесс методик, направленных на развитие рефлексивных умений и разработка на их основе системы самооценки учащихся.

Введение системы индивидуальных образовательных планов, как основы выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов ученика и способа его контроля. Это должен быть постепенный процесс, соответствующий темпам и особенностям развития ребенка.

Разработка и внедрение системы оценки учителя учениками, как важного фактора воспитания у учеников субъектность в отношении своего образования. Это предусматривает поиск основных параметров такой оценки, разработка ее критериев.

Представленные направления взаимодополняют друг друга. Они могут быть реализованы в учреждении последовательно или параллельно. Однако важно помнить, что *каждый ребенок в образовательном процессе движется по своей образовательной траектории и поэтому невозможно оценивать всех учащихся по единым критериям и в одно время.*

ПОНЯТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ИОС

Создание и развитие единой информационно-образовательной среды является основной целью Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)». Выполнение данной программы лежит в основе реализации стратегических направлений деятельности в области информатизации образования, что позволит обеспечить доступ учащихся и преподавателей учебных заведений к высококачественным локальным и сетевым образовательным информационным ресурсам; возможность проведения тестирования и оценки качества образования с использованием специализированного программного обеспечения на всей территории Российской Федерации; методическую поддержку и возможность непрерывного повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений всех уровней; подключение образовательных учреждений к глобальным информационным ресурсам по высокоскоростным каналам; переход к системе открытого образования на основе интерактивных дистанционных технологий обучения; поэтапный переход к новой организации российского образования на основе информационных технологий.

Состояние современной сферы образования и тенденции развития общества требуют развития системы образования на основе информационных технологий, создания соответствующей информационно-образовательной среды.

Создание высококачественной и высокотехнологичной информационно-образовательной среды рассматривается в основном как достаточно сложная техническая задача, позволяющая коренным образом модернизировать технологический базис системы образования, осуществить переход к открытой образовательной системе, отвечающей требованиям постиндустриального общества.

Вместе с тем нельзя отрицать, что создание информационно-образовательной среды это не только чисто техническая задача. Для ее создания, развития и эксплуатации необходимо полностью задействовать научно-методический, организационный и педагогический потенциал всей системы образования.

Каковы подходы к определению понятия «информационно-образовательная среда» (ИОС)? В широком смысле, образовательная среда есть подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций. Она выражается в целостности специально организованных педагогических условий развития личности.

Анализ множества определений ИОС позволяет сделать вывод, что это – совокупность информационной, технической и учебно-методической подсистем, целенаправленно обеспечивающих информационное сопровождение учебного процесса.

Ряд исследователей под образовательной социокультурной средой понимают систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда (включая культуру педагогической среды); средства массовой информации; случайные события. Сформулируем типологические признаки образовательной среды, взяв за основу признаки, приведенные Г.Ю.Беляевым): Образовательная среда любого уровня является сложно-составным объектом системной природы.

Целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот.

Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующего разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств. В оценочно-целевом планировании образовательные среды дают суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками общего содержания образовательного процесса.

Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий. Образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

Рассмотрим различные точки зрения в определении непосредственно понятия ИОС. Под информационно-образовательной средой понимается, как правило, следующее: системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного процесса); антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающегося и обучающегося (Ж.Н. Зайцева); единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики).

Даже в этих определениях можно видеть значительное разнообразие мнений о сущности такого сложного явления, как информационно-образовательная среда.

При этом состав и содержание информационных ресурсов определяется самим учебным заведением, а набор сервисных служб – типовым программным обеспечением.

Функции электронной библиотеки – это накопление и реализация в учебном процессе разнообразного учебно-методического обеспечения для его использования в режиме on-line: текстовых материалов; аудио- и видеоматериалов; гипертекстовых пособий; графических иллюстраций; учебных компьютерных программ; моделирующих систем; автоматизированных лабораторных практикумов; тестовых заданий нескольких типов и т.д.

В учебном процессе учащиеся обеспечиваются обязательными и дополнительными учебно-методическими материалами по каждой изучаемой дисциплине

При этом виртуальное представительство учебного заведения само формирует необходимые для ведения учебного процесса учебные и административные ресурсы, так называемые производственные модули, применяемые в процессе обучения по той или иной дисциплине и создаваемые по мере необходимости. К числу таких модулей можно отнести: ЧАТ учебной группы по отдельным дисциплинам (on-line аудитории – семинары и консультации); Телеконференции (форумы) по дисциплинам (off-line

аудитории – семинары и консультации); Доски объявлений; Листы рассылки; Система индивидуальных консультаций.

Таким образом, информационно-образовательная среда как педагогическая система определяет новую роль преподавателя, на которого возлагаются следующие функции: координирование познавательного процесса; корректировка преподаваемой дисциплины; консультирование при составлении индивидуального учебного плана; руководство учебными планами, учебными проектами. Преподаватель должен демонстрировать свое умение видеть технологические, организационные, социально-экономические и социально-психологические возможности получения максимального педагогического результата.

Современный этап внедрения информационных технологий в системе образования включает в себя широкое использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании различных школьных дисциплин.

Для проведения уроков с ИКТ может быть использован кабинет информатики или кабинет учителя-предметника при наличии компьютера и мультимедийного проектора. В перспективе в каждой школе должен быть организован информационно-методический центр, в котором будут установлены компьютеры для подготовки и проведения различных уроков с использованием ИКТ. Для организации внеклассной работы может быть использована медиатека с фондом лазерных дисков и электронных методических материалов. Потенциальные возможности ИКТ могут быть реализованы в большой степени на основе школьной локальной сети.

Информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ) могут быть использованы в учебной, внеучебной и воспитательной деятельности образовательных учреждений: в процессе обучения, для контроля знаний, для поиска информации, для информационного обмена, для организации процесса самообразования, проектной деятельности и внеклассных мероприятий.

Все ИКТ, используемые в области образования, можно разделить на следующие виды:

- Мультимедийные технологии (презентации);
- Интернет – технологии;
- Дистанционное образование;
- CD – диски.

МЕТОД ПРОЕКТОВ

История возникновения метода проектов восходит ко второй половине XIX в. Как известно, появился он в США и основывался на теоретических концепциях так называемой прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством делания» (Дж. и Э. Дьюи, Х. Кил-

патрик, Э. Коллингс). Ведущая идея данной научной школы состояла в том, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась по принципу «Все из жизни, все для жизни».

В 20-х гг. XX в. метод проектов привлек внимание советских педагогов. Сторонники метода проектов в Советской России В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатъев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, с помощью которого приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся. Содержания учебных проектов должны были составлять общественно полезные дела подростков и детей, (например, проект «Поможем нашему заводу-шефу выполнить промфинплан»). Между тем, одностороннее увлечение проектами в ущерб общему развитию личности привело к тому, что уровень общеобразовательной подготовки резко снизился. Данный факт послужил основанием для Постановления ЦК ВКП (б) 1931 года «О начальной и средней школе», согласно которому метод проектов был осужден, и в дальнейшем, к сожалению, в практике советской школы не применялся.

Актуальность метода проектов в наши дни обуславливается прежде всего необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта. Не случайно в базисный учебный план внесена новая строчка о проектной деятельности, а один из параметров нового качества образования – способность проектировать.

Представим для начала некоторые подходы к организации современных учебных проектов.

В настоящее время метод проектов все чаще и чаще рассматривают как систему обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий – проектов.

Согласно данному подходу, сама программа школы может быть определена как ряд приобретаемых в ходе обучения элементов разного опыта, связанных между собой таким образом, что сведения, полученные из одного опыта, служат развитию и обогащению новым опытом. Таким свойством обладает деятельность, которая связана с окружающей ребенка реальностью и основывается на актуальных детских интересах

Цели и особенности проектного обучения

Какими же могут быть конкретные цели проектного обучения? Ряд исследователей под целями проектного обучения понимают следующее:

- способствовать повышению личной уверенности у каждого участника проектного обучения, его самореализации и рефлексии. Указанное становится возможным:

- через проживание «ситуации успеха» (на уроке или вне урока) не на словах, а в деле почувствовать себя значимым, нужным, успешным, способным преодолевать различные проблемные ситуации

- через осознание себя, своих возможностей, своего вклада, а также личностного роста в процессе выполнения проектного задания.

- развивать у учащихся осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий; вдохновлять детей на развитие коммуникабельности.

- развивать исследовательские умения (анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдения практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять их проверку, обобщать, делать выводы).

Указанные цели достигаются через особую организацию образовательного пространства, влияющую на разные аспекты и стороны личности, создавая условия для появления у нее мотива к самоизменению, личностному росту, способности к реализации собственной «Я-концепции» («Я могу» – «Я хочу» – «Я нравлюсь» и т.д.), для освоения интеллектуальных средств познания и исследования мира (процессов, явлений, событий, свойств, законов и закономерностей, отношений и др.).

Метод проектов, являющийся одним из методов, рассматриваемых в теории развивающего обучения (Выготский, Гальперин, Давыдов), заключается в решении учащимися изначально не формализованной задачи. В каждом проекте выделяются следующие основные этапы: постановка задачи (согласно изучаемой предметной области – математика, физика, психология и т.п.), моделирование (объективные законы предметной области и использование математического аппарата), вычислительный эксперимент (синтез алгоритма, его оптимизация, выбор языковой конструкции, написание программы, запуск и отладка программы или использование специализированного интегрированного программного продукта), анализ полученных результатов (согласно изучаемой предметной области). Анализируя структуру работы над проектом становится очевидной необходимость изучения современных технологий обработки информации и овладение навыками работы с вычислительной техникой. Кроме того, необходимость компьютерной обработки связывает различные предметные области.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующие службы о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез их решения;

- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);

- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.).

- сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Типология проектов

Для типологии проектов предлагаются следующие типологические признаки:

- Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная, пр. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);

- Предметно-содержательная область: моно проект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

- Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

- Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

- Количество участников проекта.

- Продолжительность проекта.

Реализация метода проектов и исследовательского метода на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности учащихся, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера.

Отдельно следует сказать о необходимости организации внешней оценки проектов, поскольку только таким образом можно отслеживать их эффективность, сбои, необходимость своевременной коррекции. Характер этой оценки в большой степени зависит как от типа проекта, так и от темы проекта (его содержания), условий проведения. Если это исследовательский проект, то он с неизбежностью включает этапность проведения, причем успех всего проекта во многом зависит от правильно организованной работы на отдельных этапах.

Следует остановиться и на общих подходах к структурированию проекта:

1- Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2- Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3- Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4- Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5- Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

6- Защита проектов, оппонирование.

7- Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Телекоммуникационный проект

Особое место в образовательной деятельности школы занимают телекоммуникационные региональные и международные проекты. Особенно интересны международные проекты для иностранного языка, ибо с их помощью создается естественная языковая среда и формируется потребность в языковом общении. Кроме того, создаются реальные условия для межкультурного общения.

Появившись в начале восьмидесятых годов, телекоммуникационные сети первоначально использовались в сфере науки и образования лишь как удобный и оперативный вид связи, поскольку вся сетевая работа тогда заключалась в обмене письмами между учащимися. Однако, как показала международная практика и многочисленные эксперименты, в отличие от простой переписки, специально организованная целенаправленная совместная работа учащихся в сети может дать более высокий педагогический результат. Наиболее эффективной оказалась организация совместных проектов на основе сотрудничества учащихся разных школ, городов и стран. Основной формой организации учебной деятельности учащихся в сети стал учебный телекоммуникационный проект.

Под учебным телекоммуникационным проектом понимается совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение совместного результата деятельности.

Решение проблемы, заложенной в любом проекте, всегда требует привлечения интегрированного знания. Но в телекоммуникационном проекте, особенно международном, требуется, как правило, более глубокая интеграция знаний, предполагающая не только знания собственно предмета исследуемой проблемы, но и знания особенностей национальной культуры партнера, особенностей его мироощущения. Это всегда диалог культур.

Проблематика и содержание телекоммуникационных проектов должны быть такими, чтобы их выполнение совершенно естественно требовало привлечения свойств компьютерной телекоммуникации. Другими словами, далеко не любые проекты, как бы интересны и практически значимы они не казались, могут соответствовать характеру телекоммуникационных проектов. Как определить, какие проекты могут быть наиболее эффективно выполнены с привлечением телекоммуникаций?

Телекоммуникационные проекты оправданы педагогически в тех случаях, когда в ходе их выполнения:

- предусматриваются множественные, систематические, разовые или длительные наблюдения за тем или иным природным, физическим, соци-

альным, пр. явлением, требующие сбора данных в разных регионах для решения поставленной проблемы;

- предусматривается сравнительное изучение, исследование того или иного явления, факта, события, происшедших или имеющих место в различных местностях для выявления определенной тенденции или принятия решения, разработки предложений, пр;

- предусматривается сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных (альтернативных) способов решения одной проблемы, одной задачи для выявления наиболее эффективного, приемлемого для любых ситуаций, решения, т.е. для получения данных об объективной эффективности предлагаемого способа решения проблемы;

- предлагается совместная творческая разработка какой-то идеи: чисто практической (например, выведение нового сорта растения в разных климатических зонах, наблюдения за погодными явлениями, пр.), или творческой (создание журнала, газеты, пьесы, книги, музыкального произведения, предложений по совершенствованию учебного курса, спортивных, культурных совместных мероприятий, народных праздников и т.д. и т.п.);

- предполагается провести увлекательные приключенческие совместные компьютерные игры, состязания

Параметры внешней оценки проекта:

1- Значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;

2- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;

3- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;

4- коллективный характер принимаемых решений (при групповой проекте);

характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;

необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему; привлечение знаний из других областей;

5- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;

6- эстетика оформления результатов проведенного проекта;

7- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ведущая идея: целесообразно не выявлять индивидуальные особенности, а создавать условия для их проявления.

Организация профильного обучения за рубежом

Общее образование на старшей ступени во всех развитых странах является профильным.

Возможна комбинация следующих профилей:

- академический и профессиональный (Франция, Голландия, Шотландия, Англия, Швеция, Финляндия, Норвегия, Дания и др.);
- академический, общий и профессиональный (США).

Различают также направления дифференциации:

- академический и неакадемический (англоязычные страны Европы);
- естественнонаучный, филологический, социально-экономический (Франция);
- язык – литература – искусство, социальные науки, математика – точные науки – технология (Германия).

Различия есть и в способе формирования учебного плана:

- жестко фиксированный перечень обязательных учебных предметов (Франция, Германия);
- возможность набора из множества курсов, предлагаемых за весь период обучения (Англия, Шотландия, США и др.)

Количество обязательных предметов на старшей ступени по сравнению с основной значительно меньше. Обязательно изучаются: естественные науки, иностранные языки, математика, родная словесность, физическая культура.

Чаще всего профильная школа выделяется как самостоятельный вид учреждения: «лицей» (Франция), «гимназия» (Германия, Польша), «высшая школа» (США).

Дипломы, получаемые по окончании профильной школы дают право зачисления в вузы.

Условия перехода к профильному обучению на старшей ступени образования

I группа условий – условия, связанные с сущностными характеристиками образовательной деятельности.

II группа условий – условия ресурсного обеспечения профильного обучения.

Обеспечение равного доступа к получению образовательных услуг для всех желающих учащихся (в том числе дополнительных, платных).

Кадровое обеспечение программ профильного обучения (примечание: кадры могут работать в другом учреждении).

Материально-техническое обеспечение программ профильного обучения (примечание: возможно использование базы других образовательных учреждений).

Учебно-методическое сопровождение профильного обучения (примечание: в сопровождение должны войти не только стандартный УМК, но и то, что может разработать само ОУ).

III группа условий – организация предпрофильной подготовки на ступени основного обучения.

Введение предпрофильной подготовки через организацию курсов по выбору. Курсы должны носить профориентационный характер, быть краткосрочными, чередующимися, постепенно вводимыми в учебный план (чтобы ученик не оказывался в ситуации выбора из значительного числа курсов).

Отработка внутришкольных механизмов конкурсного набора в 10-е классы (исключая вступительные экзамены), внутренних критериев соответствия.

Введение накопительной оценки (портфолио), учитывающей разнообразные достижения ученика и подтверждающей его учебные успехи и ориентацию на тот или иной профиль.

Разработка внутренних нормативных документов (приказов, распоряжений, положений, договоров и т.п.) для организации предпрофильной и профильной подготовки.

Возможна символизация перехода в старшую школу: знаки, эмблемы, ритуалы и т.п.

Профильное обучение приводит к изменению:

В целях и ожидаемых результатах обучения

- Ориентирует на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей и склонностей учащихся, что ведет к созданию большого числа разных профилей;

- Создает условия для развития компетенций, необходимых для продолжения обучения.

- Развивает способность самоорганизации;

- Формирует высокий уровень правовой культуры.

В учебном плане

- Сокращается инвариантный компонент. Происходит относительное сокращение учебного материала непрофильных предметов с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся;

- План образуется учебными предметами трех типов: базовые общеобразовательные, профильные, элективные;

- Базовые общеобразовательные предметы: математика, история, русский и иностранный языки, ФК, интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и подобных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и подобных профилей). Обязательны для всех;

- Профильные общеобразовательные предметы: предметы повышенного уровня, определяющие направленность профиля. Обязательны для учащихся, выбравших данный профиль.

Базовые + профильные = федеральный компонент ГОСа (оцениваются в рамках ЕГЭ).

Элективные курсы – обязательные для посещения курсы по выбору ученика. Реализуются за счет школьного компонента учебного плана. Возможны для: а) «поддержания» изучения профильных предметов на заданном профильном уровне; б) для построения индивидуальных образовательных траекторий. **ВНИМАНИЕ:** количество предлагаемых курсов должно быть больше, чем необходимо ученику для выбора. Результаты оцениваются в рамках форм, предлагаемых ОУ. Базовые – профильные – элективные 50% – 30% – 20%.

В образовательных технологиях

Постепенное сокращение (а в будущем возможно и исчезновение) технологий, присущих классно-урочной системе.

Постепенное увеличение доли технологий обучения, близких к вузовским, предполагающих иную организацию аудиторных занятий и внеаудиторной нагрузки.

Увеличение доли технологий, способствующих развитию партнерских отношений между учителем и учеником (этому в значительной мере способствует введение ЕГЭ).

В образовательной среде

Объединение образовательных ресурсов (образовательная карта района, округа, региона).

Создание разнообразных пространств для творческой самореализации учащихся.

Создание пространств совместной деятельности педагогов и старшеклассников.

Развитие подростковых и юношеских общественных объединений.

В формах оценивания и контроля

Преобладание письменных форм оценивания над устными. Значительную долю должны составлять тестовые задания.

Экспертные оценки.

Использование рейтинговых оценок.

Накопительная система оценок.

Использование многоуровневой балльной оценки (и, соответственно, перевод ее в 5-ти балльную шкалу).

Постепенный «уход» от разовых выборочных проверок образовательных результатов.

Формулирование критериев оценивания совместно с учениками.

Разработка внутренних КИМов.

Разработка форм учета текущих достижений ученика, заменяющая школьный дневник.

В формах организации образовательного процесса

Дистанционное обучение, экстернат, факультативы. Возможна реализация следующих организационных моделей профильного обучения:

внутришкольная профилизация (однопрофильная, многопрофильная, индивидуальные профильные программы за счет элективных курсов);

сетевая организация (а) ОУ между собой с выделением ресурсного центра; б) ОУ с УДО, вузами, сузами и т.п.);

специализированные ОУ (хореографические, музыкальные, художественные, спортивные и т.п.).

Риски профильного обучения:

Необходимость разгрузки учебного материала базовых общеобразовательных предметов может привести к усилению напряженности в педагогическом коллективе, выражающемся во внутренней дифференциации учителей на преподавателей профильных (т.е. престижных) предметов и непрофильных (т.е. не престижных) предметов.

Дисбаланс между профильными и общеобразовательными предметами может сказаться на снижении уровня общекультурной подготовки учащихся.

Загромождение образовательного пространства школы узкоспециализированными или популяризаторскими элективными курсами, не соответствующими по своему содержанию целевым установкам на развитие умений универсального характера.

Введение ОУ внутреннего конкурса при поступлении в 10-е классы может привести к усилению социальной напряженности в микрорайоне. На первых этапах реализации профильного обучения этот риск наиболее вероятен, но в дальнейшем он возможен в том случае, если механизм конкурса не отработан до мелочей.

Источники информации:

Концепция профильного обучения.

Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М.: сентябрь, 2001.

Разгрузка содержания образования

Разделению содержания образования на главный и второстепенный могут помочь искренние и честные ответы на следующие вопросы (особенно если ответы будут сформулированы по результатам обсуждения в педагогическом коллективе школы, а не только, на методическом объединении):

Насколько изучаемый материал ориентирован на получение конкретного учебного результата, обладающего личностной, социальной значимостью, практической и/или общекультурной ценностью, или же его ценность связаны преимущественно с системой предметных знаний?

Является ли изучаемый факт (понятие, закон, теория, способ действия и т.д.) фундаментальным, основополагающим, структурообразующим в осваиваемой системе знаний, или изучаемые сведения носят иллюстративный, вспомогательный или чрезмерно специализированный характер?

Насколько изучаемый материал необходим (незаменим) для формирования опорной базовой системы знаний, умений и навыков, обеспечения преемственности в образовании, в том числе и с учетом введения профильного обучения?

Возможна ли проверка освоения данного материала?

Доступен ли данный материал для большинства учащихся.

Анализ с этих позиций традиционного содержания образования показывает, что уже сейчас существуют значительные резервы для его сокращения.

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Качество образования – сущностная характеристика системы образования, отражающая ее процессуальный и результативный аспекты, общественное предназначение и социокультурный смысл:

Субъективное качество = личностная удовлетворенность

Объективное качество = социальная эффективность

В настоящий момент к перспективным направлениям работы по управлению качеством образования можно отнести следующие:

1 Внедрение принципов и методов всеобщего управления качеством в деятельность образовательных учреждений.

2 Освоение методов самооценки деятельности образовательных учреждений.

3 Расширение участия образовательных учреждений в конкурсах на премию по качеству.

4 Интеграция систем управления качеством образования на уровне региона и страны.

Успешность функционирования современной школы характеризуется не только качеством образовательного процесса и подготовки выпускников, но и рядом других не менее важных показателей, среди которых финансовая устойчивость образовательного учреждения, материальное обеспечение образовательного процесса, характеристики педагогической, методической, научной составляющих и т. д.

Всеобщее управление качеством (TQM) задает ряд принципов, которые помогают объединить все виды деятельности по формулировке целей и задач, планированию, управлению и улучшению процессов организации.

В мировой и отечественной практике управления образовательными учреждениями применяются различные подходы, основанные на принципах всеобщего управления качеством. Прежде всего – это модель, основанная на требованиях стандартов ИСО 9000:2000 – наиболее распространенный и наиболее универсальный подход, пригодный для организаций любого типа, в том числе и для образовательных учреждений. Другая мо-

дель представляет собой систему положений Европейской премии по качеству (EFQM – European Foundation of Quality Management), которые нацеливают организацию стремиться к лидерству, достигать наилучших результатов.

Правительство РФ проводит аналогичный ежегодный национальный конкурс по присуждению премий в области качества, в котором принимают участие образовательные учреждения с 1999 г.

Существует ряд моделей, которые основаны на традиционных аттестационных требованиях, рейтинге образовательных учреждений и т. д., которые могут служить основой для создания систем управления качеством. В основе всех вышеупомянутых подходов лежит инициатива руководства по созданию специфичной для данной школы системы, которая позволила бы связать воедино стратегические цели, тактические задачи, потребности коллектива, заинтересованных сторон и потребителей образовательных услуг на основе идеи постоянного улучшения и гарантированного повышения качества.

Разработка, внедрение и поддержание в рабочем состоянии системы качества в образовательном учреждении является дорогостоящим проектом, требующим затрат ресурсов – интеллектуальных, временных, денежных. По сути, это вложение капитала, которое не менее значимо, чем инвестиции в оборудование, недвижимость или новые технологии, от которых ожидается получение определенных выгод, в том числе и материальных. Поэтому решения в этой области должны иметь веские стратегические основания и строгий экономический расчет.

Прежде чем принимать решение о создании и внедрении системы управления качеством, руководитель должен ответить на следующие вопросы:

1 Зачем система управления качеством нужна школе и нужна ли вообще.

2 Какая модель системы качества является наиболее подходящей для данного образовательного учреждения.

3 Какие ресурсы необходимы для осуществления такого проекта.

4 Достижению каких целей она будет способствовать.

Причины, по которым системы управления качеством внедряются в образовательных учреждениях, могут быть следующими:

- повышение имиджа школы;
- выявление сильных и слабых сторон для коррекции стратегических планов школы;
- выявление требований потребителей и заинтересованных сторон для согласования целей и содержания деятельности;
- улучшение системы контроля и мониторинга образовательного процесса;

- совершенствование основных, вспомогательных и обеспечивающих процессов деятельности;
- возможность внедрять международные образовательные программы;
- повышение рейтинга выпускников при поступлении в вузы.

При этом следует учитывать особенности школы, традиции, направленность подготовки, региональные особенности, степень готовности руководства взять на себя ответственность за преобразования, состояние ресурсов, компетентность педагогических кадров и их готовность принять намеченные преобразования и активно участвовать в них.

Выявить потребности в создании систем качества можно с помощью предварительного анализа, основанного на различных методах экспресс-диагностики. Предварительный анализ позволяет руководству выявить разрыв между требуемой и реальной результативностью работы школы, понять возможности системы качества в сокращении этого расхождения.

Из упомянутых ранее моделей подробнее нами будут рассмотрены модель TQM в соответствии с международным стандартом ИСО 9001:2000 и модель Европейской премии по качеству (EFQM).

Система менеджмента качества в соответствии с международным стандартом ИСО 9001:2000 – это подход к руководству организацией, нацеленный на качество, основанный на участии всех ее членов и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителя и выгоды для членов организации и общества. Эта система опирается на следующие принципы:

1 ориентация на потребителя; организации зависят от своих потребителей, и поэтому должны понимать их текущие и будущие потребности, выполнять их требования и стремиться превзойти их ожидания;

2 лидерство руководителя; руководители обеспечивают единство цели и направления деятельности организации; им следует создавать и поддерживать внутреннюю среду, в которой работники могут быть полностью вовлечены в решение задач организации;

3 вовлечение работников; работники всех уровней составляют основу организации, и их полное вовлечение дает возможность организации с выгодой использовать их способности;

4 процессный подход; желаемый результат достигается эффективнее, когда деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессом;

5 постоянное улучшение; постоянное улучшение деятельности организации в целом следует рассматривать как ее неизменную цель.

6 принятие решений, основанное на фактах; эффективные решения основываются на анализе данных и информации;

Залогом готовности школы к осуществлению проекта создания системы качества является его восприятие руководством и педагогическим кол-

лективом как назревшей необходимости и понимание того, что такая система может быть создана усилиями всех каждого члена педагогического коллектива.

Другая модель – Европейская премия по качеству – EFQM – учреждена в 1988 г. В ее основе лежит совместное спонсорство ЕС и ЕОК. Первая Европейская премия в области качества присуждена в 1991 г., первая премия общественного сектора – в 1995.

Принципы модели EFQM следующие:

- полное понимание требований потребителей текущих и будущих;
- удовлетворение всех заинтересованных сторон;
- устойчивый стиль руководства;
- взаимосвязи и взаимозависимость всех частей организации;
- общие цели, культура доверия и распределение полномочий;
- непрерывное обучение, инновации, улучшение;
- избыток ненужной управленческой информации;
- излишне сильная вертикальная власть;
- огромные затраты на качество.

Особенности применения систем управления качеством в образовании заключаются в следующем:

1 Трудно определить, кто является потребителем; трудно определить, является ли образование услугой.

2 Слишком велика роль педагогических кадров, которые необходимо длительное время готовить к преобразованиям.

3 Процессы в образовании слишком сложны, трудно поддаются количественной оценке.

4 Основной результат можно полностью оценить только через много лет.

Таким образом, для разработки и внедрения внутришкольной системы качества необходимо решить многопараметрическую задачу, которая имеет различные исходные данные в каждом конкретном случае. Процесс разработки и внедрения системы качества разрушает сложившийся в организации тип взаимоотношений. Естественная реакция на это – борьба против любых нововведений, нарушающих традиционные взаимоотношения и структуру полномочий.

Так, каждый сотрудник, начиная с руководителя, проходит все стадии изменения мнения о нововведениях: отрицание, признание, соглашение и исполнение. Преодолению противодействий способствует целенаправленное информирование, «каскадное обучение» и кропотливая работа по мотивации. Только после создания команды единомышленников можно приступить к реализации программы.

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН В ШКОЛЕ

Виды тестирования, проводимые под эгидой министерства образования РФ

Следует различать, по крайней мере, 5 разных видов тестирования, проводимых под эгидой министерства образования.

Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ)

Проводится на обязательной основе (для всех) в экспериментальных регионах в июне – июле. Второй раз ЕГЭ проводится при приеме в ВУЗы для абитуриентов из неэкспериментальных регионов. Проводится БЕСПЛАТНО. По результатам выдаются свидетельства. Балл ЕГЭ учитывается в выпускном аттестате в комбинации с итоговым школьным баллом. ВУЗы экспериментальных регионов обязаны принимать свидетельства. Другие ВУЗы не обязаны. В других регионах все выпускники сдают выпускные экзамены в традиционной форме.

Централизованное тестирование (ЦТ)

Проводится уже свыше 10 лет. Традиционный срок – начало апреля. Добровольное, платное тестирование. Результаты Централизованного тестирования, указанные в сертификатах Центра, в соответствии с приказом Министра общего и профессионального образования РФ могут, по желанию учащихся, засчитываться в общеобразовательных учреждениях (школах, гимназиях, лицеях) по всем предметам (кроме литературы и алгебры и начал анализа) в качестве оценок итоговой аттестации и в ВУЗах в качестве оценок вступительных испытаний. Результаты учитывают многие ВУЗы страны (свыше 200), хотя имеют право и игнорировать. ЦТ проводился в 2001-2003 годах практически во всех регионах, в том числе и включенных в эксперимент по ЕГЭ. Почему? – Чтобы дети из этих регионов могли поступать в ВУЗы других регионов (где пока нет ЕГЭ) по сертификатам ЦТ. Но уже ВУЗы из экспериментальных регионов принимать сертификаты ЦТ на те направления и специальности, которые отведены под ЕГЭ (не менее 50% от общего числа) не имеют права, они обязаны учитывать только свидетельства ЕГЭ. Смотрите «Об использовании результатов ЦТ при приеме в ВУЗы».

Компьютерное тестирование знаний «Телетестинг». Проводился пять лет – начиная с 1997 года. Был платным и добровольным. После введения эксперимента по ЕГЭ не проводится. Некоторые методические находки Телетестинга руководство Минобразования планирует использовать в будущем при компьютеризации единого экзамена.

Централизованное компьютерное тестирование. Централизованное компьютерное тестирование. Проводится с 1999 года. При этом на компьютерах предъявляются варианты, которые разработаны в рамках Центра-

лизованного тестирования. Проводится в конце марта. Также, как и ЦТ, является платным и добровольным.

Дистанционное образовательное тестирование «1С:Телетестинг». Это репетиционное компьютерное тестирование в рамках ЕГЭ. Для старшеклассников и абитуриентов, желающих приобрести опыт в прохождении тестовых экзаменов, разработана система «1С:Телетестинг», позволяющая выполнить тесты в компьютеризированном виде. Демонстрационные интерактивные варианты ЕГЭ открыты для бесплатного доступа на самом портале. Более широко с вариантами можно познакомиться в репетиционных центрах России (список центров находится в разделе «Для учащихся» по адресу <http://www.ege.ru/demo/regions.html>). К вариантам также возможен бесплатный доступ, но если заказывается централизованная компьютерная обработка, то учащиеся платят в соответствии с расценками установленными в репетиционном региональном центре. По итогам этого вида тестирования документы не выдаются.

Комплекс «1С:Телетестинг» включает демоварианты 2003 и реальные тесты единого экзамена 2002 года, которые состоят из блока заданий типа «А», «В» и «С». Обработка репетиционного теста в комплексе «1С:Телетестинг» предусматривает получение балла (очков) за выполненные задания типа «А» и «В» и примерное соответствие 5-балльной шкале, представление участнику проверенного бланка заданий, с указанием правильных и неправильных ответов, а также статистики по количеству правильно и неправильно выполненных заданий в тесте. Для организации репетиционного центра необходимо подать заявку по адресу mail@ege.ru, teleprof@ege.ru на имя Натальи Гончаровой, Центр тестирования в МГУ «Гуманитарные технологии»: <http://www.ht.ru/prof>.

Что такое Единый Государственный Экзамен (ЕГЭ)?

Это экзамены по отдельным предметам, которые должны сдавать все выпускники полной общеобразовательной средней школы. Единство этих экзаменов заключается в двух их особенностях:

- их результаты одновременно учитываются в школьном аттестате и при поступлении в ВУЗы,

- при проведении этих экзаменов на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовки.

Это бесплатные выпускные экзамены, которые проводятся в мае-июне каждого года в регионах по решению местных органов управления образованием с помощью федеральных КИМов (контрольно-измерительных материалов) и результаты которых учитываются как в выпускных аттестатах, так и в свидетельствах, направляемых абитуриентами в ВУЗы этих регионов, а также некоторые другие, также засчитывающие результаты ЕГЭ.

Зачем вводится ЕГЭ?

Вводится ЕГЭ по многим причинам и имеет сразу несколько целей. Во-первых, это поможет обеспечить равные условия при поступлении в ВУЗ и сдаче выпускных экзаменов в школе, поскольку при проведении этих экзаменов на всей территории России применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовки. Кроме этого, проводится ЕГЭ будет в условиях, обеспечивающих достоверность результатов. Проверяться результаты будут на компьютерах (ответы на задания типа «А» (выбор из вариантов) и типа «В» (краткие свободные ответы), ответы на задания типа «С» (развернутые свободные ответы) проверяются независимыми экспертами. Это позволит сократить так называемое «целевое репетиторство» (с целью приема в определенных вуз) и взяточничество. Еще одна цель – попытка улучшения качества образования в России за счет более объективного контроля и более высокой мотивации на успешное его прохождение.. Детей нужно хорошо готовить к экзаменам, чтобы они сдавали их успешно, чтобы их результаты можно было сравнивать, и учить выполнять такие экзамены – новая задача для наших учителей. Наконец, немаловажное соображение – разгрузить выпускников-абитуриентов, сократив число экзаменов, вместо выпускных экзаменов и вступительных экзаменов они будут сдавать Государственные экзамены, их результаты одновременно будут учитываться и в школьном аттестате, и при поступлении в ВУЗы. Более отдаленная цель – содействовать справедливому перераспределению финансовых потоков между ВУЗами. В сильные ВУЗы при этом вслед за более сильными абитуриентами пойдет больше денег (по механизму ГИФО – «государственных именных финансовых обязательств»).

Зачем создавать профильные классы, если все равно придется сдавать ЕГЭ? Вне профильного класса получить 100 очков по определенному предмету можно, но крайне трудно, так как ряд заданий части «С» включают материал профильной школы.

Будут ли в КИМах учтены в перспективе особенности профильного обучения? В ближайшее время в рамках ЕГЭ такая задача не ставится. Основание – даже выпускники самых сильных профильных школ не получают высшего балла 100 по соответствующим предметным КИМах ЕГЭ, то есть дифференцирующей силы этих тестов хватает для надежного различения достижений на высоком полюсе шкалы. В будущем, однако, возможно, появятся специализированные КИМы для профильных школ и центров довузовской подготовки.

Литература:

- 1 Аспекты модернизации российской школы: Научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования. М.: ГУ ВШЭ, 2001.
- 2 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- 3 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- 4 Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения/Вопросы психологии. 1983, № 1.
- 5 Дусавицкий А.К. 2x2 равно X.M. 1985.
- 6 Психологическое развитие младших школьников /Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
- 7 Современная гимназия: взгляд теоретика и практика/ Под ред. Е.С.Полат. М., 2000.
- 8 Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат. М., 2000
- 9 Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов. Наука и школа – № 4, 1997
- 10 Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Вопросы к программе квалификационного экзамена по педагогике и психологии

- 1 Понятие ключевых компетенций как результата образования.
- 2 Метод проектов. Границы и возможности его применения в рамках образовательного процесса.
- 3 Оценка уровня сформированности ключевых компетенций учащихся.
- 4 Образовательные ресурсы современных информационных систем.
- 5 Применение информационных технологий в рамках проектной деятельности учащихся.
- 6 Понятие «информационной среды» образовательного учреждения, ее функции.
- 7 Личностно-ориентированное обучение в современной школе: особенности организации учебного процесса.
- 8 Основные принципы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков).
- 9 Проектирование образовательного процесса в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями учащихся.
- 10 Постановка педагогических целей обучения и обоснование выбора образовательной программы, обеспечивающей их достижение.
- 11 Педагогические условия, создающие предпосылки для индивидуального развития учащихся.
- 12 Интегрированное обучение, особенности организации учебного процесса.
- 13 Понятие профильного обучения. Цели профильного обучения и основные пути их достижения.
- 14 Оценка образовательных результатов: средства, условия применения.
- 15 Педагогический мониторинг: цели, задачи, условия осуществления.
- 16 Сущность понятий «физическое», «психическое», «психологическое» здоровье.
- 17 Основы здоровьесбережения в образовательном процессе.
- 18 Способы сохранения здоровья в условиях образовательного процесса.
- 19 Основные направления работы по формированию здорового образа жизни.
- 20 Деятельность педагога по преодолению школьной дезадаптации.

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	3
Общие основы технологий развивающего обучения	3
Компетентность как цель и результат образования	13
Понятие и педагогическая сущность современных ИОС	21
Метод проектов	24
Профильное обучение в современной школе.....	30
Проблема управления качеством школьного образования.....	35
Единый государственный экзамен в школе	39
Литература	42
Вопросы к программе квалификационного экзамена по педагогике и психологии	43

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 25.04.05

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 2,75. Уч.-изд. л. 2,48. Тираж 100 экз. Заказ № 266

Издательство «Универс-групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс-групп»