

© 2012 г. *Е.П. Сизинцева*

УДК 37

**ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СВЕТЕ ПРОЦЕССОВ  
МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СИСТЕМЫ И ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Генеральная цель модернизации школьного образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, которое невозможно без внедрения новых образовательных стандартов и комплекса других регламентирующих учебный процесс документов, не только обеспечивающих высокое качество образования, но и высокую мобильность реагирования школы на возрастающие требования времени, в том числе на новое содержание учебно-методических материалов. Целью и задачей нашего исследования стали – выявить в теории и практике проблемы, сопутствующие проектированию содержания УМК в свете процессов модернизации российской образовательной системы.

Одной из центральных проблем, определившей ключевые направления модернизации российской системы школьного образования, является всевозрастающее противоречие между увеличивающимся объемом знаний в обществе и возможностями каждого индивида по их усвоению [1]. Другой, не менее важной проблемой, актуализирующей изменение целей и содержания образования, является изменившийся социальный заказ на так называемый «портрет» выпускника, которому, в отличие от предыдущей эпохи, уже недостаточно быть просто эрудированным, грамотным и начитанным, а необходимо владеть особыми способностями, позволяющими быстро адаптироваться в быстро меняющемся мире и использовать полученные знания для саморазвития и эффективной самореализации.

Стратегической целью общего образования, определенными в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. [2], является формирование у каждого выпускника общеобразовательной школы «целост-

ной системы универсальных знаний, умений и навыков самостоятельной деятельности, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, способности к успешной социализации в обществе». Эта цель закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения, который рассматривается как механизм проектирования всего образовательного потенциала страны. Этой цели служат три компонента стандарта, которые учитывают федеративный характер устройства России, а также потребности и специфику образовательного учреждения: федеральный, национально-региональный и школьный. При этом, федеральный компонент создает единство педагогического пространства страны, а национально-региональный и школьный обеспечивают особые потребности и интересы каждой школы и предусматривают индивидуальный характер развития учеников. Отсюда возникает задача соблюдения преемственности учебно-методического обеспечения для каждого из компонентов.

Учебно-методический комплекс (УМК) по отношению к стандарту играет роль инструмента его реализации, воплощающего содержание и модель учебного процесса, а по отношению к учителю – роль регламентирующего документа, диктующего правила построения учебного процесса. Если же рассматривать УМК как объект дидактических исследований, следует отметить его объединяющую и направляющую роли по отношению к компонентам образовательного процесса, поскольку в нем заложены основные результаты и функции учения, а также способы и принципы проектирования и отбора содержания учебного материала. Естественно, что задачи поиска новых подходов к разработке УМК признаются исследователями актуальными и своевременными [3]. Более того, с начала XXI в. проблема современного УМК в организации обучения общеобразовательной школы рассматривается как один из мощных факторов развития всей системы российского образования.

Определение главных целей образования в общеобразовательной школе дает возможность конкретизировать эти цели в виде ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у учащихся в рамках модели выпускника на каждой ступени образования. Формирование ключевых компетенций было включено в федеральный компонент государственного образовательного стандарта еще в 2004 г., но сегодня эта задача еще более актуализировалась. По мнению современных ученых для жизни в современном мире поми-

мо теоретических знаний требуются умения действовать в условиях неопределенности, при недостаточности, избыточности или противоречивости информации, ограниченности ресурсов, а также развитые навыки по ведению переговоров, пользованию информационными технологиями и многие другие способности [4]. Однако, *компетентностный подход* ставит перед основными участниками образовательного процесса «ученик-учитель» множество вопросов, ответы на которые влияют на содержание УМК.

Совокупность ответов соответствует логике рассмотрения процесса проектирования УМК как специфического вида научно-проектной деятельности, представленной совокупностью всех структурных элементов (субъектом, целью, объектом (предметом), средствами, методами и результатом). Реализация общепедагогических принципов [5], лежащих в основе применения УМК в современной общеобразовательной школе (гуманизации, системности, научности, наглядности, природосообразности, сознательности и активности, комплексности, рационального управления учебной деятельностью, обратной связи, смены информационных сред) позволяет придать учебному процессу определенную направленность, содержательность и управляемость. Обобщая специфику инновационного обучения, ориентированного на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, А.М. Новиков выделяет следующие его черты: открытость обучения будущему, формирование способности к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, формирование способности к совместным действиям в новых ситуациях [1].

Вышеперечисленные качества, свойства и способности формируют систему универсальных ключевых компетенций школьника, и таким образом образовательный процесс, направленный на развитие этих ключевых компетенций, приобретает культуросообразный и прагматически ценный для функционирования общества характер, становится ценным инструментом адаптации и социализации индивида в современном обществе, способствует ее самореализации. Такая ориентация позволяет рассматривать процесс обучения как целеопределенную педагогическую деятельность, имеющую проектный характер и отличающуюся от прежней образовательной модели «ЗУН» наличием большего количества ролей и большей свободы для творческой активности учителя, а также большей самостоятельности и ответственности для уче-

ников. Более того, диалог между учителем и учеником выстраивается уже не по прежней «линейной» траектории «учитель – ученик», а посредством совместной творчески-познавательной деятельности по освоению учебного материала и поиску способов решения учебных задач в многообразии учебных ситуаций. При этом, поскольку в новом образовательном стандарте ядром новой системы образования провозглашена личность обучаемого, реализация личностно-ориентированных педагогических технологий, позволяющих максимально полно раскрыть задатки этой личности и сформировать востребованные временем и обществом способности, являются основным фактором, определяющим результативность учебного процесса. При этом основными принципами *личностно-ориентированного обучения* являются:

1. ведущая роль теоретических знаний;
2. предоставление учащимся возможности изучения материала в собственном темпе при поддержании общего высокого темпа изучения;
3. активное включение учащихся в процесс обучения;
4. систематическая работа над развитием всех учащихся;
5. перенесение методов, педагогических приемов и способов учебной работы во внутренний план личности учащегося и обеспечение условий успешного овладения ими в процессе их самостоятельной работы;
6. познавательная деятельность становится ведущей в тандеме «учитель-ученик»;
7. построение каждым учащимся индивидуальной образовательной траектории и предоставление ему возможностей для успешной ее реализации.

В.Д. Скоробогатов считает, что в настоящее время необходимо переходить к новой модели учебного процесса, решающей проблему сопротивления учителей переходу от классно-урочной системы к индивидуализации обучения [6, с. 3]. Эта новая модель, предложенная автором предусматривает, что учитель должен иметь возможность построить для каждого учащегося оптимальное соотношение между временем обучения по традиционной технологии и временем его самостоятельной работы с учебным материалом по спроектированной для него индивидуальной образовательной траектории

(ИОП). Вопрос разработки ИОП в настоящее время многим педагогам (С.А.Вдовина Г.А.Климов, В.С.Мерлин, Т.А. Собина, Н.Н. Суртаева, А.В.Хуторской и др.) представляется весьма перспективным направлением при разработке УМК, возможность реализации которого открывает ФГОС второго поколения. В частности Т.А.Собина, исследуя глубоко проблему внедрения ИОП в практику средней школы, представляет ее как «целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации» [7, с.2].

Однако, низкий уровень готовности школ к переходу на новые цели, результаты и содержание образования, говорит о том, что сопротивление педагогических кадров внедрению нового стандарта в жизнь вызвано не столько психологическими стереотипами, сколько неумением педагогов работать с этим доктринальным документом и низким уровнем развития практических навыков в области педагогического проектирования. Сегодня как никогда общеобразовательная школа нуждается в специалистах, обладающих высокой методологической компетентностью в педагогической деятельности, которая, помимо обычной практической, приобретает характер научно-исследовательской и проектной. Отсюда компетенции в области проектирования УМК являются основными для повышения методологической грамотности педагогов. Следует отметить, что с середины 70-х гг. XX в. специально вопрос о совершенствовании методологии проектирования УМК ни в теории, ни в практике не ставился, хотя внимание данному вопросу в отечественной педагогике уделяется постоянно. С одной стороны, в этот период ученые, методисты и педагоги-новаторы обращали свое внимание на вопросы подготовки отдельных учебных и методических пособий в рамках многочисленных образовательных программ различных авторов, которые чаще всего ни идейно, ни содержательно не связаны между собой. Однако, прежде всего речь шла о комплектах (наборах) пособий по тому или иному учебному предмету, а не о УМК как документе, регламентирующем принципы, логику и содержание учебного процесса.

С другой стороны вопросам построения общей теории проектирования УМК внимание уделялось явно недостаточное, хотя предпосылки создания

такой теории уже имелись (в частности, в работах Л.В. Занкова, А.И. Маркушевича, Н.А. Менчинской, М.Н. Скаткина, И.Ф. Талызиной, и др.). Значительный вклад на рубеже веков в решение проблем проектирования УМК и создания на их основе школьной учебно-методической литературы внесли такие ученые, как Ю.К. Бабанский, В.Г. Бейлинсон, В.П. Беспалько, Г.М. Донской, Л.Я. Зорина, Д. Зуев, И.К. Журавлев, В.В. Краевский, Т.Ф. Курдюмова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и многие другие. С начала 90-х гг. XX в. и по сегодняшний день идет этап развития теоретических и прикладных исследований по проблемам УМК. В этот период осуществления всевозможных реформ в России кардинальным образом изменился смысл и содержание деятельности в сфере образования, что способствует усложнению задач, стоящих перед всеми участниками образовательного процесса. Отсюда очевидно, что проблемы научно-методологического обеспечения и придания определенной целевой педагогической направленности УМК претерпевают изменения в соответствии с потребностями модернизации российского образования.

Выбор и применение той или иной образовательной модели обуславливается базовой теоретической или практической концепцией образования, принимаемой школой в рамках программы ее развития на среднесрочный и долгосрочный период, а также теми конкретными задачами, которые ставятся педагогическим коллективом школы как по реализации действующего стандарта, так и по внедрению в процесс обучения инноваций.

В ходе исследований, посвященных изучению качества методического обеспечения средней школы, установлено, что основным недостатком в методической работе и окружных методических центров и методических советов школ является не столько проблема его творческого развития, сколько проблема обеспечения репродуктивного воспроизведения и стандартизация педагогического опыта. Значительную роль в наличии этой проблемы играет субъективный фактор, зависящий от позиции тех, кто знакомит педагогов с данным опытом или результатами научных исследований, то есть специалистов, определяющих методологические вопросы управления образовательным процессом. Поскольку нет согласия на уровне методологии образования и есть многовариантность подходов к обучению, постольку существует и большое количество разногласий в области методического обеспечения на

уровне практической деятельности педагогов средней школы, осуществляемого при помощи таких регламентирующих документов как УМК.

Изучение и анализ научной литературы свидетельствуют о том, что в теории и практике существуют множество работ, в которых предложены ценные идеи и подходы к решению данной проблемы. В одних работах уделяется внимание методологической компетентности учителя-исследователя (Г.Х. Валеев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.А. Кыверялг, И.Я. Лернер, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин и др.), а в ряде других делается акцент на вопросах методологической компетентности учителя-практика (Е.В. Бережнова, Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, А.Н. Ходусов и др.). Все эти работы имеют важное теоретическое и практическое значение, вместе с тем многие вопросы, связанные с проблемой формирования методологической компетентности у педагогов, по-прежнему остаются открытыми. В частности, открытым остается вопрос формирования единой методологии проектирования УМК для всей системы школьного образования в соответствии с требованиями нового государственного стандарта.

Многие ученые и практики сегодня признают, что роль УМК в образовании является ведущей и определяющей качество всего образовательного процесса, т.к., опираясь на реальный опыт, целенаправленно создает учебные возможности для обучаемых. В УМК, обеспечивающих стандартизацию учебного процесса и построение его по определенным правилам и алгоритмам, всегда фокусировались изменения, происходящие в образовательной политике государства, и в этом смысле УМК выступают как носители нового содержания образования, как основа всего учебного процесса и как инструмент достижения целей образования.

Можно констатировать, что задача проектирования содержания УМК, по всей видимости, будет оставаться актуальной практически всегда в соответствии с непрерывно изменяющимися условиями социума (экономики, политики и пр.), развитием и влиянием на личность новых требований информационного общества и т.д. Педагогам остается чутко улавливать эти изменения, чтобы время и содержание реагирования на них с помощью УМК было адекватным и результативным для влияния на личность обучаемого. Можно только добавить, что для того, чтобы УМК стал эффективным инструментом реализации ФГОС второго поколения, необходимо, чтобы методы его проек-

тирования опирались на новые, проверенные практикой и доказавшие свою эффективность педагогические технологии.

### *ЛИТЕРАТУРА*

1. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М., 2005.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002. № 393.
3. Клокова Т. И. Организационно-педагогические условия совершенствования учебно-методического комплекта для начальной школы. Дисс. канд. пед. Наук. М., 2002.
4. Крячкова Т.И. Индивидуальные общеобразовательные траектории // Здоровье школы – здоровье нации: материалы всеросс. интернет-конф. Москва, июнь 2009 г. М., 2009. [Электронный ресурс] [http://www.saripkro.ru/konf\\_psi/p55aa1.html](http://www.saripkro.ru/konf_psi/p55aa1.html)
5. Бодрова Н.Ф. Методика применения учебно-методического комплекта на уроках биологии в основной общеобразовательной школе. Дисс. канд. пед. наук. СПб, 2005.
6. Скоробогатов В.Д. Учебно-методическое обеспечение личностно-ориентированного обучения в средней школе / АНО «Информационный и образовательный фонд». Набережные Челны, 2010. [Электронный ресурс] <http://www.education21v.ru/files/news1.htm>
7. Собина Т. А. Индивидуальная образовательная траектория – образовательная программа ученика. Издательский дом «Первое сентября», 2010. [Электронный ресурс] <http://festival.1september.ru/articles/415977>

### *LITERATURE*

1. Novikov A.M. Metodologiya uchebnoi deyatel'nosti. M., 2005.
2. Konceptsiya modernizacii rossiiskogo obrazovaniya na period do 2010 goda. Prilozhenie k prikazu Minobrazovaniya Rossii ot 11.02.2002. <sup>1</sup> 393.



3. Klokova T. I. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya uchebno-metodicheskogo kompleksa dlya nachal'noi shkoly. Diss. kand. ped. Nauk. M., 2002.
4. Kryachkova T.I. Individual'nye obsheobrazovatel'nye traektorii // Zdorov'e shkoly □zdorov'e nacji: materialy vsereoss. internet-konf. Moskva, iyun' 2009 g. M., 2009. [Elektronnyi resurs]  
[http://www.saripkro.ru/konf\\_psi/p55aa1.html](http://www.saripkro.ru/konf_psi/p55aa1.html)
5. Bodrova N.F. Metodika primeneniya uchebno-metodicheskogo kompleksa na urokah biologii v osnovnoi obsheobrazovatel'noi shkole. Diss. kand. ped. nauk. SPb, 2005.
6. Skorobogatov V.D. Uchebno-metodicheskoe obespechenie lichnostno-orientirovannogo obucheniya v srednei shkole / ANO «Informacionnyi i obrazovatel'nyi fond». Naberezhnye Chelny, 2010. [Elektronnyi resurs]  
<http://www.education21v.ru/files/news1.htm>
7. Sobina T. A. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya □ obrazovatel'naya programma uchenika. Izdatel'skii dom «Pervoe sentyabrya», 2010. [Elektronnyi resurs]  
<http://festival.1september.ru/articles/415977>

***ГОУ СОШ № 1374,***

***г. Москва***

***15 февраля 2012 г.***