

МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ЦЕНТР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ г. КИРОВА

ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ И ОФОРМЛЕНИЮ ПРОГРАММ  
ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ  
И  
КУРСОВ ПО ВЫБОРУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ – ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ  
ПОДГОТОВКА

Методическое пособие

КИРОВ

2006

Печатается по решению Экспертного совета МОУДПО ЦПКРО г. Кирова.

Составители: Русских Н.Б. методист ЦПКРО по инновационной деятельности, к.п.н.

Рецензенты: Рылова В.В. зам директора по научно-методической работе ЦПКРО, к.п.н., Русакова О.В. методист по психологическому обеспечению образовательного процесса ЦПКРО.

**Требования** к разработке и оформлению программ элективных курсов в профильной школе и курсов по выбору в основной школе – предпрофильная подготовка

В информационном письме Министерства образования РФ № 14-51-277/13 от 13.11.2003, говорится: «Создание элективных курсов – важнейшая часть обеспечения введения профильного обучения. Поэтому их разработка и внедрение должны стать частью Региональных программ перехода к профильному обучению... Общеобразовательное учреждение принимает решение и несет ответственность за содержание и проведение элективных курсов в порядке, определенном учредителем». Образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы. Но создание текстов программ элективных курсов представляет для учителей немалую трудность.

В предлагаемых рекомендациях раскрываются методические аспекты по составлению программ курсов.

Материалы предназначены для руководителей и учителей школ, реализующих предпрофильную подготовку на основной ступени и профильное обучение на старшей ступени полной средней школы.

Материалы составлены на основании рекомендаций АПК и ППРО г. Москва и СПбАППО: Теория и практика организации предпрофильной подготовки: Учебно-методическое пособие. Ч. 1 / Под ред. С. В. Кривых, Г.Н. Шорниковой, Н.Н. Букиной. – СПб.: СПбАППО, 2005.; Афанасьева Т.П., Немова Н.В., Стрельцова Н.Я., Томазова А.Н. Элективные курсы в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения: Методическое пособие / Под ред. Н.В. Немовой. – М.: АПКиППРО, 2005.

## Введение

Мир вступает в новую фазу развития, переходя от индустриального общества к постиндустриальному информационному. Это ставит задачу изменения и образовательной парадигмы. Уже очевидно, что системы образования, нацеленные на передачу молодому поколению фактических знаний и стандартных алгоритмов, в условиях доступности любой информации и мощных средств её обработки стали анахронизмом. Нынешнее общее (школьное) образование обслуживает, в основном, приобщение растущего человека к знаниевой культуре и весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности.

Продолжается отчуждение школьников от содержания образования, которое не дает адекватной мировоззренческой картины, не позволяет составить представлений обо всем пространстве труда людей, не дает необходимой информации для построения обоснованных жизненных и профессиональных планов. Встаёт задача оказания содействия человеку в определении и коррекции отношения к самому себе, окружающему миру, другим людям и к профессиональной деятельности.

Следует признать, что, особенно в новых социально-экономических условиях России, о полноценности аттестата зрелости можно говорить только тогда, когда выпускник девятого или одиннадцатого класса с помощью школы узнал и то, что он хочет, и то, что он может в профессиональном плане, когда проблематика труда становится для него актуальной. И кто, как не учителя, должны помочь школьникам сделать самим правильные выводы о том, каким образом и какой ценой выживать в условиях постоянного выбора, реализовать свои сущностные силы, сохранив уникальность своей индивидуальности, в приобретении профессии и/или ряда профессий.

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., на старшей ступени общеобразовательной школы ставится задача создания *«системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей*

*рынка труда...»* («Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», утверждена приказом министра образования № 2783 от 18.07.2002).

В качестве главного результата в Стратегии модернизации образования рассматривается готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и благополучие общества. Важными целями образования должны стать:

– развитие у учащихся самостоятельности и способности к самоорганизации;

– умение отстаивать свои права, формирование высокого уровня правовой культуры (знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства);

– готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности;

– толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы (Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: Библиотека развития образования. ГУ-ВШЭ, 2002. – 365 с.).

Социологические исследования показывают, что большинство старшеклассников (более 70% от числа опрошенных в различных регионах России) отдает предпочтение тому, чтобы «знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться». Иначе говоря, профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников (Теория и практика организации предпрофильной подготовки / Под ред. Т. Г.Новиковой. – М.: АПК и ПРО, 2003. – с. 30-35.).

Если исходить из того, что основная цель школы – это развитие личности ученика, то все содержание образования должно выступать средством достижения данной цели, т.е. школа должна решать следующие образовательные цели:

– формирование у учащихся целостной картины окружающего органического, физического и социального мира, а также получение знания о способах деятельности;

– формирование умений осуществлять учебную, проектную и

исследовательскую деятельность; коммуникативную, духовно-нравственную и этическую образованность, зрелость в выборе дальнейшего способа получения образования и, в конечном итоге, профессии.

Главной целью профильного обучения является обеспечение общедоступности для учащихся получения полноценного образования в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями, обеспечение профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием.

***«Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели:***

– обеспечить углубленное изучение отдельных дисциплин программы полного общего образования;

– создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников, с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

– способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;

– расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, в том числе более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» (Концепция профильного обучения).

Реализация данных целей при организации образовательного процесса позволяет старшеклассникам получить по избранному профилю более глубокие и разносторонние теоретические и прикладные знания, умения и прочные практические навыки исследовательского характера, подготовить себя к успешному продолжению образования в среднем (высшем) профессиональном учебном заведении соответствующего направления или к труду в сфере материального производства. Из сказанного следует, что профильное образование по своим целям и содержанию занимает промежуточное положение между общим средним и профессиональным образованием. Профильное обучение должно:

- быть нацелено на развитие школьников, формирование их профессиональных устремлений;
- иметь деятельностный, продуктивный характер;
- обеспечивать интеграцию образовательного процесса с реальной действительностью, с социумом;
- отличаться вариативностью;
- обеспечивать индивидуализацию и дифференциацию образования;
- быть ориентированным как на потребности личности, так и на потребности рынка труда;
- учитывать потребности регионов в специалистах определенных профессий.

Дифференциация профильного обучения нацелена на создание возможностей выбора индивидуальных образовательных программ для более глубокого удовлетворения интересов, возможностей, склонностей и способностей учащихся с учетом их образовательных и профессиональных запросов, соответствующих потребностям рынка».

Организационно-педагогическая деятельность школ определяется тремя наиболее важными документами: учебным планом, учебной программой и учебником. Взятые в совокупности эти учебно-методические нормативы полностью определяют содержание и направленность образования, его соответствие социальным целям, которые ставит общество перед школой на каждом этапе своего развития.

## Программное обеспечение учебного процесса

Программа и учебник являются ключевыми элементами образовательного процесса. Вместе с выбранной за основу дидактической моделью они служат средствами реализации образовательных стандартов на практике. Образовательный результат учащихся напрямую зависит от выбранной или составленной учителем программы и используемых учебников. Рассмотрим особенности образовательных программ и учебников.

Понятие «программа» (древ.-греч. *proigamma* – *объявление, приказ*) определяется как:

- 1) план намеченной деятельности, работ;
- 2) краткое изложение содержания и методологических установок предмета, преподаваемого в учебном заведении;
- 3) содержание основных положений, изложение задач и целей.

По определению В. В. Давыдова: «Программа – средство перевода научных знаний и опыта практической деятельности человека в плоскость усвоения учащимися». (См. схему 1.)

**Схема 1.** Разработка и реализация учебной программы курса



## **Типы образовательных (учебных) программ**

Образовательные программы называют также учебными программами или программами обучения. Термин «образовательная программа» является официальным, поскольку соответствует Закону РФ «Об образовании». (Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб.; Питер, 2001. – С. 230-232).

Этого же мнения придерживается И. С. Якиманская: «В существующей психолого-педагогической литературе термин «образовательная программа» употребляется в разном значении:

– образовательная программа школы как учреждения при переходе его работы из режима функционирования в режим развития. Такая программа представляет собой описание системы мероприятий, осуществляемых школой для достижения поставленных целей;

– образовательная программа как базисный учебный план, определяющий содержание, направленность (профиль) конкретного образовательного учреждения;

– образовательная программа как основа индивидуализации обучения (воспитания) учащихся.

Нередко при описании работы школы в инновационном режиме используются все указанные выше значения термина «образовательная программа». Однако, их следует различать не только при проектировании (конструировании) образовательной программы, но и в процессе принятия управленческих решений: при лицензировании, аккредитации образовательного учреждения; проведении внутришкольного контроля, анализе деятельности педагога; оценке результатов учебных достижений школьника и т. п.» (Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся // Вопросы психологии. – 1999. – № 3).

Программа любого курса (базового, профильного, элективного) предусматривает не только обучение, но и воспитание, и развитие субъекта ее освоения, поэтому логично ее назвать образовательной. Прилагательное «учебная» существенно сужает смысл, вкладываемый в предназначение программы курса. Но для того, чтобы развести понятия «образовательная программа учреждения» и «образовательная программа курса», некоторые

педагоги-практики заменяют прилагательное «образовательная» на «учебная», безусловно, обедняя тем самым само понятие программы. Речь идет об образовательных программах курсов, и для того чтобы полно использовать смысл этого понятия и не вносить путаницу, следует указывать – **«образовательная (учебная) программа».**

Образовательные (учебные) программы делятся на типовые, рабочие, индивидуальные.

**Типовые образовательные (учебные) программы** составляются учеными, методистами, авторами учебников и могут утверждаться органами управления образованием. Эти программы включают целевые установки, очерчивают базовый круг знаний, умений и навыков, форм и видов деятельности учащихся, характеризуют требования к подготовке учеников. В них даются рекомендации по организации обучения, указываются необходимые средства обучения, могут быть приведены примеры тестовых и контрольных работ. Типовые образовательные программы могут сопровождаться примерным тематическим планированием с разбивкой на отдельные уроки, которые публикуют методические журналы («Литература в школе», «Математика в школе» и т. п.).

**Рабочие образовательные (учебные) программы** составляются или подбираются самими учителями для осуществления реального обучения в конкретных условиях. Рабочая образовательная (учебная) программа составляется по каждому учебному курсу и классу, как правило, на учебный год. При этом учитываются государственные образовательные стандарты, национально-региональный компонент (например, включение региональной тематики), принятая школой образовательная концепция, дидактическая система учителя, индивидуальные предпочтения учеников и их родителей.

**Индивидуальные образовательные (учебные) программы** воплощают в себе ученический компонент базисного учебного плана и составляются по отношению к обучению отдельных учеников. Эти программы могут иметь различный вид и форму. Они могут относиться к отдельным учебным курсам или комплексному образованию ученика. В их составлении явно или косвенно принимают участие сами ученики. В программах данного типа индивидуально для каждого ученика указываются его цели обучения в целом и по отдельным предметам, направления и общий план деятельности, предметы и темы по

выбору, мастерские и факультативы, график участия в олимпиадах и конференциях, названия творческих работ, планируемые образовательные результаты, их сроки, формы проверки и оценки достижений и т. д. Индивидуальные образовательные программы учеников учитываются педагогом при конструировании общей рабочей программы и осуществлении образовательного процесса.

Разведем понятия «элективный курс» и «курс по выбору». В принципе, это одно и то же, просто негласно их принято называть курсами на выбор в 9 классе в рамках предпрофильной подготовки, а в 10–11-х классах эти курсы называют элективными.

### **Понятие «элективный курс»**

Существуют три типа учебных курсов: нормативные, элективные и факультативные.

**Нормативные курсы** – это курсы обязательные (чаще всего они именно так и называются). Такие курсы каждый ученик обязан посещать и отчитываться за успехи в их освоении. Из таких учебных курсов обычно состоит инвариантная часть учебных планов, для них разработаны государственные образовательные стандарты, их усвоение является необходимым условием продолжения образования.

**Элективные курсы** отличаются тем, что из предложенного их набора ученик может выбрать те, которые ему интересны или нужны. Как только курс выбран, он становится таким же, как нормативный: с обязанностью посещать и отчитываться. Такие курсы обычно предназначаются для профильной дифференциации обучения и обозначают некоторую специализацию ученика. Если элективные курсы предлагаются образовательным учреждением, то выбор каких-то из этих курсов для ученика обязателен.

**Факультативные курсы** предназначены для построения индивидуальной образовательной программы ученика. Предлагается выбор таких курсов, и ученик может *выбрать* один или несколько из них. При этом сам выбор необязателен, то есть ученик может не посещать ни одного из факультативных курсов. Как правило, по таким курсам нет никакой итоговой отчетности.

Понятие «элективный» (лат. *electus* – избранный) – избирательный. Элективные курсы («курсы по выбору») составляют компонент

образовательного учреждения (школьный компонент) базисного учебного плана.

Для элективных курсов не существует образовательных стандартов. Нестандартизованность, вариативность и краткосрочность элективных курсов («курсов по выбору») являются их особенностями. Вариативность курсов по выбору предполагает следующее: в рамках предпрофильной подготовки ученик 9 класса, ориентированный на какой-то конкретный профиль (или, наоборот, еще колеблющийся в своем выборе), должен попробовать свои силы в освоении разных курсов, которых должно быть много как количественно, так и содержательно. Наличие большого числа курсов, отличающихся друг от друга содержательным наполнением, формой организации и технологиями проведения, есть одно из важных педагогических условий эффективной предпрофильной подготовки. Временные рамки конкретных курсов по выбору могут быть разными. Однако надо помнить, что ученик 9 класса должен попробовать себя и проверить свои силы в освоении разных курсов, поэтому желательно, чтобы курсы были краткосрочными.

## **Функции, программы и содержание курсов по выбору для предпрофильной подготовки в 9-х классах и элективных курсов профильного обучения**

### ***Общие положения***

Основная задача курсов предпрофильной подготовки – научить девятиклассников делать выбор. Однако многие школьники уже сделали свой выбор или определились с ним частично. Поэтому, наряду с первой задачей, элективные курсы выполняют, по крайней мере, еще две:

– они создают условия для того, чтобы ученик утвердился или отказался от сделанного им выбора направления дальнейшего обучения и связанного с ним вида профессиональной деятельности. Этот вид элективных курсов условно можно назвать *пробными*. Данные курсы могут напоминать по своим функциям факультативы, однако, в отличие от них, они являются обязательными для изучения и входят в сетку часов.

– кроме этого, данные курсы должны будут помочь старшекласснику, совершившему в первом приближении выбор образовательной области для более тщательного изучения, увидеть многообразие видов деятельности с ней

связанных (элективные курсы данного вида называли *«ориентационными»*) Содержание и способы работы на занятиях по этим курсам может более напоминать работу творческого кружка. Но не танцев и драматической студии, а астрономии, журналистики, практического стихосложения и т.д. Программы этих курсов должны иметь больше «свободы», учитель должен будет менять программу, реагируя на интерес данной группы учеников и каждого в отдельности.

*Пробные курсы* по выбору могут быть разработаны учителем как на содержательном материале одного предмета, так и на межпредметном уровне. Главное, чтобы они были *«профилированы»*, работали на конкретный профиль образования, знакомили с тем, что будет изучаться в старшей школе. Важно, чтобы в пробных курсах ярче просматривались содержательные и деятельностные особенности профиля обучения. Например, чтобы успешно освоить химико-биологический профиль, ученику нужно овладеть теоретической, практической и экспериментальной составляющими этого профиля. Здесь целесообразными могут быть курсы в форме экспериментальных практикумов, исследовательских лабораторных работ и др.

Анализ учебных программ курсов по выбору, составленных учителями-экспериментаторами, показывает, что при разработке содержания курсов слабо учитывается преемственность между курсом и профильными предметами в 10-11-х классах. Это проявляется в том, что предлагаемые 9-классникам курсы по выбору, по большому счёту, не являются пробными по отношению к конкретному профилю. Они часто направлены на отработку общеучебных навыков, одинаково важных для освоения каждого профиля без учёта его специфики; нередко они строятся на основе уже пройденного материала или углубляют программу курса 9 класса.

*Ориентирующие* курсы, как правило, надпредметные, и решают задачи профильной и профессиональной ориентации. Например, ученик мечтает стать экономистом, но не знает, как реализовать свою мечту. Осваивая курс «Особенности деятельности современных банковско-финансовых учреждений», он может подробнее познакомиться не только с азами будущей профессии, но и с профилем дальнейшего обучения. Школьник узнает, какие предметы будут профильными, какие базовыми, какие экзамены ему предстоит сдавать, а также попробует себя в профессии, «примерит» профессиональную

модель поведения.

Таким образом, содержание программы курса по выбору, прежде всего, находится в зависимости от особенностей набора профилей на третьей ступени обучения в данной школе и специфики состава учащихся (количество, уровень предшествующей подготовки, половой состав и т.п.). Понятно, что, работая с одной группой, нужно, прежде всего, ликвидировать пробелы в знаниях и умениях, а с другой – получить опыт решения задач повышенного уровня сложности. Но какие бы задачи не сформулировал перед собой учитель, он не может не помнить о необходимости соблюдения следующих условий:

– Содержание курса, форма его организации должны помогать ученику через успешную практику оценить свой потенциал с точки зрения образовательной перспективы («Я учусь в социально-гуманитарном классе не потому, что не нашел в себе силы выучить таблицу умножения, а потому, что намерен стать юристом или журналистом, а для этого буду поступать в Университет»),

– Отбирая содержание, учитель (автор программы, учебника) должен ответить на вопросы: «Почему ученик выберет именно этот курс, а не другой? Чем он будет ему полезен, интересен?».

– Элективные курсы должны способствовать созданию положительной мотивации («Пойду на социально-гуманитарный профиль, потому что мне интересно то-то и то-то, у меня хорошо получается то-то»); помочь ученикам проверить себя, ответить на вопросы: «Могу ли я, хочу ли я учить это, заниматься этим?». Вместе с тем, надо помнить, что чрезмерная перегруженность курса новым содержанием может не позволить ученику ответить на главные вопросы. В связи с этим вполне возможна, ситуация, когда не весь объем содержания элективного курса является строго обязательным. Может быть, какой-то его объем минимально необходим, а все остальное – «по потребностям». Доминанта умений и позитивного опыта может быть обеспечена на любом завершенном содержательном модуле или блоке. Возможен и такой вариант, при котором ученик может выполнить обязательный набор заданий по одной содержательной теме.

- Курсы (по возможности) должны опираться на какое-либо пособие. Это позволит исключить «монополию учителя на информацию».

- Содержание элективных курсов не должно дублировать содержание

предметов обязательных для изучения, базовый курс. Они должны подготовить ученика не только к сдаче экзаменов, но и к успешному обучению в профильной школе.

- Курс должен быть построен так, чтобы он позволял в полной мере использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные формы работы. В противном случае и «ликвидация пробелов» и «углубленная подготовка» переродится во вполне традиционное «натаскивание».

- Курсы должны познакомить ученика со спецификой видов деятельности, которые будут для него ведущими, если он совершит выбор того или иного профиля (историк, филолог, физик и т.д.), то есть повлиять на выбор учеником сферы будущей профессиональной деятельности, пути (направления) получения им образования в профессиональной школе (прежде всего, высшей).

- Они должны включать пробы по ведущим для данного профиля видам деятельности (чтобы показать специфику данного профиля через деятельность, например: работа с текстами, анализ источников, использование правовых документов и т.п.).

- Содержание курсов по выбору должно включать не только информацию, расширяющую сведения по учебным предметам, но и знакомить учеников со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля.

- Если автор относит (условно) свой курс к ориентирующим, он должен так построить учебную программу, чтобы ученик мог получить представление о характере не только профиля, но и профессиональной деятельности (юрист, экономист, журналист, зоотехник и т.д.).

- Хорошо, если программа курса будет состоять из ряда законченных модулей. Это позволит ученику, в том случае, если он понял, что его выбор ошибочен, пойти в следующей четверти (полугодии) на занятия по другому курсу.

- Отобранное содержание должно, с одной стороны, соответствовать познавательным возможностям старшеклассников, а с другой, предоставляя ученику возможность приобрести опыт работы на уровне повышенных требований, развивать его учебную мотивацию.

- В целях формирования интереса и положительной мотивации к тому или

иному профилю через освоение новых аспектов содержания и способов деятельности содержание курсов по выбору может включать оригинальный материал, выходящий за рамки школьной программы (история науки и техники, астрофизика, элементы математической статистики, практикумы и т.д.).

- Кадровая ситуация в данном образовательном учреждении и муниципальной образовательной сети в целом (возможности привлечения к работе в профильных классах вузовских специалистов или использование кадрового потенциала ресурсных центров и т. п.).

При всех возможных вариантах организации курсов по выбору относительно инвариантными остаются следующие условия:

- Курсы должны быть представлены в количестве, позволяющем ученику осуществить реальный выбор. (Один из одного – это не выбор).

- Отбирая содержание, учитель (автор программы) должен ответить на вопрос: «Чем будет полезен ученику данный курс для совершения осознанного выбора профиля обучения в старшей школе?».

- Перспективным является использование современных образовательных технологий, роль которых будет возрастать при профильном обучении на третьей ступени средней школы (информационные, проектные, дистантные (дистанционные) и т. п.).

- Следует использовать возможности преподавания курсов предпрофильной подготовки другим педагогом, реализующим базовый курс по данному или родственному предмету.

Хорошо, если есть возможность деления класса на подгруппы при организации занятий по курсам предпрофильной подготовки. Это позволит индивидуализировать процесс обучения, активно применять проектные и исследовательские формы, реализовывать деятельностный подход. При наличии возможности, целесообразно привлекать к преподаванию курсов предпрофильной подготовки в 9-х классах работников профессиональной школы, науки, производства и других сфер деятельности.

Прежде чем приступить к составлению программы элективного курса предпрофильной подготовки педагогу полезно ответить на вопросы:

- На каком содержательном материале, и через какие формы работы я смогу наиболее полно реализовать задачи профильной подготовки (помочь

ученику сориентироваться в выборе пути продолжения образования и/или профессиональной деятельности, восполнить пробелы его предыдущей подготовки, показать типичные для данного профиля виды деятельности, дать возможность ученику проявить себя и добиться успеха)?

- Чем содержание курса будет качественно отличаться от обязательного для изучения курса (оно вообще не представлено в общеобразовательном или профильном предмете; оно представлено «вскользь», о нем лишь упоминается; оно представлено односторонне, не отражены другие точки зрения и т.п.)?

- Какими учебными и вспомогательными материалами обеспечен данный курс (фонд библиотеки, хрестоматии, сборники, дидактические материалы и т.п.)?

- Какие виды деятельности (профильно- и профессионально-ориентированные) возможны в работе с данным содержанием?

- Какие виды работ могут и должны выполнить учащиеся для подтверждения своей успешности в будущем учении, профессиональной деятельности?

- Какова доля самостоятельности ученика в работе данного курса, в чем он может проявить инициативу?

- Какие критерии, ясные педагогу и ученику, позволят оценить успехи в изучении данного курса?

- Чем может завершиться для ученика изучение курса, какова форма отчетности?

Большую помощь в организации ориентационных курсов может оказывать родительский актив, свою роль могут сыграть взаимосвязи с региональными социальными, экономическими структурами и предприятиями. Надо также использовать ресурсы дополнительного образования детей муниципальной образовательной системы для организации кружков, клубов, студий и пр., в целях профессиональной ориентации школьников, «приближения» их к возможному выбору профиля, удовлетворение познавательных интересов. Повышает эффективность предпрофильной подготовки использование современных телекоммуникационных возможностей, которые появляются благодаря реализации Федеральной программы информатизации школ (Интернет-технологии, компакт-диски, дистанционные формы и т.д.).

Курсы по выбору в 9-х классах, организуемые в целях предпрофильной подготовки, могут разделяться на три типа:

1) **традиционные предметные курсы**, основанные на использовании имеющегося методического обеспечения (например, обычные факультативные курсы, учебные модули, блоки дополнительных занятий по обычным учебным предметам и др.);

2) **межпредметные элективные курсы**, цель которых – интеграция знаний у учащихся о природе и обществе;

3) **элективные курсы** по предметам, не входящим в базисный учебный план.

Типовое многообразие элективных курсов включает в себя авторские курсы, строящиеся самой школой, отдельными педагогами, в том числе с использованием нетрадиционных учебных технологий, а также «сетевые курсы», разрабатываемые и реализуемые структурами, входящими в состав образовательной сети.

Можно предположить, что курсы первого типа будут иметь, по преимуществу, прагматическую функцию (целевая подготовка учеников к лучшей сдаче выпускных экзаменов за 9-й класс); курсам других типов будет в большей мере присуща развивающая функция.

Возможные авторские курсы по выбору, их структура и содержание будут носить вариативный характер, в зависимости от ряда конкретных обстоятельств.

Предполагается, что за прохождение программ курсов предпрофильной подготовки не будут выставляться оценки. Однако, если курс носит пробный характер, то учителю нужно будет дать заключение: целесообразно учащемуся выбирать данный профиль или нет.

### ***Функции и содержание элективных курсов профильного обучения***

Учебным планом профильного обучения предусматривается, что в 10 и 11 классах школьники смогут изучить не менее трех элективных курсов ежегодно. Курсы профильного обучения могут выполнять несколько функций:

– *дополнять содержание профильного курса*, быть его «надстройкой», позволяя этому профильному курсу стать по-настоящему углубленным;

– *развивать содержание одного из базовых курсов*, изучение которого в

данной школе осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, позволяя поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне;

**– удовлетворять разнообразные познавательные интересы школьников, выходящих за рамки выбранного им профиля.**

Можно сказать, что в некотором смысле элективные курсы восполняют «пробелы» базовых и профильных курсов.

В.А. Орлов например, делит все курсы на три группы: предметные и межпредметные, это те, которые непосредственно связаны с предметами базисного учебного плана, а также выделяет группу курсов, которые расширяют его содержание.

Задача предметных курсов состоит, с его точки зрения, в углублении и расширении знаний по предметам, входящих в базисный учебный план. Учителю обычно непросто определить содержание этих курсов, не повторяя базовой программы, поэтому приведем здесь их возможные варианты.

Это могут быть:

1. Элективные курсы *повышенного уровня, направленные на углубление того или иного учебного предмета*, имеющие как тематическое, так и временное согласование с этим учебным предметом. Выбор такого элективного курса позволит изучить выбранный предмет не на профильном, а на углубленном уровне. В этом случае все разделы курса углубляются более или менее равномерно.

2. Элективные *спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета*. В элективных курсах этого типа выбранная тема изучается более глубоко, чем это возможно при выборе элективного курса типа «курс повышенного уровня».

3. Элективные *спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, не входящие в обязательную программу данного предмета*.

4. *Прикладные элективные курсы*, цель которых – знакомство учащихся с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, развитие интереса учащихся к современной технике и производству.

5. Элективные курсы, *посвященные изучению методов познания природы*.

Примерами таких курсов могут быть: «Измерения физических величин», «Школьный физический практикум: наблюдение, эксперимент, моделирование», «Компьютерное моделирование», «Компьютерная графика» и др.

6. *Элективные курсы, посвященные истории предмета*, как входящего в учебный план школы (история физики, биологии, химии, географических открытий), так и не входящего в него (история астрономии, техники, религии и др.).

7. *Элективные курсы, посвященные изучению методов решения задач* (математических, физических, химических, биологических и т.д.), составлению и решению задач на основе физического, химического, биологического эксперимента.

Второй тип курсов – **межпредметные**. Их целью чаще всего является интеграция знаний учащихся о природе и обществе. Примерами таких курсов естественнонаучного профиля могут быть: «Основы космонавтики», «Физика Космоса», «Элементы астрофизики», «Естествознание», «Элементы биофизики», «Элементы химической физики», «Биохимическая физика» и др.

Межпредметные курсы типа «Естествознание» могут проводиться и в основной школе, с целью предпрофильной подготовки – оказания помощи учащимся в выборе профиля обучения в старших классах. В профильной школе такие курсы могут выполнять двоякую функцию: быть компенсирующим курсом для классов гуманитарного и социально-экономического профилей; быть обобщающим курсом для классов естественнонаучного профиля. Примером такого обобщающего элективного курса может быть: «Эволюция естественнонаучной картины мира».

И, наконец, третий тип курсов – это **элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план**. Это курсы, посвященные психологическим, социальным, психологическим культурологическим, искусствоведческим проблемам. Например: «Введение в современные социальные проблемы», «Психология человека и человеческого общества», «Эффективное поведение в конфликте», «География человеческих перспектив», «Искусство анализа художественного текста», «Русский язык в диалоге культур», «Информационная культура и сетевой этикет школьника», «Основы журналистского мастерства», «Основы дизайна», «Проблемы экологии»,

«Вопросы менеджмента и маркетинга» и др.

Качество элективных курсов будет во многом определяться качеством программно-методического обеспечения, поэтому в этой работе будет очень важна деятельность органов управления образованием и самих образовательных учреждений по разработке и экспертизе авторских программ.

### **Программы элективных курсов и курсов по выбору**

Все дисциплины федерального компонента и большинство профильных общеобразовательных курсов базисного учебного плана обеспечиваются типовыми образовательными программами, которые составляются учеными, авторами учебников.

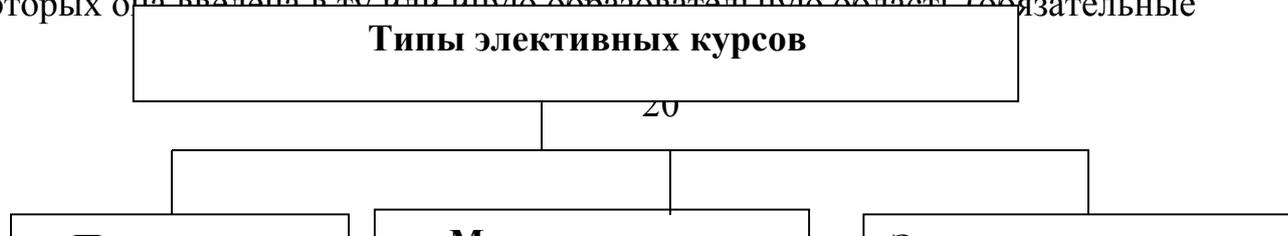
Каждый учитель на каждую учебную четверть и год осуществляет коррекцию типовой программы по своему учебному курсу для осуществления реального обучения в конкретных условиях, получая, таким образом, рабочую образовательную программу.

В пределах *школьного компонента* базисного учебного плана предусматривается возможность разнообразных учебных курсов и вариантов их комбинаций. За счет них формируется образовательное пространство основной школы, осуществляющей предпрофильную подготовку, и, далее, старшей школы, организующей профильное обучение. Каждый ученик вправе самостоятельно определять интересующий его набор учебных курсов («курсов по выбору») из числа предлагаемых школой в пределах допустимой учебной нагрузки.

Программы школьного компонента создаются педагогами образовательного учреждения (ОУ) или подбираются ими из числа разработанных и апробированных в практике обучения учителями других ОУ.

Любая учебная программа вне зависимости от того, к какому варианту образовательной программы, к какой образовательной области и к какой ступени общего образования она относится, выполняет следующие функции:

- нормативную, т. е. является документом, обязательным для выполнения в полном объеме;
- целеполагания, т. е. определяет цели и ценности, ради достижения которых она введена в ту или иную образовательную область (обязательные



Элективные спецкурсы, направленные на углубление отдельных разделов основного курса, входящих в обязательную программу данного предмета

Типы элективных курсов в профильной школе

занятия, курсы по выбору, факультативные или групповые занятия);

– фиксации содержания образования, т.е. определяет состав элементов содержания, подлежащих усвоению учащимися, а также степень их трудности;

– процессуальную, т. е. определяет логическую последовательность усвоения элементов содержания, доминирующие методы, формы, средства и условия обучения;

оценочную, т.е. определяет уровни усвоения элементов содержания, объекты контроля и критерии оценки степени обученности учащихся.

### ***Содержание элективных курсов и курсов по выбору***

Содержание курса по выбору должно, с одной стороны, соответствовать познавательным возможностям девятиклассников, а с другой стороны, предоставляя ученику возможность приобретения опыта работы на уровне повышенных требований, развивать его учебную мотивацию.

*Содержание курса может представлять собой:*

– расширенный, углубленный вариант какого-то раздела базового учебного предмета («Механика», «Международные отношения», «Океаны» и т.д.);

– введение в одну из сопутствующих данному предмету наук, профессий (астрономия, археология, журналистика и т.д.);

– совокупность фрагментов из различных разделов одного или нескольких предметов, если курс ориентирован на определенный уровень обобщения (например, «Естествознание») или освоение определенного вида деятельности (например, «Эксперименты в физике, химии/биологии», «Работа с источниками информации»).

Технологии, используемые в системе курсов по выбору, должны быть ориентированы на то, чтобы ученик получил такую практику, которая поможет ему лучше овладеть общеучебными умениями и навыками, что позволит ему успешно осваивать программу старшей профильной школы или профессионального образования (постановка и демонстрация эксперимента, поиск информации по имеющимся источникам, ответы на вопросы в процессе дискуссии и т.д.).

Образовательный процесс элективного курса строится на основе деятельностного подхода, с использованием метода проектов,

исследовательской деятельности. При планировании темы занятий их рекомендуется определять так, чтобы они отвечали не на вопрос о том, что ученики узнают на данном занятии, а о том, чему они смогут научиться. Результаты изучения одного и того же элективного курса для разных учащихся могут быть различными и при этом равноценными с точки зрения интересов учащихся.

Если строить элективный курс, исходя из интересов ученика, а не с позиции «учащиеся должны усвоить», то вопрос о формах аттестации и критериях оценки должен решаться совместно с учащимися.

### ***Порядок рассмотрения и утверждения программ элективных курсов и курсов по выбору***

Курсы по выбору в 9 классе разрабатываются, исходя из интересов учащихся, направления профилизации, они не регламентируются образовательными стандартами. В качестве учебной литературы по элективным курсам могут быть использованы отдельные разделы учебников, используемых в профессиональном (начальном, среднем, высшем) образовании, учебные пособия по факультативным курсам, кружковой работы, а также научно-популярная литература, справочные издания и т. д.

Сошлемся на информационное письмо Министерства образования РФ, где говорится: «Создание элективных курсов – важнейшая часть обеспечения введения профильного обучения. Поэтому их разработка и внедрение должны стать частью Региональных программ перехода к профильному обучению.

Опыт ряда регионов, участвующих в эксперименте по профильному обучению, показывает, что в институтах повышения квалификации, педагогических вузах, в школах на местах создаются собственные варианты элективных курсов. Многие из них представляют интерес и заслуживают поддержки. В этой связи можно рекомендовать региональным и муниципальным органам управления образованием создавать банки данных по элективным курсам, организовать информационную поддержку и обмен опытом введения элективных курсов.

Общеобразовательное учреждение принимает решение и несет ответственность за содержание и проведение элективных курсов в порядке, определенном учредителем» [Информационное письмо об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования

Министерства образования РФ № 14-51-277/13 от 13.11.2003].

Таким образом, порядок рассмотрения и утверждения программ курсов по выбору в 9 классе и элективных курсов в 10-11 классах может быть многоуровневым.

Авторские, переработанные, адаптированные, экспериментальные и т. п. программы элективных курсов, входящих в школьный компонент, проходят рецензирование:

**I этап** – внутренний, где их рассматривает методическое объединение учителей-предметников (научно-методический совет образовательного учреждения). Они принимают свое решение о соответствии учебного плана и программы существующим требованиям и уставу общеобразовательного учреждения, целесообразности их введения в учебный план (школьный компонент) или вынесения на внешнее рецензирование.

**II этап.** Программы, выделенные на этапе внутреннего рецензирования как спорные или в случае несогласия автора с результатами первого этапа, могут быть переданы на внешнее рецензирование, которое проводится специалистами профессионального образования.

После рецензирования программа элективного курса утверждается педагогическим советом или директором образовательного учреждения.

## **Методические рекомендации по разработке программ элективных курсов и курсов по выбору**

### ***Общие положения***

1. Программы курсов по выбору разрабатываются исходя из интересов учащихся, направления профилизации, материально-технического и дидактического обеспечения.

2. Цели новой программы выражаются в однозначных для понимания формулировках и учитывают:

- цели и процессы развития способностей, склонностей, интересов ученика;
- задачи учебной деятельности учащихся, определенные действующими планами, программами, уставом ОУ;
- ранее полученные знания учащимися;

- соответствующий профиль обучения и его концепции;
- требования, предъявляемые уставом ОУ;
- уровневую структуру курса;
- информационные и методические возможности отрасли знаний.

3. Программа должна отражать требования Закона «Об образовании», нормативные положения, рекомендации, концепции, существующие в регионе и Российской Федерации, и обеспечивать решение задач предпрофильной подготовки учащихся.

4. Программа должна быть нацелена на:

- развитие любознательности как основы познавательной активности;
- развитие способностей, склонностей, интересов ребенка;
- формирование творческого воображения;
- развитие коммуникативности;
- формирование и развитие общеучебных и специальных исследовательских умений и навыков обучающихся.

5. Программа должна обеспечивать:

- оптимальную нагрузку на ребенка, учитывать возрастные и индивидуальные возможности учащихся;
- эмоционально-психологическое благополучие школьника;
- прикладную направленность знаний, умений, навыков;
- преемственность и развитие ранее изученных общеобразовательных программ;
- достаточность и соответствие требованиям вузов региона и страны;
- реализацию основных требований регионального компонента.

6. В программе должно быть заложено оптимальное сочетание индивидуальной и совместной деятельности (ученик – ученик; ученик – группа; ученик – учитель; учитель – группа; учитель – класс).

7. В программе не следует допускать:

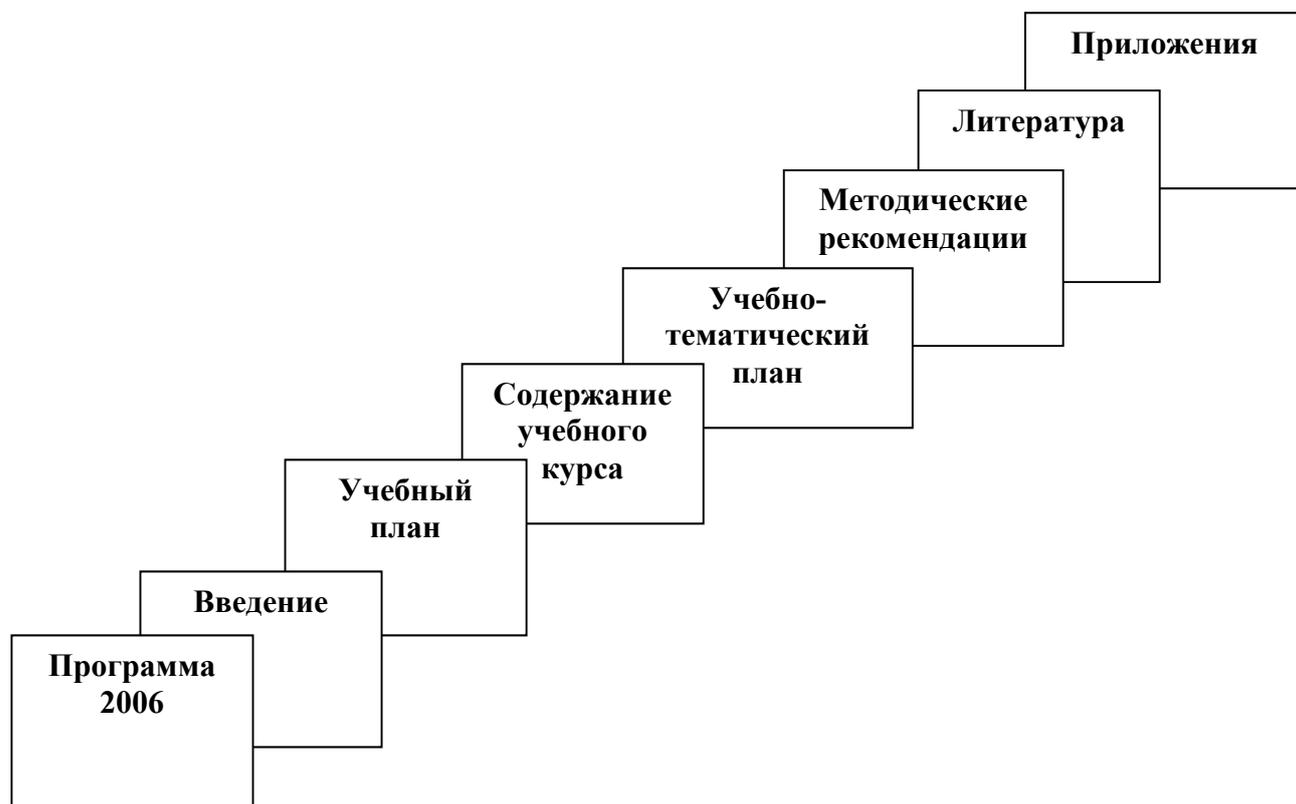
- дублирования содержания базового предметного курса;
- противоречия программам, действующим в общеобразовательной школе, и требованиям государственного стандарта.

## **Алгоритм разработки программы учебного курса**

1. Определение общих целей предпрофильной подготовки.
2. Определение результатов обучения по программе, соответствующих целям предпрофильного обучения и уровню разработанности знаний в науке и практике.
3. Разработка содержания знаний и умений, необходимых для реализации целей обучения.
4. Определение соответствующей заявленным целям обучения последовательности изучения учебного материала.
5. Группировка содержания учебного материала по разделам и темам.
6. Определение соответствующих целям обучения методов раскрытия учебного материала.
7. Определение времени, требуемого на изучение отдельных разделов и тем и всей программы в целом.
8. Разработка учебно-тематического плана изучения материала.

## **Структурные элементы авторских образовательных программ курсов и их оформление**

Учебная программа должна включать следующие структурные элементы:



## **Структурные элементы образовательной (учебной) программы**

- 1) Титульный лист.
- 2) Пояснительная записка.
- 3) Учебный план.
- 4) Содержание изучаемого курса.
- 5) Учебно-тематический план.
- 6) Информационное обеспечение учебной программы.

**Титульный лист программы** включает:

- наименование образовательного учреждения, реализующего авторскую учебную программу;
- должность и Ф.И.О. ответственного работника образовательного учреждения, утвердившего образовательную программу;
- дату утверждения учебной программы;
- название учебной программы;
- возрастную категорию детей, на которых рассчитана учебная программа;
- срок реализации учебной программы;
- орган, проводивший экспертизу курса;
- Ф. И. О., должность автора (авторов) учебной программы;
- название города, населенного пункта;
- год составления учебной программы.

Отсутствие единых государственных стандартов (нормативно закреплённых требований) на оформление учебных программ в известном смысле затрудняет установление, изучение и выполнение указанных требований авторами программ. Существующие стандарты лишь в той или иной степени отражают отдельные вопросы, связанные с требованиями к оформлению учебных программ. В наилучшей степени общие требования к оформлению письменных работ (точнее, их текстуальной части) отражает ГОСТ 29.115-88 «Оригиналы авторские и текстовые издательские», ГОСТ 2.106-96 ЕСКД «Текстовые документы», ГОСТ 2.105-95 «Общие требования к текстовым документам» (дата введения 01.07.1996).

Эти требования – в адаптированной к тематике форме – изложены ниже. На рисунке 1 представлен рекомендуемый формуляр титульного листа учебной

программы с указанием полей размещения перечисленных реквизитов.

В поле 1 формуляра по центру размещается наименование учредителя образовательного учреждения (полное наименование вышестоящей организации).

В поле 2 приводится полное наименование общеобразовательного учреждения, соответствующее наименованию, закрепленному в его учредительных документах. Сокращенное наименование общеобразовательного учреждения приводят в тех случаях, когда оно закреплено в учредительных документах учебного заведения. Сокращенное наименование помещают ниже полного (в скобках).

Реквизиты в полях 1 и 2 печатаются прописными буквами.

В правой части (40 печатных знаков от левого края при общем числе знаков в одной строке  $60 \pm 4$ ) титульного листа (поле 3) помещают гриф утверждения, состоящий из слова УТВЕРЖДАЮ (без кавычек, без двоеточия), наименования должности лица, утвердившего программу, личной подписи, ее расшифровки и даты утверждения. Дату следует проставлять арабскими цифрами в такой последовательности элементов: число, месяц, год. Год указывается четырьмя цифрами (ГОСТ Р 6.30-97).

При утверждении программы учебного курса по выбору решением, приказом, протоколом гриф утверждения состоит из слова УТВЕРЖДЕНО (без кавычек, без двоеточия), наименования утверждаемого документа в именительном падеже, его даты и номера. Элементы грифа утверждения отделяются друг от друга 1,5–2 интервалами.

В правой части (40 печатных знаков от левого края при общем числе знаков в одной строке  $60 \pm 4$ ) титульного листа (поле 4) помещают гриф экспертизы, состоящий из слова ЭКСПЕРТИРОВАНО (без кавычек, без двоеточия), наименования органа, проводившего экспертизу программы, личной подписи, ее расшифровки и даты экспертирования. Дату следует проставлять арабскими цифрами в такой последовательности элементов: число, месяц, год. Год указывается четырьмя цифрами.

При экспертировании программы учебного курса по выбору решением, приказом, протоколом гриф состоит из слова ЭКСПЕРТИРОВАНО (без кавычек, без двоеточия), наименования утверждаемого документа в именительном падеже, его даты и номера. Элементы грифа отделяются друг от

друга 1,5–2 интервалами.

В поле 5 прописными буквами (высота букв 10–12 мм) указывают название представляемой работы – ПРОГРАММА (жирным шрифтом). Ниже строчными буквами с первой прописной приводят наименование учебного курса шрифтом меньшим, чем название работы. Ниже наименования учебного курса указывают возрастную категорию детей, на которых рассчитана учебная программа и срок реализации учебной программы (в скобках).

В поле реквизита 6 приводятся слова «Автор программы», инициалы и фамилия, должность автора программы, ставится личная подпись автора, дата подписания.

В поле 7 одной строкой приводят название города, населенного пункта и год составления учебной программы. Слова «город» и «год» при этом не пишутся.

В число основных эстетических требований к оформлению титульного листа программы входят выбор и соподчиненность размеров шрифта Times New Roman для написания реквизитов (не более четырех вариантов, включая курсив и размеры), симметричное расположение реквизитов относительно левого и правого полей листа, удачное размещение реквизитов по вертикали. Все слова на титульном листе должны быть написаны полностью, без сокращений, за исключением сокращенного названия общеобразовательного учреждения (аббревиатуры), которое размещают в скобках после полного наименования (если оно закреплено в учредительных документах учебного заведения). (См. вариант оформления титульного листа).

Текстуальная часть программы начинается с пояснительной записки (допустим термин «введение»). Основными размерными показателями текстуальной части программы являются следующие:

- в одной строке должно быть  $60 \pm 4$  знака, при этом каждый пробел между словами считается за один знак;
- на одной странице сплошного текста должно быть  $29 \pm 1$  строк (меньшее число строк допускается только на начальных и концевых страницах, а также до и после заголовка);
- заголовки отделяются от текста сверху и снизу тремя интервалами (два полуторных интервала);
- абзацный отступ должен быть равным 5 знакам по всему оригиналу;

Формуляр титульного листа учебной программы

1

2

3

4

5

6

7

– напечатанный текст должен иметь поля следующих размеров: верхнее – 20 мм, правое – 10 мм, тогда как размеры нижнего и левого полей будут производными от указанных выше параметров с учетом числа знаков в одной строке и числа строк на одной странице сплошного текста, но не менее 20 мм.

### ***Вариант оформления титульного листа***

Все страницы программы нумеруются арабскими цифрами справа вверху, при этом на титульном листе программы цифра не ставится, а на следующей за ним указывается цифра «2». На странице 2 начинается текст введения (пояснительной записки). Последним нумеруется заключительный лист списка литературы. В сплошную нумерацию должны быть включены все составляющие программы. Поэтому, если программа содержит приложение (например, разработку одного из занятий), то последней нумеруется заключительная страница этого приложения.

Наименования составляющих программы (пояснительная записка, учебно-тематический план учебной программы и т. д.) записываются в виде заголовков строчными буквами с первой прописной центрированным способом без абзаца и подчеркивания. Переносы слов в наименовании составляющих программы не допускаются, точки в конце не ставятся.

### **Введение (пояснительная записка) раскрывает:**

- образовательную область и предмет изучения; функции данного учебного курса;
- новизну, актуальность, педагогическую целесообразность изучаемого курса;
- цель и задачи учебной программы; специфику и значение для решения задач предпрофильной подготовки учащихся;
- отличительные особенности данной учебной программы от уже существующих в этой области;
- продолжительность реализации учебной программы (продолжительность образовательного процесса, этапы);
- представление о требованиях к данному элективному курсу; о путях развертывания учебного материала и основных идей курса;
- общие черты методической системы достижения указанных целей, описание средств их достижения, формы и режим занятий;

- ожидаемые результаты;
- формы подведения итогов реализации учебной программы (возможно – выставки, фестивали, соревнования, учебно-исследовательские конференции и т. д.).

Авторским коллективом под научным руководством доктора педагогических наук, профессора А.П. Тряпицыной разработаны дидактические нормативы разработки содержания пояснительной записки. Пояснительная записка называется ими как обязательный структурный элемент, предваряющий текст учебной программы.

Основными разделами текста пояснительной записки авторы называют:

- раскрытие целей и ценностей учебного курса;
- обоснование отбора содержания и общей логики в последовательности его изучения, включая раскрытие связей учебной и внеучебной работы;
- общую характеристику учебного процесса: методы и формы работы, средства обучения;
- разъяснение того нового, что вносится в данную программу по сравнению с предыдущими;
- технические указания к тексту программы (система условных обозначений).

Пояснительная записка должна начинаться с обозначения того, в какую образовательную область входит данный элективный курс, и краткой формулировки целей области для данной ступени обучения. Это способствует повышению целостности обучения, позволяет реализовать требование единства программы. Затем должно идти раскрытие специфических функций данного курса на выбор.

Формулирование целей курса на выбор – наиболее ответственный раздел. Важно, чтобы цели были сформулированы содержательно, расчлененно, чтобы они излагались в определенной последовательности и были сгруппированы. В первую очередь должны быть раскрыты цели, вытекающие из функции базового учебного курса как части той или иной образовательной области.

Каждый базовый учебный курс многофункционален, имеет многоцелевое назначение, но в каждом учебном предмете есть ведущая функция, та основная цель, ради которой он введен в учебный план. Ведущая функция учебного предмета предполагает обозначение его ведущего компонента.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА КИРОВА  
МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА № 6 г. КИРОВА

УТВЕРЖДАЮ

Директор школы № 6

\_\_\_\_\_  
Протокол педсовета № \_\_\_\_\_  
от \_\_\_\_\_

ЭКСПЕРТИРОВАНО

Экспертный совет школы № 6

Протокол № \_\_\_\_\_

от \_\_\_\_\_

ПРОГРАММА

Удивительный мир коллоидной химии.

Учебный курс предпрофильной подготовки

для учащихся 9-х классов

с ориентацией на естественно-научный профиль, 12 часов

Председатель методического  
объединения учителей  
естественно-научного цикла

\_\_\_\_\_  
Личная подпись \_\_\_\_\_

Дата 23.04.2006

Автор программы,  
учитель химии

\_\_\_\_\_  
Личная подпись \_\_\_\_\_

Дата 18.03.2006

Киров 2006



В базовых учебных курсах ведущими компонентами могут выступать:

- предметные научные знания (физика, химия, биология, география, история, астрономия);
- способы деятельности (иностранный язык, черчение, физкультура, технология);
- определенное, например, образное, видение мира (изобразительное искусство, музыка).

По аналогии с приведенной выше иерархией целей базового учебного курса раскрываются цели курса на выбор.

Изложение целей в пояснительной записке следует заканчивать формулированием требований к уровню образованности учащихся по данному курсу (грамотность, функциональная грамотность, информированность, компетентность) на конец обучения по разработанной программе, где должны быть отражены:

- основные идеи и система ценностей, формулируемые элективным курсом;
- конечная система или комплекс знаний;
- перечень умений (способов деятельности);
- перечень проблем, которые учащиеся должны научиться решать, творчески изучая данный курс.

Следующий после формулирования целей элемент, который требуется осветить в пояснительной записке, – это краткое описание состава и структуры содержания курса на выбор.

В этот раздел целесообразно включить указание о ведущих единицах содержания (теории, законы, понятия, методы науки, факты, идеи, идеалы, художественные произведения), которые в разных элективных курсах в зависимости от их функций и вытекающего из них ведущего компонента содержания будут несколько отличаться. Например, в предметных естественнонаучных курсах по выбору ведущий компонент – знания, и ведущими единицами содержания выступают научные теории, законы, системы понятий, ведущие идеи. В таком предметном курсе, как родной язык с его двуединой функцией (способы деятельности и знания), в качестве ведущего компонента должна быть указана речевая деятельность, а в качестве ведущих единиц содержания – речевые умения (устная связная речь, письменное

изложение, сочинение и т. д.), системы понятий из области грамматики, лексикологии, словообразования, фонетики.

В этом разделе пояснительной записки следует указать, какой материал будет изучен теоретически, какой – практически, в чем будет состоять отчетность. Если формой отчета будет индивидуальное или групповое выполнение проектного задания, следует кратко обозначить его сущность.

Указываются основания отбора ведущих единиц содержания для обязательного усвоения, раскрывается и обосновывается последовательность их изучения и распределение по разделам и темам. Например, для родного языка указывается, что виды речи отобраны с учетом практических потребностей и задач развития речевой способности, знания же о языке отбираются в соответствии с их значимостью для овладения речевыми умениями и для формирования у учащихся элементов научного понимания структуры языка, законов его развития и роли в общественной жизни.

Здесь же следует охарактеризовать вспомогательные единицы содержания учебного предмета, обусловленные соответствующими группами целей. Например, орфографические и пунктуационные умения в родном языке, единицы логических и других вспомогательных знаний в предметах естественно-научной направленности.

Следует указать, в какой мере отобранное содержание курса на выбор позволяет развивать и стимулировать расширение и углубление способностей, склонностей и интересов учащихся.

Материал, характеризующий содержание элективного учебного курса в пояснительной записке, должен заканчиваться раскрытием вопроса о межкурсовых связях.

Для достижения определенных результатов обучения, усиления инструментальности программы важное значение имеют пути ее реализации. Поэтому в пояснительной записке целесообразно охарактеризовать рекомендуемые для реализации данного содержания ведущие методы, приемы, организационные формы обучения.

Методы проведения занятий. Кроме перечисления основных (информирование учителя, решение задач) и дополнительных методов ведения занятий (психогимнастический аутотренинг, ролевая игра), необходимо сделать указания на требования к их организации (время, помещение, форма одежды,

музыкальное оформление, реквизит и др.)

Ожидаемый результат. Учитель, проводящий работу в рамках небольшого по объему часов учебного курса, должен реально представлять, какой результат ожидается от занятий непосредственно после их окончания, а какой будет отсроченным, полезным для дальнейшей жизни учащихся. В данном разделе пояснительной записки нелишне будет указать, на способы проверки того и другого результата.

В связи с описанием процесса обучения желательно назвать основные средства обучения, обозначить типовые диагностические задания как практического, так и теоретического характера, которые должны выполняться учащимися не только с помощью учителя, но и самостоятельно. Следует указать, за счет чего осуществляется дифференцированный подход к обучению учащихся.

Возможно и указание структурной модели последовательности занятий. Для различных видов занятий могут использоваться различные модели. Так, модульное построение занятий рекомендовано для интегрированных элективных курсов, которые ведут два и более преподавателей. В этом случае отдельные части программы могут быть переставлены или заменены без вреда для ее содержания. Уровневое построение курса означает, что каждый новый раздел программы по сложности превосходит предыдущий и опирается на его содержание. Блочное построение дает возможность в каждом новом разделе выбирать новое содержание, но освоить его можно, только опираясь на те умения (коммуникативные, проектные), которые были получены в предшествующем блоке. Концентрическая модель построения занятий предполагает, что каждый новый раздел будет структурно и содержательно повторять пройденный, усложняя каждый раз фактологическое содержание курса. Линейная модель построения занятий является самой сложной. Занятия построены в единой последовательности (например, сведение данных проведенного учащимися мини-исследования и их обсуждение; информирование; работа с новым материалом; подробная инструкция по проведению нового исследования), которая обеспечивает усложнение материала и повышение качества учебных навыков. Это усложнение происходит как внутри отдельного занятия, так и на протяжении всего курса. Тематический план программ с линейным принципом построения содержания

имеет, как правило, развернутый тематический план.

Следует указать и на позиции педагога, проводящего занятия. Эта позиция может быть или фиксированной на протяжении всех занятий, или вариативной. В зависимости от сложности и однозначности трактовки учебного материала учитель может выступать «информатором», «инструктором», «организатором», «экспертом», «аналитиком», «опекуном», «психотерапевтом», «советником», «консультантом», «равноправным участником», «наблюдателем». Опыт посещения и анализа занятий показывает, что для старшеклассников непереносимы такие позиции учителя, как слащавое панибратство и снисходительное высокомерие. Даже при значимости учебного материала курса они могут отказаться от его изучения, мотивируя свои действия предоставленной им возможностью выбирать. Если позиция учителя будет изменяться на протяжении курса (и как именно), то на это следует указать в пояснительной записке.

В конце пояснительной записки целесообразно указать, что нового внесено в отбор материала, его распределение, методы обучения в отличие от предыдущей программы.

Последний раздел пояснительной записки разъясняет условные обозначения, принятые в тексте программы.

### ***Содержание учебного плана по разделам***

В учебном плане принято сообщать о том, в какой последовательности будут изложены материалы программы. Здесь же нужно отметить другие возможности ее применения (в том числе с внесением изменений) и предложения потребителям программного продукта относительно вариантов его модификации. Это полезно сделать для того, чтобы, имея утвержденную программу с принятыми допущениями по ее модификации, быть более свободным в ее практическом использовании.

**Учебный план** программы элективного курса расположен сразу после пояснительной записки. Он должен отражать содержание всей программы и ее распределение по часам (табл. 1).

Учебный план программы включает:

- перечень разделов, тем;
- количество часов по каждой теме с разбивкой на теоретические и практические виды занятий;

- ожидаемый результат;
- формы подведения итогов по каждой теме.

Таблица 1.

### Оформление тематического плана курса

Названия разделов и тем	Теоретический	Практический	Ожидаемый результат, формы подведения итогов по каждой теме	Всего
<b>Раздел 1.</b>				
Тема 1. Влияние состояния здоровья на выбор жизненных перспектив	1	1		
Итого:	2	10	4	16

### Содержание изучаемого курса

Содержание изучаемого курса раскрывается через:

- краткое описание тем или разделов;
- краткую характеристику форм занятий по каждой теме;
- описание методического обеспечения каждой темы (приемы и методы организации учебно-воспитательного процесса, дидактический материал, техническое оснащение занятий).

## **Учебно-тематический план образовательной программы курса**

Учебно-тематический план программы включает следующее содержание (см. табл. 2):

*Таблица 2*

Последовательность разделов, тем Последовательность уроков в теме	Кол-во часов по теме	Тип урока форма урока ФОПД МО	Основные понятия, вводимые впервые	Требования к обязательному усвоению		Эксперимент Проекты Исследовательские и творческие работы Экскурсии	Виды контроля	Д/з	Примечание
				знать	уметь				

### **Информационное обеспечение образовательной программы курса**

Информационное обеспечение программы включает:

- тематика проектов, творческих и исследовательских работ, рефератов
- список литературы;
- перечень Internet-ресурсов (URL-адрес, WEB-страницы);
- перечень видео- и аудиопродукции (компакт-дисков, видеокассет, аудиокассет).

Список литературы (библиографии) включает два раздела – основная и дополнительная литература (печатные издания). Приводится список литературы для учащихся.

Основными нормативными документами, регламентирующими составление библиографической записи, являются:

- ГОСТ 7.1-84 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления»
- Изменение № 1 к нему (введено в действие в 2000 г.),
- ГОСТ 7.80-2000 «Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления»,
- ГОСТ 7.82-2001 «Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов».

Автор программы приводит сведения о печатном издании в

установленной ГОСТ 7.1.-84 последовательности, объеме и в соответствии с основными правилами библиографического описания.

В настоящее время в ГОСТ 7.1-84 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления» внесены изменения, которые связаны с необходимостью следовать международным правилам.

Сведения об ответственности теперь стали обязательным элементом. Более подробно можно найти в журнале «Библиография». – 2001. – № 5. – С. 3-7.

Соответственно требованиям Изменения № 1 к ГОСТ 7.1-84 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления», в заголовке записи на книги двух или трех авторов теперь нужно указывать фамилию только одного автора, как правило, первого или согласно алфавиту. Важно, что данное изменение не распространяется на библиографические ссылки.

Библиографическая ссылка – совокупность библиографических сведений о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документе, необходимых и достаточных для общей характеристики, идентификации и поиска. Библиографические ссылки употребляют: при цитировании; при заимствовании положений, формул, таблиц, иллюстраций; при необходимости отсылки к другому изданию, где более полно изложен вопрос; при анализе в тексте опубликованных работ.

Виды библиографических ссылок:

– внутритекстовые (непосредственно в строке после текста, к которому относятся);

– подстрочные (внизу страницы, под строками основного текста).

Внутритекстовые и подстрочные ссылки автор программы может использовать, например, в пояснительной записке или в разделе «Содержание курса».

### ***Примеры оформления ссылок***

#### **Внутритекстовые ссылки:**

<...> В Конституции РФ указано на установление Российской Федерацией государственных образовательных стандартов, поддержание различных форм образования и самообразования (Конституция РФ (с изменениями от 9 июня 2001 года). – Ст. 43). <...>

<...> Как указывает Г. М. Чернобельская, целью пропедевтических курсов является «не формирование системы знаний, возбуждение интереса к предмету, желания в дальнейшем его изучать...» (Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе. – М., 2000. – С. 133. <...>

<...> Решение задач на смеси сводится, в конечном счете, либо к определению состава смеси по имеющимся в условии задачи данным, либо к расчету количества реагентов или продуктов реакций с участием смеси известного состава (4, с. 69). <...>

#### **Подстрочные ссылки:**

<...> Целевая установка учителя: с предметом к ученику меняется на установку: с учеником к предмету»<sup>1</sup>, говорит Суртаева Н. М., характеризуя изменения в педагогическом процессе. <...>

<sup>1</sup>Суртаева Н. М. Технология индивидуально-образовательных технологий. – Тюмень, 1999. – С. 5.

Последний вариант внутритекстовой ссылки используется автором в том случае, если при разработке программы им были использованы несколько литературных источников. В этом случае в структуру программы после раздела «Информационное обеспечение учебной программы» включается раздел «Использованная литература». Библиографическое описание печатных изданий в двух названных выше разделах программы должно соответствовать указанному в начале данного раздела ГОСТам.

Общая схема описания издания такова: заголовок и элементы, объединенные в области, последовательность которых строго регламентирована и не может быть произвольно изменена.

Различают области, расположенные в следующем порядке:

– заголовок: описания, содержащий имя (имена) автора (авторов) или наименование коллектива;

– область заглавия и сведения об ответственности: содержит заглавие и относящиеся к нему сведения; приводятся сведения о лицах и организациях, участвовавших в создании документа;

– область издания, включающая сведения о назначении, повторности издания, его характеристику;

– область выходных данных, включающая сведения о месте издания, издательстве и годе издания;

– область количественной характеристики, включающая сведения об объеме документа (количестве страниц) и иллюстрационном материале.

Для разграничения областей и элементов описания используют единую систему условных разделительных знаков:

. – (точка и тире) – предшествуют каждой, кроме первой, области описания;

: (двоеточие) – ставится перед сведениями, относящимися к заглавию, перед наименованием издательства;

/ (косая черта) – предшествует сведениям об ответственности (авторы, составители, редакторы, переводчики, организации, принимавшие участие в издании);

// (две косые черты) – ставятся перед сведениями о документе, в котором помещена основная часть (статья, глава, раздел).

Внутри элементов описания сохраняют пунктуацию, соответствующую нормам языка, на котором составлено библиографическое описание.

Для более четкого разделения областей и элементов описания применяется пробел в один печатный знак до и после условного разделительного знака.

### ***Существует три вида библиографического описания***

*Пример библиографического описания «под заглавием» и «под именем индивидуального автора» согласно Изменениям № I в ГОСТ 7.1-84 «Библиографическое описание документа. Общие требования в правила составления»*

## **Литература для учителя**

### **Основная**

1. Конституция Российской Федерации (с изменениями от 9 июня 2001 года. – СПб.: Виктория плюс, 2001. – 61 с. – ISBN 5-7062-0148-X, 2000 экз.

2. Суртаева Н. Н. Технология индивидуально-образовательных технологий: Учебное пособие для педагогов, студентов пед. учеб. заведений, аспирантов. – Тюмень, ТОГИРРО. 1999. – 26 с. – ISBN 5-89967-134-3, 200 экз.

Описание «под именем индивидуального автора» означает выбор в качестве первого элемента имени индивидуального автора. Дается на книги,

статьи, доклады, опубликованные диссертации и другие, при условии, что документ имеет не более трех авторов.

Описание «под наименованием коллективного автора» означает, что в качестве первого элемента выбирается наименование учреждения (организации), опубликовавшего документ. Обычно дается на постановления правительства, материалы конференций, съездов, совещаний.

Описание «под заглавием» означает выбор в качестве первого элемента основного заглавия документа. Дается на книги, имеющие более трех авторов, сборники произведений разных авторов с общим заглавием, книги, в которых автор не указан, официальные материалы: сборники законов, отчеты по НИР, нормативные документы, программно-методические материалы, справочники.

Для сравнения и большей наглядности сказанное выше проиллюстрировано далее в тексте и использованы в качестве примеров упомянутые печатные издания. Допустим, они приводятся автором программы в разделе «Информационное обеспечение образовательной программы».

Приведем дополнительно еще несколько примеров библиографического описания печатных источников:

*Примеры библиографического описания «под именем индивидуального автора» и «под заглавием» согласно Изменениям № 1 к ГОСТ 7.1-84 «Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления»*

#### **Книга одного автора**

Аркин И. И. Уроки литературы в 5–6 классах: Практ. методика: Кн. для учителя /И.И.Аркин. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2000. – 207 с.; 20 см. – ISBN 5-09-009989-8, 10000 экз.

#### **Книга двух авторов**

Данилов А. А. История государства и народов России: Учеб. для общеобразоват. заведений: 6-й кл. / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. – М.: Дрофа: Веди-И, 2000. – 222 [I] с.: ил.; 22 см. – (Отечественная история.) – ISBN 5-7107-2749-0 (Дрофа) (в пер.), 30000 экз. – ISBN 5-8363-0002-X: (Веди-М).

#### **Книга трех авторов**

Жуков П. А. Сборник задач по органической химии: 10–11 классы / П. А. Жуков, И. Н. Жукова, Л. М. Смирнова. – СПб.: Паритет, 2000. – 90 [13] с.; 21 см.

– ISBN 5-93437-056-1, 8000 экз.

### **Книга четырех авторов**

Философия: Учеб. пособие для сред. спец. учб. заведений / В. П. Кохановский, Т. П. Матяш, В. П. Яковлев, Л. В. Жаров; Отв. ред. В. П. Кохановский. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 317 с.; 21 см. – (Учебники XXI века.) – Библиогр. в конце гл. – ISBN 5-222-00806-1 (в пер.), 5000 экз.

### **Книга пяти и более авторов**

Мировая художественная культура: 11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений / (Г.И.Данилова, А. А. Мелик-Пашаев, В. Г. Рожневский и др.]. – 2-е изд., перераб. – М.: Интербук: Московские учеб., 2000. – 253 [1] с., [16] л. ил.: ил.; 22 см. – (Московский учебник.) – Авт. указаны на обороте тит. л. – ISBN 5-88598-052-8 (в пер.), 102000 экз.

Необходимо отметить, что, несмотря на то, что Изменения к ГОСТ 7.1-84 введены в действие в 2000 году, нам не приходилось еще сталкиваться с примерами их применения (не считая библиотечных каталогов). При оформлении разделов «Рекомендуемая литература» в различных печатных источниках мы встречали примеры использования ГОСТ 7.1-84 (без применения Изменений № 1), т. е. печатные источники представлялись в названном разделе так же, как при составлении списка использованной литературы. Одновременно встречались примеры библиографических описаний, вообще не соответствующие ГОСТ 7.1-84.

### ***Построение курса***

**А) Обучающая** (учебно-информационная) *среда* (система): учитель, методы, формы, средства, приемы, режимы обучения.

Под учебно-информационной средой понимается совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между обучаемыми, обучаемыми и учителем; формирование познавательной активности обучаемого, наполнение компонентов среды (учебное оборудование, пособия и т. п.) предметным содержанием (К. К. Платонов, И. В. Роберт, В. В. Гузеев).

**Б) Задачи, решаемые при построениях учебного курса:**

- а) информационная – планирование информационных потоков;
- б) психологическая – прогнозирование и коррекция становления и

развития личности;

в) кибернетическая – построение схемы управления деятельности учеников. В кибернетической составляющей: «Для того чтобы действительно управлять познавательной деятельностью учащихся, преподаватель должен выполнять определенную систему требований, которые предъявляются общей теорией управления:

– указать цели управления;

– установить исходное состояние управляемого процесса;

– определить программу воздействия, предусматривающую основные переходные состояния процесса;

– обеспечить систематический контроль (систематическая обратная связь);

– обеспечить переработку информации, получаемой в обратной связи, выработать корректирующие воздействия и их реализовать» (Н. Ф. Талызина).

Д. Пратт (1982 г.) выделяет 6 кибернетических **принципов** разработки учебного курса:

1. Целевая ориентация.

2. Ограничение входа (принцип ограничения разнообразия).

3. Адекватное отображение.

4. Управляющее равновесие.

5. Восстановление равновесия.

6. Положительная обратная связь.

В сравнении подход Н. Талызиной и Д. Пратт сходен. Рациональная модель учебного курса – это модель процесса усвоения (присвоение новой информации), спроецированного извне. Все принципы при их переложении в область реальных действий образуют компоненты планирования блока уроков. Это планирование проходит в несколько **стадий**:

1. Анализ учебных материалов (нормативных текстов учебников, в частности – системы понятий и системы фактов, набора заданий, информационных источников и т.д.) с целью выделения основного стержня будущего блока уроков.

2. Целеполагание и мотивация учеников на изучение материала.

3. Планирование повторения вводного, текущего, поддерживающего,

обобщающего.

4. Структурирование и распределение нового материала по урокам.

5. Планирование результатов обучения в виде списков ожидаемых на выходе знаний, умений, навыков и ценностных ориентации.

6. Выбор адекватных материалу, обучающимся, личным особенностям учителя методов, форм, средств, приемов обучения, продумывание структуры уроков.

7. Конструирование или подбор системы задач, отвечающих требованиям: полноты, наличия ключевых заданий, возрастания трудности в каждом уровне, целевой ориентации и целевой достаточности, связности.

8. Построение системы контроля – текущего и итогового.

9. Продумывание наиболее вероятных ошибок учеников, профилактических и коррекционных действий.

10. Написание плана блока уроков и планов отдельных уроков – тех, которые мало зависят от информации обратной связи.

Системой задач называется совокупность заданий к блоку уроков по изучаемой теме элективного курса, удовлетворяющая требованиям:

1. Полнота. Наличие задач на все изучаемые понятия, факты, способы деятельности, включая мотивационные, подводящие под понятие, на аналогию, следствия из фактов и т. п.

2. Наличие ключевых задач, в которых рассматриваются факты или способы деятельности, применяемые при решении других задач и имеющие принципиальное значение для усвоения предмета.

3. Связность. Ключевые задачи – подготовительные и вспомогательные – следствия – обобщения.

4. Возрастание трудности на каждом уровне:

– минимальный;

– общий;

– продвинутый.

5. Целевая ориентация – для каждой задачи определено ее место и назначение в блоке уроков.

6. Целевая достаточность.

7. Психологическая комфортность – учет разных темпераментов, типов мышления, видов памяти.

## **Технология постановки целей в программах курсов**

Цели выражаются в однозначных для понимания формулировках, представляется уточнение целей:

- общие требования общества;
- задачи образовательной системы;
- задачи школы (гимназии) в реализации предпрофильного обучения;
- общие цели совокупности учебных программ и конкретного элективного курса в их структуре;
- цели относительно конкретного ученика. Результат: получаем описательные модели результатов обучения, которые становятся базой для построения модели обучения.

Система целей строится с учетом:

- соответствующего профиля обучения и его концепции;
- уровневой структуры курса;
- интересов ученика.

Сегодня описание и таксономия целей учебных курсов не позволяют сконструировать дидактические задачи, диагностическую систему, методику оценки и коррекции отклонений. Невозможно проследить и систему работы по формированию и развитию навыков мыслительной деятельности учащихся.

Чтобы сделать обучение полностью воспроизводимым, необходимо выдвинуть критерий достижения каждой цели. Иначе говоря, учебную цель необходимо описать так, чтобы о ее *достижении* можно было судить однозначно. Такую цель, в описании которой заложены полно и надежно описывающие ее признаки, называют *диагностичной или идентифицируемой*.

Постепенный перевод общих учебных целей в конкретные должен носить не упрощённо-линейный характер, а проводиться «с оглядкой» на более полное представление о цели.

Выделяемые дидактами три ступени конкретизации целей подразумевают переход от обобщенных образовательных целей (первая ступень) к общим учебным (вторая ступень) и далее – к конкретизированным. Максимальная конкретизация (детализация целей) позволяет учителю описать результат обучения настолько подробно, что это описание подводит к однозначному *способу контроля* (оценки) – текущего и итогового. Иногда в дальнейшей конкретизации нет необходимости, либо она невозможна без чрезмерного

упрощения и искажения цели.

Основное требование конкретизации целей – максимально описать то, что ученик может *сделать* в результате обучения. Общий прием конкретизации целей – использовать в описании *глаголы*, указывающие на определенное действие.

Например: Система мыслительных навыков. Мыслительные навыки.  
*Определение.* Действия учащегося.

1. Знания. Запоминание специфической информации. Реагирует, воспринимает, вспоминает, узнает.

2. Понимание. Понимание заданного материала независимо от другого материала. Объясняет, переводит, показывает, интерпретирует.

3. Применение. Использование методов, концепций, принципов, теорий в новых ситуациях. Решает новые проблемы, демонстрирует использование знаний. Конструирует.

4. Анализ. Разделение информации на составляющие элементы. Обдумывает, раскрывает, перечисляет, рассуждает, сравнивает.

5. Синтез. Составление целого из отдельных частей. Комбинирует, составляет, придумывает, творит.

6. Сравнительная оценка. Определение ценности материалов и методов, когда заданы цели, стандарты и критерии. Сравнивает, оценивает, структурирует, делает выводы.

7. Обобщения.

Среди мыслительных навыков: знания, понимание и применение считаются навыками низкого порядка, а анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение – навыками высокого порядка. Этот подход позволяет решать задачу многоуровневого планирования результатов обучения на языке деятельности (совокупности действий обучаемых).

Форма представления системы целей может быть, например, такой: понятие «А» ученик на втором уроке должен отличать от других; на четвертом точно знать его определение; к пятому он должен понять, почему это определение таково; к восьмому – научиться применять его уверенно. Обозначения: 1 – узнавание; 2 – знание; 3 – понимание; 4 – применение. Исходя из этого, конструируются уроки.

## **Алгоритм конкретизации целей**

Процедуры конкретизации цели как эталона можно систематизировать в виде следующей пошаговой процедуры (алгоритма). Алгоритм предложен Р. Мейджером (США):

1. Записать цель.

2. Сделать наброски, используя отдельные слова или фразы, характеризующие такие результаты обучения, которые свидетельствуют о достижении цели.

3. Рассортировать наброски. Отбросить дубли и нежелательные пункты. Повторить пункты 1 и 2 для всех абстрактных (неясных) формулировок, которые представляются важными.

4. Записать полное описание для каждого из свидетельств достижения цели (каждого действия), включающее его характер, качество или количественные показатели, которые представляются вам важными.

5. Проверить формулировки, задавая следующий вопрос:

«Если кто-нибудь достигнет этих результатов и продемонстрирует каждое из названных действий, смогу ли я сказать, что он достиг намеченной цели?» (Когда вы сможете ответить на этот вопрос утвердительно, анализ целей окончен.)

### **Пример для программы элективного курса «Исторический портрет»**

На каком содержательном материале	На материале всемирной истории, поскольку это курс изучается на протяжении 5–9 классов, содержит интересные сведения о деятелях различных эпох и стран
Чем содержание курса будет качественно отличаться от базового курса	Это содержание представлено неравномерно, многие личности лишь упомянуты, оценки деятельности и личных качеств нередко страдают односторонностью
Какими учебными и вспомогательными материалами обеспечен	В школьной библиотеке имеются сочинения Плутарха «Сравнительные жизнеописания...», есть пособие «История в лицах», имеется историческая энциклопедия для детей Аванта+...
Какие виды деятельности возможны	Возможен – анализ биографий исторических деятелей античной эпохи (по Плутарху), – составление синхронистических таблиц «Современники»,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составление типологических таблиц: «Полководцы», «Тираны», «Просветители», «Реформаторы», «Путешественники», «Женщины на престоле» и т. п.,</li> <li>– устные сообщения учащихся с последующей дискуссией,</li> <li>– написание эссе,</li> <li>– составление хрестоматий (например, «Деяния Грозного...» и т. п.),</li> <li>– подготовка сценариев для слайд-фильма,</li> <li>– составление карт (например, «Цезарь и его мир», «Путешествия Васко да Гамы» и т. п.)</li> </ul>
Какие виды работ могут выполнить учащиеся	На выбор любые 3 из названных выше
Какова доля самостоятельности ученика	<p>Учащиеся могут выбрать</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– объект изучения (кого из исторических деятелей они будут изучать),</li> <li>– вид отчетных работ из предложенного перечня,</li> <li>– литературу, по которой они будут готовить собственные работы</li> </ul>
Каковы критерии успешности (конкретные требования к оформлению см. дополнительно)	<p>Ученик получает зачет (оценка не ниже «4») при условии; – Выполнение не менее 3 обязательных работ, представленных в установленный срок, в предложенной учителем форме с соблюдением стандартных требований к их оформлению. Дополнительные баллы выставляются за любое из названных дополнительных условий: – Инициативно, качественно выполненное задание, помимо обязательных.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Использование ИНТЕРНЕТ-технологии.</li> <li>- Инициативную публичную презентацию своей работы в школе или за ее пределами (конкурс, смотр, публикация и т. п.)</li> </ul>
Каким образом в процессе работы будет фиксироваться динамика интереса	Анкетирование на первом и последнем занятиях. Собеседование в процессе работы после выполнения каждого вида обязательных работ (т. е. не менее 3 раз за цикл обучения)
Какова форма итоговой отчетности	Итоговая конференция с сопутствующей выставкой работ учащихся

### **Примеры целей и задач курсов на выбор в 9 классе**

Цели курсов по выбору в 9 классе должны существенно отличаться от целей и задач обязательных учебных курсов. Курсы по выбору краткосрочные, поэтому они не должны ставить цели, характерные для программ учебных предметов: сформировать понятие, систематизировать знания, закрепить

умения и навыки решения и т. д. Цели курсов по выбору в 9 классе существенно должны отличаться и от целей элективных курсов 10–11 классов, так как в 10–11 классах учащиеся уже определились с выбором профиля.

*Основные цели курсов на выбор в 9 классе:*

- помощь девятиклассникам определиться с выбором профиля обучения, дальнейшего направления и пути получения образования;
- осуществление профессиональных и эвристических проб, выполнение типичных видов деятельности для отдельных профилей обучения;
- ориентация в мире профессий, поддержка профессионального самоопределения;
- определение собственных интересов, склонностей, способностей;
- раскрытие «Я-образа» и т.д.

В таблице указаны цели отдельных курсов по выбору в 9 классе разных авторов.

### **Цели некоторых курсов по выбору в 9 классе**

<b>Название курса по выбору в 9 классе</b>	<b>Цели курса по выбору в 9 классе</b>
Научно-исследовательская работа по математике	<p><b>Цель курса</b> – создание условий для развития интеллекта у обучающихся; рефлексивных умений, мышления, познавательных способностей в самостоятельной, опытной, творческой и научно-исследовательской деятельности с учетом индивидуальных особенностей и склонностей</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– способствовать мотивированному выбору профессии, профессиональной и социальной адаптации;</li> <li>– повышать уровень знаний и эрудиции обучающихся в области математики;</li> <li>– формировать интересы, склонности обучающихся к научно-исследовательской деятельности, умения и навыки проведения исследований;</li> <li>– оказать помощь в рациональной и эффективной организации самостоятельной деятельности обучающихся;</li> <li>– научить обучающихся написанию научно-исследовательской работы;</li> <li>– совершенствовать умения обучающихся по проведению самостоятельных исследований, анализу литературы, обобщению и поиску решения новых проблем в области математики;</li> <li>– формировать приемы и навыки нестандартного мышления посредством обучения приемам решения задач повышенной трудности и исследовательских задач</li> </ul>

<p>Что мы знаем о небесных телах?</p>	<p><b>Задачи курса:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие мышления учащихся, формирование у них умений самостоятельно приобретать и применять знания, наблюдать и объяснять явления природы;</li> <li>– усвоение школьниками идей единства строения материи и неисчерпаемости процесса ее познания, понимание роли практики в познании;</li> <li>– развитие творческих способностей у школьников, осознанных мотивов учения; подготовка к продолжению образования и сознательному выбору профессии</li> </ul>
<p>Проба пера</p>	<p><b>Цель данного курса:</b> ориентация на филологический профиль, развитие творческих способностей учащихся.</p> <p>При проведении этого курса учитель ставит следующие задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– учить понимать и чувствовать образное слово;</li> <li>– привить вкус к настоящей поэзии;</li> <li>– научить видеть гармонию стиха;</li> <li>– формировать и углублять лингвистические понятия, учить анализу поэтической речи</li> </ul>
<p>Искусство и мы</p>	<p><b>Цель курса:</b> формирование интереса и положительной мотивации школьников к художественно-педагогическому направлению гуманитарного профиля путем их ознакомления с видами и способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы профессиональной подготовки учителя музыки или изобразительного искусства.</p> <p><b>Задачи курса:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– дать ученику возможность реализовать свой интерес к художественно-педагогическому направлению;</li> <li>– уточнить готовность и способность ученика осваивать выбранное направление на повышенном уровне;</li> <li>– создать условия для подготовки к экзаменам по выбору, т. е. по предметам будущего художественно-педагогического профилирования</li> </ul>
<p>Психологическая культура человека</p>	<p><b>Задачи курса:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Дать представление о внутреннем мире человека (его духовно-нравственной, эмоционально-волевой и познавательной сферах), о своем месте в окружающем мире (природе, социуме, времени).</li> <li>– Формировать приёмы и способы познавательной, учебной, коммуникативной, игровой и других видов деятельности, устойчивых форм поведения в соответствии с усвоенными образцами и эталонами, индивидуальными особенностями учащихся.</li> <li>– Активизировать ценностно-смысловой компонент сознания и личности учащихся, побуждать к осмыслению общечеловеческих ценностей и выработке личного отношения к ним, собственной внутренней позиции, собственных ценностных ориентации.</li> <li>– На основе самопознания, самоотношения, самооценки перейти к элементам самоуправления, самоорганизации, саморазвития личности</li> </ul>
<p>Основы имиджелогии</p>	<p><b>Цель курса:</b> рассмотрение индивидуального имиджа профессионала, работающего в системе «человек-человек», как гармоничной целостности индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к эффективной коммуникации с партнерами по бизнесу, раскрывает сущность имиджа как динамической характеристики, находящейся в постоянном</p>

	взаимодействии с социумом, его культурой, отражающей уровень сбалансированности отношений различных личностных образований (потребностей, способностей, ценностных ориентации, установок, Я-концепции и т. п.)
Твой гороскоп	<b>Цель:</b> дать учащимся возможность глубже узнать себя, понять другого и принять таким, каков он есть. Отсюда вытекают задачи курса: 1. Подвести школьника к осмыслению того, что он является частичкой космоса и несет ответственность за жизнь на планете. 2. Познакомить учащихся с терминологией черт характеров, т. к. это необходимо, чтобы разобраться в поступках людей, их поведении. 3. Познакомить с различными гороскопами: западным, гороскопом цветов, камней, деревьев, восточным японским гороскопом. Это будет способствовать развитию кругозора учащихся
Православная культура	Курс направлен на достижение следующих основных <b>целей</b> : – личностная самореализация учащихся; – социализация учащихся в современном российском обществе; – интеграция учащихся в культурное пространство России; – подготовка учащихся к профессиональной деятельности в обществе
Практическое право	<b>Цель курса</b> – максимально способствовать развитию правовой культуры школьников на основе освоения ими основных правовых норм. Заинтересовать учащихся во внимательном поиске необходимой правовой информации для решения конкретных жизненных ситуаций и проблем, воспитание уважения к праву и закону. Сориентировать на правовой профиль обучения. <b>К задачам</b> данного курса, связанным с предпрофильным обучением, относятся, в частности: – знакомство учащихся с основными нормативно-правовыми актами, с которыми чаще всего человеку приходится сталкиваться в жизни; – развитие критического мышления применительно к реалиям нашей правовой жизни; – воспитание ответственности за собственное благополучие; – освоение молодыми людьми социальных навыков и практических умений в области защиты своих прав
Окружающий мир глазами химика	<b>Основная цель:</b> сориентировать учащихся на выбор естественно-научного профиля обучения, через формирование кругозора выработать у школьников химическое видение мира. <b>Основные задачи:</b> – сформировать умения вести наблюдения за объектами окружающего мира (природой, культурой, человеком), давать объяснения наблюдательным явлениям; – раскрыть взаимосвязь явлений окружающего мира с изученным материалом (дождь, туман, иней на окнах, роса и т. д.); – выработать невербальные способы выражения познаваемого материала (рисунок, символ, схемы, таблицы); – познакомить с широким кругом химических явлений, используемых в художественной, исторической, научно-технической, региональной литературе; – раскрыть содержание исторического эксперимента, совершенствовать экспериментальные навыки, умения; – раскрыть многообразие химических веществ через диалектическую триаду «истина – польза – красота»

Исследовательские задачи на стыке наук (биологии, физики, химии)	<b>Цель</b> данного элективного курса – создание ориентационной и мотивационной основы для осознанного выбора естественно-научного профиля обучения. Достичь этого предлагается путем знакомства девятиклассников с особенностями естественно-научной исследовательской деятельности на материале достаточно простых и увлекательных задач междисциплинарного содержания
Социальный работник	<b>Цель курса:</b> помочь учащемуся получить опыт сотрудничества, четкого планирования совместных действий – позволит развить творческие способности школьника, удовлетворит потребность учащегося в общении со сверстниками, притязания на признание, стремление к самовыражению

## **Разработка программ элективных курсов с общедидактических позиций**

Вопросы проектирования программ относятся к общедидактическим. Это означает, что следует говорить об общем понятии программы, независимо от содержания учебной дисциплины или назначения учебного курса, для изучения которого она была разработана, а также о том, что тип программ задает определенные результаты обучения.

Прежде всего рассмотрим, что следует понимать под учебной программой с точки зрения тех функций, которые она выполняет в учебном процессе. Программа является тем главным документом, который определяет содержание учебного материала, а также его способ структурирования, то есть развертывания и изучения во времени, благодаря которому и реализуются определенные в ней цели обучения. С одной стороны, благодаря наличию программ, обеспечивается достижение запланированных результатов, процесс становится управляемым, хорошо организуемым и контролируемым. Однако, помимо данных функций, характер программы, то есть то, каким образом отобран и по каким принципам структурирован включенный в нее учебный материал, тоже оказывает существенное влияние на получаемые результаты. Программа служит неким механизмом, с помощью которого использующий ее человек может достичь определенных целей. Различные типы программ обеспечивают получение разных результатов. Так, например, формирование эмпирического и теоретического мышления обеспечивается разными типами программ.

Первый вопрос, с которого начинается разработка программ – это определение ее содержания. Источников для проектирования содержания

образования по существу всего два: это научные знания и наиболее ценный опыт практической деятельности человека. Они же одновременно выступают и ограничениями при определении содержания программы. Однако далеко не все области человеческой деятельности развиты на столько, что о них имеется научное, то есть теоретически обобщенное знание. Может, например, оказаться, что объективно, та область научных знаний или практической деятельности человека, для изучения которой разрабатывается учебная программа, является новой и поэтому недостаточно развитой. Поэтому учитель, готовящий программу, столкнется с проблемой неразработанности содержания, которое можно было предложить для изучения школьникам. Примером могут служить учебные курсы по новым развивающимся в последние годы наукам, например, космической медицине, некоторым новым вопросам генетики, современной литературе, истории, экономики России и т. д. Между тем эти курсы интересны своей новизной, простором для постановки исследовательских задач. В некоторых недостаточно развитых областях может иметься только некоторый опыт практической деятельности. В связи с этим разработчику при проектировании программ, особенно относящихся к профессиональной сфере, нужно знать насколько развита данная деятельность, имеется ли в ней научная теория, эмпирические обобщения, какой опыт практической деятельности человека является в ней ценным и потому может быть включен в учебные программы, то есть может представлять интерес для изучения.

Помимо научных знаний и практического опыта основаниями для определения и структурирования содержания программ разных видов являются требования, задаваемые той системой, для которой она непосредственно разрабатывается: к ним относятся ее образовательные цели и исходный уровень подготовки обучающихся.

И наконец, основаниями, как для отбора, так и для проектирования содержания программ, служат психолого-педагогические закономерности построения процесса обучения. Среди них можно выделить как общие закономерности данного процесса, характерные для всех категорий учащихся, так и частные, принадлежащие разным целевым группам: детям и взрослым, общему и профессиональному образованию. Программы, о которых идет речь в данной главе, относятся к общему образованию и поэтому основаниями для их

построения выступают:

- научные знания об окружающем мире, природе, технике, человеке и опыт его практической деятельности, то есть все те знания, которые являются предметом общего образования;
- цели общего образования, а также связанные с ними цели профильного обучения и предпрофильной подготовки;
- психолого-педагогические закономерности обучения школьников;
- исходный уровень подготовки старшеклассников к освоению программ элективных курсов профильной школы.

Качество программы будет зависеть не только от того, насколько объективно хорошо разработаны все перечисленные основания, но и от того, насколько хорошо автор владеет ими и может воспользоваться при разработке программ. Если учитель не знает целей общего образования, не ясно представляет содержание базовых курсов профильного обучения, не знаком с областями тех научных знаний, которые непосредственно связаны с определенным профилем и т.д., он не сможет разработать качественную программу.

Содержание тех знаний, которые включаются в программу, в общедидактическом смысле должно отвечать требованиям полноты, субъективной новизны, обобщенности, научности, дифференцированности, логической строгости, однозначности и непротиворечивости, а также, согласно новым образовательным стандартам, быть представленным в деятельностной форме.

**Обобщения** являются истинно научным знанием, это абстракции, созданные самим человеком. В структуре различных видов знаний они играют роль объяснительных. С их помощью учащиеся постигают общие законы и закономерности построения окружающего мира, учатся его понимать и объяснять. Так широкие умения, в частности умение решать разнообразные, в том числе и неалгоритмизированные учебные и практические задачи формируются на основе освоения теоретических обобщений. В.В. Давыдов считал, что школьные программы должны выполнять функцию перевода теоретических, то есть научных знаний в плоскость их усвоения учащимися. Такой тип программ наиболее эффективен, с его точки зрения, для развития научного теоретического мышления.

Необходимость обобщенности знаний вытекает также из их многообразия. Если знания, включенные в программу, не носят обобщенного характера, то такая программа будет передавать лишь разрозненную информацию из той или иной области человеческого знания.

В зависимости от целей подготовки и объективной разработанности научных знаний в учебные программы включаются *эмпирические или теоретические*, то есть содержательные обобщения. Освоение всех научных, то есть обобщенных знаний происходит в логике их создания.

*Эмпирические обобщения*, или эмпирические понятия, создаются путем изучения человеком окружающего мира, его явлений, процессов, фактов, предметов, событий, с помощью так называемых эмпирических способов его исследования: наблюдения, эксперимента, опыта. Они создаются путем изучения предметов окружающей действительности, абстрагирования от их частных несущественных признаков и выделения существенных, нахождение этих признаков у целого класса изучаемых предметов и явлений и затем – формулирования понятий. Таким образом, их освоение в процессе обучения должно будет проходить тот же самый путь: наблюдение, эксперимент и затем – построение самого понятия. Новые понятия могут усваиваться в дальнейшем на основе сопоставления их с предыдущими, уже усвоенными учащимися знаниями. Такой принцип построения учебного материала называют – *от частного к общему*. В этом принципе отражается то направление движения мысли человека, которое имело место при создании эмпирических обобщений.

Большинство школьных учебных программ строятся по данному принципу: изучение частных явлений, предметов, событий, признаков предметов и затем – их обобщение. Основным принципом группировки знаний в таких учебных курсах является предметно-тематический. При нем знания группируются вокруг основных изучаемых эмпирических понятий. Последовательность изучения тем в курсе избирается произвольно. Недостатком таких программ, а именно структурирования учебного материала, является то, что по ним трудно сформировать у учащихся целостное научное представление об окружающем мире, проследить многообразие связей между изучаемыми предметами и явлениями. Эти программы формируют эмпирический тип мышления человека: развивают способности к анализу частных фактов, явлений, событий, выделению их специфических и общих

признаков, построению различного типа классификаций, определению изучаемых предметов и явлений в окружающей действительности.

Если программа будет строиться на основе использования содержательных или *теоретических обобщений*, то содержание будет разворачиваться в ней иначе: согласно принципу от *общего к частному, или от абстрактного к конкретному*. При этом частные знания будут выводиться из обобщений, то есть научных абстракций, являющихся первичными и послужившими в науке основой для создания других знаний. Например, частные знания могут выводиться из общего понятия части речи в русском языке, меры – в математике, понятия о строении химического элемента – в химии, из понятия клетки – в биологии, жанра – в литературе. Содержание учебного курса в этом случае должно разворачиваться в той логике, в какой на основе общей теории частные знания открывались в науке. Такие курсы формируют научное или теоретическое исследовательское мышление обучающихся. Материал данных курсов в отличие от первого типа курсов, в которых он может группироваться произвольно, по тематическому принципу, имеет строго определенную логику построения. Благодаря развертыванию знаний в той логике, в какой они были созданы в науке, у учащихся начинают выстраиваться связи между отдельными знаниями, в итоге быстрее и лучше формируется целостная научная картина окружающего мира, то есть взгляда на окружающий мир с точки зрения его восприятия в науке.

Построение программ методом от общего к частному значительно экономит время, так как не требует изучения всего многообразия частных понятий, а прежде всего выдвигает задачу освоения общего принципа. Однако построение данного вида программ возможно только в тех областях, где имеется достаточно развитое научное (теоретическое) знание; при этом автор программы должен владеть историей его возникновения и развития в науке.

*Полнота знаний* при разработке программы состоит в определении необходимых и достаточных знаний для достижения поставленных в программе целей. Помимо знаний, на основе которых у учащихся формируются различные способы практической деятельности, в программы рекомендуется включать знания по оценке. Например, учащихся нужно научить решать задачи и проводить проверку правильности их решения, писать сочинения и оценивать качество их написания, применять орфографические и пунктуационные

правила, писать грамотно и самостоятельно проверять написанное и т.д. Это особенно важно для пробных курсов в 9 классе, т.е. в процессе самоопределения.

*Дифференцированный* характер знаний означает, что в программе должны быть не только представлены, но и продифференцированы различные уровни и виды знаний по их назначению и месту в программе: теоретические, эмпирические, то есть объяснительные знания; знания, имеющие характер информации, служащие для тренировки и закрепления приобретаемых умений, иллюстрирующие, то есть выступающие в качестве примера и др.

Обычно учебные программы включают следующие виды знаний: теоретические (обобщенные), методические (способы деятельности), технологические (приемы, алгоритмы, правила выполнения действий), а также различного рода информацию (даты, факты, события, характеристики и др.).

Не только учитель, но и обучаемый должен понимать назначение и роль различных видов знаний в познании окружающего мира; знать структуру построения программы и назначение в ней различных дидактических единиц знаний. В этом случае будет повышаться степень осознанности усвоения, достигаться глубокое понимание изучаемого материала.

С этим требованием к содержанию образования тесно связано другое – это *логическая строгость и непротиворечивость* знаний. Непротиворечивость обеспечивается общими, то есть едиными, непротиворечащими друг другу научными основаниями отбора содержания программы и использованием общих для всей программы языковых и других знаковых единиц.

Эффективность деятельности и мотивация учащихся существенно определяется степенью *новизны* знаний по отношению к уже усвоенным ранее. Особенно важно добиться новизны при проектировании дополнительных курсов по выбору. Без этого не будет возникать нужного интереса к изучению предлагаемого материала.

Большую роль в освоении знаний играет *форма их представления*. Представления об изучаемом объекте или явлении, которые складываются у обучаемого по памяти, обычно расплывчаты и неустойчивы. Между тем наличие схем, моделей изучаемого объекта способствуют гораздо более эффективному усвоению знаний. Моделирование имеет большое значение и в освоении теоретических, то есть обобщенных знаний. В модели отражаются

свойства, связи, функции, тем самым раскрывается содержание изучаемого понятия. Именно поэтому в школьные программы целесообразно включать теоретические знания, представленные в форме моделей, схем, классификаций и др.

Помимо этого, в целях повышения практической направленности учебных курсов, включаемые в программу знания следует представить в деятельностной форме, перенося акцент в преподавании с вербальных методов – на активные. Так, например, формулировка «виды темперамента» представлена в форме, предполагающей использование вербальных методов обучения, а «определение темперамента человека» – деятельностных методов обучения.

Насколько детально должен быть описан материал, содержащийся в программе. Если программа неконкретна, расплывчата, содержит общие, не раскрывающие предмета обучения фразы, это может свидетельствовать о том, что ее автор недостаточно владеет содержанием обучения.

Для проверяющих программа служит инструментом контроля, а для ее исполнителя – самоконтроля. Если учащиеся рассматриваются как субъекты учебного процесса, то желательно, чтобы они были в курсе реализуемой программы, владели ее содержанием, анализировали и оценивали по ней собственные результаты. Именно поэтому содержание должно быть проработано и описано в программе детально, представлено в такой форме, чтобы можно было проверить ее исполнение. Желательно, чтобы в программе были сформулированы промежуточные и итоговые результаты, а также содержались задания для их проверки: контроля и самоконтроля.

Учителю целесообразно разрабатывать базовые программы, являющиеся инвариантными для разных групп учащихся. Это значительно экономит рабочее время, так как не вынуждает учителя разрабатывать новую программу для каждой учебной группы. В пояснительной записке к программе желательно указать, каким образом базовая программа может использоваться для работы с разными группами. Варианты могут относиться к содержанию, распределению времени или к методам изучения материала.

Следующим после определения содержания этапом разработки программы является отбор методов обучения. Определение методов осуществляется в соответствии с целями и содержанием подготовки, а также логикой его развертывания в программе. Помимо этого, выбор методов обуславливается

условиями, временем протекания процесса обучения, особенностями индивидуального стиля преподавания и восприимчивостью обучающихся. Учет всех перечисленных здесь условий – трудная творческая задача, так как одновременно нужно учесть несколько, возможно противоречащих друг другу факторов. Так, цели предпрофильной подготовки диктуют использование активных методов обучения, но недостаток времени, на который рассчитан курс, может препятствовать их использованию.

Например, эмпирические обобщения усваиваются с помощью наблюдения, эксперимента, исследования, проблемных методов. Многие из широко распространенных в практике активных методов, например, такие как анализ ситуаций, деловые игры и т.д., также используются для освоения эмпирических обобщений и лежащих в их основе частных способов действий. Формирование обобщений нередко производится лишь на заключительном этапе игры, постановки лабораторного опыта, анализа ситуации, решения проблемных задач.

Теоретические обобщения и обобщенные способы деятельности качественно усваиваются в процессе квазиисследовательской деятельности, представляющей собой упрощенный вариант получения нового теоретического знания в науке. Очень часто, за неимением времени полностью пройти весь путь получения знания, учителя пересказывают школьникам историю его открытия, ставят опыты, проводят демонстрационные эксперименты. При недостатке времени теоретические знания преподносятся в готовом виде. Такой подход более распространен в традиционной педагогике. Безусловно, эти варианты не могут заменить функций квазиисследования. Авторам программ часто приходится определять методы исходя из внешних условий, например, заданного нормативными требованиями времени обучения, игнорируя или заменяя поставленные в программе цели.

Программа выполняет свое назначение и по существу становится программой в том случае, если определено время, в рамках которого будет изучаться ее содержание.

В проектировании программ время может являться заданным условием и тогда все компоненты программы: цели, содержание, методы подготовки, определяются относительно определенного времени. Время может также проектироваться наряду со всеми другими элементами программы:

определяться относительно ее целей, содержания, методов обучения, способностей субъектов деятельности и др. Так при обучении согласно принципу от общего к частному нужно планировать, промежуток времени который будет израсходовано учащимися на овладение обобщенными понятиями, включающими:

- овладение полной обобщенной ориентировочной основой деятельности;
- овладения несколькими частными способами деятельности и методами их выведения из общего способа.

Суммарное время решения учебной задачи будет складываться из времени:

- на актуализацию старых знаний ( $t_{\text{акт.}}$ );
- на освоение новых знаний ( $t_{\text{нов.}}$ );
- из резервного времени на устранение возможных сбоев ( $t_{\text{резерв}}$ );
- из времени, необходимого на проведение промежуточного и итогового контроля ( $t_{\text{контр}}$ ).

Таким образом, его можно вычислить по формуле:

$$Z = t_{\text{акт.}} + t_{\text{нов.}} + t_{\text{резерв.}} + t_{\text{контр.}}$$

При определении последовательности изучения всего материала, включенного в программу, нужно стремиться к выбору тех вариантов, при реализации которых на повторение и актуализацию изученных ранее знаний потребуется меньше времени. Этот путь оказывается наиболее «коротким».

При планировании времени следует также учесть особенности методов обучения. Все активные методы, особенно те, которые предполагают рефлексию, требуют гораздо большего времени, чем лекционные.

Таким образом, чтобы разработать программу необходимо выполнить ряд взаимосвязанных между собой и взаимообусловленных действий.

### ***Способ разработки программ учебных курсов***

1. Определение целей обучения школьников в соответствии со стандартами общего образования, целями предпрофильной подготовки и профильного обучения.

2. Анализ степени разработанности научных знаний и опыта практической деятельности как источников содержания учебной программы.

3. Определение (уточнение, выявление) исходного уровня подготовки обучаемых, особенно если программа носит дополнительный характер.

4. Определение основной логики развертывания содержания учебного материала в программе согласно запланированным целям.

5. Определение (проектирование, отбор) содержания образования: научных знаний и ценного опыта осуществления практической деятельности в соответствии с заданными требованиями к результатам обучения.

6. Структурирование содержания соответственно избранной логике изложения: группировка учебного материала по разделам и темам установление последовательности их изучения.

7. Определение методов подготовки.

8. Определение общей продолжительности обучения и каждой темы в отдельности.

9. Коррекция первоначальных целей обучения.

Программа разработанная согласно изложенному способу должна отвечать ряду требований.

### ***Требования к программам авторских учебных курсов***

***По соответствию стандартам общего образования.*** Программа позволяет реализовать требования, изложенные в образовательных стандартах.

***По функциональному назначению курсов.*** Программы курсов должны отвечать целям предпрофильной подготовки и профильного обучения.

***По степени новизны для учащихся.*** Программа включает новые для учащихся знания, не содержащиеся в базовых программах.

***По мотивирующему потенциалу программы.*** Программа содержит знания, вызывающие познавательный интерес учащихся и представляющие ценность для их личностного развития, самоопределения социализации в дальнейшей жизни.

***По полноте содержания.*** Программа содержит все знания, необходимые для достижения запланированных в ней целей обучения.

***По научности содержания.*** В программу включены прогрессивные научные знания и наиболее ценный опыт практической деятельности человека.

***По инвариантности содержания.*** Включенный в программу материал может применяться для различных групп (категорий) школьников, что достигается обобщенностью включенных в нее знаний; их отбором в соответствии с общими для всех учащихся задачами. При этом желательно,

чтобы в пояснительной записке к программе указывались варианты ее применения для разных групп учащихся.

***По степени обобщенности содержания.*** Степень обобщенности включенных в программу знаний соответствует поставленным в ней целям обучения и развитию абстрактного мышления школьников.

***По практической направленности курса.*** Согласно требованиям новых образовательных стандартов программа содержит материал, на основе которого формируется способность школьников применять знания на практике для решения различных задач. В связи с этим желательно, чтобы курсы были достаточно ***трудоемкими*** для школьников, предусматривали достаточный объем самостоятельной работы для проведения профильных проб и формирования предметной, общей и социальной компетентности.

***По связности и систематичности учебного материала.*** Развертывание содержания знаний в программе структурировано таким образом, что изучение всех последующих тем обеспечивается предыдущими, а между частными и общими знаниями прослеживаются связи.

***По соответствию способа развертывания учебного материала стоящим в программе задачам.*** Способ развертывания содержания учебного материала соответствует стоящим в программе целям обучения; формирования теоретического или эмпирического мышления обучающихся и определяется объективным уровнем развития научных знаний и абстрактного мышления школьников.

***По выбору методов обучения.*** Методы обучения соответствуют поставленным в программе целям. Желательно, чтобы использовались активные методы обучения, позволяющие формировать компетентность школьников.

***По степени контролируемости.*** Программа обладает достаточной для проведения контроля операциональностью и иерархичностью описания включенных в нее знаний, конкретностью определения результатов обучения по каждой из ведущих тем или по программе в целом.

***По чувствительности к возможным сбоям.*** Программа дает возможность установить степень достижения промежуточных и итоговых результатов обучения школьников и выявить сбой в прохождении учебного материала в любой момент обучения.

***По реалистичности с точки зрения временных ресурсов.*** Материал программы распределен во времени с учетом его достаточности для качественного изучения учащимися и получения запланированных результатов; устранения возможных при прохождении программы сбоев; использования наиболее эффективных (желательно, активных) методов обучения.

***По эффективности затрат времени на реализацию учебного курса.*** Программой определена такая последовательность изучения знаний, которая является наиболее «коротким путем» в достижении целей. Это последовательность, при которой на восстановление забытых или уже утраченных знаний не нужно будет тратить много времени; изучение новых знаний будет опираться на недавно пройденный и легко восстанавливающийся в памяти учебный материал

Значение каждого из вышеперечисленных требований к качеству программы различно. Документ вообще не будет являться программой, если в ней нет соответствия требованиям полноты, связности и систематичности содержания, соответствия степени его обобщенности поставленным в программе целям, нет соответствия целям, поставленным в программе, соответствия целям избранных методов обучения, отсутствует контролируемость результатов обучения. В этом случае функции программы не могут быть выполнены в принципе. Если не будет реализовано требование научности содержания, то документ будет являться программой, но не позволит сформировать научные знания. Если программа, в силу того, что ее выполнение трудно проверить, не будет достаточно чувствительна к сбоям, то может пострадать качество ее реализации. Если для выполнения программы отведено недостаточно времени, то это тоже скажется на качестве результатов обучения. Таким образом, разработчики и эксперты должны хорошо разбираться в значимости каждого требования для подготовки качественной программы.

Одним из важных показателей при выборе учеником курсов является их *трудоемкость*. В связи с тем, что данный показатель новый, остановимся на рассмотрении его содержания более подробно.

Понятие трудоемкости впервые было введено в образовательную практику в связи с проведением в России в системе высшего образования эксперимента

по переходу на зачетную систему учебных курсов студентов с помощью так называемых условных зачетных единиц, которые получили название «кредитов». В европейской терминологии, которой придерживается Россия, зачетные единицы ECTS включают всю трудоемкость обучения. За каждой кредитной единицей, в которой измеряется курс, стоит определенное количество освоенных понятий, связей между понятиями, наработанные навыки, самостоятельная работа студента. Оценка общей трудоемкости учебного курса осуществляется путем анализа и подсчета общего количества часов, которые студенту нужно будет потратить на освоение материала всего курса, включая затраты на самостоятельную, в том числе домашнюю работу, выполнение проектов и исследований, работу с первоисточниками; промежуточные и итоговые испытания, индивидуальные контакты с преподавателем и др. Под общей трудоемкостью понимается то количество часов, которые нужно потратить студенту для приобретения обозначенных в программе компетентностей. Количество кредитов, которыми оценивается учебный курс, осуществляется путем деления общей трудоемкости курса в часах на количество часов, содержащихся в одной кредитной единице. Так, например, в европейских странах одна кредитная единица соответствует 25 астрономических часов общей трудоемкости. Таким образом, если трудоемкость курса будет оценена в 100 часов, это значит, что по трудоемкости он будет равен 4 кредитным единицам ( $100 \text{ час.} : 25 \text{ час.}$ ). Соответственно, все другие курсы, обладающие той же трудоемкостью, будут по этому показателю эквивалентными, то есть взаимозаменяемыми.

Сложность внедрения такой системы заключается в том, что практически во всех российских вузах и в системе общего образования академический час включает в себя не общую работу, а только аудиторную. Во-вторых, измерение трудоемкости в кредитных единицах предполагает, что будет оцениваться время, необходимое на формирование у учащихся определенных стандартами и программами компетентностей.

Школы и российские вузы только начинают переходить в содержании образования на компетентностный подход, и поэтому в связи с неразработанностью соответствующих программ и других переводных методических материалов представляет большую сложность определение времени требуемого на освоение содержащихся в стандарте компетентностей.

Не определено в России и содержание кредитной единицы. Подчеркнем, что кредит – это не простое измерение времени прохождения курса, а измерение трудозатрат студента и учащегося. Иными словами, в кредитах измеряется и интенсивность работы учащихся, и степень самостоятельности и даже степень сложности учебного материала, то есть для более сложных, интенсивных программ, требующих самостоятельной работы учащихся, ему нужно будет потратить не только больше времени, но и сил. Например, 75 часовая программа учебного курса, в котором 50 часов отводится лекционным занятиям, то есть работе под руководством преподавателя, по существу будет более трудоемкой, чем другая 75 часовая программа, в которой 50 часов занимает самостоятельная работа студента. Следовательно, чтобы измерить трудоемкость учебного курса в кредитах, нужно указать из каких по трудоемкости часов будет складываться кредитная единица. Например, можно условно определить, что одна кредитная единица будет содержать 25 часов работы студента, из которых 10 часов составляет работа под руководством преподавателя (лекции, семинары, консультации и др.) и 15 часов самостоятельная работа (практикумы, выполнение самостоятельных заданий, подготовка докладов, рефератов, сочинений, проведение различных исследований, участие в конференциях, дебатах играх и т.д.). Таким образом, для измерения учебной программы в кредитах, нужно часы аудиторной нагрузки перевести в часы, с помощью которых измеряется трудоемкость курса.

Рассмотрим способ перевода аудиторного времени в часы трудоемкости на приведенном выше примере.

Первый 75 часовой курс включает в себя 50 часов лекционных и 25 практических занятий, что равносильно 5 кредитным единицам работы под руководством преподавателя ( $50 : 10 = 5$ ) и 1,7 кредитным единицам самостоятельной работы ( $25 : 15 = 1,7$ ). Таким образом, данный курс включает в себя только 1,7 полных кредитных единиц ( $25 \text{ час.} + 17 \text{ час.} = 42 \text{ час.}$ ) и при этом еще 33 часа аудиторной лекционной нагрузки.

Второй 75 часовой курс включает в себя 50 часов практической работы, что составит 3,3 кредитных единицы и 25 часов работы под руководством учителя, что составляет 2,5 кредитных единицы ( $25 : 10 = 2,5$ ). Таким образом, общая трудоемкость данного курса будет равняться 2,5 полным кредитным

единицам и еще 12,5 часам практической работы ( $2,5 \text{ ч} \times 15 \text{ ч} = 37,5 \text{ ч}$ . Далее  $50 \text{ ч} - 37,5 \text{ ч} = 12,5 \text{ ч}$ ).

Если теперь сравнить эти два курса по трудоемкости, то окажется, что второй курс на 0,8 кредитных единиц трудоемкости выше первого ( $2,5 - 1,7 = 0,8$ ), хотя по количеству часов их программы одинаковые.

Приведенный здесь пример является одним из возможных вариантов расчета трудоемкости курсов с помощью кредитных единиц. Однако он не дает ответа на вопрос – учитывать ли в кредитной единице сложность учебного материала для ученика? Многие лекционные курсы, имеющие низкую аудиторную трудоемкость «обходятся» учащимся высокой трудоемкостью дома: самостоятельной проработкой лекционного материала. Иными словами, помимо аудиторной нагрузки, нужно будет учитывать и внеаудиторную самостоятельную работу студента и школьника. Все эти вопросы пока остаются не достаточно разработанными.

Вместе с тем введение показателя трудоемкости программ учебных курсов общего образования, помимо решения вопроса оказания помощи школьникам в осуществлении выбора курсов при построении ИУП, способствовало бы решению проблем, актуальных для школы в целом и для введения системы профильного обучения в частности. Так, благодаря оценке трудоемкости учебных курсов можно было бы:

- определить и улучшить качество действующих программ с точки зрения возможностей для реализации компетентностного подхода;
- оценить и соответствующим образом оптимизировать содержание общего образования старшеклассников, устранить перегрузки, нормировав общую трудоемкость учебного плана и каждого учебного курса федерального компонента образования в отдельности;
- определить весомость и значимость каждого отдельного курса в учебном плане профильного обучения старшеклассников;
- создать систему зачетов учебных курсов в сети как условия для мобильности и индивидуализации в процессе обучения школьников.

Очевидно, что для определения трудоемкости программ необходимо будет произвести большую подготовительную работу.

Расчет *планируемой трудоемкости* учебной программы в целом должен быть произведен с учетом формируемых в ней компетентностей. Так,

необходимо будет определить, сколько времени будет достаточно школьникам на отработку знаний и приобретение соответствующих общих и предметных компетентностей или базовых умений. Для этого нужно будет соотнести содержание учебных курсов и видов самостоятельных работ школьников с формируемыми в программе компетентностями.

Во-вторых, потребуется произвести структурирование входящего в предметные курсы учебного материала по **степени сложности и самостоятельности изучения школьником**. Под **объективной сложностью учебного материала** чаще понимают количество дидактических единиц, которые школьник должен освоить за определенное время. Ими могут быть понятия, законы, информация, а также связи между ними. При определении степени объективной сложности учебного курса необходимо также учитывать возраст учащихся и подготовленность к освоению новых знаний на предыдущих этапах обучения, то есть в ранее реализуемых школьных программах. Каждый школьник при выборе курса будет руководствоваться также понятием его **субъективной сложности**. Оно включает в себя оценку курса учащимся на соответствие индивидуальным способностям и возможностям, уровню подготовленности к обучению. Более подробно об этом будут написано далее. Естественно предположить, что профильные курсы по сложности и, следовательно, по трудоемкости будут больше, чем изучаемые на базовом уровне.

Важной характеристикой трудоемкости курса выступает **объем самостоятельной работы**. Необходимо определить, какие конкретно знания и в каких формах учащемуся нужно будет освоить самостоятельно или с минимальной помощью учителя, сколько на это нужно будет потратить времени. В этот показатель должно войти время, которое учащемуся предстоит потратить на выполнение домашних заданий учителя, включая тренировочные самостоятельные упражнения, исследовательские работы, сочинения, рефераты, проекты, а также на работу с первоисточниками, чтение художественной, научно-популярной, публицистической и другой литературы.

Еще один показатель трудоемкости – это **количество зачетных работ и экзаменов**. Контроль приводит к значительному расходованию сил учащегося. Контрольные работы требуют выделения специального времени для подготовки и большого нервного напряжения при проведении. Это могут быть

творческие работы, устные и письменные зачеты, экзамены. Экзамены в свою очередь также могут проводиться в различных формах: устный, письменной, тестирование, сочетание нескольких форм. Следует определить количество времени, которые предстоит израсходовать школьнику на текущие и итоговые контрольные испытания.

Расчет трудоемкости курса рекомендуется указывать в пояснительной записке к программе. В ней должно содержаться указание на формируемые компетентности, формы и методы самостоятельной работы учащихся; должен быть представлен перечень, виды самостоятельных работ и количество времени, которое ученик должен будет затратить на их выполнение по всем темам курса. В пояснительной записке следует также указать сроки, периодичность и формы контроля по учебному курсу.

Все курсы можно разделить на три категории: А, В, С (по увеличению трудоемкости).

В связи с неразработанностью содержания кредитной единицы трудоемкость курса можно измерять в часах, то есть указывать общее количество времени, которое нужно будет затратить ученику на освоение программы. Рассмотрим вариант расчет трудоемкости учебного курса на примере (табл.).

*Таблица*

***Расчет трудоемкости учебных курсов 10-11-х классов***

Данные расчета трудоемкости выполнены участниками семинара руководителями школ Чкаловского района г. Екатеринбурга.

Виды учебной нагрузки учащегося	Названия учебных курсов и оценка их трудоемкости по видам работ в часах		
		Литература 10 класс, базовый уровень. Программа Курдюмовой Т.Ф. Автор учебника Лебедев Ю.В.	Алгебра и начала анализа, программа для школ с углубленным изучением математики. Автор учебника Н.Я. Виленкин (М.: Дрофа, 2004)
<b>Количество часов аудиторной работы:</b>	136	170	68
• из них работы под руководством учителя	85	96	40

• из них самостоятельной работы учащегося	31	60	28
• занятий контроля и оценки знаний учащихся	20	14	
<b>Количество часов внеаудиторной работы учащихся:</b>	183	196	58
• из них на ежеурочные домашние задания	68	102	20
• из них на выполнение творческих работ	90	20	20
• из них на заучивание учебного материала			3
• из них на повторение забытого учебного материала	10	20	
• из них на самостоятельную работу с первоисточниками		20	
• из них на подготовку к текущим контрольным работам		10	
• из них на подготовку к итоговой аттестации			
Дополнительное время на освоение сложного учебного материала	15	24	15
Итого:	319	366	126

Структура трудоемкости учебных курсов без специального перевода ее в кредитные или зачетные единицы позволяет судить о трудоемкости курсов и сравнивать их по данному показателю между собой лишь примерно. Однако даже при таком приблизительном анализе трудоемкости видно (хотя некоторые показатели, по-видимому, были школьными экспертами занижены), что общая трудоемкость учебных курсов значительно превышает объем учебной

аудиторной нагрузки, причем большая часть приходится на самостоятельную домашнюю работу школьников. Между тем учебные занятия преимущественно проводятся под руководством учителя. Это позволяет предположить, что результативность усвоения учебного материала преимущественно достигается за счет экстенсивности школьных программ.

Для осуществления перехода к кредитной системе следует ввести норму требуемой трудоемкости, указав сколько времени при освоении курса должно быть отведено на работу учащегося под руководством преподавателя, сколько на самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу; примерно, какого уровня сложности должен быть элективный учебный курс. Могут быть заданы три категории норм для курсов с низким, средним и высоким уровнем трудоемкости. В случае соблюдения указанных норм трудоемкость курсов можно будет измерять в кредитных единицах. Ниже приводится таблица возможной трудоемкости элективных курсов предпрофильной подготовки и профильного обучения.

При разработке нормативов трудоемкости (табл.) исходят из рекомендуемой продолжительности элективных курсов (для предпрофильной подготовки от 6 до 36 часов, для профильного обучения от 35 до 70 часов аудиторной нагрузки), а также из следующих требований:

- элективные курсы должны включать школьников в различные виды деятельности и развивать компетентность;
- элективные курсы не должны приводить к перегрузкам;
- элективные курсы должны быть максимально направлены на снижение внеаудиторной самостоятельной работы школьников, прежде всего, объема ежеурочных домашних заданий. Внеаудиторная работа должна быть обоснована невозможностью отработки учебного содержания без ее наличия. Следует сохранить минимально необходимые домашние задания, а курсы предпрофильной подготовки проводить без ежеурочных домашних заданий;
- полноты усвоения знаний следует достигать не за счет увеличения самостоятельной работы ученика с учебным материалом дома, а за счет повышения эффективности учебных занятий, то есть совершенствования методов преподавания.

В приведенных нормативных показателях увеличена самостоятельная работа школьников на учебных занятиях и уменьшена их домашняя нагрузка;

не выделено часов на повторение, что возможно лишь в том случае, если курс будет изучаться компактно, несколько часов в неделю; не предусмотрено увеличение часов трудоемкости в связи со сложностью учебного материала.

Таблица

**Примерные нормативные показатели трудоемкости элективных курсов предпрофильной подготовки и профильного обучения**

Виды учебной нагрузки учащихся	Курсы предпрофильной подготовки			Элективные курсы профильного обучения		
	Низкая	Средняя	Высокая	Низкая	Средняя	Высокая
<b>Количество часов аудиторной работы:</b>	<b>6-12</b>	<b>12-24</b>	<b>24-36</b>	<b>35-45</b>	<b>45-55</b>	<b>55-70</b>
• из них работы под руководством учителя	2-4	4-6	6-8	8-13	10-15	20-20
• из них самостоятельной работы учащегося	4-8	8-16	16-26	25-30	33-38	31-46
• занятий контроля и оценки знаний учащихся		2	2	2	2	4
<b>Количество часов внеаудиторной работы учащихся:</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>12</b>
• из них на выполнение творческих работ	2	2	4	4	6	6
• из них на самостоятельную работу с первоисточниками			2	2	2	4
• из них на подготовку к итоговой аттестации			1	1	2	2

Элективные курсы не должны представлять больших трудностей для учащихся, так как основные теоретические понятия будут усваиваться школьниками в рамках предметных курсов. При условии соблюдения данных нормативных показателей элективные курсы могут быть измерены и в кредитах. Если кредитная единица будет, например, равна 25 часам, то курсы предпрофильной подготовки и профильного обучения в кредитных единицах будут равны следующим показателям (табл.).

### Нормативные требования к элективным курсам в зачетных единицах

Уровни трудоемкости учебных курсов	Элективные курсы предпрофильной подготовки	Элективные курсы профильного обучения
Низкая степень трудоемкости	От 0,24 до 0,48 кр. един.	От 1,4 до 1,8 кр. един.
Средняя степень трудоемкости	От 0,48 до 0,96 кр. един.	От 1,8 до 2,2 кр. един.
Высокая степень трудоемкости	От 0,96 до 1,44 кр. един.	От 2,2 до 3 кр. един.

Введение новых нормативных показателей трудоемкости могло бы способствовать более быстрому переходу школ к новым целям общего образования и технологиям обучения.

Еще одним важным показателем является функциональность курса.

**Под функциональностью учебного курса** в системе профильного обучения понимается его *место и роль* в учебном плане школы и в ИУП учащегося. Элективный курс может быть **функциональным для учащихся, для реализации целей общего образования** и для **изучения тех или иных предметов** федерального компонента.

С этой точки зрения, большей функциональностью будут обладать те курсы, роль которых в достижении целей общеобразовательной подготовки и профильного обучения является высокой. Так можно обосновать высокую **функциональность для реализации целей общего образования** тех **восьми предметов**, которые вошли в инвариантную часть БУПа.

**Функциональным для большинства школьников**, независимо от избранного направления получения образования, является курс иностранного языка. Для учащихся, избравших естественно-научное направление образования, функциональными являются курсы физики, биологии и химии и т.д. Помимо курсов, непосредственно связанных с профилем, функциональными для учащегося могут быть курсы, отвечающие его индивидуальным интересам и потребностям. Таким образом, если элективный курс не соответствует требованию функциональности, то он может быть отклонен за ненадобностью.

Среди элективных курсов функциональными будут те, которые направлены на поддержку предметов, изучаемых школьниками на базовом и

профильном уровнях, входящие как в инвариантную, так и в вариативную части, а также те курсы, которые дополняют, расширяют и углубляют содержание осваиваемого старшеклассником профиля. Например, для курса экономики будут являться функциональными элективные курсы основ предпринимательства и менеджмента; для курса биологии будут функциональными курсы экологии и здорового образа жизни и т.д.

Анализ программ многих элективных курсов, особенно тех, которые предлагаются для проведения предпрофильной подготовки, показал, что они недостаточно функциональны. Причина этого в том, что учителями часто используются старые программы факультативных занятий, не раскрывающие школьникам содержание обучения в старшей школе.

## **Сущность и основные задачи экспертизы в образовании, экспертиза программ элективных курсов**

Прежде, чем рассмотреть вопрос экспертизы авторских программ элективных курсов, остановимся более подробно на самом понятии экспертизы. Многие научные источники определяют экспертизу как исследование: «Экспертиза – исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний...» (БСЭ, 1978, т. 30, с. 9). Экспертиза (*франц.*) исследование и установление таких фактов и обстоятельств, для выяснения которых необходимы специальные познания в какой-либо науке, искусстве, ремесле или промысле (словарь Брокгауза). С точки зрения этих толкований суть экспертизы состоит прежде всего в *исследовании*. Очевидно, что в исследовании мы имеем дело с ситуациями и явлениями принципиально *неопределенными*. Действительно, нет смысла исследовать то, что хорошо известно, определено. Исследуются лишь те объекты или ситуации, которые невозможно однозначно квалифицировать при помощи известных норм или знаний. Выходит, что экспертиза необходима там, где ситуация не может быть определена при помощи существующих норм (нет норм) или там, где существует много разных норм, идей, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать ее суть. По существу такими являются любые ситуации, связанные с образованием, обучением или воспитанием человека. Поэтому предметом экспертизы в практике часто являются образовательный процесс,

инновационная деятельность, связанная с образованием. Последняя особенно нуждается в экспертизе.

Однако задумаемся, чем руководствуется эксперт при проведении экспертизы. Эксперт, прежде всего, это компетентный судья. Его собственным орудием и инструментом его личной экспертной деятельности являются знания, которые в экспертизе выступают в качестве норм и оснований для оценок, выводов и умозаключений. Вот почему экспертизу нередко отождествляют с оценкой. Ее механизм или точнее способ тот же самый, что и при оценке. Однако это сравнение не нужно понимать буквально, то есть отождествлять экспертизу с той оценкой, которая часто используется в образовании при инспектировании или контроле. Функции оценки состоят в том, чтобы определить хорошо известное, установить насколько происходящее соответствует заданным нормам. Когда же говорят об экспертной оценке, имеют в виду нечто другое: заключение компетентного специалиста по поводу происходящих событий, явлений, разработок и др. предметов образовательной деятельности. В отличие от оценки для составления экспертного заключения используются иные средства. В экспертизе большое место будет занимать субъективная точка зрения исследователя, проявляться качества его личности. В деятельности эксперта немалую роль может играть и интуиция, то есть скрытое знание человека. «Экспертиза, по сути, есть использование самого человека как «измерительного прибора», который дополняет (или даже полностью заменяет) действие других приборов и технологий. В основе экспертизы лежат субъективные мнения экспертов, их живое, личностное знание, которое ценится не меньше (а зачастую – больше) объективных данных». (Афанасьева Т.П., Иванов Д.А., Немова Н.В. Экспертиза в образовании. – М.: АПКИПРО, 2004.)

В традиционно организованном образовательном процессе экспертиза не нужна. В этом случае достаточно провести инспектирование (контроль) для того чтобы оценить результат, сравнив его с оценочной нормой и стандартами деятельности по его достижению.

Экспертиза выполняет множество самых **разных задач**. Среди основных **ее функций можно выделить следующие**.

*Аналитическую*, выясняющую состояние дел в практике, проясняющую сущность происходящих событий, процессов, ситуации и причин, породивших

эти состояния.

*Оценочную* – определение состояния анализируемых объектов и выработка норм, на основе которых в дальнейшем может развиваться экспертная деятельность.

*Проектировочную* – оказание помощи в реализации инновационных процессов в виде конкретных рекомендаций и решений по их совершенствованию.

*Развивающую* – выявление проблем, а также потенциальных возможностей, неиспользованных ресурсов скрытых в экспертируемом объекте (процессе, ситуации, явлении, проекте, программе и др.) и перспектив их продолжения, прогнозирование путей и сценариев развития.

*Консультационную* – осуществление консультативной помощи работникам системы образования, учащимся и родителям.

*Рефлексивную* – оказание помощи работникам системы образования в осмыслении оснований, на которых строится их деятельность и в их развитии.

*Мониторинг* – сбор информации о состоянии экспортируемых объектов и постоянное отслеживание на ее основе их состояния.

Качество выполнения всех перечисленных функций зависит от качества проведения экспертизы. Процесс экспертизы, как уже было сказано выше – это исследование. Оно основано на том, что по его осуществлению необходимо различать, понимать, наблюдать, описывать и соотносить между собой, по крайней мере, три плана деятельности (сознания) участников образовательного процесса и ее результатов:

**идеальный план** (идеи, замысел, цели, ценности), т.е. то, что декларируется, предполагается учителем или руководителями в качестве замысла, например, замысла программы элективного курса.

Сложность исследования идеального плана состоит в том, что он закрыт от экспертов и, зачастую, его нужно выявлять специальными методами: с помощью бесед, интервью, изучения документации и т. д. По этой причине эксперты иногда лишь только частично анализируют данный план или вообще отказываются от его рассмотрения. Между тем реализация консультационной, рефлексивной, развивающей функций обеспечиваются качеством анализа именно идеального плана, то есть замысла экспертируемого субъекта: автора, разработчика.

**феноменальный план** – что реально происходит в практике и может быть определено в процессе наблюдения: это факты, явления, события, поведение, программы, проекты и т. д. (учитель сказал то-то, задал вопрос в такой-то форме, ответил или не ответил на вопрос учащегося, встал так-то и там-то, дал такое задание; руководство организовало для учителей такой-то тренинг или семинар, или ничего не организовало, учитель разработал программу, подготовил пояснительную записку, задания для учащихся и сделал это каким-то определенным образом и т.п.).

Сложность феноменального описания состоит в том, что его часто *замещают интерпретацией, соотнося увиденное с какими-то хорошо известными понятиями, обозначенными широко употребляемыми терминами.* Например, представим ситуацию разговора двух людей. Если спросить кого-нибудь что делают говорящие люди, то часто можно получить ответ – они общаются. Наблюдатель не описывает ситуацию общения, т.е. не описывает, какие задаются вопросы, о чем разговор, как ведут себя говорящие (мимика, жесты, позы, интонация и т.д.), а лишь обозначает эту ситуацию как общение. Однако, если феноменально не описать эту ситуацию, то *невозможно будет и понять в чем состоял его смысл, было ли на самом деле общение. Без детального описания происходящего, рано переходить к его интерпретации.*

**План интерпретаций** – это третий план, присутствующий в **экспертизе.** Это план понимания. Интерпретация, в свою очередь, опирается не только на замысел разработчика и его реальное воплощение в практике, но и на **идеальный план самого эксперта.** Интерпретация происходящего не может быть проведена в принципе, если у эксперта отсутствуют собственные представления об идеальном. **Идеальный план эксперта включает в себя** различные понятия, представления относительно происходящего: замысла и его реального воплощения. Например, при экспертизе программ этот план включает представления эксперта относительно функций, структуры, способа разработки программ, требований к их качеству и т.д.

Чтобы быть более объективным, эксперту, нужно отличать план своего *видения от* объективной реальности. Иными словами, важно чтобы сам эксперт не смешивал эти планы в своем сознании, а также умел отличать свои теоретические представления, свои основания для проведения экспертизы от реальности и ее интерпретации. Так, при проведении экспертизы программы

нужно хорошо представлять, как соотносятся между собой замысел автора программы с его реальным воплощением, с собственным идеальным представлением о хорошей программе, с тем, по каким основаниям была проведена ее оценка и с тем, в какой степени полноты удалось увидеть и проанализировать (интерпретировать) увиденное. Для преодоления смещения реального плана с планом интерпретации увиденного можно предложить эксперту записывать свои впечатления на листе бумаги, разделенном на два поля:

<p><i>Что я вижу?</i> Что делают участники образовательного процесса. Какими были их первоначальные замыслы. (учитель, ученик, руководитель)</p>	<p>Мое <i>понимание, интерпретация</i>, того, что я увидел. Основания, исходя из которых, осуществляется их интерпретация.</p>
--	--

Эти же планы рекомендуется фиксировать в структуре экспертного заключения:

- сначала в нем констатируются основания, исходя из которых экспертом делалось заключение;
- затем идет интерпретация замысла и его реального воплощения в практике. Обоснованием для интерпретации состояния изучаемого объекта для эксперта служат все существующие планы.

Рассмотрим данные положения на примере проведения экспертизы авторских программ учебных курсов. Экспертизу программ предлагается проводить с помощью метода экспертных оценок.

### ***Методика подсчета экспертной оценки качества программы***

За соответствие программы каждому из перечисленных требований экспертом могут быть выставлены следующие баллы:

0 – если программа не соответствует данному требованию; 1 – если программа частично соответствует требованию; 2 – если программа в основном соответствует требованию; 3 – если программа полностью соответствует требованию. Каждому показателю присвоен так называемый весовой коэффициент. Баллы, проставленные в таблице, умножаются на весовые коэффициенты. Например, если эксперт оценил новизну программы 2 баллами, то оценка с учетом коэффициента за этот показатель будет равняться 6 баллам

(3 умножается на 2). Наивысшая оценка за программу, таким образом, будет равняться 105 баллам.

Лист экспертной оценки учебных программ

<i>Требование к программе</i>	Весовой коэффициент	<i>Экспертные оценки программ</i>				
		<i>№ 1</i>	<i>№2</i>	<i>№3</i>	<i>№4</i>	<i>№ 5</i>
1. Соответствие содержания программы целям общего образования и действующим образовательным стандартам	3					
2. Функциональность курса в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения и для учащихся	2					
3. Новизна содержания программы для учащихся	2					
4. Мотивирующий потенциал программы	2					
5. Полнота содержания учебного материала, включенного в программу	3					
6. Прогрессивность, научность содержания обучения	2					
7. Инвариантность содержания программы	1					
8. Соответствие степени обобщенности знаний, включенных в программу, ожидаемым результатам обучения	3					
9. Практическая направленность содержания программы	2					
10. Трудоемкость курса (соответствие нормативным требованиям по трудоемкости)	3					
11. Связность или систематичность содержания учебного материал в программе	3					
12. Соответствие способа развертывания содержания учебного материала в программе поставленным целям	3					
13. Соответствие методов обучения поставленным в программе целям	2					
14. Контролируемость промежуточных и итоговых результатов реализации программы	1					
15. Чувствительность программы к сбоям	1					
16. Реалистичность программы с точки зрения времени, которое отведено на ее выполнение	3					
17. Эффективность программы с точки зрения времени, отведенного на ее реализацию	1					
<i>Итоговая оценка программы</i>						

Идеальный план, с точки зрения которого экспертам предлагается оценить программу, будет содержаться в требованиях к ее качеству. Авторы программы могут исходить из иных, чем эксперт, представлений о том, какой должна быть хорошая программа. Поэтому при проведении экспертизы необходимо будет оценить и эти представления. Нередко они выражаются в целях учебного курса и содержатся в пояснительной записке. Реально же разработанная программа может лишь частично соответствовать авторскому замыслу. Для прояснения данных вещей бывает необходимо, помимо изучения текста программы, дополнительно провести беседу с учителем. Основным содержанием экспертного заключения является оценка того, насколько полно замысел автора реализован в разработанной им программе и насколько успешно программа будет выполнять свойственные ей функции.

Заключение эксперта по программе будет включать обоснованную оценку программы, прогноз результатов ее реализации в практике, рекомендации по совершенствованию программы, а также ее особые достоинства.

Кто же может выполнять роль эксперта?

### **Позиция эксперта в образовании и требования к его подготовке**

Экспертов часто назначают из числа опытных учителей с большим стажем работы. Действительно, такие учителя хорошо разбираются в своем учебном предмете и организации учебного процесса. Однако для проведения экспертизы инновационных изменений этого недостаточно. Не менее важна верная позиция эксперта, то как он понимает назначение экспертизы и какие задачи решает при ее проведении. Все это определяется его ценностными установками.

Основная ценностная установка эксперта должна состоять не в том, чтобы просто оценивать (хорошо – плохо) или проконтролировать работу, а в том, чтобы добиться понимания, прояснения происходящих процессов, оказать помощь экспертируемому в осознании сущности выполняемой деятельности, выявлении скрытых возможностей и ресурсов, необходимых для осуществления намеченных изменений, в прояснении решаемой ими проблемы и способов ее разрешения.

Ценностными основаниями деятельности эксперта должно быть достижение позитивных изменений в сознании и деятельности экспертируемых: учителей, руководителей, учащихся. «Ответственность

экспертной позиции обусловлена тем, что на ее основе определяются формы дальнейшей работы с инновацией и формы ее поддержки (финансовой, научной, методической и пр.)». «Эксперт-это, во-первых, **специалист**, компетентный и искушенный в экспертируемых вопросах, а во вторых, **исследователь**, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями». (Афанасьева Т.П., Иванов Д.А., Немова Н.В. Экспертиза в образовании. – М.; АПКиПРО, 2004.) Эта позиция определяется пониманием сути экспертизы в образовании, ее роли, назначения, целей и задач, которые могут быть решены с ее помощью.

Помимо этого, позиция эксперта определяется его теоретическими, методологическими и другими представлениями об образовании, образовательном процессе, деятельности учителя и т.д., являющимися основанием его понимания происходящего и степенью осознания того, что лежит в основе его экспертных оценок. Желательно, чтобы эксперт публично, в дискуссии или в тексте экспертного заключения, излагал основания своего видения, понимания экспертируемых процессов, раскрывал принципы и подходы к проведению экспертного исследования, и в целом выражал свою позицию по проведению экспертизы.

Таким образом, *задача эксперта заключается в том, чтобы на основе проделанного им анализа авторы, экспертируемые могли с его помощью доработать и максимально реализовать собственный замысел, а иногда и более глубоко понять и осознать его.*

Помимо верной ценностной установки на проведение экспертизы, эксперт должен владеть экспертной методологией и обладать определенными способностями. Он должен уметь осуществлять не только анализ реальной педагогической или управленческой деятельности, но и проводить ее исследование, выявляя скрытые, еще не явные смыслы происходящего, то есть обладать креативностью.

Для того чтобы сделать компетентные экспертные заключения, ему необходимо разбираться в современных тенденциях развития образования в нашей стране и в мире. Так при экспертизе программно-методического обеспечения профильного образования эксперт должен владеть знаниями в области тенденций и перспектив его развития, знать содержание целей общего и связанного с конкретными профилями профессионального образования.

Он должен также обладать развитой способностью осуществлять рефлексию своей собственной экспертной деятельности, ее последствий для инновационного процесса и развивать рефлексивные способности у экспертируемых. Хотя в повседневной профессиональной деятельности каждый работник системы образования (учитель, руководитель, методист) на эмпирическом уровне фрагментарно и спонтанно осуществляет рефлексию собственной деятельности, подобная рефлексия производится стихийно и лишь в редких случаях приводит к высоким результатам, например, принципиальному изменению оснований своих действий. В общем понимании рефлексия – это особый тип умственной деятельности направленный на осознание ее оснований и средств, оценку их адекватности, контроль за правильностью их применения. В самом простом случае проведения элементарной рефлексии речь идет о необходимости постановки себе вопросов типа: «Что я делаю? Как я это делаю? Почему (зачем) я это делаю?»

Так как в основе экспертизы лежит анализ и соотнесение идеальных и реальных пластов деятельности людей, то эксперту, как уже было отмечено выше, нужно уметь *различать, понимать, наблюдать и описывать*, по крайней мере, **три плана деятельности (сознания) участников образовательного процесса**: идеальный, существующий в виде замысла, реальный и собственные представления о них, то есть интерпретационный.

Экспертами могут быть представители органов управления образованием, методисты муниципальной методической службы, учителя-новаторы, руководители инновационных школ, школ – экспериментальных площадок, ученые, работающие в сфере образования и являющиеся авторами новых оригинальных разработок, профессиональные консультанты (психологи, методологи, социологи и социальные работники, философы, врачи и физиологи). Главное, чтобы люди, назначаемые экспертами, обладали требуемыми для проведения данной работы качествами:

- были компетентным в предметной области (в данном случае, в области разработки программ учебных курсов профильного образования);
- владели методикой проведения экспертизы,
- обладали общей эрудицией, аналитическим умом,
- чувствовали тенденции развития оцениваемых явлений.

Желательно, чтобы эксперты имели высокий общественный статус, и

были признаны в своей профессиональной области.

Правильность процедуры экспертизы определяется также качеством ее организации, соблюдением определенных этапов ее проведения.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ**

Качество экспертизы – это, прежде всего, надежность получаемой с ее помощью информации. Исследования показывают, что при хорошей организации экспертизы надежность информации существенно возрастает, и погрешность не превышает 5-10%. Поэтому так важно правильно организовать данный процесс и выполнять все входящие в него процедуры.

Процесс проведения экспертизы включает в себя **несколько этапов** (Методические рекомендации по проведению оценки краткосрочных программ бизнес-образования / Лазарев В.С., Афанасьева Т.П., Елисеева И.А., Пуденко Т.И. – М.: ГЕФЕСТ, 2004. – С. 33-54.):

1. постановка **цели** проведения экспертизы;
2. разработка **процедуры** проведения экспертизы;
3. отбор и формирование **группы экспертов**;
4. **организация сбора информации** экспертами;
5. **проведение опроса** экспертов;
6. **анализ и обработка информации**, полученной от экспертов;
7. **обобщение** полученной информации и принятие решения.

### ***1 этап. Постановка цели проведения экспертизы***

Организация процесса экспертизы начинается с определения ее целей. На этом этапе происходит определение тех проблем, которые предполагается решить с помощью экспертизы и использования в дальнейшем ее результатов. Как правило, по итогам экспертизы принимаются определенные управленческие решения. Экспертиза программ элективных курсов может проходить с целью установления качества программ и принятия решения об их введении. На основании экспертизы могут быть отобраны лучшие программы, рекомендуемые для распространения. Экспертиза может быть проведена с целью изучения состояния инновационной деятельности в школах района или города. Помимо этого, результаты экспертизы могут использоваться для выявления проблем профильного обучения и проведения дополнительной

подготовки кадров.

## ***2 этап. Разработка процедуры проведения экспертизы***

На этом этапе решаются следующие задачи:

- выбор оснований или критериев оценки, а также типа шкалы, по которым надлежит производить экспертизу объектов (учебного процесса, системы управления, а также программ, планов, проектов инновационной деятельности и т.д.);
- определение порядка проведения экспертизы: количества и состава экспертов, процедур комплектования экспертной группы,
- разработка методов, с помощью которых экспертам будет предложено собрать нужную информацию с тем, чтобы выявить, зафиксировать и передать свои суждения;
- выбор процедуры опроса экспертов по итогам работы и принятия решения. Решение задач второго этапа упрощается, если уже есть готовые методики для проведения экспертизы исследуемых объектов, в которых предлагаются цель, основания, критерии, шкалы для оценки и методы сбора информации.

## ***3 этап. Отбор и формирование группы экспертов***

На этом этапе решается задача подбора специалистов на роль экспертов и оценки уровня их компетентности.

Формирование экспертной группы начинается с составления списка потенциальных экспертов. Это дает возможность определить в первом приближении круг лиц, претендующих на эту роль.

**Из** этого списка следует выделить людей, отвечающих общим требованиям к экспертам и тем, которые важны для выполнения поставленной перед ними задачи, например, для проведения экспертизы программного обеспечения элективных курсов профильного обучения.

Для начала работы со списком требуется определить необходимое и достаточное количество экспертов. Численность группы экспертов оказывает влияние на результаты оценки. Если группа слишком мала, то большое влияние на результат оказывают личные предпочтения специалистов, поэтому обычно предпочитают иметь группу 5-7 человек. Однако в практике оценки создать группу экспертов, оптимальную по численности, часто не представляется возможным. Наиболее вероятное количество привлекаемых экспертов обычно

не превышает 2-3 человек.

Число экспертов в группе должно также обеспечивать равноправное участие специалистов различных направлений и уровней. Поэтому группы составляются с учетом представительства всех заинтересованных в решении задач исследования сторон.

Отбор в группу экспертов можно осуществить несколькими методами: *документальным, эвристическим, комбинированным.*

*Документальный метод* предполагает оценку претендентов на основе их послужного списка, анализа опыта, тематики и содержания печатных работ и т.д. (Статистические методы анализа экспертных оценок. М., 1977.). В этом случае для отбора используются письменные характеристики, в которые включаются все необходимые для отбора экспертов данные.

*Эвристический метод* предполагает выбор экспертов на основе самооценки и взаимооценки их компетентности в исследуемой области. В целях самооценки претендентам предлагается небольшая анкета, в которой экспертов просят оценить свои знания, практический опыт по интересующей проблеме, а также способность предвидеть логику развития событий. Например, анкета может иметь вид таблицы.

*Таблица*

### **Самооценка компетентности экспертов**

«Оцените, пожалуйста, насколько Вы знакомы с проблемой (указывается проблема экспертизы) и аргументируйте свои оценки по следующим позициям»:

	Высокий	Средний	Низкий
1. Уровень теоретических знаний			
2. Практический опыт			
3. Способность прогнозировать развитие деятельности в той области, где проводится экспертиза.			

Оценке «высокий» присваивается балл 1, «средний» – 0,5, «низкий» – 0. Помимо заполнения указанной таблицы, экспертам предлагается также с помощью развернутого текста обосновать собственные оценки.

По результатам самооценки осуществляется выбор наиболее компетентных экспертов, подтверждающих свои оценки наличием специальной подготовки и опыта.

Если эксперты знакомы друг с другом, возможно проведение взаимной оценки. В этом случае каждый эксперт оценивает компетентность своих коллег по 10-балльной шкале с точностью до 0,5 баллов.

Взаимную оценку компетентности экспертов можно организовать с помощью процедуры выбора группы экспертов для обсуждения определенной проблемы из более широкого списка специалистов. В этом случае каждому претенденту предлагается выбрать определенное число наиболее компетентных специалистов по исследуемому вопросу из предоставленного списка. Выбор каждого специалиста заносится в таблицу (см. табл.). Против номера или фамилии выбранного специалиста ставится 1, если же его не выбрали, то – 0.

*Таблица*

Взаимооценка компетентности потенциальных экспертов

кто выбрал кого выбрал	1	2	3	4	...	m	Сумма выборов
1	-	1	1	1		1	
2	0	-	0	0		1	
3	1	0	-	0		1	
4	0	1	0	-		0	
...							
m	0	0	0	1		-	

Выборы суммируются по строкам. На основе этих данных можно проранжировать специалистов и выбрать необходимое число людей в группу экспертов. Наиболее компетентным признается эксперт, получивший более высокую оценку наиболее компетентных специалистов своего профессионального сообщества.

Иногда для отбора экспертов в группу используют все или несколько из выше перечисленных методов. В этом случае говорят о *комбинированном методе* отбора. В группу зачисляются лица, набравшие по результатам всех испытаний наилучшие оценки.

Перечисленные методы позволяют отобрать экспертов с разными или сходными взглядами на проблему экспертизы. Для этого нужно более

тщательно проанализировать опыт и квалификацию экспертов, их самооценку и взаимные оценки. Необходимость в использовании таких подходов может определяться специфическими целями экспертизы и характером самих экспертируемых объектов.

Дальнейшие действия по организации экспертного оценивания зависят от численности группы экспертов. Если удалось найти не менее 5 экспертов, работа продолжается следующим образом.

#### ***4 этап. Организация процесса сбора информации экспертами***

На данном этапе необходимо обеспечить усвоение всеми экспертами задач проведения экспертизы, оснований для исследования экспертируемых объектов; критериев оценки и создать условия для сбора экспертами необходимой информации. Для этого экспертам при необходимости следует предоставить возможность поработать с документацией, провести встречи с членами педколлектива, посетить различные мероприятия, провести диагностические методики, включая запланированные совещания, игры и др.

Важно также создать благоприятный психологический и эмоциональный фон для работы. В этих целях экспертам сообщаются сущность изучаемой проблемы и мотивы обращения именно к данным лицам в качестве специалистов; предоставляются сведения, убеждающие экспертов в компетентности других членов экспертных групп; дается информация о содержании вопросов, входящих в экспертизу; даются формулировки вопросов, по которым экспертов просят сделать заключения; объясняется процедура экспертизы. Если у экспертов возникают какие-либо вопросы по процедуре, то они разъясняются экспертам до начала работы.

#### ***5 этап. Проведение опроса экспертов***

Основным содержанием этого этапа является реализация на практике процедуры опроса экспертов и получение от них исходной информации в виде экспертных заключений.

Опрос может проводиться как в *индивидуальной, так и в коллективной форме.*

*Индивидуальная форма* сбора информации означает, что каждый эксперт работает самостоятельно, формирует свою частную позицию и фиксирует ее на бланке ответов или в форме текста экспертного заключения.

Это наиболее часто используемая форма опроса, поскольку она позволяет обеспечить независимость мнений экспертов от влияния авторитетов в данной области, сократить время сбора информации.

При такой форме опроса экспертам не обязательно находиться одновременно в одном помещении, достаточно лишь обеспечить получение ими одинаковой информации относительно требуемой работы.

Важным моментом при индивидуальной форме работы экспертов становится заранее оговоренный срок ее окончания и возврата оценочных листов организатору. В противном случае экспертиза может затянуться на неопределенное время.

*При коллективной форме работы* эксперты вырабатывают единую согласованную оценку.

Обычно коллективная форма работы экспертов разворачивается в виде группового обсуждения. Преимущества группового обсуждения состоят в том, что в его ходе легко прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов, точек зрения по определенному вопросу, получить аргументацию позиции, подвести к всестороннему видению предмета. Успех коллективной работы экспертов зависит от умения организатора создать необходимые условия для обмена мнениями. Именно поэтому при коллективной работе чрезвычайно важна роль организатора дискуссий. Для того, чтобы обсуждение протекало эффективно, от организатора требуется взять на себя роль ведущего и строго придерживаться следующей схемы:

1. Изложить цель обсуждения; заинтересовать участников; ясно изложить, что должно стать результатом обсуждения; убедиться в том, что все участники понимают цель одинаково.

2. Собрать исходную информацию: задать участникам обсуждения вопросы (узнать, что каждый думает по этому поводу); выявить мнения всех участников.

3. Если имеются далекие друг от друга оценки, организатору нужно попросить экспертов, предложивших эти оценки, аргументировать свою позицию.

Мнения участников экспертизы часто имеют между собой расхождение. Это может быть обусловлено рядом причин, наиболее важными из которых являются сложность и многоплановость исследуемых объектов, различная

степень приобщенности экспертов к проблеме, различия в базовом образовании, а также в социальных и профессиональных установках участников, индивидуальных особенностях экспертов.

При обосновании крайних оценок задача организатора состоит в создании условий, при которых влияние личностных особенностей и авторитета конкретных экспертов на суждения остальных членов группы, будут наименьшим. Для этого внимание группы следует направлять на объективные стороны выступления, а не на личность выступающего. Иногда в ходе таких обсуждений удается достичь согласованного решения группы по конкретной оценке. В противном случае по окончании обоснования оценок следует предложить экспертам оценить предлагаемые объекты повторно.

4. Резюмировать полученную информацию.

5. Затем нужно зафиксировать в оценочном листе единую оценку, данную экспертами, по каждому из критериев.

6. Сформулировать выводы кратко и ясно: достигнута ли цель обсуждения.

7. Обозначить вклад, который внес каждый из участников.

Основные усилия ведущего в процессе обсуждения должны концентрироваться на создании и поддержании общей групповой атмосферы доверия, открытости, включенности в групповой процесс. Если в роли организатора групповой дискуссии выступает руководитель, то ему необходимо освободиться от отношений принуждения с участниками, принять равенство психологических позиций взаимодействующих сторон, признать активную роль всех задействованных лиц.

Большое значение для успеха группового обсуждения имеет соблюдение всеми участниками *определенных правил поведения*, которые объявляются им перед началом работы. Самые основные правила состоят в следующем:

- не говори больше, чем нужно;
- не говори меньше, чем нужно;
- не говори неправды;
- обсуждай содержание позиции, а не личности партнеров;
- не перебивай выступающего;
- внимательно слушай указания ведущего по процедуре ведения обсуждения.

При необходимости этот список можно дополнить, уточнить в

соответствии с конкретной ситуацией.

Организатор должен бороться с нарушителями правил ведения обсуждения – останавливать многословных, активизировать молчунов, пресекать выпады против личностей, не разрешать мешать выступлениям, не допускать перескакивания через фазы дискуссии.

Смысл проведения данной дискуссии состоит в нахождении общего итогового решения экспертов. Иногда прийти к согласованному решению бывает довольно трудно, особенно, если имеются крайние точки зрения, и они принадлежат наиболее компетентным экспертам. Аналогичные проблемы возникают при индивидуальной работе экспертов. Как обобщить, резюмировать полученную экспертную информацию и получить итоговое заключение? Эта задача этапа анализа и обработки полученной от экспертов информации.

#### **6 этап. Анализ и обработка информации, полученной от экспертов**

Этот этап может осуществляться непосредственно в ходе дискуссии как завершающий этап опроса экспертов или носить самостоятельный характер, если проводимая экспертиза была индивидуальной. Его главная задача – определить итоговое мнение экспертов и тем самым получить результат экспертизы. В этих целях необходимо свести воедино суждения всех экспертов.

В результате проведения процедуры опроса формируется некий спектр ответов экспертов, из которого требуется выбрать «единое» решение. Обычно групповая оценка определяется методами *голосования или усреднения*.

*Метод «голосования»* основывается на мнении, с которым согласно большинство экспертов в группе. Он может быть применен как в отношении общего результата оценивания, так и в отношении мнений экспертов по каждой из рассматриваемых позиций.

Применение метода «голосования» не требует больших затрат на обработку. Однако особенностью данного метода является игнорирование нетипичных или крайних оценок. Именно поэтому его применение может привести к искажению результатов в случаях, когда оценки меньшинства экспертов оказываются более точными по сравнению с оценками большинства. Игнорирование крайних суждений в этом случае отдаляет итоговый результат оценивания от истинного.

Для того чтобы избежать подобных ошибок, при обработке результатов учитывают коэффициент компетентности каждого эксперта, который в этом случае называется вес эксперта. Каждому мнению одного эксперта присваивается значение 1, а затем оно умножается на его вес, который был определен на этапе формирования группы. В результате получается скорректированное значение индивидуальной оценки, которое подставляют в результаты голосования.

В случае несовпадения мнения наиболее компетентных экспертов с мнением большинства, можно попросить их объяснить причины своего выбора.

Важным моментом при организации процедуры обоснования крайних оценок является создание условий для наименьшего влияния личностных особенностей и авторитета конкретных экспертов на суждения остальных членов группы. Эта задача решается достаточно просто – экспертам сообщаются наиболее часто встречаемая оценка, а также крайние оценки и затем их просят письменно обосновать последние. Анонимные обоснования сообщаются всем экспертам с задачей ознакомиться и повторно оценить предлагаемый список объектов.

После ознакомления всех экспертов с обоснованием крайних оценок, их мнения также могут измениться в ту или иную сторону. Следовательно, необходимо провести повторное оценивание ранее предлагаемых объектов и повторить процедуру обработки.

*Метод усреднения.* Выбор группового результата экспертизы методом усреднения основывается на вычислении среднего значения оценки, которое представляет собой абстрактную типичную характеристику всей совокупности, уничтожающую, погашающую, сглаживающую случайные и неслучайные колебания, влияния индивидуальных особенностей и позволяющую представить в одной величине некую общую характеристику реальной совокупности оценок. Главное условие использования средних величин состоит в том, что совокупность должна быть в отношении усредняемых признаков качественно однородной. Применение метода усреднения дает существенные преимущества при обработке результатов экспертизы, если получена количественная информация, поскольку лежит в основе математических способов выявления группового мнения.

Наиболее часто используются следующие виды средних величин: среднее

арифметическое, и медиана. Среднее арифметическое рассчитывается как частное от деления суммы оценок, данных экспертами по одному критерию, на число оценивавших.

Однако операция определения среднего арифметического не может быть использована для обработки результатов оценивания, полученных в порядковой шкале. В этом случае можно заменить его медианой.

Медиана – это значение одной конкретной оценки, которая расположена в середине ряда частотного распределения оценок. Медиана показывает, что 50% оценок одного объекта имеют значение меньше и 50% оценок имеют значение больше, чем медиана. Если в частотном ряду оценок четное число членов, то медиана равна среднему арифметическому срединных значений оценок. Для определения медианы все оценки, данные экспертами записывают в порядке их возрастания или убывания. Например, 1112233. Медиана в данном примере будет равняться 2 баллам, 50% оценок имеют меньшее значение, чем 2 и 50% - равное и большее.

Окончательное решение принимается на заседании группы экспертов. Основные положения решения оглашаются на заседании публично. Каждый из членов экспертной группы, в случае несогласия с принятыми решениями, вправе изложить письменно свое особое мнение.

Хотя по форме *экспертное заключение* и может в достаточной степени свободно варьироваться, тем не менее, по содержанию оно должно включать в качестве обязательных пунктов следующие части:

- основания, исходя из которых производилась экспертиза;
- обоснованная оценка и аргументированное выражение экспертной позиции;
- ответы на вопросы, поставленные перед экспертами теми, кто заказывал проведение экспертизы;
- рекомендации по совершенствованию предмета экспертизы;
- выявление значимых результатов, ценного опыта, рекомендации по его использованию в практике.

После того как эксперты ознакомились с текстом окончательного решения и завизировали его, решение передается лицам, заинтересованным в ознакомлении с результатами экспертизы для принятия решений.

## **ОШИБКИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ**

Как уже было сказано выше, всякая оценка, в том числе экспертная, предполагает анализ, измерение того, что есть, и его сравнение с тем, что должно быть. Но так как никакой метод измерения не может обеспечить абсолютной его точности, в результате этого и возникают ошибки.

Обеспечение объективной и точной оценки – важная задача, трудность решения которой связана с тем, что совершаемые ошибки часто даже не осознаются теми, кто их допускает. Поэтому каждому, принимающему участие в экспертизе, необходимо четко представлять типы возможных ошибок и способы их устранения.

Анализ опыта оценки показывает, что существуют многочисленные источники ошибок: и недостаточная компетентность оценивающих, и их субъективные установки, и неполная информация о программах, и несовершенство используемых методов, и многое другое. Например, низкое качество экспертизы может появиться вследствие неподготовленности и недостаточной компетентности экспертов. В этой главе будут, прежде всего, рассмотрены те ошибки, которые возникают вследствие неверного использования уже специально разработанных для проведения экспертизы критериев и оценочных шкал.

Специальными исследованиями выделено несколько типов наиболее распространенных ошибок при экспертном оценивании.

*Первый* достаточно распространенный *тип ошибок связан с неполным использованием оценочной шкалы*. В результате этого возникают такие ошибки как строгость, мягкость, центризм или наличие единой усредненной оценки.

*Строгость в оценке* выражается в тенденции выставлять каждому оценку ниже, чем он заслуживает, или, чем его оценили бы другие эксперты.

Причинами возникновения ошибок этого типа могут быть завышенные требования эксперта или попытка мотивировать человека работать на пределе его возможностей, а также боязнь ответственности в случае неверной оценки или некачественной реализации оцениваемого продукта деятельности: плана, программы, проекта и др. Установка в основном на отрицательную оценку

реализуется в нескольких формах:

- более мягкая – умолчание о позитивных и подчеркивание негативных моментов;
- более жесткая – активное отрицательное отношение к любым характеристикам предмета оценки.

При этом оценивающий часто может иметь положительное мнение об оцениваемом предмете, но считает, что, продемонстрировав его, допустит опрометчивость, создаст условия для снижения качества деятельности специалиста.

Негативные последствия строгости состоят в том, что происходит искажение реальной картины и отвлечение внимания тех сторон, которые действительно требуют улучшения. Кроме того повышенная строгость, как правило, вызывает неприятие оценки, что может привести к пересмотру мотивов деятельности и неудовлетворенности трудом, порядками в образовательном учреждении и, наконец, самим оценщиком.

*Мягкость в оценке* – тенденция выставлять оценку выше, чем заслуживает оцениваемый.

Она может быть вызвана рядом причин:

- стремлением к сохранению хороших отношений с оцениваемым;
- чувством неуверенности в своей оценке;
- желанием представить положение дел как благополучное;
- благосклонным отношением к оцениваемому вследствие сходства с тем, что делает сам эксперт;
- просто нелюбовью к сообщению плохих новостей, особенно тому, кому новость предназначена.

Сильная сторона установки на положительную оценку состоит в том, что она формирует у оцениваемого уверенность в своих силах и возможностях. Но есть у нее и слабые стороны. Она не способна оказать такого воздействия на человека, которое послужило бы отправным моментом серьезного пересмотра сложившихся приемов и стиля работы.

При мягкости, как и при строгости, за счет использования только высоких баллов сужается диапазон оценки. При этом некоторые оцениваемые работники в качестве поощрения могут получить предложения, которые не соответствуют их способностям, у других появляется обида на экспертов, дающих точные, но

более низкие оценки.

**Усреднение оценки** (центризм) – тенденция выставлять каждому оценку в середине диапазона, избегая крайних значений, – может быть связана с нежеланием эксперта, как обидеть, так и казаться великодушным, или с недостатком информации и поэтому ориентацией на «безопасный» средний балл. Причиной могут быть и нечеткие критерии оценки. В этом случае выставление усредненной оценки служит способом избегания сомнений.

При таком варианте оценочная шкала вообще не работает, поэтому отсутствует возможность выявить как наиболее эффективно работающих специалистов и их разработки, так и те, которые необходимо серьезно улучшать.

Для предупреждения тенденции усреднения, необоснованной строгости и мягкости в оценке необходимо проанализировать применяемые оценочные шкалы и методы оценки и установить, возможно ли с их помощью в принципе получить иную, то есть более объективную оценку экспортируемой деятельности. Если нет, то инструменты экспертизы: критерии, шкалы, методы, процедуры оценки нуждаются в доработке. Устранить эти недостатки можно также за счет повышения компетентности эксперта в области предмета оценки. Это поможет эксперту устранить чувство неуверенности. Избежать ошибки типа «подобный мне» поможет анализ взаимоотношений с подчиненными и сравнение своих оценок с оценками других сотрудников.

**Второй тип ошибок** состоит в том, что сравнение реального положения дел с нормой осуществляется некорректно. В результате возникают такие ошибки как, эффект «ореола», недавности, контраста.

**Эффект «ореола»** – тенденция оценивать всех специалистов или их разработки на одинаковом уровне по всем характеристикам – как правило, связан с тем, что предмет оценки имеет ярко выраженные положительные или отрицательные качества, «заслоняющие» другие характеристики. Отрицательным последствием этой ошибки является необъективность, невыявление как сильных, так и слабых сторон экспертируемого объекта.

**Эффект недавности** (свежести) – оценка производится на основе недавних фактов, событий и результатов, связанных с другими видами деятельности оцениваемого. В результате этого эксперт пользуется не наиболее значимой информацией, а той, которая была извлечена на момент

экспертизы из кратковременной памяти, как правило, это бывает последняя информация. На оценку эксперта может повлиять недавнее посещение занятий, неприятное воспоминание о недавней встрече с оцениваемым и др. Негативным последствием этого эффекта служит необъективность экспертной оценки.

*Эффект контраста* – влияние на оценку результатов оценок тех специалистов или их разработок, которые были оценены ранее, – появляется из-за сравнения не со стандартом, а с ранее оцениваемыми объектами. В результате при оценивании используется «гибкий» стандарт: как правило, после высокой оценки следующая оценка занижается и наоборот – после низкой следующая оценка несколько завышается.

Для предупреждения эффектов «ореола» и «недавности» необходимо специально обращать внимание на то, имеет ли оцениваемый черты, способные затмить его профессиональную деятельность. Оценивающим следует иметь перечень критериев для оценки. Оценку по отдельным характеристикам необходимо вести строго последовательно, концентрируя внимание на ней и уже затем переходя к следующей. Для предупреждения ошибок контраста желательно не проводить оценку нескольких объектов одновременно.

*Атрибуция* – использование в качестве объяснения оценки не характеристик оцениваемой деятельности, а качеств личности оцениваемого. Причинами возникновения этой ошибки служит, с одной стороны, придание чрезмерного значения личностным характеристикам, с другой – отсутствие необходимой для объективной оценки информации о самом предмете оценки. Предупреждение атрибуционной ошибки обеспечивается за счет накопления информации о самой экспертируемой деятельности, а не только об ее субъекте.

Как добиться повышения качества экспертизы и снижения вероятности возникновения ошибок. Универсальным средством является выработка четких, всем известных, согласованных и принимаемых всеми критериев проведения оценки:

- формулировка и доведение до каждого эксперта четких определений того, что закладывается в каждое значение оценочных уровней шкалы;
- участие в оценке нескольких экспертов и сопоставление их оценок, что обеспечивает обоснованность и объективность оценок;
- проведение оценки самими авторами по тем же критериям, что и у

экспертов, повышает доверие к оценивающим, служит появлению положительного восприятия оценки и рекомендаций по ее совершенствованию;

- знакомство разработчиков с критериями еще на этапе их создания, что повышает качество деятельности и формирует психологическую готовность к восприятию внешней оценки.

Если за время экспертизы произошли изменения в смыслах критериев оценки, то об этом должны узнать эксперты и оцениваемые.

Однако, как было сказано выше, ряд ошибок экспертизы бывает связан с тем, что у экспертов нет каких-то определенных критериев, то есть их работа носит преимущественно исследовательский характер, и критерии вырабатываются в процессе проведения самой экспертизы. Так часто бывает в связи с инновационным характером экспертируемой деятельности. В этом случае важно, чтобы оценки, как и критерии, по которым проводилась экспертиза, были как можно надежнее обоснованы самим экспертом. Желательно, чтобы в начале экспертного заключения экспертом были прописаны те основания (критерии, показатели, требования), на которых строилась его оценка.

Ошибки при экспертизе могут быть связаны и с низкой компетентностью эксперта в области предмета оценки. Например, эксперт может не знать содержание новой образовательной программы, особенностей вводимой технологии и др. В этом случае, если нет специальных критериев, его экспертиза, вероятнее всего, может носить поверхностный или односторонний характер. В такой оценке, как правило не отражается истинная сущность анализируемого процесса или явления.

Таким образом, во избежание ошибок, необходимо разрабатывать надежную методику для оценивания и готовить экспертов к ее использованию при проведении экспертизы.

## **Общественная экспертиза проектов программ элективных курсов**

На начальном этапе создания программ элективных курсов в школе необходимо провести общественную экспертизу заявок на создание курсов. Заявки будут представлять собой обоснование выбранной тематики курсов и развернутое описание их содержания. Проведение такой работы позволит сразу затронуть несколько важнейших проблем.

Прежде всего произойдет активизация творческого потенциала учителей, предъявляющих свою разработку как заявку на авторский курс. Невостребованные ранее профессиональные возможности педагогов найдут свое выражение в содержании школьного компонента образования. Это позволит детализировать профильное направление работы школы и придать образовательному учреждению неповторимый колорит, усиливая его привлекательность для учащихся и их родителей. Взаимный обмен идеями в ходе процедуры презентации и взаимной оценки позволит учителям сформировать общую линию разработки содержания элективных курсов, отвечающих общему направлению развития школы.

Одновременно с этим уже на начальном этапе создания программ будут выявлены общие слабые места, требующие корректировки. Так, например, в процессе научного консультирования составителей программ элективных курсов становится понятно, что нужно внимательно следить за тем, чтобы **в программе были представлены две важнейшие ее характеристики.**

**Первая из них – это соблюдение требования информационной насыщенности.**

Первичные варианты программ неоправданно упрощены в содержательном плане: присутствует стремление свести программу к дополнению уроков по предмету. Преодолеть это можно подбором разнонаправленного содержания и методов ведения занятий, которые бы одновременно позволяли решать четыре группы задач:

- 1) развивать познавательный интерес учащихся, опираясь на их самообразовательные возможности;
- 2) находить связи изучаемого материала с жизнью, удерживать практическую направленность учебного курса;
- 3) учитывать преемственность программы элективного курса с

содержанием обучения в профессиональных училищах, колледжах, вузах;

4) обеспечивать обретение старшеклассниками универсальных умений, пригодных в любой сфере профессиональной деятельности (отстаивать свое мнение, публично защищать работу, устанавливать и поддерживать контакт, преодолевать интеллектуальные затруднения).

**Вторая общая особенность** составленных учителями элективных курсов, требующая корректировки, состоит в **необходимости четко обозначить динамику программного материала**. За короткий период прохождения элективного курса следует четко представлять, какие положительные изменения произойдут у учащихся. Чем больше возможностей изменения предоставлено программой, тем выше ее качество. Например, в содержание программы может быть заложено не только усложнение фактического материала, но также возрастающая степень самостоятельности учащихся при выполнении заданий и одновременно с этим – повышение уровня их коммуникативной подготовки (от умений публичного выступления до инициирования и проведения интервью и дискуссии, лидерства в организации «мозгового штурма» и ток-шоу).

### ***Основные подходы к оценке заявок на разработку программ***

**Оценка заявок** учителей на разработку программ элективных курсов профильного обучения представляет собой сумму баллов **по трем основным критериям**:

- привлекательность программы для учащихся и востребованность ее среди учителей-предметников;
- образовательная направленность;
- возможность включения содержания программы в качестве модуля в интегрированные элективные курсы.

**Перевод оценки в баллы** проводится на основании следующих характеристик:

**1. Программа представляет интерес и открывает новые возможности для учащихся:**

- 1 балл – данного образовательного учреждения;
- 2 балла – для других образовательных учреждений района и города;
- 3 балла – для других регионов и для страны.

## **2. Программа имеет выраженную образовательную направленность:**

1 балл – имеется явная замена образовательной направленности на какую-либо другую (престижная, коммерческая, рекламная, обеспечение занятости педагогов);

2 балла – присутствует, наряду с образовательной, и другая направленность (самоутверждение авторов программы, конкуренция педагогов за часы);

3 балла – преобладает или однозначно доминирует образовательная направленность.

## **3. Открытость программы курса для интеграции с другими курсами, для применения ее среди различного контингента обучаемых:**

1 балл – программа носит корпоративный характер, предполагает ограниченность или подчеркнутую избирательность (элитарность) учащихся и преподавателей;

2 балла – возможно включение других участников в разработку и реализацию программы;

3 балла – полная открытость для вариативного применения, широта использования содержания программы для различных групп обучаемых.

## **4. Дополнительные баллы (1 или 2) за специфические достоинства программы.**

Процедура оценки представляет собой заполнение каждым педагогом (или группами педагогов внутри предметных кафедр и методических объединений) бланка оценки (табл.). По результатам его заполнения суммируются показатели по каждой из представленных программ и по каждому из критериев.

*Таблица*

### **Бланк экспертной оценки проектов программ элективных курсов**

<b>Автор-составитель</b>	<b>Название программы</b>	<b>Новизна, интерес</b>	<b>Образовательная направленность</b>	<b>Открытость для интеграции</b>	<b>Доп. баллы</b>	<b>Средний балл</b>
1. Асина А.А.	Экология продуктов питания	1	3	2		2
2. Бокова Б.Б.	Химия человеческого организма	1	2	1		1,3

3. Ветла В.В.	Генетика и здоровье человека	2	3	2		2,3
4....						
Средний балл		1,3	2,7	1,7		1,9

Подсчет средних баллов по итогам проведения общественной экспертизы проектов элективных курсов профильного обучения позволит:

- определить общий показатель качества составленных программ (например, 1,9 балла из трех возможных);

- наглядно показать, что при достаточно высокой образовательной направленности программ (2,7) новизна заявленных курсов невысока (1,3 балла) и они не всегда могут сочетаться с другими при рассмотрении возможностей создания интегрированных курсов (1, 7).

В то же самое время в процессе представления и экспертной оценки проектов программ некоторые из них могут быть объединены в модули интегрированных курсов, например «Экологический театр» (биология, мировая художественная культура и русский язык).

Наряду с этим каждый учитель или учителя одного методического объединения могут легко определить для себя приоритеты в разработке программ элективных курсов. Получившийся у каждого эксперта (экспертной группы) рейтинг школьных программ элективных курсов даст им возможность сформулировать, в чем состояла для них привлекательность тех курсов, которые были оценены самым высоким баллом. Сформулированные ими привлекательные характеристики программ дают возможность составить уточненный перечень требований к элективным курсам, которые будут иметь наибольшие шансы быть выбранными учащимися. Как показал опыт проведения подобной работы, элективные курсы профильного обучения будут привлекательными для старшеклассников в том случае, если:

- фактический материал будет узнаваемым и связанным с реальностью;
- полученные знания будут носить прагматическую направленность, их можно будет применить в повседневной жизни;

- проблемный материал, выбранный для изучения, будет иметь неоднозначную трактовку среди ученых, и носить характер научной интриги; ранее недоступный для изучения материал станет открытым для обсуждения;

- образовательная ориентация на вузовское обучение будет

просматриваться не только в сложности материала, но и формах работы (семинар, коллоквиум, реферат; зачет, проект);

– предметом изучения на занятиях станет собственная жизнь учащихся, ее будущие перспективы и варианты осуществления образовательной, профессиональной, гражданской деятельности; появятся возможности изучить рынок труда, найти и укрепить свое место в профессии и семейной жизни;

– повышение общей культуры и навыков делового общения органично войдет в содержание курсов;

– конкретность работы, выполняемой учащимися на занятиях, будет представлена в вариативных по уровню сложности заданиях;

– освоение приемов подготовки к сдаче экзаменов в школе, колледже, вузе будет происходить не только параллельно основному содержанию, но и в ходе специальных курсов по психологии и профессиональной ориентации;

– методика личностного саморазвития, способы усиления внешней привлекательности и приемы благоустройства жилища и быта станут содержанием проектных заданий;

– автор-составитель элективного курса будет иметь репутацию интересного человека.

### ***Критерии оценки программ курсов на выбор***

1. Новизна и актуальность представляемых материалов.
2. Педагогическая целесообразность отбора содержания, средств, методов и форм работы в данном направлении.
3. Учет национально-региональных особенностей.
4. Творческий подход к разрабатываемой теме.
5. Результативность программ, реализуемых в данном образовательном учреждении.
6. Возможность использования данных программ, проектов и методических материалов в образовательных учреждениях Российской Федерации.
7. Педагогический инструментарий.

## Требования к программе и условия их выполнения

Требования к программе	Сущность требований в условиях их выполнения
1. Актуальность содержания обучения	Содержание учебного материала соответствует целям предпрофильного обучения и обладает новизной для учащихся
2. Мотивирующий потенциал программы обучения	Содержание программы включает новые, представляющие высокую степень актуальности и полезности для выбора школьниками профиля обучения или других целей предпрофильной подготовки, знания
3. Полнота содержания учебного материала, включенного в программу	Программа содержит все знания, необходимые для достижения запланированных в ней целей обучения
4. Прогрессивность, научность содержания обучения	В программу включены прогрессивные научные знания и наиболее ценный опыт практической деятельности человека
5. Инвариантность содержания обучения	Программа применима для различных групп (категорий) школьников, что достигается обобщенностью включенных в нее знаний; их отбором в соответствии с общими для всех учащихся задачами предпрофильного обучения, модульным принципом построения программы
6. Обобщенность знаний, включенных в программу	Содержанием учебной программы являются эмпирические или теоретические обобщения (доля необобщенных знаний: частного опыта, фактов, информации – сведена в программе к минимуму)
7. Практическая направленность содержания и процесса обучения по программе	Содержание направлено на передачу знаний, необходимых для формирования у учащихся компетенции в предметной области, а также зрелости в выборе профиля обучения. В связи с этим программа предполагает применение активных методов обучения
8. Связность или систематичность содержания учебного материала в программе	Достигается выбором такой последовательности развертывания учебного материала, при которой изучение всех последующих знаний обеспечивается предыдущими, а также прослеживанием связей между частными и общими знаниями
9. Соответствие способа развертывания содержания учебного материала поставленным в программе целям обучения	Содержание материала может изучаться методом от общего к частному, в этом случае содержание разворачивается от абстрактного к конкретному. Содержание может также осваиваться путем подведения учащихся под эмпирические обобщения, то есть от частного к общему; в этом случае содержание будет разворачиваться от конкретного к абстрактному. Способ развертывания содержания учебного материала избирается в зависимости от обозначенных в программе целей обучения: формирования теоретического или эмпирического мышления обучающихся, а также от объективного уровня развития знаний в науке
10. Контролируемость программы	Обеспечивается степенью операциональности и иерархичности описания тех знаний, которые предполагается сформировать у обучающихся при прохождении программы, а также выделением

	результатов подготовки по каждой из ведущих тем или по программе в целом
11. Чувствительность программы к сбоям	Обеспечивается возможностью в любой момент обучения установить степень достижения промежуточных и итоговых результатов обучения учащихся (то есть контролируемостью) и выявить сбой в прохождении программы
12. Реалистичность программы с точки зрения времени, которое отведено на ее реализацию	Процесс изучения содержания программного материала распределен во времени с учетом его достаточности для <ul style="list-style-type: none"> <li>– качественного изучения содержащихся в программе знаний и получения запланированных результатов;</li> <li>– устранения возможных при прохождении программы сбоев;</li> <li>– изучения материала с помощью наиболее эффективных методов</li> </ul>

## Литература

1. Абрамова С. Г., Лебедев А.Ю., Москаленко О. В. и др. Комплекс методик на определение учебного профиля школьника. – М, 1993. – 85с.
2. Ашихмина Л. П. Найди себя в мире людей и профессий. Исследование личности школьника. – М., 2001. – 100 с.
3. Базисный учебный план // Вестник образования России. – 2004. – Апрель. – № 8.
4. Бельчиков Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
5. Бондарев В. П., Гапоненко А. В., Зингер Л. А., Лернер П. С. и др. Технология профессионального успеха: Экспериментальный учебник для 10–11 классов естественно-научного профиля // Под ред. С.Н.Чистяковой. – М.: Просвещение, 2001.
6. Борисова Е. М., Гуревич К. М. Психологическая диагностика в школьной профориентации. – Вопросы психологии. – 1988. – № 1.
7. Броневщук С. Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе. – М.: АРКТИ, 2000. – 136 с.
8. Гидроеич С. Г., Сыроежкин И. М. Игровое имитационное моделирование экономических процессов (Деловые игры). – М.: Экономика, 1986. – 116 с.
9. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988.
10. ГОСТ 2.105-95 ЕСКД Общие требования к текстовым документам.
11. ГОСТ Р 6.30-97. Унифицированная система организационно-распорядительной документации. Требования к оформлению документов. – М.: Изд-во стандартов, 1997.
12. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., 1970. – 204 с.
13. Данилов И. Л., Сюрлов Р. В. Обучение как фактор повышения конкурентоспособности // Качество. Инновации. Образование. – 2002 . – № 1 . – С. 17-20.
14. Добротворский И. Л. Технология успеха: все, что вам нужно знать о достижении успеха. – М., 1996.

15. Дружилов С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. – Новокузнецк: ИПК, 2002. – 242 с.
16. Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности / Под ред. В.Н. Панферова. – Глава 3. Типология и диагностика свойств личности по параметрам направленности и возможностей. – Псков: Изд-во Псковского областного ИУУ, 1994. – 280 с,
17. Жураковская В. М. Методические аспекты разработки программ ориентационных курсов в предпрофильной подготовке: Учебно-методическое пособие. – Новокузнецк – ИПК 2004. – 169 с.
18. Зиверт Х. Подготовка к тестированию: Как преодолеть тесты на профпригодность. – М., 1997.
19. Иванов А. Гимназисты: выбор профессионального пути (конец XIX – начало XX века) / Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 4. – С. 19–20.
20. Каталог стандартов перспективных работ на российском рынке труда. – М.: Мин. труда и социального развития РФ, 1997.
21. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М., 1989.
22. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.
23. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
24. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 1993.
25. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3-16.
26. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
27. Критерии готовности учащихся к профессиональному самоопределению / Под ред. С. Н. Чистяковой. – М.: Филология 1998.
28. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. – Л.: Медицина, 1984. – 216 с.
29. Лаврухина Е.А. Социальные спрос и заказ в образовании // Credo пед. – 2002. – № 1. – С. 81-102.

30. Лебедева В. П., Орлов В. Я., Ясвин В. А. Индивидуальные траектории образования учащихся профильной школы // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А. В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – 488 с.
31. Лернер П. С. Проблемы проектирования профильного образования старших школьников // Инновации в высшей технической школе России. Вып. 2. Современные технологии в инженерном образовании. – М.: МАДИ (ГТУ). – 2002. – 1,2 п.л.
32. Лукашенко М. Рыночная трансформация системы образования в России // Общество и экономика. – 2002. – № 1. – С. 146-158.
33. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. – Петрозаводск, 1992. – 372 с.
34. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
35. Махаева О.А., Григорьева Е. Е. Я выбираю профессию: Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. – М.: УЦ «Перспектива», 2004. – 52 с.
36. Методика диагностики готовности к выбору профиля обучения / Под ред. С. Н. Чистяковой – М.: ИОСО РАО, 2002.
37. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.
38. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751).
39. Немова Н.В. Управление введением системы предпрофильного обучения девятиклассников. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 68 с.
40. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М.: АСАОЕМ1А, АПК и ПРО, 2003. – 70 с.
41. О комплексе Межведомственных мероприятий по реализации в 2002–2005 годах Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Приказ М-ва образования РФ // Вестник образования России. – 2002 . – № 15. – С. 8. 203
42. Об образовании комиссии по аттестационным вопросам Министерства образования РФ: Приказ М-ва образования РФ // Вестник

образования России. – 2002. – № 15. – С. 34–35.

43. Об утверждении на 2002 год величины государственных именных финансовых обязательств (ГИФО) в зависимости от их категорий: Приказ М-ва образования РФ // Бюллетень Министерства образования РФ. – 2002. – № 6. – С. 59.

44. Образовательная политика России на современном этапе: Справка Госсовета России // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 2. – С. 2-49.

45. Общее среднее образование России: Сборник нормативных документов / Сост.: М. Р. Леонтьева, Н. Н. Тара, А. М. Водянский – М.: Про-Пресс, 1999. – № 3.

46. План действий Минобразования России на 2002–2004 годы по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: Утвержден приказом Минобразования России // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 18. – С. 55.

47. Планирование профессиональной карьеры: Методические рекомендации для педагогов / Сост.: Н. Ю. Посталюк, Т. Ю. Дубовицких, Т. Н. Кирюшина. – Самара: Профи, 2002. – 32 с.

48. Планирование профессиональной карьеры: Учебное пособие для учащихся профильных и технических 10–11 классов / Сост.: С. Ю. Алашеев, Е. Г. Зубова, Т. Н. Порхун, Н. Ю. Посталюк. – Самара: ПРОФИ, 2002. – 92 с.

49. Подготовка педагогических кадров к введению предпрофильного обучения. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 124 с.

50. Поляков В. А. Как получить хорошую работу в новой России: Практическое руководство. – М., 1995.

51. Правовые проблемы модернизации образования / Отв. ред. И. А. Рожков. – М.: ГУ ВШЭ, 2002 – 192 с. – (Серия: Библиотека развития образования.)

52. Прихожан А. М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М., 1997.

53. Программно-методическое обеспечение организации ЮКОС-классов / Отв. ред. О.Я. Агаркова, С. В. Кривых. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2004. – 210 с.

54. Программное обеспечение подготовки педагога профильной школы / Отв. ред. С. В. Кривых, А. А. Макареня. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 88 с.

55. Профессиональные пробы школьников / Под ред. С. Н. Чистяковой. – М.: Просвещение, 2000.
56. Профильное обучение. – Новосибирск: НИПК и ПРО, 2002. – 136 с.
57. Профильное обучение. Информационные материалы для разработки региональной программы развития образования: Вып. 2. – СПб.: СПБАППО, 2004. – 100 с.
58. Процицкая Е. Н. Практикум по выбору профессии: Учебное пособие для 8–11 кл. – М., 1995.
59. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.– Воронеж, 1996.
60. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального самоопределения. Комплект из 4 книг под общим названием. – М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2000.
61. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. М.: «Флинта», 1998.
62. Резапкина Г. В. Я и моя профессия. – М., 2000.
63. Рекомендации «Об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/2004 учебный год»: Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 20.08.2003 № 03-51-157ин/13-03.
64. Родичев Н. Ф. Профессии, которые мы выбираем // Абитуриент. – 2002. – № 7. – 0,5 п.л.
65. Рыжаков М.В. Рекомендации по организации курсов по выбору в рамках предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов. В 3 частях. – Ч. 1. / М. В. Рыжаков, И. И. Колесниченко
66. Рябцева И. В. Комплект программ профессиональных проб в учебном процессе для школьников 6–8 классов: Учебно-методическое пособие. – Новокузнецк: ИПК, 2004. – 100 с.
67. Сетрукова Л. А., Востриков А. А. Воспитание у старшеклассника ориентации в будущей профессии. – Новокузнецк: ИПК, 1998. – 169 с.
68. Симоненко В. Д., Жураковская В. М. Творческие проекты старшеклассников.– Брянск: Издательство БГПУ, 1998. – 232 с.
69. Схема разработки программы авторского курса по выбору (для

предпрофильной подготовки в 9-х классах)

70. Схема разработки программы авторского курса по выбору (для предпрофильной подготовки в 9-х классах)

71. Теория и практика организации предпрофильной подготовки / Под ред. Т. Г. Новиковой. – М.: АПКИПРО, 2003. – 110 с.

72. Требования к содержанию и оформлению авторских образовательных программ элективных курсов.

73. Требования к содержанию и оформлению авторских программ спецкурсов и факультативов дополнительного образования детей (гимназический компонент)

75. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 221 с.

76. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации. – М., 2004. – 266 с.

77. Филиппова Э. В. Новые правила для библиографии / <http://lib.1september.ru/2002/05/2.htm>]

78. Чернобытов В. А. Дидактические нормативы разработки учебных программ / В. А. Чернобытов, Э. Е. Фейгина, Ю. С. Гончаров, Ж.Л.Витлин; Науч. рук. А. П. Тряпицына; Сост. В. О. Иванова

79. Чистякова С. Н., Лернер П. С., Родичев Н. Ф., Кузина О. В., Кропивянская С. О. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. – 2002.– № 1.

80. Шорникова Г. Н. Курсы по выбору в основной школе: Учебно-методическое пособие. – Новокузнецк: ИПК, 2004. – 123 с.

81. Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования. Профильное обучение /Под ред. А.Ф. Киселева. – М.: Владос, 2001. – 512 с.

82. Элективные ориентационные курсы и другие средства профильной ориентации в предпрофильной подготовке школьников / Науч. ред С. Н. Чистякова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 102 с.

# Содержание

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>3</b>
<b>ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b> .....	<b>7</b>
Типы образовательных (учебных) программ.....	8
Понятие «элективный курс».....	10
<b>ФУНКЦИИ, ПРОГРАММЫ И СОДЕРЖАНИЕ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ ДЛЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В 9-Х КЛАССАХ И ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ</b> .....	<b>11</b>
Общие положения .....	11
Функции и содержание элективных курсов профильного обучения .....	17
Программы элективных курсов и курсов по выбору .....	20
Содержание элективных курсов и курсов по выбору .....	22
Порядок рассмотрения и утверждения программ элективных курсов и курсов по выбору .....	23
<b>МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ И КУРСОВ ПО ВЫБОРУ</b> .....	<b>24</b>
Общие положения .....	24
Алгоритм разработки программы учебного курса .....	26
Структурные элементы авторских образовательных программ курсов и их оформление .....	26
Структурные элементы образовательной (учебной) программы .....	27
Вариант оформления титульного листа .....	31
Содержание учебного плана по разделам .....	38
Содержание изучаемого курса .....	39
Учебно-тематический план образовательной программы курса .....	40
Информационное обеспечение образовательной программы курса .....	40
Примеры оформления ссылок .....	41
Существует три вида библиографического описания .....	43
Построение курса .....	45
Технология постановки целей в программах курсов.....	48
Алгоритм конкретизации целей.....	50
Пример для программы элективного курса «Исторический портрет» .....	50
Примеры целей и задач курсов на выбор в 9 классе.....	51
Цели некоторых курсов по выбору в 9 классе.....	52
<b>РАЗРАБОТКА ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ С ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ</b> .....	<b>55</b>
<b>СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ, ЭКСПЕРТИЗА ПРОГРАММ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ</b> .....	<b>76</b>
Методика подсчета экспертной оценки качества программы.....	80
Организация проведения экспертизы .....	85
Ошибки оценивания при проведении экспертизы программ элективных курсов и способы их предотвращения .....	95
Общественная экспертиза проектов программ элективных курсов.....	100
Основные подходы к оценке заявок на разработку программ.....	101
Критерии оценки программ курсов на выбор .....	104
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	<b>107</b>