

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ООО

Неформальное общение с педагогами, публикации в интернете, а так же и проводимые исследования свидетельствуют, что система повышения квалификации продолжает функционировать, сохраняя недостатки, которые сложились давно, это:

- отсутствие ориентации на личность учителя;
- несоответствие современным социальным требованиям к образованию в силу жесткости, негибкости, инертности организации процесса обучения;
- рассогласование между компонентами процесса обучения внутри системы повышения квалификации;
- отсутствие дифференциации обучения по содержанию образования;
- установка на «среднего» учителя;
- недостаточный профессиональный уровень преподавателей и диагностической деятельности;
- отсутствие системы стимулирования для тех, кто активно включается в систему повышения квалификации;
- неудовлетворительная материальная база.
- старение педагогических кадров. Сегодня в России средний возраст учителя 52 года. Возрастной анализ состава педагогических кадров показывает, что каждый шестой учитель может покинуть сферу образования в силу своего возраста.
- Все мы знаем, что старение кадров связано со снижением трудовой активности, консервативностью относительно внедрения новых технологий и новых форм организации труда. Годовая потребность в учителях составляет примерно – 35 тысяч. Однако выпускается ежегодно 100 тысяч учителей. Значит, мы каждый год выпускаем в три раза больше, чем вообще необходимо, так как учителя не идут в педагогическую профессию. Она не популярна.
- Можно назвать еще и такие недостатки, выявляющиеся в неформальном общении, как обязательно-принудительный характер разового повышения квалификации в пять лет при очень ограниченном выборе;

На сложившиеся в недостатки в системе повышения квалификации накладываются еще и недостатки, связанные с мотивацией учителя на самообразование и саморазвитие, так как необходимость повышения квалификации частью учителей не осознается.

— подавляющее число учителей не в состоянии применять в своей практике полученные знания и умения;

— очень сильное влияние сложной социальной системы, какой является школа, через чрезмерное внимание к регулированию поведенческого репертуара и педагогической техники, стремление к жесткой регламентации деятельности со стороны руководства образовательных учреждений;

— упрощенное, узкопрактическое понимание целей и задач самообразования и саморазвития у учителей;

— пассивность участия. Учитель в системе повышения квалификации в основном слушает и записывает, а собственная активная познавательная деятельность почти не предусматривается.

На фоне существующих проблем и недостатков самой системы повышения квалификации, хочется отметить существующие актуальные проблемы в процессе внедрения ФГОС ООО, которые необходимо решить в процессе повышения квалификации учителей по естественнонаучному и гуманитарным направлениям [5]:

- недостаточная сформированность профессиональных компетенций педагогов по внедрению системно-деятельностного подхода в образовательный процесс по естественнонаучному и гуманитарному направлениям, да и не только...;

- учителями естественнонаучного и гуманитарного направления не до конца осознана необходимость создания условий для формирования универсальных учебных действий обучающихся;

- отсутствие чётких критериев оценки качества сформированности личностных и метапредметных результатов обучающихся.

Одна часть педагогического сообщества видит корень всех бед во внедрении компетентностного подхода, другая его приветствует. Но, «ничто не ново под луной». Здесь хочется вспомнить слова историка образования Г.Б. Корнетова [3]. Он говорит: «историками вообще и историками образования в частности еще с 18 века был отмечен парный характер происходящих в России преобразований: после каждой реформы с неизбежностью падающего ножа гильотины следовала контрреформа. И летела голова очередного министра. Одни видят в реформах образования то, что способствовало его демократизации, увеличению степеней свободы и автономности, направляло по

западному пути. Другие как раз отмечают злокозненность, гибельность для российского образования всех реформ.

Г.Б. Корнетов [3] также выделил три главные проблемы, с которыми связывают все реформы в России и с которыми Министерство Народного просвещения сталкивалось на протяжении двух столетий:

- финансирование всегда недостаточное;
- профессиональный уровень педагогических кадров никогда в полной мере не удовлетворяющий;
- содержание образования - как правило, или опережающее, или, чаще, отстающее от социально-экономических задач и потребностей общества».

Теперь, в связи с реформой наших дней, существует масса публикаций очень авторитетных ученых, в том числе и зарубежных, которые ругают компетентностный подход именно применительно к этим проблемам. Они констатируют, с сожалением, что для решения этой проблемы, вместо анализа и обобщения лучших отечественных и зарубежных педагогических практик, принят компетентностный подход, причем в самом худшем его варианте. Например, всемирно известный ученый доктор Джон Равен [4], почетный профессор Эдинбургского университета (Шотландия) работающий как независимый консультант, чьими услугами пользуются организации и учреждения в более чем 30 странах мира, еще в 1984 году писал: «Развитие научной мысли породило и негативные тенденции, самой значимой из которых стало почти повсеместное распространение уродливых мутантов идеи — обучения, основанного на компетентности, причем суммарный бюджет этих организаций составлял миллиарды долларов, это привело к созданию таких учебных программ, которые в некотором смысле были даже хуже тех, которые они должны были заменить. Такое —внедрение уже всколыхнуло широкую волну критики, направленной против движения за —обучение, основанное на компетентности, а повсеместная очевидность неадекватности созданных учебных программ послужила дискредитации этого движения» [4, с. 375].

Есть так же мнения, например А.М. Абрамова [1], что усиленно насаждаемый «сверху» компетентностный подход разрушил образовательные программы. Он пишет: «Дефекты учебных программ запрограммированы принятым стандартом. Он полностью свободен от того, чтобы внятно представить содержание школьного образования, но зато описывает примерно 500 требований к школьникам. Это, можно сказать, фантастический роман о том, каким должен быть ученик». Но, компетентностный подход внедрен, и мы должны повышать квалификацию учителей, которые должны развивать способности учащихся.

Теперь перейдем к трудностям самих учителей естественнонаучного и гуманитарного направления, опираясь на Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009–2012 годы и на плановый период до 2020 года.

1. *Трудность преподнести учебный материал так, чтобы структура курса географии, или химии или другого предмета учитывала закономерности процесса познания.*

Например, долгое время естественнонаучные предметы строились с учетом исторического развития теоретических положений естественнонаучных дисциплин. Учебники были построены так, выстраивалась логика отказа от принятой теории и предложения новой теории. Последние годы построение современных курсов химии, географии многие авторы связывают с идеей введения относительно современных научных представлений. Например, представляется логичным и перспективным на первых уроках химии изучать строение атома, химическую связь и периодическую систему химических элементов. Однако при реализации такого подхода учащиеся перестают понимать, как строятся химические теории и зачем вообще их следует изучать. Установлено, что при изучении подобных «современных» курсов больше половины школьников (60-80%) учат теории, чтобы не получить «два», чтобы не было проблем с учителем и родителями. Сейчас преобладает негативная информация, в том числе о вреде и ненужности химии как предмета школьного образования. Вместе с тем, мы живем в мире различных явлений, в том числе и физических, химических, географических знаем мы о них или нет, мы все равно используем их в своей жизни. И чем лучше мы извлекаем химическую информацию, тем успешнее наша жизнедеятельность.

2. *Трудность представления в учебном материале оптимального соотношения фактов и теорий в процессе преподавания предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла.*

Совокупность экспериментальных фактов их анализ и обобщение лежат в основе вывода (становления) теории. Как известно, новые факты подкрепляют теорию и способствуют её развитию. Особое значение имеют факты, которые не укладываются в действующую теорию. Таким образом, содержание учебного предмета – сжатое отражение научного знания. За гармонию фактов и теории в обучении свое время выступал Д.И. Менделеев. Следует отметить, что в соответствии с теорией развивающего обучения В.В. Давыдова [2] предпринимаются попытки построения дисциплин естественнонаучного и гуманитарного направлений, в которых сначала изучается теория, а затем факты. Это нарушает гносеологически обоснованное соотношение теории и фактов. Также заметим, что основные положения теории

развивающего обучения В.В. Давыдов [2] разрабатывал применительно к младшим школьникам. Для подростков же главное – личностные смыслы, возможность самоутвердиться, которые являются необходимым условием самообразования и саморазвития молодых людей. Объективная необходимость изучения теории возникает, если подросток встретился с необъяснимыми фактами. Как говорил древнегреческий философ Платон «Познание начинается с удивления». При обучении важно, чтобы учащиеся поняли сущность процесса познания. Как разрабатывается теория? Какое значение в разработке теории имеют факты? Почему в теории дисциплин огромное значение имеют модели? Без ответа на эти вопросы не может быть понимания сущности основных положений теории.

3. Трудность обучения методам научного познания в процессе преподавания предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла.

Вот уже более ста лет перед педагогами стоит выбор: что важнее — раскрывать перед учащимся современную картину мира или обучать их познавать мир? В связи с существенным увеличением интенсивности обучения, в последнее время появились объективные предпосылки создания курса химии «без химии», географии без «географии». Например, рассмотрение разнообразия химических свойств веществ заменяется обобщающими схемами, отражающие эти свойства, и позволяющими лучше их запомнить. В новом стандарте записано о необходимости изучения методов познания: наблюдение, эксперимент, систематизация, моделирование и др. Важно, чтобы эти методы не стали «довеском» к учебному содержанию. Использование методов познания в обучении должно стать условием осознанного приобретения знаний об объектах. Например, использование метода моделирования при формировании теоретических знаний в обучении помогает устанавливать связи между теорией и фактами, понимать сущность получения новых знаний. Метод систематизации позволяет научить упорядочивать изучаемые объекты путем выявления наиболее существенных свойств. В результате использования данных методов, учащиеся приобретают собственный субъективный опыт познания. Следует отметить, если просто знакомить учащихся с готовой классификацией веществ или теоретической моделью, то на это потребуется меньше времени. К сожалению, именно временной фактор оказывает существенное влияние на нежелание многих педагогов уделять серьёзное внимание обучению методам познания. И самое печальное то, что некоторые учителя перестали видеть в этом педагогическую целесообразность и тем самым лишают своих учеников возможности понимать сущность познания.

4. Трудность выстраивания приоритетов в построении системы контроля.

Переход на компетентностный подход обостряет выбор приоритетов в контроле знаний. Возникает вопрос, а правильно ли мы делаем, когда стремимся к исчерпывающему контролю знаний? Становится очевидным, что исчерпывающий контроль знаний и умений приобрёл черты тяжёлой рутинной работы учеников, в подготовке к очередному контролю или к аттестации. Этот процесс требует от школьника понимания не только наиболее существенного в учебном содержании, но и учета множества мелочей, смысл которых не всегда понятен.

Исчерпывающий контроль знаний, не зависящий от того, является ли проверка повседневной или итоговой, не позволяет выстроить учителю приоритеты в обучении и уйти от рутинности в работе, которая так ненавистна ученикам. Ситуация усугубилась при введении ЕГЭ. Изучение предметов стало ориентироваться только на государственную аттестацию. Следует отметить, что понимание сущности природных явлений, умения использовать полученные знания для объяснения и предсказания этих явлений, умения использовать знания и умения при решении проблем существенно сложнее проверить, чем простое написание формул и уравнений. Поэтому сложилась *устойчивая практика проверки того, чего легче проверить*. Причём эта практика законодательно подкрепляется тестами рубежного и итогового контроля, которые и несут в себе идеологию исчерпывающего рутинного контроля знаний и умений без каких-либо приоритетов.

Создается противоречие: компетентностный подход ориентирует учителя на обучение учеников самоорганизации, на осознанный выбор приоритетов в обучении, а практика всех видов контроля знаний требует от них постоянной рутинной работы.

Казалось бы, необходимо построить обучение в соответствии с международными требованиями формирования у учащихся грамотности, в основу которых положен компетентностный подход в обучении. Но как при этом подготовить учащихся к рубежному тестированию, к ГИА и ЕГЭ? Наблюдается парадокс: новые формы и виды контроля знаний фиксируют старые подходы к обучению и не позволяют перестроить работу учителя в соответствии с новыми требованиями времени.

В целях повышения качества курсов повышения квалификации по естественнонаучному и гуманитарному направлениям можно рекомендовать:

- курсовую подготовку учителей данного направления строить, основываясь на тщательной диагностике их потребностей с одной стороны, а с другой повысить качество образовательных услуг;

- создать банк педагогических идей инновационного опыта учителей г. Казани и Татарстана по эффективному использованию современных образовательных технологий в свете современной модели образования;
- способствовать повышению профессионального мастерства учителей на основе обобщения и распространения инновационного педагогического опыта;
- организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями современных законодательных документов, ориентирующих всех участников на мировые инновационные тенденции развития образования, основу которых составляют знания предметов естественнонаучного и гуманитарного направлений;
- осуществлять надлежащий контроль за качеством проведения курсов повышения квалификации по предметам естественнонаучного и гуманитарного направлений;
- использовать интерактивные технологии открытого образования в целях совершенствования профессиональной деятельности учителя;
- создавать педагогические и методические условия для участия педагогов в приоритетных национальных проектах, международных, российских конкурсах.
- провести неформальную конференцию Актуальные проблемы повышения квалификации учителей по естественнонаучному направлению и руководителей образовательных учреждений, которая будет называться неформальной. Традиционное – формальное – обучение, как правило, исповедует вертикальный подход, когда сотрудники обучаются сверху вниз; неформальное же представляет собой процесс, ход которого по большей части определяют сами пользователи, делясь друг с другом знаниями и идеями так и тогда, как чувствуют в этом потребность.

Литература:

1. Абрамов А.М. Средний бал там правит бал...
//http://www.ng.ru/scenario/2013-02-26/14_school_reform.html.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
3. Корнетов Г.Б. Историко-педагогический процесс в зеркале цивилизационного подхода / Г.Б. Корнетов // Вестник университета Российской академии образования. – М., 2002, №4 (18). – С. 151.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002, с. 253-296.
5. Фиговский О. Модернизация в России и за рубежом – особенности «русского» пути // Знание – сила, 2012, № 7, с. 18-27.