

УЧИТЕЛЬ РАБОТАЕТ по экспериментальным программам



Ирина Ермакова,
*заведующая лабораторией Московского городского
психолого-педагогического университета,
ведущий научный сотрудник Психологического
института РАО*

- авторские программы • образовательная среда школы • специфика задач
- социальные представления • установки учителей • миссия школы
- образ хорошего ученика • развитие мышления • передача знаний
- нормы поведения • «камера хранения»

Общеобразовательная школа мало озабочена приданием осмысленности учебному процессу. Смыслы нельзя транслировать прямым способом, они могут быть обретыены в собственной деятельности. Ребёнок, приходя в школу чаще всего с радостным ожиданием новых открытий, к третьему-четвёртому классу чувствует беспокойство и тревожность. Информация, которую он получает на уроке, кажется ему беспорядочной, бесцельной и не имеющей отношения к его реальной жизни. Ребёнок начинает воспринимать всё происходящее с ним в школе как лично для него бессмысленное.

В процессе реформ последних лет экспериментирование в сфере начального и среднего образования представлено самыми разнообразными направлениями: авторскими программами и учебниками, уровневой дифференциацией учебного содержания и дифференциацией детей по способностям, инновационными педагогическими технологиями,

индивидуальными и групповыми формами организации процесса обучения, изменением системы оценок и оценивания и т.д. Таким образом, школы в массе своей приобрели значительно большую свободу и самостоятельность. При этом возросло число и разнообразие внутренних задач, которые смогла ставить перед собой и решать различными средствами каждая конкретная школа. Изменился и социальный заказ — получила «официальное» признание задача развития ребёнка в качестве основного результата и основной ценности образовательных воздействий. А отсутствие прямой связи и зависимости развивающего эффекта и качества предметного обучения имеет возможность наблюдать каждый психолог, экспериментально или практически работающий в школе. Поэтому очевидно, что для оценки эффективности решения школой развивающей задачи недостаточно традиционных педагогических критериев. Для этого необходим комплексный анализ всех

образовательных воздействий в их специфическом проявлении и сочетании, характерном для конкретной школы.

Образовательная среда школы

Анализ образовательной среды на уровне социальных взаимодействий предполагает, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы количественно определили более или менее «эффективную школу», поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества». С точки зрения американских исследователей наиболее значимым фактором школьной эффективности выступает организационный фактор, обеспечивающий общность представлений учителей о своём профессиональном долге, их умение увязать своё педагогическое кредо как с коллегами, так и с учениками, поддержку администрацией школы автономной инициативы учителей.

Вместе с тем содержательные характеристики образовательной среды школы определяются теми внутренними задачами, которые каждая конкретная школа ставит перед собой. И именно набором и приоритетом задач определяются внешние (доступные наблюдению и фиксации) характеристики образовательной среды. К ним можно отнести и такие критерии: содержательные (уровень и качество культурного содержания), процессуальные (стиль общения, уровень активности), результативные (развивающий эффект).

Образовательную среду школы как целостную качественную характеристику нельзя оценить чисто количественными показателями. А значит, неправомерна постановка вопроса, образовательная среда какой школы лучше или «правильнее». Поэтому объективна задача качественного описания особенностей образовательной среды конкретной школы — это может помочь школе осознать свои реальные внутренние цели и задачи, оценить адекватность используемых ею средств, наметить пути коррекции.

Полученная о школе информация может помочь детям и родителям в выборе школы, наиболее соответствующей психологическим особенностям каждого ребёнка.

Исходя из специфики внутренних реальных задач, которые конкретная школа ставит перед собой, были выделены некоторые общие черты школ и на их основе построена классификация образовательных сред, в которой представлены школы, ориентированные на детей — «гуманистическая», «развивающая», «воспитывающая» и не ориентированные на детей — «престиж», «камера хранения» (И.М. Улановская, 2002).

В зависимости от общей направленности в этих школах используются различные дидактические методы, психолого-педагогические установки, способы построения общения взрослых и детей.

Для выявления особенностей образовательной среды школы неприемлемо прямое интервьюирование тех её участников, которые, собственно, и обеспечивают образовательные воздействия: учителей и школьной администрации, поскольку далеко не всегда они отдают себе отчёт в том, на достижение каких целей реально направлены усилия их школы. На педагогических советах могут звучать призывы повысить качество обучения, а перед контрольной работой учителям в личной беседе рекомендуется подсказывать слабым ученикам и ставить максимально высокие оценки. На методических совещаниях может идти речь о развитии творчества детей, а на уроке тот же учитель будет требовать тишины, потому что у него от детей болит голова.

Целью нашей работы было выявить спектр социальных представлений педагогов и школьной администрации о целях, практике и субъективных моментах процесса обучения и, в частности, определить характерные особенности группы учителей, участвующих в экспериментальной работе в школе («передового отряда»).

Анализ особенностей и установок учителей проводился на основании данных, полученных с помощью полифункциональной анкеты для учителей и школьной администрации («Анкета климата школы»), разработанной в лаборатории социально-психологических проблем образования Московского городского психолого-педагогического университета (И.В. Ермакова и др. 2004). Основное внимание было уделено определению представлений самой школы о себе как о едином организме (мы назвали это «Школа глазами самой себя»), изучению школы как специфической образовательной единицы, презентующей себя тем или иным образом. Сюда входят, например, представления учителей о педагогических задачах их школы и самого учителя; качествах «хорошего» ученика и основаниях оценивания учащихся; функциональном поведении учителя и учащихся на уроках.

Рассматривались также характеристики коллектива школы как коллектива единомышленников; забота о формировании благоприятного психологического климата и способы реализации; избираемые образовательные технологии и их психологическая организация; средства решения своих задач в общекультурном контексте; дифференцированность представлений учителей о своих учениках; социально-психологическая позиция педагогического коллектива в отношении к реформе образования. Нас интересовали мнения педагогов о способах взаимодействия в системе учитель — ученик, стиле преподавательской деятельности и отношениях с учащимися, целях и направленности обучения, формах профессионального роста. Кроме того (хотя анкеты были анонимными) собирались данные о самом учителе: его образовании, семейном положении, наличии детей, стаже, занимаемой административной должности и участии в экспериментальных программах.

Репрезентативность выборки обеспечивалась равным процентным участием в опросе учителей средних школ девяти округов г. Москвы, сбалансированностью формальных характеристик школ, попавших в исследовательскую выборку (по параметрам численности учащихся, размерам педагогических коллективов, статуса школы), а также случайной выборкой респондентов-учителей в рамках каждой конкретной школы. Стратификация была проведена по округу и типу школы.

Рамки статьи не позволяют описать все полученные нами результаты, поэтому ограничимся рассмотрением структуры установок учителей средних школ, работающих по экспериментальным программам, их представлений о хорошем ученике, задачах школы как социального института и задачах, непосредственно решаемых педагогами в своей работе. Эти представления — определяющие при оценке образовательной среды школы.

Особенности установок учителей относительно миссии школы

Анализ данных 3 729 анкет учителей, завучей и директоров школ, полученных с помощью анкеты климата школы в 176 школах девяти округов г. Москвы, показал следующее.

Характеристика выборки

- 93% школ, в которых проводилось анкетирование, — государственные, 7% — частные;
- 58% анкет получены в средних общеобразовательных школах, 42% — в лицеях, гимназиях, школах с углублённым изучением предметов, образовательных центрах;
- 92% опрошенных учителей — женщины, 8% — мужчины;
- у 72% учителей есть дети, у 28% — нет детей;
- 61% учителей замужем/женаты, 39% учителей — не замужем/холосты;
- 13% учителей окончили педагогическое училище, 70% — педагогический вуз, 17% — другой вуз;
- по стажу: 12% учителей работают в школе 1–5 лет, 25% — 6–13 лет; 22% — 14–20 лет; 19% — 21–30 лет;

15% — 31–65 лет; 7% — не указали свой стаж. Средний стаж работы в школе — 17 лет, а на одном месте — более 9 лет;

- по школьной ступени присутствуют анкеты учителей начальной школы (19%), начальной и средней (4%), средней (21%), средней и старшей (32%), старшей (12%), ведущих занятия во всех ступенях (6%); не указали свою ступень 8% учителей;
- 70% учителей указали конкретную программу, по которой они работают, 30% — не указали программы;
- 13% учителей занимают административную должность, 87% — не занимают;
- 34% учителей указали наличие (а 66% учителей — отсутствие) в школе какой-либо экспериментальной работы;
- 21% учителей показали личное участие в экспериментальной работе в школе, 79% ответивших не участвуют в экспериментальной работе в школе.

Основная миссия школы как общественного института

Учителя, участвующие в экспериментальной работе, составляют первую группу; учителя, не участвующие в экспериментальной работе, — вторую группу. Далее в тексте около каждой предлагаемой в анкете альтернативы стоят два числа, показывающие число учителей первой и второй групп, выбравших этот ответ (в процентах). Что касается анкетных характеристик, то средний возраст учителей первой группы примерно на три года больше, чем у учителей второй группы. В первой группе значительно больше учителей, занимающих административные должности (например, завучи).

По мнению московских учителей, современная ситуация в их школах выглядит следующим образом.

Какие из перечисленных задач наиболее важны для вашей школы?	Эксперимент	
	Группа 1	Группа 2
научить ребёнка самостоятельно мыслить	88	86
создать благоприятный психологический климат для каждого ребёнка	81	73
передать каждому ученику максимум знаний	44	53
научить школьника подчиняться нормам общества	19	22
работать так, чтобы другие дети завидовали нашим ученикам	6	6
защитить учащихся от негативных влияний улицы	13	17
дать возможность учителям реализовать свои творческие способности	34	26
другое	3	3

Список наиболее важных задач, стоящих перед школой, показался неполным примерно 3% учителей в каждой из групп (которые наряду с выбором предложенных задач добавили что-то другое). Это может быть косвенным свидетельством продуманности предлагаемых альтернатив. Хотя можно было выбрать максимально три важных задачи, 2 и 3% учителей соответственно первой и второй групп выбрали только одну задачу, 7 и 8% — две задачи, 88 и 87% — три задачи. Вместе с тем 2,6 и 3,7% учителей первой и второй групп отметили четыре и более задач из списка, что свидетельствует о невнимательном чтении инструкции.

Из полученных ответов видно, что учителя — на декларативном уровне — очень хорошо дифференцируют гуманистически ориентированную школу (цель которой — научить ребёнка самостоятельно мыслить и активно действовать) и традиционную школу, ориентированную на передачу знаний и соответствие принятым в обществе нормам. При этом подавляющее число учителей явно солидаризируются именно

с гуманистически ориентированной школой. Высокие показатели выбора в качестве задачи школы развития ребёнка могут быть несколько завышенными вследствие того, что, во-первых, она часто озвучивается в разного рода документах (и что называется — «на слуху») и, во-вторых, в вопросе эта альтернатива стоит первой (что практически всегда несколько завышает процент ответов).

Подавляющее число учителей отметило среди важнейших задач создание благоприятного психологического климата для каждого ребёнка. Учителя средней школы, участвующие в экспериментальной работе (первая группа), статистически значимо отличаются от учителей, не участвующих в экспериментальной работе (вторая группа), по таким показателям, как «Создание хорошего климата», «Передача знаний», «Возможность творчества педагогов».

Цели образования, выраженные в образе хорошего ученика:

С вашей точки зрения, хороший ученик:	Эксперимент	
	Группа 1	Группа 2
ведёт себя в соответствии с общепринятыми правилами	54	61
ценит и охотно откликается на новаторство учителя	61	52
может содержательно обосновать свой способ работы	63	61
помнит, что он представляет свою школу	25	19
знает больше других	21	24
чувствует себя в школе как дома	31	27
никогда не мешает учителю вести урок	11	20
другое	27	21

Список характеристик хорошего ученика оказался неполным 27% учителей первой группы и 21% второй группы, что заметно выше, чем при оценке задач школы. Возможно, это говорит о более пристальном внимании некоторых учителей к желаемым качествам «идеальных» учеников, чем к осознанию стоящих перед ними педагогических задач.

С другой стороны, не ответили на этот вопрос 1% учителей первой группы и 2% учителей

второй группы. При возможности максимально выбрать три важных качества хорошего ученика выбрали соответственно только одно качество 5% учителей в обеих группах, только два качества — 14 и 16% учителей. Три качества выбрали 81 и 78% учителей. Четыре и пять качеств выбрали только 0,2% учителей второй группы.

Уменьшение количества ответов таких «невнимательных» респондентов по сравнению с их ответами на первый вопрос о задачах школы также позволяет говорить о положительной динамике в их интересе к заполнению анкеты.

На фоне общей установки, в соответствии с которой ученик оценивался, прежде всего, как ориентированный на содержательную сторону обучения (имеющий свой собственный метод эффективного учения и положительно относящийся к новаторству учителя), интересна достаточно высокая степень значимости, которая приписывается нормативному поведению учащегося (54 и 61%). Это несколько контрастирует с ответами на предыдущие вопросы, в которых подчинение нормам общества не рассматривалось среди приоритетных задач школы (19 и 22%). Таким образом, получается, что учителя хотя и считают, что ученики должны быть примерными, но полагают, что привитие норм поведения учащимся не относится к главным задачам школы.

Тревожным можно считать и то, что более 11 и 20% учителей в двух группах считают хорошим учеником такого, который никогда не мешает учителю вести урок. Наличие такой установки даже у 11% учителей первой группы может говорить о том, что часть экспериментальной работы ведётся формально, без осознания смысла работы, либо косвенно свидетельствовать о наличии большого количества поведенческих проблем у школьников (а возможно — и о том, и о другом).

Учителя первой группы статистически значительно отличаются от учителей второй группы по таким показателям, как «ведёт себя в соответствии с общепринятыми правилами», «ценит и охотно откликается на новаторство учителя», «никогда не мешает учителю вести урок», «помнит, что он представляет свою школу», «другое». Значит, учителя первой группы меньше обращают внимание на то, следуют ли ученики нормам поведения, а в большей мере считают важным отклик учащихся на новаторство учителя и их гордость за свою школу. Скорее всего, последнее свидетельствует о том, что в классах учителей, ведущих экспериментальную работу, больше успехов, т.е. им есть чем гордиться.

Задачи учителя в повседневной деятельности:

Какие из перечисленных ниже педагогических задач наиболее важны для вас?	Эксперимент	
	Группа 1	Группа 2
работать так, чтобы все ученики имели прочные знания	70	73
сформировать у учащихся чувство гордости за свою школу	13	11
иметь возможность реализовать новые методы обучения	20	17
создать такие условия, чтобы дети ходили в школу с удовольствием	75	71
работать так, чтобы ученики не прогуливали уроки	8	11
научить школьников задавать вопросы и искать ответы на них	68	64
привить учащимся правильные образцы поведения в обществе	28	31
другое	2	2

Вопрос о том, какие педагогические задачи наиболее важны для учителя, по смыслу перекликается с вопросом о задачах, стоящих перед школой в целом. Эти два вопроса разнесены в анкете довольно далеко, чтобы при ответах труднее было бы их друг с другом соотносить.

Список предложенных задач учителя оказался неполным примерно 2% учителей обеих групп, что примерно на уровне их оценки задач школы.

С другой стороны, не ответили на этот вопрос примерно по 1% учителей обеих групп. При возможности максимально выбрать три важных задачи только одну задачу выбрали соответственно 3% учителей первой группы и 4% — второй группы; только две задачи — 7 и 10% учителей. Три задачи выбрали соответственно 88 и 85% учителей. Более трёх задач выбрали только 0,3 и 0,4% учителей.

Увеличение числа учителей, отметивших не более двух задач из трёх, от вопроса 1 (о задачах школы) к вопросу 15 (о задачах учителя), возможно, говорит о том, что учителя с большей охотой возлагают решение задач на школу вообще и с меньшей охотой ставят их перед собой (эта гипотеза, конечно, требует отдельной проверки).

Блок ответов на вопрос о решаемых в постоянной деятельности учителя задачах в целом соответствует самому первому (о задачах школы), подтверждая «знаниевую» ориентацию (70 и 73%), направленность на привитие норм поведения (28 и 31%) и гуманистическую ориентированность учителей выборки. Особенно отрадно то большое значение, которое придают учителя положительному эмоциональному отношению учеников к школе (75 и 71%) и навыкам самостоятельного мышления (68 и 64%).

Учителя первой группы статистически значительно отличаются от учителей второй группы и по таким показателям, как «возможность реализовать новые методы обучения», «создать такие условия, чтобы дети ходили в школу с удовольствием», «работать так, чтобы ученики не прогуливали уроки», «научить школьников задавать вопросы и искать ответы на них». Таким

образом, учителя первой группы меньше обращают внимание на то, следуют ли ученики нормам поведения, а в большей степени считают важным развитие мышления, создание благоприятного климата в школе, а также отклик учащихся на новаторство учителя.

Соотнесение образа хорошего ученика, задач школы и задач учителя

Семь альтернативных ответов в каждом из рассмотренных выше вопросов описывают основные установки учителей: развитие мышления, передача знаний, создание благоприятного климата, творчество учителя, передача норм поведения, работа на престиж, «камера хранения». Соотнесение ответов учителя по каждой из указанных семи категорий в трёх рассмотренных выше вопросах давало возможность определить структуру ответственности и принятия на себя задач учителя (часто — в неявном виде).

Поясним это на примере. Если в ответах учитель отметил альтернативы «*научить ребёнка самостоятельно мыслить*» в задачах школы; «*может содержательно обосновать свой способ работы*» в образе хорошего ученика и «*научить школьников задавать вопросы и искать ответы на них*» в задачах учителя (кодировка выбора — «111»), то можно сказать, что у него гармонично сочетается представление о задачах школы как социального института, о хорошем ученике (над которым работает семья, общество, школа) и собственных задачах (стоящих перед ним как перед непосредственным исполнителем). Если в задачах учителя эта альтернатива не отмечена (т.е. его выбор кодируется как «110»), то можно сказать, что учитель считает, что у хорошего ученика должно быть развито мышление, что школа должна этому способствовать, но перед собой он этой задачи не ставит. Поэтому анализ структуры ответов может дать дополнительную ценную информацию о соответствии установок учителей.

Был принят следующий порядок при кодировании ответов: 1) задачи школы, 2) образ хорошего ученика, 3) задачи учителя. Гармоничными выборами по каждой из семи ка-

тегорий (когда совпадают ответы во всех трёх вопросах) будут либо ответы «111» (выбраны все 3 ответа из указанной категории), либо «000» (все ответы не выбраны). Дисгармоничными выборами можно считать «110» и «100», когда учитель признаёт важность задачи для школы, но сам не собирается её выполнять, а также выбор «001», когда у учителя совершенно не совпадают образ хорошего ученика, задачи школы и то, что он «претворяет в жизнь» на уроках. Выбор «010» чуть менее дисгармоничен, поскольку здесь задача перекладывается даже не на школу, а скорее на семью и общество, а учитель «отдыхает» вместе со школой. Среднее положение занимают выборы «011» и «101», когда учитель принимает на себя ответственность за решение задачи, которую он считает важной либо в работе школы, либо видит в образе хорошего ученика.

Опишем получившиеся структуры установок учителей. (Отметим, что при данном размере выборки значимые различия в двух группах наблюдаются при разнице значения показателя примерно в 4%.)

Развитие мышления

Почти у половины учителей-экспериментаторов полностью совпадают представления о хорошем ученике, задачах школы и собственных задачах по отношению к развитию мышления учащихся. Это может косвенно свидетельствовать о том, что учителя приняли тот факт, что экспериментальные программы обычно направлены на развитие мышления.

Передача знаний

Учителя-экспериментаторы больше настроены на развитие мышления, чем на передачу знаний. Тем не менее

наличие 10% учителей-экспериментаторов, стабильно считающих «знаниевый» компонент главным, свидетельствует, скорее всего, о том, что далеко не все учителя, принимающие участие в экспериментальной работе, глубоко осознают суть новых программ. Наличие 28% учителей-экспериментаторов, которые указали передачу знаний только в задачах, стоящих перед учителем (не считая её задачей школы и социума), говорит о том, что примерно треть учителей, принимающих участие в экспериментальной работе, на декларативном уровне усвоили цели экспериментальных программ, но на практике их перед собой не ставит.

Творчество учителя

В целом учителя-экспериментаторы больше настроены на творческую работу, чем учителя второй группы (творчество учителя среди важных задач вообще не указали 24% учителей-экспериментаторов в отличие от 33% учителей второй группы). Однако осознанный выбор «творчества учителя» по всем трём вопросам наблюдается только у 6% учителей-экспериментаторов. Это может свидетельствовать о том, что на декларативном уровне экспериментаторы усвоили, что их работа — творческая, однако множество других нерешённых проблем (когда «рутина» мешает творчеству) не даёт им полностью это осознать. Отметим также, что и среди тех педагогов, которые не принимают участия в экспериментальной программе, более 4% тоже выделяют творчество учителя как важнейшую задачу, т.е. «помаленьку творят» в своей обычной работе.

Передача норм поведения

В целом учителя-экспериментаторы меньше настроены на передачу норм поведения, чем учителя второй группы (среди важных задач её вообще не указали 32%

учителей-экспериментаторов в отличие от 27% учителей второй группы). Однако осознанный выбор передачи норм поведения по всем трём вопросам наблюдается только у 7% учителей-экспериментаторов (как и у педагогов второй группы). Это может свидетельствовать о том, что экспериментаторы не вполне усвоили цели экспериментальной работы (обычно связанной не с нормативными, а скорее с развивающими и гуманитарными компонентами).

Работа на престиж

В целом учителя-экспериментаторы больше настроены на престижные моменты, чем учителя второй группы (среди важных задач её не указали 66% учителей-экспериментаторов в отличие от 71% учителей второй группы). Однако осознанный выбор акцента на престиж по всем трём вопросам наблюдается примерно в равной мере у педагогов обеих групп. Это может косвенно свидетельствовать о том, что социальная практика устроена таким образом, что школе для подключения к работе по экспериментальным программам необходимы действия, связанные с увеличением престижа заведения, в то время как теряются из вида более важные для детей задачи.

«Камера хранения»

«Камера хранения» — это школа, где ребёнок «отсидживает» положенное ему время и благополучно отправляется домой. Ни администрация, ни педагогический коллектив обычно не стараются организовать полноценный учебный процесс: типичному учителю такой школы дети часто «мешают вести урок». Полученные данные показали, что в первой группе (экспериментаторов) заметно меньше учителей, ориентированных на формальное выполнение работы («провёл урок — и ладно»).

Выводы

В целом у московских учителей достаточно адекватные установки в отношении целей и задач образования. Учителя средней школы, участвующие в экспериментальной работе (первая группа), отличаются от учителей, не участвующих в экспериментальной работе (вторая группа), по отношению к миссии школы. В частности, они в большей мере считают важным научить ребёнка самостоятельно мыслить, создать в классе для ребёнка хороший климат, а также дать возможность учителям творить.

Учителя первой группы лучше знают, по каким программам они работают, и лучше дифференцируют задачи школы как социального института и задачи, стоящие перед конкретным учителем. В их ответах больше соответствия восприятия задач для школы и себя как учителя. Для них важны также соображения престижа. Наоборот, учителя второй группы в большей мере настроены на передачу ученикам максимума знаний и выборку норм поведения. В их ответах гораздо больше несоответствий между важными задачами для школы и себя лично как учителя (т.е. значимо больше ситуаций, когда задача признаётся важной для школы, но учитель её перед собой не ставит).

Кардинальных различий между двумя группами учителей (когда очень велика разница значений) выявлено не было — разница в установках учителей двух групп не превышала 10%. Это позволяет сделать вывод о том, что учителя, ведущие экспериментальную работу, находятся немного впереди остальных учителей, но не слишком от них отрываются. **НО**



МУЛЬТИМЕДИА КОНСУЛЬТАЦИИ

Мультимедийное, интерактивное оборудование становится всё более необходимым в образовании. На вопросы о комплектации мультимедиа, о возможностях применения этого оборудования отвечают ведущие специалисты ИНТМЕДИА.

? Что должно быть в мультимедийном кабинете? *Суханберлин*

Мультимедийный кабинет комплектуют оборудованием, необходимым для работы с изображением, в том числе и с видео, а также со звуком. Базой для такой работы служат компьютеры с соответствующими аппаратными возможностями, программным обеспечением и периферией: камерами, микрофонами, сканерами, графическими планшетами, принтерами, звукоусилительным оборудованием. Это комплекс, комплектация которого зависит от конкретных задач.

Ознакомиться с информацией и описанием одного из инновационных учебно-методических комплексов (ИУМК) можно на <http://www.int-edu.ru/iu/mk-muz/need.html>.

За конкретными решениями и консультацией обращайтесь в Центр информационных технологий и учебного оборудования (ЦИТИУО): (тел. (495) 915-13-94).

? Как использовать интерактивную доску? *Гульзия Акпаровна*

Интерактивную доску при дистанционном обучении можно использовать, когда «удалённому» ученику транслируется то, что происходит в классе, где идёт урок с использованием интерактивной доски. Интерактивная доска — коллективный интерактивный компьютерный монитор, который нужен для работы с группой людей в аудитории. Для индивидуальной работы при необходимости можно использовать интерактивный компьютерный монитор.

Консультацию и информацию об опыте использования интерактивных досок можно получить в Московском центре информационных технологий и учебного оборудования (тел. (495) 915-13-94).

Вам могут также пригодиться адреса дистанционных школ:

<http://www.intschool.ru/>

<http://www.home-edu.ru/>