

Шевцова Екатерина Александровна

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей №14

Московская область, город Жуковский

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день изменившиеся социально-экономические условия в нашей стране предъявляют новые требования, приводят к изменению социального заказа к системе школьного образования. Возникающие процессы интеграции в системе образования, когда требования каждого последующего этапа жизни и образования становятся образовательным заказом для предшествующего этапа, потребовали пересмотра традиционной концепции старшей школы. От современной школы требуется не только усиление её профориентационной направленности (то есть создание условий для более осознанного и качественного самоопределения учащихся на новом уровне с учётом возрастающей интеллектуализации современного труда), но также более глубокая целевая и содержательная интеграция с профессиональной школой.

Ответом на изменившийся социальный заказ стало утверждение и распространение различных форм образовательной вариативности и, как одной из её форм – профильного обучения на старшей ступени общего образования. Как отмечает В.С. Лазарев, «вариативность – это качество образовательной системы, характеризующее её способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ или отдельных видов услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями. Вариативные системы создаются на основе дифференциации потребителей образовательных услуг школы и компонентов самого образовательного процесса» [1, с. 104].

Серьёзной психолого-педагогической проблемой выступает проблема распределения учащихся по профилям (т.е., проблема критериев и механизмов такого распределения). По некоторым данным, в традиционной ситуации профильных классов, более 87% учащихся поступают в них в связи с интересом к профильным предметам, и лишь около 30% – в связи с выбранной профессией [2, с. 16]. Таким образом, модель профильного обучения, предполагающая создание профильных классов, ассоциируется у самих учащихся не столько с профильным, сколько с углублённым обучением. Это подтверждается и качественной самооценкой удовлетворённости учащихся профильных классов, связывающих свою удовлетворённость с повышением конкурентоспособности при поступлении в вуз (87%) и получением более глубоких знаний (86%); другие выборы встречаются намного реже [2]. Это – аргумент в пользу модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах. Проблема распределения учащихся по профилям, как предполагается, может быть успешно решена на основе механизмов предпрофильной подготовки учащихся и тьюторского сопровождения.

Переход от отборочного углублённого обучения к массовому профильному актуализирует проблему работы со слабоуспевающими и низкомотивированными учащимися, опыт решения которой отсутствует в истории отечественной специализированной школы. Отечественные этические традиции не позволяют использовать и американский опыт решения данной проблемы на основе метода оценивания умственной одарённости. В США принято считать, что если $IQ < 100$, то академический профиль нецелесообразен, так как ученик не способен к интеллектуальному труду [3, с. 36].

Одна из наиболее существенных проблем – определение оптимального баланса между общеобразовательными и профориентационными задачами профильного обучения. Как справедливо отмечают М.Б. Романовская и С.Э. Маркуцкая, «профильное обучение на старшей ступени общего образования не копирует профессиональное. Его главная задача – расширение возможностей

социализации, оказание помощи подростку в осуществлении профессионального самоопределения. Очевидно, что профильная школа должна совмещать в себе общеобразовательную и профессионально-ориентирующую функции» [4, с. 10].

В самом деле, профильный выбор учащегося, если рассматривать его «в личностной проекции», представляет собой выбор направленности личности. Направленность личности, в свою очередь, предполагает системообразующую роль избранной знаниево-деятельностной области в системе деятельностных интересов и профессиональных предпочтений личности. Иными словами, системообразующим и смыслообразующим центром профессиональной сферы личности для учащегося, выбравшего, например, биолого-химический профиль, следует биологическую и химическую науки и соответствующую им сферу профессиональной деятельности. В педагогическом аспекте это означает, что содержание всей системы учебных дисциплин – профильных и непрофильных – должно в этом случае строиться вокруг центрального для целостной личности учащегося ядра – дисциплин биолого-химического (или другого профильного) цикла. Такая целостность содержания, соответствующая идее целостности личности учащегося, избравшего профиль, требует такого же количества программ и методик преподавания каждого из предметов, сколько существует профилей.

Однако профилизация обучения не должна привести к потере общеобразовательной функции школы, сделав её узкопрофессиональной. П.А. Оржековский предостерегает от подобной трактовки: «В ряде случаев организация химических классов с узкопрофессиональной ориентацией существенно сужает возможности для выбора направления высшего образования. Например, зачастую организуются биолого-химические профили обучения. При этом изучение физики и математики остаётся на втором плане. Это приводит к тому, что учащиеся могут выбрать только медицинский вуз или биолого-химический факультет педагогического вуза. Путь на химический

факультет МГУ, на химический факультет МПГУ, в химико-технологические вузы для учащихся закрыт. Они в должной мере не знают физику и математику. [5, с. 61–62].

Психолого-педагогические аспекты данной проблемы также акцентирует В.А. Прат, отмечая, что, например, «в практике многих гуманитарных школ естественные науки (физика, химия, биология) в старших классах изучаются школьниками по выбору. Это приводит к нарушению баланса между универсальностью и профильностью образования, что снижает общий его уровень, так как здесь обучаются не только ученики, склонности и способности которых соответствуют данному профилю, но и школьники с неустойчивыми, не определившимися интересами, а также те, у кого возникают трудности с точными науками.

Как правило, учителя физики, работающие в гуманитарных классах, оказываются в затруднительном положении, продолжая использовать всё те же программы и учебники при уменьшении количества часов, отведённых на изучение курса физики. В этой ситуации учителя сокращают учебный материал, уменьшают количество решаемых задач, практических работ, ослабляют творческую направленность заданий, не уделяют должного внимания философским идеям содержания курса физики» [6, с. 3]. Очевидно, что сказанное относится не только к курсу физики, а и к любым другим непрофильным предметам, сохраняющим своё общеобразовательное значение на старшей ступени общего образования.

В качестве одного из путей решения обозначенной проблемы предлагается, начиная уже с конца 1980-х гг., разработка интегрированных непрофильных курсов (например, «естествознание» для гуманитариев). Однако многолетний опыт реализации данных курсов в зарубежной школе требует относиться к ним с осторожностью, поскольку введение интегрированного курса вместо отдельных предметов приводит к заметному снижению учебного, развивающего и воспитательного потенциала обучения. Как отмечают

исследователи зарубежной педагогической практики, «более способные учащиеся, как правило, изучают отдельные предметы, менее способные – интегрированные курсы» [7, с. 27].

Рассмотрим далее организационно-педагогические проблемы, связанные с реализацией профильного обучения на старшей ступени общего образования.

Очевидно, что организационная структура школы существенно зависит от степени вариативности образовательного процесса. Чем большее число вариантов образовательных программ, ориентированных на интересы своих учащихся, может предоставить школа, тем больше вариативность её образовательной системы, тем сложнее она должна быть построена организационно.

Как отмечает Е.В. Воронина, в условиях традиционной организации образовательного процесса на старшей ступени общего образования «развитие вариативности образования привело к размыванию требований к уровню подготовки выпускника. Вариативность содержания образования, реализуемого через образовательные программы, учебные планы, учебные программы по предметам в различного типа образовательных учреждениях привело ... к нарушению единства образовательного пространства..., к нарушению преемственности не только между ступенями обучения, но и к десинхронизации учебных курсов различных циклов... Сложившаяся организационная основа школы, построенная, в основном, на коллективных жёстко регламентированных формах обучения, недостаточно учитывает потребность общества в развитии индивидуальности учащихся» [8, с. 56].

Переход от жестко регламентированной системы обучения к системе, организационная модель которой ориентирована на обеспечение вариативности обучения, вызывает феномен дисперсии организационных форм старшей ступени общего образования: «Сколько формируется классов, образовательных групп, столько рождается и образовательных моделей» [9, с. 7]. Сказанное свидетельствует о принципиальной нетранслируемости опыта создания

организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность профильного обучения в регионе, муниципальном районе, отдельной школе. Однако в большинстве случаев основным механизмом выступает разработка индивидуальных учебных планов учащихся, и на их основе – индивидуальных образовательных траекторий. В этом случае основной организационной единицей профильного обучения становится уже не класс, а набор подвижных групп, формирующихся особым образом для каждого учебного предмета из различных учащихся.

Литература:

1. Управление школой: теоретические основы и методы / под ред. В.С. Лазарева. – М.: ЦСЭН, 1997. – 336 с.
2. Кондратьева М.А. Становление и тенденции развития школ РСФСР с углублённым изучением учебных предметов: (кон. 50-х – вторая пол. 80-х гг.): Автореф. дис. ... к.п.н / АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М., 1990. – 21 с.
3. Серпецкая С.В. Система профильного обучения школьников в США. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе: сб. науч. ст / под ред. Э.А. Аксёновой. – М.: ИСПС РАО, 2005. – С. 33-39.
4. Прутченко, А.С. Ролевая игра, портфолио, или папка личных достижений ученика // Методист. – 2005. – № 3.
5. Обучение химии в 2003-2004 учебном году: (методические рекомендации) / под ред. П.А. Оржековского – М.: Изд-во МИОО, 2003. – 70 с.
6. Прат В.А. Организационно-педагогические основы методической системы обучения физике в классах гуманитарного профиля: Автореф. дис. ... к.п.н / Вологодский гос. пед. ун.-т. – Вологда, 2002. – 25 с.
7. Васильева Н.В. Новая стратегия профильной школы Великобритании. В сб.: Зарубежный опыт профильного обучения в сельской школе: сб. науч. ст / под ред. Э.А. Аксёновой. – М.: ИСПС РАО, 2005. – С. 19-32.
8. Воронина Е.В. Разработка модели профильной подготовки учащихся как направление обновления содержания общего образования // Профильная школа Москвы: опыт, проблемы перспективы: матер. н.-пр. конф. г. Москвы (14-15 мая 2003 г.). – М: НИИРО, 2003. – С. 56.
9. Давыдов В.В., Лебедева В.П. Новому времени – новое образование // Учителю о психологии / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова, – М., 1996. – С. 7.

