

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Потребность в профессиональном самоопределении — одна из ведущих потребностей, она выступает как фактор развития личности. Одно из средств удовлетворения этой потребности в современной школе — дифференцированное обучение. В XX в. российская школа накопила немалый опыт в этой области. Достаточно перечислить такие виды дифференцированного обучения, как углублённое изучение отдельных предметов, факультативы и т.д. Что ж, такие поиски соответствуют мировым тенденциям развития образования. В соответствии со стратегией модернизации содержания и структуры обучения на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается именно профильное обучение, дифференцированное.

В ближайшие годы будет проводиться широкомаштабный эксперимент по внедрению профильного обучения в старшей школе, организованный Министерством образования РФ совместно с РАО, органами управления образованием различных уровней, ИПКРО, школами. Большие надежды связаны с педагогическим проектированием. Проектный подход должен обеспечить такую последовательность шагов, которая максимально подходит эксперименту, отработке идей и технологий, их своевременному и успешному распространению [9]. В предлагаемой статье представлен один из возможных взглядов на дидактическое основание и технологию проектирования содержания профильного обучения.

**Профильное обучение** — вид дифференцированного обучения по интересам, характеризуется такой направленностью содержания, которая призвана помочь профессиональному самоопределению старшеклассника.

Процедура организации профильного обучения в старшей школе может быть сведена к следующему:

- 1) *Выявление определённого общего интереса как индивидуально-типологической особенности выпускников основной школы (тех особенностей, на основе которых можно объединить*

учащихся в профильные группы). Интерес — это мотивы личности, выражающие свойственную ей направленность на познание определённых объектов или явлений жизни и определяющую вместе с тем её более или менее постоянную склонность к каким-либо видам деятельности.

Выбор интереса как индивидуально-типологической особенности человека основан на известных его свойствах. Интерес:

- расширяет и углубляет знания, умения и навыки человека в интересующей его области;
- активизирует познавательные процессы и творчество личности;

- обеспечивает эмоциональное удовлетворение, побуждающее к длительным занятиям интересующей человека деятельностью.

**2) Группировка учащихся на основе выявленных интересов.** В зависимости от численности профильных групп можно выделить три уровня реализации профильного обучения: микроуровень (внутриклассный), мезоуровень (школьный), макроуровень (межшкольный).

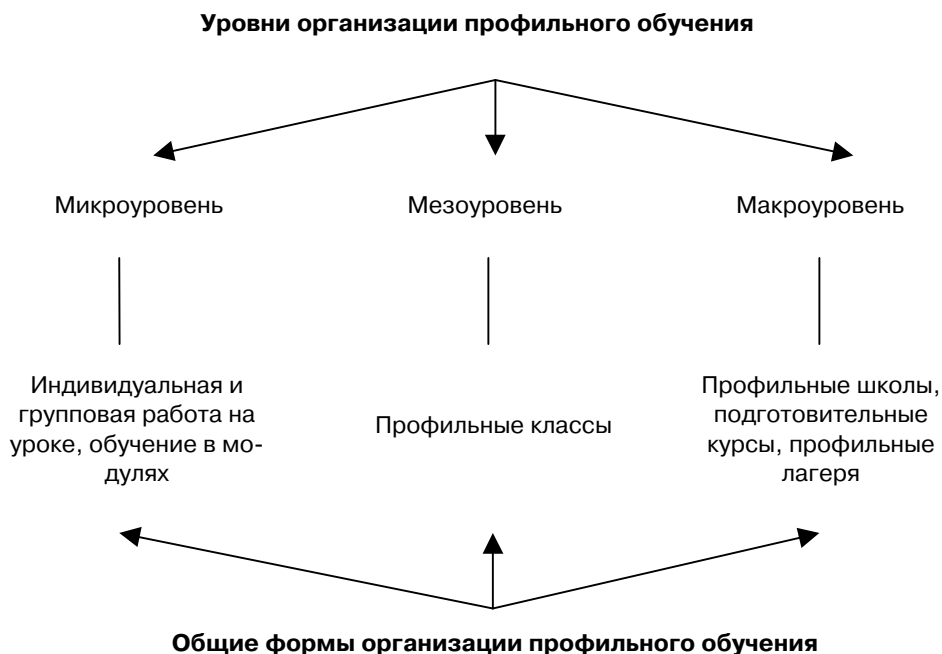
В зависимости от уровня реализации профильного обучения различают такие общие формы его организации, наиболее часто используемые на практике (см. схему 1).

**3) Построение процесса обучения для профильной группы учащихся с учётом их интересов.** Обучение в профильных группах отличается прежде всего содержательным приращением.

Что должно представлять собой это содержательное приращение? Это дискуссионный вопрос в педагогической литературе. На наш взгляд, в профильном обучении необходимо не только расширять и углублять предметные знания, но и формировать метазнания, вырабатывать способы познания в конкретной профильной области (естественнонаучной или гуманитарной). Именно метазнания и способы познания в профильной области позволят

Схема 1

### Взаимосвязь форм и уровней организации профильного обучения



старшекласснику изучить тот уровень расширения и углубления предметных знаний и умений, которые ему необходимы для профессионального самоопределения. Такой подход требует определения дидактического основания и технологии проектирования содержания профильного обучения на основе имеющихся профильных предметных стандартов и учебных программ.

Понятие «дидактическое основание» в современной педагогике обозначает совокупность норм, регулирующих отбор содержания образования [13]. Если традиционно за дидактическое основание проектирования содержания принимались общие цели образования, то в соответствии со стратегией модернизации в качестве дидактического основания проектирования предполагается компетентность.

Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщённых способов деятельности была ведущей в работах отечественных педагогов: в этом русле разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы.

Однако эту ориентацию прежде нельзя было назвать определяющей, она практически не использовалась. Поэтому сегодня для проектирования на основе компетентности нужна опора не только на отечественный, но и на международный опыт [12].

В последнее время понятие «компетентность» (от лат. Compete — соответствую, подхожу; Competens — надлежащий, способный) стало часто появляться в педагогическом лексиконе, несмотря на то что оно окончательно не определено и в большинстве случаев употребляется интуитивно. На сегодняшний день не существует однозначного понимания понятия «компетентность», структуры и видов компетентностей (В.А.Кальней, В. Ландшеер, Дж. Равен, А.П. Тряпицына, С.Е. Шишов, М.А. Чошанов и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы установлено, что под **компетентностью** понимают сложное интегративное качество личности, обуславливающее готовность осуществлять некоторую деятельность, причём речь идёт не об отдельных знаниях или умениях и даже не о сово-

купности отдельных процедур деятельности, а о свойстве, позволяющем человеку осуществлять деятельность целиком.

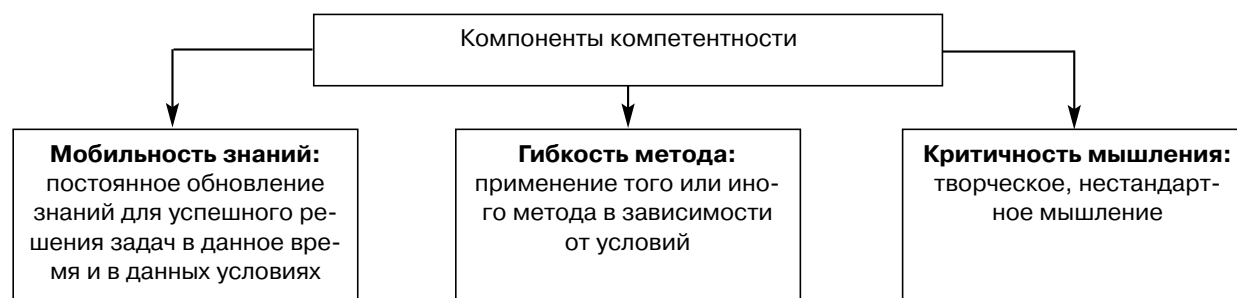
Рассматривая компетентность как готовность к выполнению деятельности, в качестве основных её компонентов выделяем (см. также: М.А. Чошанов [14]): мобильность знаний, гибкость метода, критичность мышления, ответственность за действия (схема 2).

Понятие компетентности шире понятия знания, умения или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идёт о компетентности как о простой аддитивной сумме «знания — умения — навык», это понятие несколько иного смыслового ряда). Оно включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и личностно-смысловую, креативную и другие сферы личности.

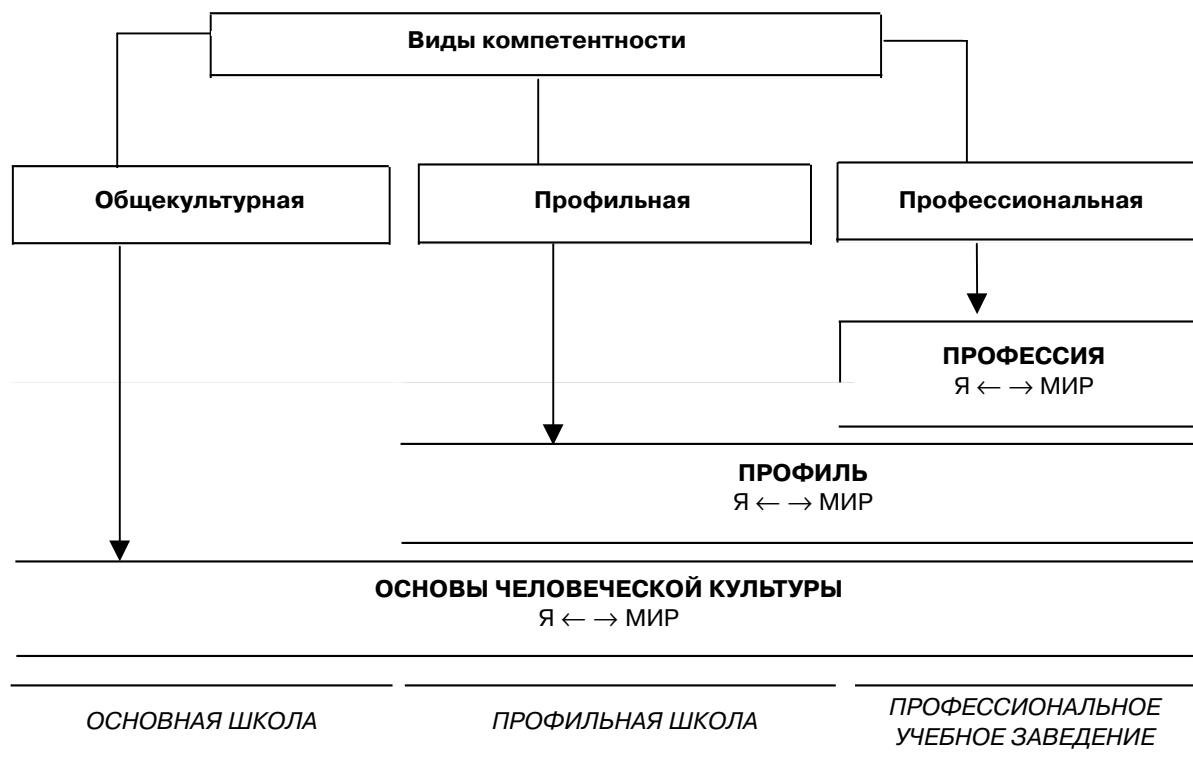
В связи с использованием такого подхода не только для профессиональных учебных заведений, но и для школы целесообразно выделять следующие виды компетентности в зависимости от ступени обучения (схема 3):

Схема 2

### Структура компетентности



Соотношение видов компетентности и этапов обучения



Основной объект проектирования содержания 9-летней школы — культура, т.е. способы материальной и духовной деятельности, выработанные человечеством, которые могут быть усвоены личностью и стать её достоянием (И.Я. Лернер, М.И. Скаткин [13]). Выделяют следующие элементы человеческой культуры: знания о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности, который воплощён в умении и навыке; опыт творческой деятельности по решению новых проблем; опыт отношения к миру, друг к другу. Поэтому дидактическим основанием основной школы

становятся общекультурная компетентность. **Общекультурная компетентность** — готовность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком. Её можно разделить на подвиды: **социальная компетентность** — готовность действовать в социуме с позиций других людей; **коммуникативная компетентность** — готовность вступать в коммуникацию с целью быть понятым; **предметная компетентность** — готовность анализировать и действовать с позиций отдельных областей человеческой культуры.

Общекультурная компетентность позволяет воспроиз-

вести мир в себе, т.е. познать социальные условия своего бытия. Она вырабатывается в основной школе и развивается в старшей школе и профессиональных учебных заведениях.

**Профиль** — основной объект проектирования содержания старшей школы. Термин «профиль» происходит от французского *profil* и итальянского *profile*, что означает «очертание», и широко используется в разных областях знаний (архитектуре, технике, геодезии и т.д.). В последние годы этот термин широко используется в педагогике при характеристике содержания, несмотря на его неоднозначное понимание. Приведём одно из наиболее удачных, на наш

взгляд, определений. Профиль (А.А. Макареня [6]) — совокупность внутренних, однородных, постоянных по содержанию структурных элементарных единиц деятельности человека, которые определяют требования к общеобразовательной и профессиональной подготовке и становятся общими для одной группы профессий.

**Профильную компетентность** определяем как готовность самостоятельно приобретать и использовать те знания из профильной образовательной области, которые необходимы для профессионального самоопределения и самореализации личности [11]. Она способствует становлению собственной внутренней позиции личности, как устойчивого отношения к себе, к людям, к миру. Она формируется на старшей ступени обучения и развивается в профессиональном учебном заведении, где основным объектом проектирования содержания становится профессия.

**Профессия** (В.С. Леднёв [4]) — специфическая отрасль человеческой деятельности, обусловленная разделением труда, являющаяся социально оправданным источником материального обеспечения человека. Этому объекту соответствует профессиональная компетентность. **Профессиональная компетентность** — готовность к выполнению профессиональной деятельности, которой человек овладевает при обучении в профессиональном учебном заведении и развивает в процессе профессиональной деятельности.

Технологию проектирования содержания профильного обучения представим как совокупность следующих этапов:

**1) проектировочный этап**, который предполагает проектирование интегративного практикума на основе компонентов профильной компетентности как дидактического основания профильного обучения;

**2) этап системообразования**, предусматривающий установление новых содержательных, деятельностных и динамических связей содержания и организационных форм профильных предметов, с последующим введением в систему профильных предметов интегративного практикума;

**3) описательный этап** направлен на представление проекта в форме документов: учебного плана, учебных программ и сетевого графика.

В связи с тем, что наша работа имеет не методический, а дидактический характер, методические обоснования шагов проектирования в статью не включены.

**Первый шаг** этапа проектирования — анализ компонентов профильной компетентности применительно к конкретному профилю и определение компонентов приращения содержания, необходимых для её формирования.

Так, на основе анализа методической литературы, анализа программ и учебников, рефлексии собственного опыта выявлено, что для формирования профильной компетентности при обучении профилю требуется философский, мето-

дологический, науковедческий, психологический и профильный содержательные компоненты приращения.

**Вторым шагом** проектирования станет композиция выделенных компонентов в логически завершённые содержательные блоки — темы.

Для этого необходимо определить вид деятельности, на основе которого можно объединять выделенные компоненты. При проектировании конкретного профиля таким видом деятельности может быть выбрана исследовательская работа на основе эксперимента.

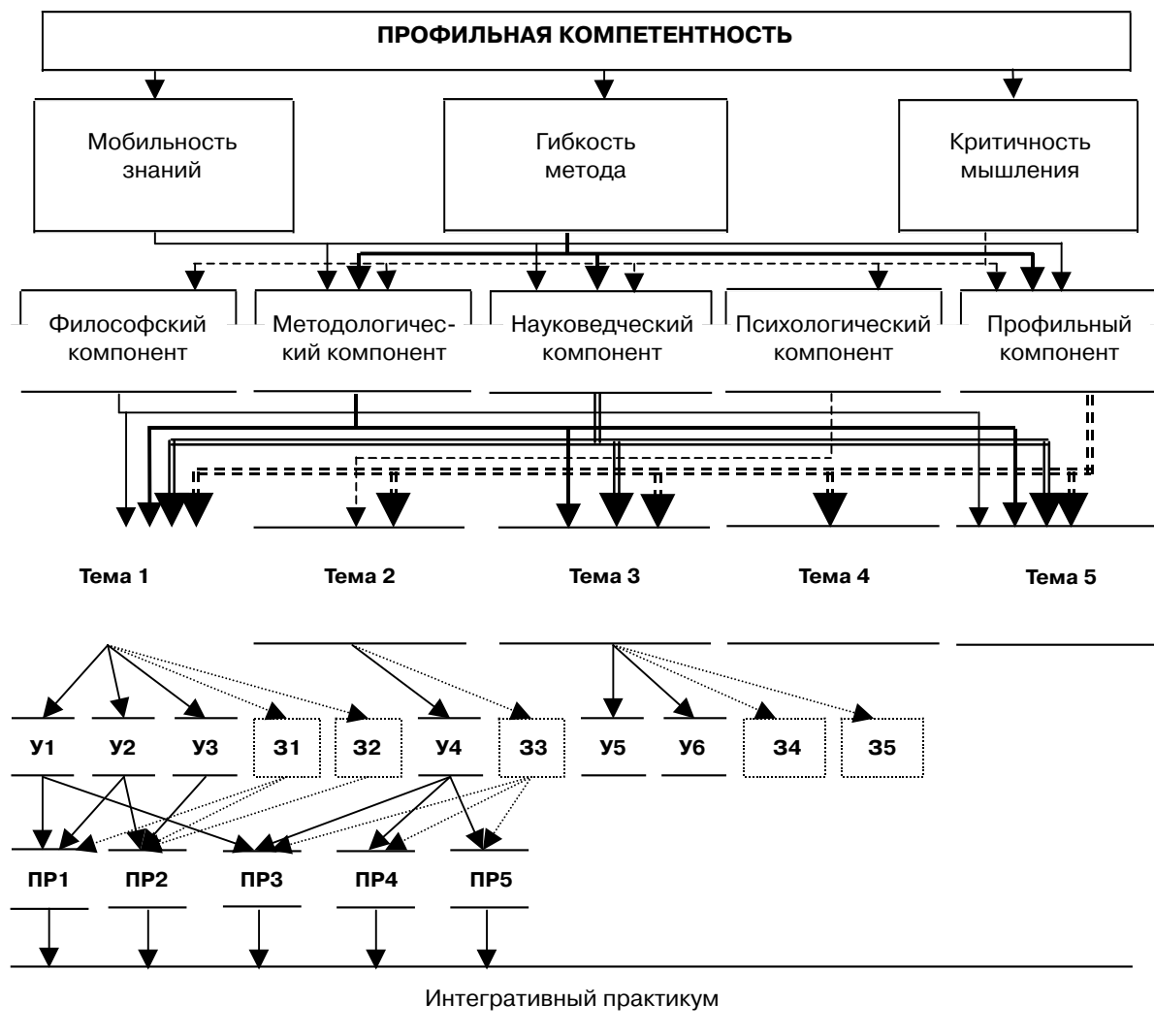
Сопоставляя этапы исследовательской деятельности на основе эксперимента с выделенными компонентами, определяются темы.

**Третий шаг** предполагает представление содержания в форме отдельных знаний и умений.

**Четвёртый шаг** предусматривает конструирование практических работ обобщённого характера на основе выделенных умений и объединение их в практикум. Разделяя взгляды О.С. Зайцева [1], под «практикумом» понимаем организационную форму обучения, представляющую собой систему практических работ обобщённого характера, предназначенную для формирования и развития профильной компетентности.

Итак, результатом проектировочной стадии становится интегративный практикум, направленный на формирование профильной компетентности (см. схему 4).

**Проектирование содержательно-деятельностного аспекта системообразующего интегративного практикума**



где У — умение, З — знание, ПР — практическая работа.

Спроектированный выше практикум на основе профильной компетентности будет рассматриваться как системообразующий компонент системы профильных предметов, спроектированных на основе профильной компетентности. Системообразующий компонент

способен объединять все другие компоненты в целостное единство, направлять их и стимулировать развитие. Именно установление связей лежит в основе системообразования, так как очевидно, что в нашем исследовании мы более нуждаемся не в новых элементах, а в

их сочетаниях и новых связях между ними.

Этап системообразования представлен следующими шагами:

**Пятый шаг** предполагает выделение в каждой теме программы профильного курса теоретической (ТЧ) и практической

кой частей (ПЧ). Затем теоретическая часть конкретизируется до определённого знания (З), практическая — до умения (У).

**Шестой шаг** предусматривает создание теоретического и практического профильного курса (практикума). Для конструирования теоретического курса, направленного на развитие профильной компетентности, выделенные знания (З) сопоставляются со знаниями интегративного практикума; основываясь на объединении, конструируют содержательные модули. Аналогичным образом формируется профильный предметный практикум на основе сопоставления выделенных умений профильного курса и сопоставления их с умениями интегративного практикума.

Пятый и шестой шаги представлены на схеме 6 (с. 128).

Введение интегративного курса и установление содержательно-деятельностных связей еще не обеспечит в полной мере интеграцию профильных курсов, если не осуществить временную синхронизацию (для установления межпред-

метных связей) и определённую последовательность изучения основных содержательных элементов (для установления внутрипредметных связей). Эта проблема решается на основе проектирования план-карты.

Рассмотрим особенности проектирования план-карты.

**Седьмой шаг** предусматривает определение времени, необходимого для изучения содержательного модуля и выполнения практической работы. Общее время определяется учебным планом.

**Восьмой шаг** проектирования направлен на составление план-карты с учётом логической последовательности изучения модулей и координацией содержательных модулей и практических работ профильных предметов. План-карту (см. схему 5) изображают в форме таблицы, где в колонках указывают модули всех профильных курсов (включая факультативы) с учётом их последовательности на основе внутрипредметных и межпредметных.

Итак, в результате проектирования образована система профильных предметов. Её яд-

ром стал интегративный практикум, формирующий профильную компетентность. Теоретические профильные курсы и профильные практикумы развивают профильную компетентность.

Активизация личностно-смысловой сферы предполагает подбор практических и теоретических элективных курсов для предоставления каждому ученику права выбора в пределах профиля и направления. Набор элективных курсов определяется возможностями педагогического коллектива и материальной базы образовательного учреждения, структурой региональной образовательной системы, потребностями школьников и их родителей.

В связи с тем, что описательный этап предполагает традиционный алгоритм деятельности, останавливаться на этом этапе мы не будем.

Изложенные в статье подходы успешно использовались автором в его лаборатории при конструировании и реализации профилей естественнонаучного направления. Сейчас проектируются профили гуманитарного направления.

Схема 5

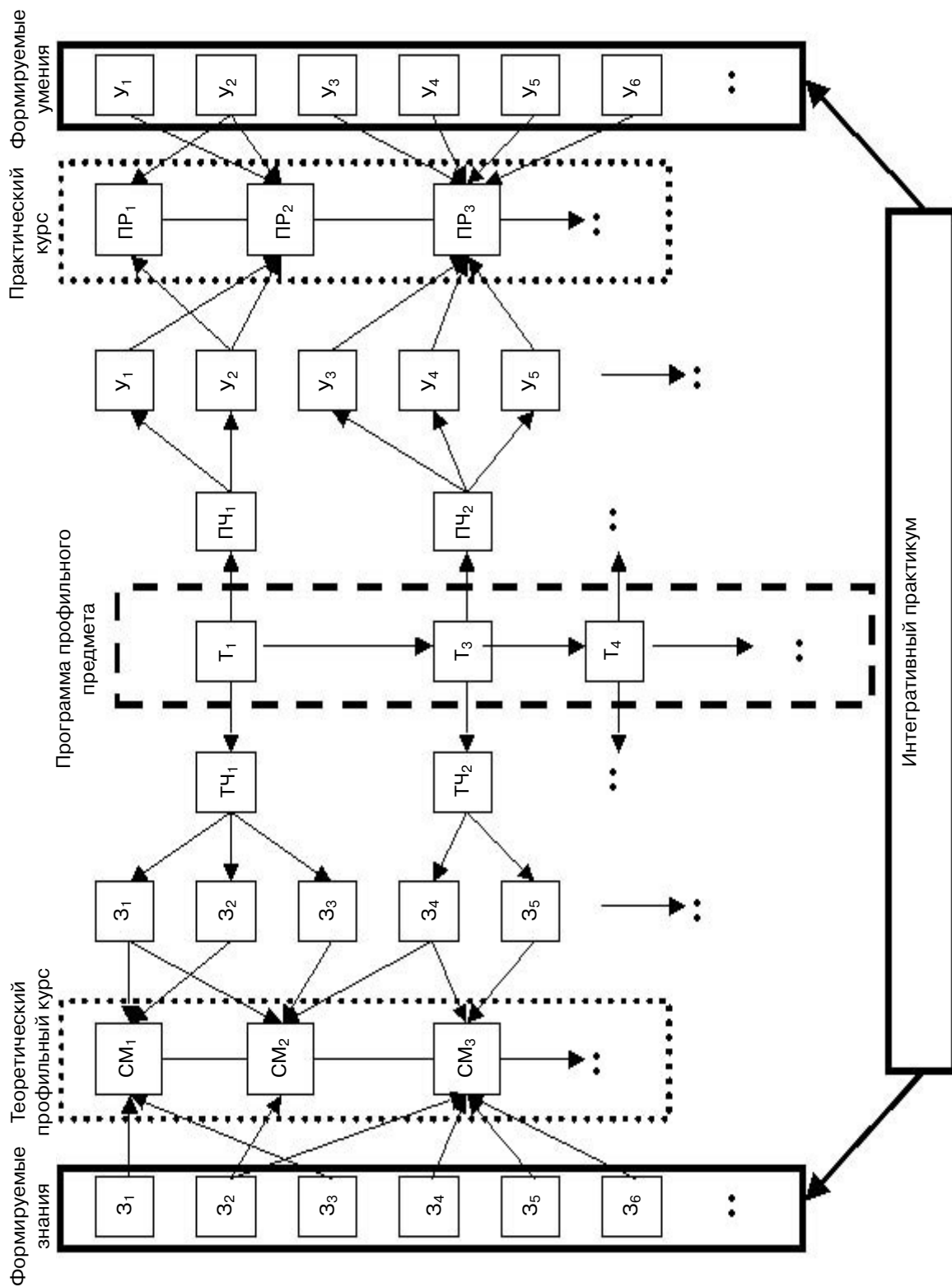
План-карта изучения профильных предметов

	Интегративный практикум	Профильный предмет 1	Профильный предмет 2	Практикум 1	Практикум 2
1-я неделя	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px;">ПР1</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px;">ПР2</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px;">СМ1</div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: fit-content; margin: 2px;">ПР1</div>	
Часы					

где СМ — содержательный модуль, ПР — практическая работа.

Схема 6

## Установление содержательных и деятельностных связей профильных предметов с интегративным практикумом



где Т — тема, ТЧ — теоретическая часть, ПЧ — практическая часть, З — знание, У — умение, СМ — содержательный модуль, ПР — практическая работа.



## Литература

1. *Зайцев О.С.* Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: Для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
2. *Кальней В.А., Шишов С.Е.* Технология мониторинга качества образования в системе «учитель — ученик». М.: ПОРФ, 1999.
3. *Ландишер В.* Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования, 1988. №1. С. 6–7.
4. *Леднёв В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2–е изд., перераб. М.: Высш. шк., 1991.
5. *Макареня А.А.* Избранные труды. Т. II. Теория и методика обучения химии. Тюмень: ТОГИРРО, 2000.
6. *Макареня А.А.* Избранные труды. Т. III. Педагогика. Педагогическая культура. Андрагогика. Тюмень: ТОГИРРО, 2000.
7. Образовательная программа — маршрут ученика: Ч. I / Под ред. А.П. Тряпициной. СПб.: ЮИПК, 1998.
8. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа–Пресс, 2000.
9. Профильное обучение: Эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования/ Под ред. А.Ф. Киселёва. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
10. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999.
11. *Рязин С.Н.* Проектирование процесса обучения старшеклассников на основе профильной компетентности: Автореф. дис. канд. пед. наук. Омск, 2001.
12. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001.
13. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика.
14. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно–модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996.
15. *Blank W. E.* Handbook for developing Competency–Based Training Programs. New– Jersey: Printice Hall, 1982.
16. *Britell T.K.* Competency and Exellence //Minimum Competency Achivment Testing / Traeger R.M. & Title C.K.( eds/). Berkeley, 1980. P. 23–29.