

*М. П. Войтеховская, Л. В. Понер*

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В рамках историко-педагогического анализа феномена профильного обучения выявляются этапы формирования данной формы дифференцированного образования, анализируются причины слабой профилизации сельских школ.

**Ключевые слова:** *профильное обучение, историография, этапы становления профильного обучения, сельская школа.*

В Концепции модернизации российского образования до 2010 года одним из приоритетных направлений образовательной политики заявлено создание системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы. Профильное обучение рассматривается как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании, организации образовательного процесса и дифференциации в большей мере учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать возможности для ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. При этом существенно расширяются возможности построения обучающимся индивидуальной образовательной траектории, обеспечивается более высокий уровень его подготовки для продолжения обучения в избранном направлении.

В настоящее время профилизация школы – одно из наиболее позитивно оцениваемых обществом направлений модернизации общего образования. Организация профильного обучения осуществлялась в несколько этапов. На **первом этапе** (в конце XIX – начале XX в.) профильная дифференциация выступает в форме разделения средней школы на классическую и реальную. На **втором этапе** (в конце 50-х гг. XX в.) впервые в практике советской школы обозначена идея внешней профильной дифференциации, выступавшей первоначально в форме «школ с углубленным изучением дисциплин»; в это время был принят селективный (отборочный) тип профильной дифференциации в отличие от элективного (выборочного). В 1960–80-е гг. в различных регионах СССР был реализован ряд моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов.

В 90-е гг. широкое распространение получила модель, при которой в вузах была налажена система обеспечения набора за счет договоров со школами, совмещенных экзаменов и т. п. Однако к началу XXI в. эта система себя исчерпала: «договорных»

школ становилось все больше, качество довузовской подготовки ухудшалось, гарантированное поступление в вуз не обеспечивалось, и в 2003 г. практика совмещенных экзаменов была запрещена [1].

К концу 90-х гг. на практике сложились основные предпосылки формирования современной концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, а именно: осмысление накопленного опыта дифференцированного обучения в отечественной общеобразовательной школе; законодательное оформление перехода российской школы от унитарности к вариативности (в рамках использования базисного учебного плана); развитие информационно-коммуникационных и телекоммуникационных технологий и др.

**Третий этап** (2002 г.) был обусловлен утверждением Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, в которой четко разграничены и определены понятия «профильное обучение» и «профильная школа». Новизна представленного в Концепции подхода [2] состоит в том, что профильная (однопрофильная, многопрофильная) школа рассматривается лишь как одна из институциональных форм реализации профильного обучения. В качестве наиболее перспективных обозначены новые формы организации профильного обучения: обучение по индивидуальному учебному плану и сетевые формы взаимодействия образовательных учреждений, выводящие реализацию образовательных стандартов и программ за рамки отдельного общеобразовательного учреждения. С 2003 г. начался эксперимент [3] по внедрению профильного обучения в общеобразовательных учреждениях.

Параллельно в течение указанных периодов вопросы профильного обучения разрабатывались в советской педагогической науке в контексте проблемы дифференциации обучения и воспитания. В конце 70-х – начале 80-х гг. была впервые разработана целостная концепция дифференцированного обучения (Ю. К. Бабанский, Н. М. Шахмаев). Однако акцент на широкий социально-профессиональный аспект дифференциации обучения в то время сделан не был.

С конца 80-х гг. началась разработка проблем профильного обучения на старшей ступени общего образования в современном контексте развития образования. В развитии проблематики профильного обучения можно выделить три этапа, связанных с появлением стратегических документов в области развития образования: Концепция общего среднего образования (1988), Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001), и Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (2004). В них последовательно уточнялись понятие, цели и механизмы реализации профильного обучения.

В 1988–1999 гг. проблема профильного обучения рассматривалась вне связи с широким социальным контекстом и необходимостью серьезных организационных изменений в процессе школьного обучения, а именно в существующей классно-урочной системе. В этот период преобладали исследования, посвященные проблемам построения содержания образования и методическим аспектам профильного обучения. Однако уже в это время в отдельных работах проблема профильного обучения была обозначена как организационно-педагогическая.

Ведущая направленность исследований в 2000–2004 гг. определялась возникшим противоречием между необходимостью развития профильного обучения в широком социальном контексте и отсутствием единой концептуальной идеи профильного обучения, учитывающей этот контекст. В центре внимания исследователей оказалась общепедагогическая специфика профильного обучения. В это время определяется тенденция рассмотрения дидактических и методических аспектов профильного обучения в организационно-педагогическом ключе. Исследователи изменяют пространство, отводимое для профильного обучения: в него включаются индивидуальная образовательная траектория учащегося, гибкие профильные группы, учреждения дополнительного образования детей.

На протяжении этого периода, помимо традиционного дидактического подхода к разработке проблем профильного обучения, начинает формироваться принципиально новый, не характерный для отечественной педагогики организационно-педагогический подход. В это время получили научное осмысление следующие идеи: о различии «углубленного обучения» и «профильного обучения», об ориентации профильного обучения на внешний социальный эффект, идея предпрофильной подготовки учащихся.

С 2004 г. исследования в области профильного обучения проводятся с учетом методологических положений, содержащихся в Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образо-

вания. В это время появляются работы, посвященные отдельным, ранее не изученным аспектам современной модели профильного обучения (организация обучения на основе индивидуальных учебных планов, использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для организации профильного обучения, сетевое взаимодействие образовательных учреждений), а также работы, содержащие результаты исследований широких социальных эффектов от внедрения профильного обучения.

Результаты анализа исследований позволили выявить слабоизученные аспекты профильного обучения, а именно: взаимодействие профильного обучения с системами начального и среднего профессионального образования; тьюторское сопровождение предпрофильной подготовки и профильного обучения; новые формы оценивания и итоговой аттестации выпускников девятых классов в системе предпрофильной подготовки; формы самостоятельной работы учащихся в системе профильного обучения; специфика управления муниципальной и региональной системами образования в условиях введения профильного обучения.

В ходе исследования установлены общие социально-экономические факторы массового введения профильного обучения на старшей ступени российской школы в начале XXI в.: процессы интеграции системы общего образования и профессиональной сферы; включение в социальный образовательный заказ требований обеспечения условий для более осознанного и качественного самоопределения учащихся.

Таким образом, в настоящее время теоретические основы профилизации обучения представлены следующими аспектами:

- вопросы дифференциации и индивидуализации обучения в теоретическом и методических аспектах;
- особенности построения содержания образования в профильно дифференцированных классах;
- организация обучения с учетом индивидуализации и дифференциации в условиях гетерогенных классов;
- проблемы управления введением и распространением предпрофильной подготовки и профильного обучения в системе общего образования;
- профильное обучение как организационно-педагогическое средство обеспечения преемственности общего и профессионального образования;
- дидактические основы профильного обучения на старшей ступени общего образования;
- организация профильного обучения в сельских школах;
- информационные и коммуникационные технологии в профильном обучении;

– решение обучающихся, развивающих, воспитательных педагогических задач в условиях введения профильного обучения;

– оценивание и мониторинг образовательных результатов предпрофильной подготовки и системы профильного обучения;

– организационно-педагогические условия организации профильного обучения в отдельном образовательном учреждении;

– кадровое обеспечение профильного обучения.

Теоретический анализ идей профильного обучения позволил сделать ряд выводов о недостаточной степени возможности реализации классических моделей профилизации в сельских школах. Так, концепции предпрофильной подготовки и профильного обучения в целом рассчитаны на крупные поселения, которые обладают несколькими учебными учреждениями.

На практике 70 % школ России – это сельские общеобразовательные учреждения, большинство из которых малочисленные (однокомплектные), малокомплектные, которые располагаются на территориях РФ с низкой плотностью населения, сложными климатическими условиями, отсутствием социальной инфраструктуры. Это обуславливает необходимость формирования отдельных вариантов профилизации сельской школы (действующие модели не всегда возможно внедрить в силу большой региональной специфики).

Еще одной причиной слабого внедрения моделей профилизации российских школ является расплывчатость самой модели профильного обучения [3; 4]. При том, что реально содержание полного

общего образования разделено на базовые, профильные, элективные курсы, сформирован федеральный компонент Государственного образовательного стандарта общего образования, четкая структура курсов вырисовывается обзорно. Во многих региональных учебных планах (как-то учебный план Томской области) несколько искажаются отдельные нормы Концепции профильного образования. Например, профильные курсы можно выбирать из списка выделенных предметов, практически не учитывая саму идею профильности, в связи с чем во многих школах набор предметов в профилях фактически не является типовым, что нарушает принцип единого образовательного пространства РФ. Набор профильных курсов достаточно велик, что уменьшает возможность внедрения в массовых сельских школах, предметы слабо интегрируются между собой, в содержании профильного образования зачастую отсутствуют межпредметные связи, иногда нарушается сама логика образовательного процесса. Кроме того, слабо разработаны и фактически не внедрены в массовую школу учебно-методические комплексы (УМК) для базовых, профильных, примерных типовых элективных курсов, в том числе и для малокомплектных.

Важнейшей причиной торможения данного эксперимента является неготовность учителя к введению профильного обучения, в том числе отсутствие в массовой школе специальных технологий преподавания базовых, профильных, элективных курсов, в том числе и на электронных носителях, что актуально для различных типов сельских МКШ.

### Список литературы

1. Письмо Минобразования России № 14-55-1180ин/15 от 22 октября 2003 г.
2. Приказ Минобразования России от 18.07.2002 № 2783.
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 № 334.
4. Санникова И. Г. Организация профильного обучения в сельских малокомплектных школах через средства дистанционных технологий // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 12. С. 27–29.

Войтеховская М. П., доцент, зав. кафедрой.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.  
E-mail: voiteschovskaya@tspu.edu.ru

Понер Л. В., аспирант.  
**Томский государственный педагогический университет.**  
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.  
E-mail: poner@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 24.11.2011.

*М. П. Voitekhovskaya, L. V. Poner*

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF ORGANIZATION PROBLEMS  
OF PROFILE EDUCATION IN RURAL SCHOOLS**

The article in the framework of historical and pedagogical analysis of the phenomenon of school education identifies stages in the formation of this form of differentiated education, analyzes the reasons for poor rural schools profiling.

**Key words:** *profile education, historiography, stages of formation of special education, rural school.*

Voitekhovskaya M. P.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: voiteschovskaya@tspu.edu.ru

Poner L. V.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: poner@rambler.ru