

И. Л. Бим

Профильное обучение
иностранным языкам
на старшей ступени
общеобразовательной
школы

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Москва
«Просвещение»
2026

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1
Б61

Издание выходит в pdf-формате.

Бим, Инесса Львовна.

Б61 Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. — Москва : Просвещение, 2026. — 168 с. : ил.

ISBN 978-5-09-140002-1 (электр. изд.). — Текст : электронный.

ISBN 978-5-09-017251-6 (печ. изд.).

В книге предпринята попытка поставить и рассмотреть основные проблемы, связанные с введением профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы.

Книга рассчитана на широкий круг читателей: это учителя иностранного языка, студенты, аспиранты, преподаватели иностранного языка вузов, научные работники, педагогическая общественность, которую интересуют процессы модернизации системы школьного образования в области обучения иностранным языкам.

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1

ISBN 978-5-09-140002-1 (электр. изд.)
ISBN 978-5-09-017251-6 (печ. изд.)

© АО «Издательство «Просвещение», 2007, 2026
© Художественное оформление.
АО «Издательство «Просвещение», 2007, 2026
Все права защищены

Предисловие	5
Глава 1. Введение профильного обучения в старшей школе — одно из проявлений личностно ориентированной гуманистической направленности образования	7
1. Каковы современные психолого-педагогические условия обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы?	7
2. Чем обусловлено введение профильного обучения на старшей ступени?	10
3. Каковы основные направления модернизации современного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы?	17
4. Разработка каких концептуальных проблем обучения иностранным языкам особенно актуальна в русле модернизации?	24
Глава 2. Основные характеристики профильного обучения	29
1. Что характеризует профильное обучение в принципиальном плане и иностранному языку в частности?	29
2. Каковы цели профильного обучения иностранным языкам?	33
3. Каковы основные принципы профильного обучения иностранным языкам?	39
4. Что входит в структуру и содержание профильного обучения иностранным языкам (на примере филологического профиля)?	43
5. Какие специальности соотносятся с филологическим профилем и каковы возможности придания ему разной направленности?	47
6. Как соотносятся элективные курсы с профилем?	51
7. Каков возможный подход к комплектованию профиля?	55
Глава 3. К организации профильного обучения	62
1. Каковы возможные формы организации профильного обучения иностранным языкам?	62
2. Какие инновационные формы организации профильного обучения считаются наиболее перспективными?	64
3. Какие приемы и технологии используются в профильном обучении?	83
Глава 4. Организация предпрофильной подготовки	103
1. Каковы основные направления предпрофильной подготовки школьников?	103
2. Как может быть организована предпрофильная подготовка по иностранному языку?	106
3. Каковы основные итоги эксперимента по введению предпрофильной подготовки?	118

Глава 5. Проблемы учебно-методического обеспечения разноуровневого обучения иностранным языкам на старшей ступени школы	121
1. Что понимается под учебно-методическим обеспечением?	121
2. В чем видится перспективность использования разноуровневого учебника иностранного языка для старшей ступени школы?	122
3. Как конкретно может быть построен разноуровневый УМК?	124
Заключение	129
Приложение I	130
Из опыта проектирования содержания обучения в нефилологическом профиле	
Приложение II	133
Предложения по составлению индивидуальных образовательных программ участников дистанционного семинара «Индивидуальная образовательная траектория обучения»	
Приложение III	136
Отзывы участников экспериментального обучения в московских образовательных учреждениях по введению индивидуальных учебных планов	
Приложение IV	144
Список литературы для учащихся, рекомендуемый для предпрофильной подготовки с ориентацией на филологический профиль	
Приложение V	148
Предпрофильная подготовка учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений: итоги эксперимента и перспективы дальнейшего развития	
Литература	165

Произошедшие в нашей стране за последние десятилетия общественно-политические и экономические преобразования обусловили изменения и в области системы образования.

Как отмечается в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», новые вызовы цивилизации закономерно приводят многие страны к «образовательному буму», к реформированию системы образования.

В России этот процесс начался еще в конце 80-х годов прошлого столетия.

В Концепции модернизации российского образования говорится: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, обладают чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание» (22).

В вышеупомянутой Концепции подчеркивается значительно возросшая роль образования на современном этапе развития страны. Это обусловлено «задачами перехода России к демократическому государству, рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности ее отставания от мировых тенденций экономического и социального развития» (там же).

В связи с этим особо пристальное внимание привлекла к себе старшая ступень полной средней школы, так как стало ясно, что она не отра-

жает новые мировые тенденции в образовании, на этой ступени плохо реализуется идея непрерывности образования, старшая ступень не нацелена на профориентацию школьников, мало способствует их самоопределению, не предусматривает рациональное распределение учебной нагрузки старшеклассников с учетом их интересов и профессиональных устремлений.

Вновь, как неоднократно на протяжении всей истории российской школы, встал вопрос о необходимости пересмотра структуры и содержания обучения школьников на старшей ступени (23, 24).

Какими же должны быть структура и содержание обучения в старшей школе, чтобы обеспечить качество и непрерывность образования, способствовать социальной адаптации школьников, их самоопределению, в том числе средствами иностранного языка как учебного предмета?

Введение профильного обучения в старшей школе — одно из проявлений лично-ориентированной гуманистической направленности образования

Рассмотрим сначала, в чем заключается специфика старшей ступени обучения.

1. Каковы современные психолого-педагогические условия обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы?

Возраст учащихся 9—11 классов (15—17 лет) относится к периоду ранней юности. К концу этого периода юноши и девушки обычно достигают физической зрелости. Завершается период бурного роста и развития организма, наступает относительно спокойное время физического развития. Происходит дальнейшее развитие их интеллектуальной сферы. В психологических периодизациях А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится учебно-профессиональная деятельность. Растет сознательное отношение к учению и труду, познавательные интересы приобретают более устойчивый и действенный характер. Мыслительная деятельность, процессы анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования достигают такого уровня развития, который стимулирует самостоятельную творческую деятельность старшеклассников, побуждает их к поиску причинно-следственных связей между явлениями, развивает критическое мышление, умения доказывать, аргументировать. Как отмечают психологи (37), «одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие теоретического мышления. Старшеклассники чаще задаются вопросом «Почему?», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна. В отличие от подростков старшеклассников интересует не только занимательность предмета, его фактологическая и описательная сторона, но и то, что неоднозначно, что не изучено, что требует самостоятельного обдумывания. Второй особенностью интеллектуального развития в юношестве является выраженная тяга к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Третьей

характерной чертой является распространенная юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности и уровень знаний и самостоятельности. Подчеркивается, что развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности. Дивергентное мышление, предполагающее, что на один вопрос может быть дано множество правильных и неправильных ответов, — важнейший интеллектуальный компонент творчества» (37, с. 356).

Л. И. Божович определяет старший школьный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы, с возникновением нового уровня самосознания, стремлением к самоутверждению, самовыражению (т. е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию (12). В эмоционально-личностном плане юношеский возраст уязвим, так как ему свойственны противоречивость уровня притязаний и самооценки, становление стабильного образа Я.

Психологи утверждают, что «главное психологическое приобретение юности — открытие своего внутреннего мира» (35, с. 279). Самосознание в этом возрасте обусловлено стремлением оценить качества своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений, профессиональной ориентации.

Юношеский возраст отличается богатством и разнообразием переживаемых чувств, в том числе связанных с отношениями между людьми, чувствами дружбы, любви. И.А. Зимняя отмечает: «Это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьников. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания» (19, с. 182). В юности особое удовольствие доставляет погрузиться в себя, исследовать свои мысли, чувства, поступки.

«Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости, что неотделимо от формирования мировоззрения, тесно связано с решением смысловых проблем, осознанием и осмыслением жизни как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл» (37, с. 357). Именно в этот период происходит формирование жизненных планов и самоопределение, которые возникают как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша, как результат «интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентаций» (там же, с. 368).

Однако на практике состав учащихся на старшей ступени полной средней школы бывает часто крайне неоднородным, особенно с позиций их самоопределения и планов на будущее. У одних в 10 классе уже достаточно развита профессиональная ориентация, и они уже твердо знают, чем хотят заниматься в будущем, какую профессию выбрать. Другие еще не очень уверены, сомневаются. У них либо большой разброс интересов, либо вообще нет четко выраженных интересов. Третьи совсем не знают, на чем остановить свой выбор. Они слишком подвержены чужому мнению или недостаточно информированы.

Это имеет место особенно тогда, когда в основной школе плохо поставлена профориентационная работа: не проводятся беседы о современных профессиях на уроках по разным учебным предметам, не устраиваются встречи с интересными людьми, не организуется посещение дней открытых дверей в средних и высших профессиональных учебных заведениях, мало кружков и факультативов по интересам и т. п. (9). А между тем именно развитие разносторонних интересов школьников является предпосылкой для развития их профессиональных устремлений, для их самоопределения. Так, Л. О. Филатова отмечает в этой связи со ссылкой на А. Б. Орлова, что «личностные интересы обеспечивают «мотивационный переход» к профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности и составляют ценнейшую основу для устойчивых профессиональных намерений» (цитируется по 41).

Особую проблему составляет отношение старшеклассников к иностранному языку. Его востребованность в современном мире сейчас очевидна для всех. Однако у школьников часто имеется большой разброс в уровне владения им. Одним ученикам он дается достаточно легко, и они убеждены в необходимости совершенствоваться во владении иностранным языком, хотя предметом их профессионального выбора может быть совсем другая область знания (например, обществоведение, журналистика, экономика, информатика, естественно-научные дисциплины). Другие, наоборот, проявляют к иностранному языку профессиональный интерес и хотели бы в будущем заниматься преподавательской, переводческой или исследовательской деятельностью в области лингвистики, филологии. Третьим он трудно дается, они значительно отстают от других по своему уровню обученности, утратили мотивацию к его изучению, потеряли надежду освоить иностранный язык, хотя, возможно, и хотели бы владеть им на элементарном коммуникативном уровне.

Кроме того, следует также иметь в виду, что в 10 классе могут быть собраны учащиеся из разных школ, в которых по-разному было поставлено обучение иностранному языку, что также может быть причиной разного уровня обученности.

Как в таких условиях учесть возможности и потребности всех школьников? Только на основе дифференцированного подхода к учащимся, на основе индивидуализации обучения.



Что же определяет специфику обучения (в том числе иностранным языкам) на старшей ступени?

2. Чем обусловлено введение профильного обучения на старшей ступени?

В связи с изменениями в жизни нашего общества сменились ценностные ориентации и в качестве самой большой ценности в соответствии с провозглашенными принципами гуманизации и демократизации общества признается свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира.

Переход к постиндустриальному информационному обществу требует полного развития личности, в том числе ее коммуникативных способностей, облегчающих вхождение в мировое сообщество и позволяющих успешно функционировать в нем.

Выпускник школы должен обладать нужными для этого знаниями, составляющими целостную картину мира, навыками и умениями осуществлять разные виды деятельности: учебную, трудовую, исследовательскую, эстетическую, а также обладать современными ценностными ориентирами и опытом творческой деятельности, уметь пользоваться новыми личностно ориентированными технологиями обучения, в том числе информационными технологиями, быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне, стремиться избегать и преодолевать конфликты.

Отсюда возрастает значимость владения иностранным языком, умений практически пользоваться им. Все это может быть достигнуто лишь при личностно ориентированном (точнее, «ребенко-/человеко-ориентированном») подходе как основной стратегии образования и воспитания, когда учитываются потребности, возможности и склонности школьника и он сам выступает в качестве субъекта процесса обучения.

Личностно ориентированный подход воздействует на все компоненты системы образования: образовательные и воспитательные цели при обучении каждому учебному предмету, на содержание, приемы/технологии обучения и на весь учебно-воспитательный процесс (взаимодействие учителя и учащихся, ученика и средств обучения и т. д.), способствуя соз-

данию благоприятной для школьника образовательной среды. Тем самым он выступает в качестве гуманистической парадигмы образования, отвергающей ориентацию на среднего ученика, «уравниловку», недооценку индивидуальных особенностей школьников, их потребностей и возможностей.

Много лет, как считает С. Г. Броневиц, «мы с завидным упорством поддерживали единство общего образования молодежи, учили «всех и всему», недостаточно учитывая индивидуальные особенности школьников, их интересы и склонности во имя эфемерной, практически не достигаемой в тех условиях цели — всестороннего гармонического развития личности. Такой подход стал недопустимо расточительным для общества не только в материальном, но и в интеллектуальном плане» (13).

В соответствии с личностно ориентированной парадигмой образования и воспитания школа должна быть нацелена на развитие личности школьника, его познавательных и созидательных способностей, самостоятельности, его стремления к непрерывному образованию, к образованию «через всю жизнь». В условиях рыночной экономики «человек играет все более активную роль на рынке труда, предлагая в качестве товара свой главный личный капитал — компетентность, профессионализм, квалификацию, и чем выше уровень его квалификации, тем большую свободу выбора имеет он на рынке труда, тем больше востребован он в жизни» (41). А отсюда всё возрастающие требования к качеству образования.

Личностно ориентированный подход определяет тем самым генеральное направление образования и воспитания, их гуманистический характер и реализуется в соотнесенности с целым рядом других подходов. Применительно к обучению иностранным языкам особое значение имеют следующие подходы:

- деятельностный (человек существует и развивается в деятельности);
- культуроведческий (образование и воспитание человека есть «вхождение»/«вращивание» его в культуру);
- коммуникативно-когнитивный (познавательная и коммуникативная деятельность выступают как основное средство образования и воспитания).

В последнее десятилетие в связи с переходом на новую парадигму образования и воспитания применительно к образованию в целом на Западе большое распространение получил компетентностный подход. В нашей стране этот подход долгое время рассматривался главным образом применительно к профессиональному образованию (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.). Однако, как отмечает И. А. Зимняя, «...после пу-

бликации текста «Стратегия модернизации содержания общего образования»... и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»... происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно фиксируется компетентностный подход в образовании» (18). По определению некоторых исследователей, «компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» (11). Подчеркивается, что он нацелен также на развитие личностных качеств обучаемых и соотносится с гуманистическими ценностями образования. Так, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» отмечается, что «понятие компетентности включает не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т. д.» (40).

Таким образом, компетентностный подход соотносится с личностно ориентированным подходом и способствует реализации последнего.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» говорится: «...общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции» (22).

В научной литературе понятия «компетенция» и «компетентность» нередко отождествляются, что представляется неправомерным. Вот как разграничивает эти понятия А. В. Хуторской: «Компетенция — отчужденное, заранее заданное, социальное требование (норма) к обязательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» (44).

Применительно к обучению иностранным языкам понятие «компетенция» уже давно входит в понятийный аппарат теории и методики обучения. Введенное в 60-х годах прошлого столетия Н. Хомским, оно органично вошло в обозначение интегративной цели обучения иностранным языкам, именуемой, как известно, иноязычной коммуникативной компетенцией. Такое обозначение цели позволяет интерпретировать ее как способность и реальную готовность осуществлять иноязычное общение, подчеркивает ее направленность на практику.

Что касается упомянутых выше ключевых компетенций, то у исследователей нет единого подхода к их выделению и классификации. Так, например, А. В. Баранников, обобщая зарубежный и отечественный опыт, выделяет следующие ключевые компетенции:

- учебные компетенции;
- исследовательские компетенции;
- социально-личностные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- компетенции в области организаторской деятельности и сотрудничества;
- личностно-адаптивные компетенции (2).

И. А. Зимняя выделяет три основные группы компетенций (18):

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции здоровьесбережения (знание и соблюдение здорового образа жизни и т. п.);
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире (ценности бытия, культуры и т. п.);
- компетенции интеграции (структурирование знаний, их приращение);
- компетенции гражданственности (знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина и т. п.);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, рефлексии (смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие).

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия (с обществом, семьей, друзьями, партнерами и т. д.);
- компетенции в общении (устном, письменном, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение этикета, традиций и т. п.).

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенции познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, интеллектуальная деятельность и т. д.);
- компетенции деятельности (игра, учение, труд, исследовательская деятельность и т. д.);
- компетенции информационных технологий (прием, переработка, выдача информации и т. д.).

Выделенные внутри этих трех групп десять компетенций И.А. Зимняя определяет как ключевые.

Приведем еще одну классификацию ключевых компетенций, предложенную А. В. Хуторским (44). Автор отмечает, что данный ниже перечень ключевых компетенций «основывается на главных целях общего образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе» (там же, с. 68—69):

- **Ценностно-смысловые компетенции.** Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности.
- **Общекультурные компетенции.** Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира.
- **Учебно-познавательные компетенции.** Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками.
- **Информационные компетенции.** Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер и т. п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

- **Коммуникативные компетенции.** Знание языков, способов взаимодействия с окружающими; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.
- **Социально-трудовые компетенции.** Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Права и обязанности в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.
- **Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности (там же, с. 69).

Не трудно увидеть, что в приведенных перечнях ключевых компетенций много общего, хотя в научных исследованиях отмечается, что вся эта проблематика вызывает еще немало вопросов и должна быть предметом дальнейших исследований.

Необходимость рассмотрения здесь компетентностного подхода объясняется его инновационной природой и его важностью для современного образования и, в частности, для обучения на старшей ступени полной средней школы.

Личностно ориентированная парадигма образования и воспитания, компетентностный подход и выделяемые ключевые компетенции, которыми должен в значительной степени владеть выпускник школы, обусловили повышение требований к современному среднему образованию, что в определенной мере предопределило и введение профильного обучения.

Как известно, основными рычагами новой парадигмы образования является реализация принципов дифференциации и индивидуализации обучения.

Итак, какими должны быть структура и содержание обучения в старшей школе, чтобы отвечать требованиям времени?

Как отмечают философы, содержание и структура объекта обусловлены его функциями. Основные функции старшей ступени обучения в системе общего среднего образования — в ее назначении:

- обеспечить завершение школьниками общего полного среднего образования и подготовить выпускников школы к жизни и труду в современном постиндустриальном информационном обществе, способствовать их социальной адаптации;
- помочь учащимся в их самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути в соответствии с их склонностями, возможностями, способностями;
- стимулировать старшеклассников к продолжению образования и создать условия для облегчения их перехода из одного звена системы образования в другое, а также нацелить их на самообразование.

Конкретизируем эти функции применительно к обучению иностранному языку. В этом случае речь идет о том, чтобы:

- обеспечить завершение общеобразовательной языковой подготовки школьников (иностраннй язык);
- помочь старшеклассникам в их самоопределении и, в частности, в определении роли иностранного языка в их планах на будущее;
- создать базу для возможного использования иностранного языка в трудовой деятельности сразу после окончания школы (например, в области международной связи, в туристическом бизнесе и т. п.);
- нацелить и подготовить старшеклассников к продолжению языкового образования в среднем специальном учебном заведении или в вузе, где он может быть целью для профессионального овладения им (например, в языковом вузе) или выступать в качестве средства для овладения другой предметной областью (в неязыковом вузе).

Этому должно способствовать введение в соответствии с Концепцией модернизации образования и в соответствии с федеральным компонентом Государственного образовательного стандарта двухуровневой подготовки школьников: общеобразовательной/базовой и профильной. Как отмечается в Концепции модернизации образования, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда» (22).

С целью модернизации всего школьного образования были подготовлены следующие нормативные документы, адресованные в том числе старшей ступени полной средней школы и затрагивающие обучение иностранному языку:

- Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта для всех ступеней обучения, раздел «Иностраннй язык»;

- Базисный учебный план;
 - Примерные программы по каждому из основных иностранных языков, изучаемых в российских школах (английскому, немецкому, французскому, испанскому), которые конкретизируют текст стандарта и могут служить основой для создания авторских программ, учебников;
 - Методическое письмо «О преподавании иностранных языков в условиях введения федерального компонента Государственного образовательного стандарта», утвержденное МО РФ, и другие.
- Все эти материалы опубликованы в отдельном сборнике (29).



Итак: какой комплекс факторов обусловил введение профильного обучения в старшей школе?

3. Каковы основные направления модернизации современного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы?

Подчеркнем сначала, что модернизация образования — это его обновление, обусловленное как изменившимися требованиями современного общества к образованию подрастающего поколения, так и новыми общеобразовательными запросами самих обучающихся, с которыми в соответствии с личностно ориентированной парадигмой образования и воспитания нельзя не считаться.

В чем же конкретно в организационном плане проявляется модернизация школьного языкового образования (иностранного языка)?

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» и рядом других (в том числе законодательных) документов можно выделить несколько важных направлений модернизации:

- изучение иностранного языка на старшей ступени вновь стало обязательным. Оно, как известно, на протяжении последнего десятилетия рассматривалось как необязательное, что противоречило востребованности иностранного языка в современном обществе и нарушало преемственность между школой и вузом;
- на иностранный язык в соответствии с базисным учебным планом на старшей ступени выделяется минимально коммуникативно достаточное количество учебных часов — не менее 3 часов в неделю на общеобразовательном базовом уровне (долгое время выделялось 1 или 2 часа в неделю);

- обучение иностранному языку благодаря личностной ориентации образования и воспитания может, как отмечалось, осуществляться на разных уровнях — общеобразовательном/базовом и углубленном/ профильном в зависимости от выбора старшеклассников, т. е. с учетом их потребностей, возможностей, склонностей. В соответствии с этим интегративная коммуникативная цель обучения, предусматривающая достижение старшеклассниками функционального рабочего владения изучаемым иностранным языком, также должна быть достигнута на двух уровнях: общеобразовательном/базовом и углубленном/ профильном;
- введение профильного обучения (6 часов в неделю) позволяет повысить качество владения старшеклассниками иностранным языком, учесть их профессиональные устремления, более того, способствовать их развитию средствами иностранного языка и обеспечить большую преемственность между школьным языковым образованием и вузовским;
- введение профильного обучения позволяет, кроме того, использовать иностранный язык не только как цель обучения (например, в рамках филологического профиля, где он совместно с родным языком и литературой призван заложить основы филологического образования), но и как средство обучения другой предметной области, например: истории, географии, биологии, мировой художественной культуре и т. д., если он включен в соответствующий неязыковой профиль или даже если он, не будучи профильным учебным предметом, просто ориентирован на этот профиль. Это возможно благодаря способности иностранного языка (как и любого языка!) вступать в активные межпредметные связи, в частности, с помощью использования в учебном процессе профильно ориентированных текстов;
- новый базисный учебный план позволяет ввести изучение второго иностранного языка (2 часа в неделю за счет школьного компонента) там, где для этого имеются условия: наличие квалифицированных кадров, учебной литературы и т. д.

К этому следует добавить, что на обучение иностранному языку на старшей ступени должно также положительно сказаться раннее начало его изучения (со 2 класса начальной школы), увеличение тем самым длительности всего курса обучения и суммарное увеличение количества учебных часов на овладение им.

Таким образом, провозглашение обучения иностранному языку как одного из приоритетных направлений модернизации школы не просто

декларируется, а находит реальное материальное подкрепление с помощью базисного учебного плана как нормативного документа.

Вместе с тем документы по модернизации школы предусматривают лишь постепенный переход на профильное обучение. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 09.06.2003 № 334 и в соответствии с планом-графиком мероприятий по подготовке и внедрению профильного обучения, утвержденным приказом Министерства образования РФ от 26.06.2003 № 2757 в 2003/04 учебном году начался эксперимент по введению профильного обучения, а в его рамках и эксперимент по предпрофильной подготовке учащихся основной школы.

Необходимость предпрофильной подготовки связана с проблемой самоопределения учащихся, которые к концу обучения в основной школе (9 класс) должны определить свои планы на будущее, в том числе сделать выбор путей дальнейшего обучения на старшей ступени, если они хотят продолжить обучение в полной средней школе.

Таким образом, процессы модернизации школы, и в частности ее старшей ступени, все еще находятся в стадии становления и развития.

В результате эксперимента по внедрению профильного и предпрофильного обучения у нас появились школы, которые накопили в этом направлении определенный и весьма интересный опыт (16, 17, 50). Более того, есть даже школы/гимназии-новаторы, которые еще в 80-е годы прошлого столетия на много лет предвосхитили введение профильного обучения. Это, в частности, школы, открывшие именно на старшем этапе основной школы (8, 9 классы) и/или на старшей ступени полной средней школы классы с углубленным изучением иностранного языка (в отличие от так называемых спецшкол, где углубленное изучение иностранного языка начинается со 2 класса). Наряду с этим вводилось страноведение и регионоведение, а также технический перевод.

Все это являлось попыткой профилировать обучение иностранному языку: с одной стороны, сделать этот предмет профессионально ориентированным, т. е. развивать профессиональные устремления школьников по отношению к изучению иностранного языка, с другой — облегчить учащимся поступление и дальнейшую учебу в следующем звене системы образования, как правило, в высшем учебном заведении. При таком профилировании иностранный язык выступал в качестве цели углубленного изучения, хотя многие выпускники вовсе не рассматривали его как свою будущую специальность, но включали его в свои планы на будущее.

На данный момент можно выделить следующие формы/модели организации обучения иностранным языкам на старшей ступени средней (полной) школы.

Схема 1¹

Основные формы обучения иностранным языкам на старшей ступени



Как видно из схемы, есть школы, где вообще отсутствует дифференциация обучения на старшей ступени (модель 1); есть школы, где введено профильное обучение, но иностранный язык не является профильным учебным предметом (модель 2); и наконец, есть школы, где имеет место профильное обучение иностранному языку в русле разных профилей: социально-гуманитарного, филологического и др. Рассмотрим схему несколько подробнее.

¹ Эта схема — вариант разработанной ранее более детальной схемы (5).

² Второй иностранный язык (ИЯ2) дан курсивом, так как в базисном учебном плане он в качестве профильного учебного предмета включен только в филологический профиль.

Итак, первая модель — это общеобразовательная полная средняя школа, где завершается общеобразовательное/базовое языковое образование (иностраннный язык). Она обеспечивает общеобразовательный уровень подготовки школьников по иностранному языку, соответствующий пороговому уровню (уровень B1), предложенному Советом Европы для европейских школ. Этот уровень предполагает достижение функциональной грамотности во владении иностранным языком, формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративной цели обучения, включающей речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебную компетенции, и предусматривает образование, воспитание и развитие школьников средствами иностранного языка.

Этот уровень может быть достигнут выпускниками при раннем начале изучения иностранного языка, т. е. со 2 класса начальной школы.

Достижение порогового уровня является необходимой предпосылкой для практического использования иностранного языка в самых распространенных ситуациях межличностного и межкультурного общения с носителями этого языка (например, во время туристических поездок за рубеж или приема иностранных гостей в нашей стране), а также является обязательным условием для продолжения образования в вузе.

Для учащихся, проявляющих повышенный интерес к иностранному языку или, наоборот, испытывающих трудности в овладении им, школа может предоставить дополнительные образовательные услуги за счет часов школьного компонента базисного учебного плана (элективные курсы, факультативы).

Следовательно, данная модель, не будучи профильной, не исключает вместе с тем перехода отдельных школьников в другие типы школ/классов и не закрывает для них возможность дальнейшего образования в вузе.

Вторая модель — это профильная школа/классы, где иностранный язык является общеобразовательным/базовым учебным предметом. Здесь имеются две возможности: 1) иностранный язык остается базовым предметом, так сказать, «в чистом виде», овладение которым, однако, рассматривается в настоящее время как одно из приоритетных направлений модернизации образования, и поэтому достижение порогового уровня в овладении им является обязательным; 2) это использование специфики иностранного языка как учебного предмета (см. второй блок схемы), его ярко выраженного «беспредметного» (И. А. Зимняя) или, точнее, меж-предметного характера, т. е. его способности хранить и передавать любую информацию, что дает возможность ориентировать содержание обучения ему на выделенный в той или иной школе профиль. Тем самым иностраннный язык выступает одним из средств реализации профильного обучения (например, социально-гуманитарного, естественно-научного).

При некотором переструктурировании содержания обучения, а именно сокращении общекультурной тематики и введения за счет этого профильно ориентированных текстов, иностранному языку может быть придана определенная профильная направленность. Предполагается, что и в этом случае может быть достигнут пороговый уровень обученности школьников при определенной специализации обучения иностранному языку в соответствии с выбранным неязыковым профилем. Думается, что это может рассматриваться как несомненный плюс, так как позволит выпускнику сразу после окончания школы прицельно использовать иностранный язык в выбранной в соответствии с профилем сфере деятельности или в учебе при продолжении образования в среднем специальном учебном заведении или в вузе.

Благодаря определенной профильной ориентации иностранного языка в профильной школе и возможному повышению у старшеклассников мотивации к его изучению, пороговый уровень может быть в этом случае несколько превышен.

Выбор направленности в обучении иностранному языку в данном типе школ (общеобразовательной, профильной) зависит от желания школьников, учителя иностранного языка, от намерений и возможностей школы в целом (наличие соответствующего кадрового потенциала, разных программ, учебников).

Третья модель — это профильная школа/классы, где иностранный язык является профильным учебным предметом, что предполагает его углубленное изучение, а также изучение зарубежной литературы и страноведения или истории страны изучаемого языка в несколько большем объеме, чем в общеобразовательной/универсальной школе, и, кроме того, предусматривается некоторая специализация в соответствии с выбранным профилем. Изучение иностранного языка со 2 класса, находящее сейчас все большее распространение, и в два раза большее количество недельных часов, выделяемых на этот профильный предмет, дает возможность достичь более высокого уровня обученности — уровня, приближающегося к *пороговому продвинутому уровню* — уровню B2 (в терминах Совета Европы). Это предполагает более гибкое и более свободное владение иностранным языком, использование его как средства межличностного и межкультурного общения в широком спектре ситуаций официального и неофициального взаимодействия с носителями языка.

Достижение этого уровня позволяет выпускникам, с одной стороны, продолжить образование в лингвистическом, педагогическом или ином специализированном вузе (в соответствии с выбранным профилем), с другой — осуществлять, как отмечалось, трудовую деятельность сразу после окончания школы в выбранной профессиональной сфере, предпо-

лагающей профессионально ориентированное использование иностранного языка, например, в качестве специалиста среднего звена: секретаря-референта (со знанием иностранного языка), гида-переводчика, работника международной связи, гостиничного, ресторанного бизнеса и др.

С этим типом школ могут соотноситься и лингвистические гимназии, где на изучение иностранного языка отводится не менее 5 часов в неделю и где он рассматривается как профилирующий учебный предмет.

Введение элективных курсов, факультативов, практик в этих школах, а также в лингвистических гимназиях не только позволяет лучше готовить выпускников по иностранному языку, но и расширяет диапазон их языковой подготовки, придает ей большую практическую направленность.

Изложенный выше подход к модернизации языкового образования (иностраннй язык) на старшей ступени школы позволяет, как отмечалось, обеспечить преемственность образования между школой и вузом, позволяет повысить качество подготовки выпускников по иностранному языку и, таким образом, добиться эквивалентности с зарубежной школой в уровне обученности по предмету. Это, в свою очередь, дает возможность выпускникам продолжить образование или трудоустроиться за рубежом и способствует в определенной мере расширению международных связей нашего государства, его вхождению в мировое сообщество.

Что касается изучения второго иностранного языка, то оно находит в настоящее время все большее распространение в связи с глобализацией английского языка в качестве первого иностранного и вытеснением им других изучаемых в школе иностранных языков: немецкого, французского, испанского. Поэтому эти языки все чаще выбираются школьниками в качестве второго иностранного, хотя количества часов, выделяемых на него из школьного компонента (2 часа в неделю), крайне недостаточно.

Однако уровень обученности ему будет в значительной степени зависеть от длительности курса (с 5 по 11, с 7 по 11 или с 10 по 11 класс), а также от степени учета специфики овладения вторым иностранным языком.

Исследования показывают, что если при обучении второму иностранному языку учитываются знания и опыт изучения первого иностранного языка, то процесс овладения им может быть в значительной степени интенсифицирован, а эффективность и качество овладения им повышены (8, 2, 51).

Подготовка же специалистов, владеющих двумя иностранными языками, делает их более социально мобильными и более востребованными на рынке труда, что соответствует духу модернизации школы и способствует повышению престижа нашей системы образования в целом.

Важно иметь в виду, что модернизация образования, в том числе языкового (иностранного язык), затрагивает также дальнейшую разработку концептуальных основ обучения.



Какие инновационные процессы обеспечивают модернизацию современного школьного языкового образования (иностранного язык)?

4. Разработка каких концептуальных проблем обучения иностранным языкам особенно актуальна в русле модернизации?

Современный этап в развитии мирового сообщества — вхождение в третье тысячелетие развития цивилизации — обусловил, как отмечалось, возросшие требования к образованию во всех развитых странах мира. С одной стороны, это вызвано тем, что образование должно соответствовать происходящим общественно-политическим и экономическим преобразованиям, характерным для становления и развития информационного общества. С другой стороны, сами эти преобразования напрямую зависят от уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки членов общества, от их мобильности, способности приспосабливаться к изменяющейся конъюнктуре рынка труда, постоянно совершенствоваться, быстро осваивать новые профессии. Это значит, что образование становится важнейшим фактором развития общества.

Отсюда значимость осуществляемой модернизации образования, которая нацелена на реализацию личностно ориентированной парадигмы образования и воспитания. Это означает реализацию сопряженных с ней подходов, в том числе компетентностного.

Однако, как отмечает Л. О. Филатова, «компетентностный подход как средство ориентации образования на личностно значимые и практико-ориентированные результаты пока далеко не в полной мере нашел себе дорогу в российскую школу» (41, с. 23). Как считает А. В. Баранников, это «объясняется непроработанностью его методологической основы и неустоявшимся понятийным аппаратом» (2, с. 12).

Как обстоит дело в этом плане в нашей предметной области?

Уже говорилось, что в методике обучения иностранным языкам компетентностный подход, по сути, используется достаточно давно и это нашло отражение в формулировке цели обучения, соотносимой с планируемыми результатами, а именно в использовании понятия «коммуникативная компетенция», под которой, как известно, понимается интегративная цель обучения, включающая развитие языковой (владение сред-

ствами языка), речевой (владение видами речевой деятельности), социокультурной (владение социокультурными, в том числе страноведческими, знаниями и навыками), компенсаторной (умение выходить из положения при дефиците языковых средств), учебно-познавательной (умение учиться) компетенциями.

Таким образом, коммуникативная компетенция — это способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение, реально взаимодействовать с носителями языка.

Именно в такой трактовке это понятие давно используется в нашей предметной области (хотя в научной литературе компонентный состав коммуникативной компетенции имеет разные наименования, отражающие примерно одну и ту же суть). Вместе с тем значимость компетентностного подхода в плане развития личности школьника и тот факт, что он фиксируется в основных документах по модернизации школы, ставят перед методической наукой ряд вопросов, связанных с более последовательным внедрением компетентностного подхода в обучении иностранным языкам. Это, например, следующие вопросы:

- как компетентностный подход конкретно отражается в содержании обучения иностранным языкам;
- как он реализуется в приемах и технологиях обучения;
- насколько в школьных условиях может быть сформирован опыт иноязычной коммуникативной деятельности, без которого не может сформироваться (даже в самых начальных основах) компетентность как качество личности, приобретенное в результате овладения компетенцией/компетенциями.

Эти вопросы еще ждут своих исследователей, хотя нельзя не сказать, что компетентностный подход соотносится с общепризнанным для обучения иностранным языкам деятельностным или личностно-деятельностным подходом (И.А. Зимняя), а также с выделением в содержании обучения наряду с материальным аспектом содержания (единицы языка и речи) и идеальным (наши мысли, передаваемые средствами языка) деятельностного и ценностно-ориентационного аспектов (И. Л. Бим).

Из вышеизложенного следует, что в концептуальном плане модернизация обучения иностранным языкам предусматривает дальнейшую разработку данной проблематики.

Есть и еще одна важная проблема, активно разрабатываемая сейчас в дидактике, — это проблема образовательной среды (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин (1996, 1997, 1999), В. А. Ясвин (2002), А. Холлидей (1997), А. М. Анохин (2000), Л. Н. Седова (2000), Э. Де Кортте, Л. Фершаффель (2002), В. А. Козырев (2004), А. В. Иванов (2005) и др.

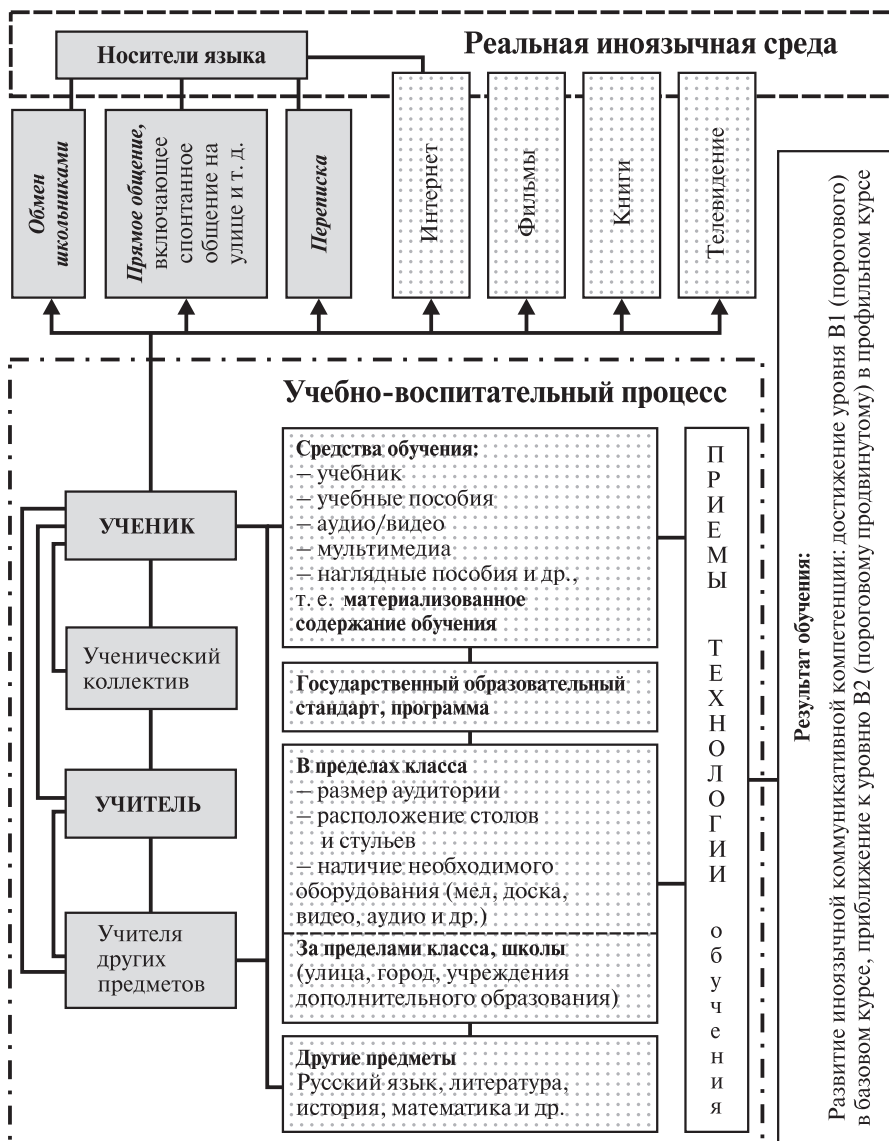
А. В. Хуторской так определяет образовательную среду: это «собственное или непосредственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность» (43, с. 72).

В. А. Ясвин (52) дает более широкую трактовку этого понятия, включая в него условия для личностного развития обучающихся, обусловленные социальным и пространственно-предметным окружением, используемыми в учебно-воспитательном процессе средствами, приемами и технологиями обучения. Тем самым он рассматривает среду как четырехкомпонентную структуру, включающую социальный компонент и вычленяемого отдельно субъекта образовательного процесса (ученика), пространственно-предметный компонент и технологический компонент.

В пространственно-предметный компонент он включает аудиторию/класс и все оснащение, а также учебники, учебные пособия, т. е. материализованное содержание обучения, в технологический компонент — приемы и технологии обучения, обеспечивающие создание определенного психологического климата (52).

В методике обучения иностранным языкам понятие «образовательная среда» получило дальнейшую конкретную реализацию. Опираясь на исследования В. А. Ясвина, Н. А. Спичко определяет это понятие применительно к обучению английскому языку студентов 1 курса педагогического вуза: «Представляется возможным выделить следующие компоненты образовательной среды: социальный и условно вычленить из него два субъекта образовательного процесса, пространственно-предметный и технологический. <...> В отличие от В. А. Ясвина, который выделяет один субъект в образовательном процессе (учащихся), считаем принципиально важным выделение двух субъектов: преподавателя и студента, так как от их взаимодействия во многом зависит сбалансированность образовательной среды, ее эффективность» (39, с. 13). В своем диссертационном исследовании, посвященном проектированию эффективной образовательной среды, Н. А. Спичко разрабатывает схему образовательной среды при обучении английскому языку (его грамматическому аспекту) на 1 курсе педагогического вуза, которая, по сути дела, отражает реализацию системного подхода к проектированию учебно-воспитательного/образовательного процесса. Представляется, что разработанная Н. А. Спичко модель образовательной среды обладает большой обобщающей силой и может быть экстраполирована на обучение иностранным языкам в средней школе.

Предпринятая нами в этом направлении попытка отражена в схеме 2, основой которой послужила схема Н. А. Спичко (39, с. 21).



Эта модель носит весьма обобщенный характер. Она раскрывает основные взаимосвязи всех воздействующих на деятельность учителя и учащихся условий обучения, акцентирует важность межпредметных связей, проявляющихся как в содержании обучения (см. пространственно-предметный компонент), так и в профессиональном взаимодействии учителя иностранного языка с учителями других учебных предметов (например, с учителем русского языка и литературы, истории и т. д.), показывает возможность выхода за пределы класса, школы в целях практического применения иностранного языка (в частности, в русле проектной деятельности), демонстрирует возможности подключения учреждений дополнительного образования в интересах обучения иностранным языкам, а также реальной иноязычной среды — носителей языка, аутентичных источников информации. И все это нацелено на получение планируемых результатов обучения на базовом/общеобразовательном и профильном уровнях.

В модели представлены все компоненты системы обучения иностранным языкам на уровне реального учебно-воспитательного/образовательного процесса: цели обучения, зафиксированные в Государственном образовательном стандарте, программе, содержание обучения, материализованное/опредмеченное в учебниках, учебных пособиях и других средствах обучения, включая мультимедийные, приемы и технологии обучения, обеспечивающие определенный стиль учебной и педагогической деятельности (технологический компонент), и системообразующие компоненты — субъекты образовательного процесса (ученик и учитель) в их взаимодействии друг с другом, со средствами обучения и окружающей социальной средой в специально создаваемых условиях, включающих выход в социум (улица, город, ...) для приобретения опыта иноязычной коммуникативной деятельности и т. д.

Таким образом, роль проектирования благоприятной образовательной среды при обучении иностранным языкам трудно переоценить. В этом плане дальнейшая разработка средового/средо-ориентированного подхода применительно к нашей предметной области представляется крайне перспективной.

Характерно, что это в особой степени касается проблем профильного обучения, организация которого предполагает широкое задействование образовательной среды, о чем речь пойдет ниже (38, с. 77).



Почему дальнейшая разработка компетентностного и средо-ориентированного подходов рассматривается сейчас как перспективные направления исследований?

Основные характеристики профильного обучения

1. Что характеризует профильное обучение в принципиальном плане и иностранному языку в частности?

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» профильное обучение старшекласников рассматривается как система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда (22).

В Концепции профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы отмечается: «Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшекласников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» (24, с. 3).

В Концепции подчеркивается, что любая форма профилизации обучения требует сокращения инвариантного компонента содержания школьного образования и это отличает профильную школу от моделей школ с углубленным изучением отдельных предметов. В последних один-два предмета изучаются углубленно, в то время как остальные предметы не подвергаются изменениям, а от этого увеличивается нагрузка школьников. Реализация же «профильного обучения возможна только при условии сокращения непрофилирующих предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся» (там же, с. 7), что в какой-то мере способствует разгрузке старшекласников.

Согласно Концепции модель общеобразовательной школы с профильным обучением предусматривает на старшей ступени разнообразную комбинацию учебных курсов, на основе которых складывается гибкая система профильного обучения. Это три типа учебных курсов: базовые, профильные, элективные курсы.

Базовые общеобразовательные курсы обязательны для всех учащихся. Их набор (в основном с небольшими вариантами) один и тот же во всех профилях: математика, история, русский и иностранный языки, мировая

художественная культура (МХК), физическая культура и интегрированные курсы обществознания и естествознания.

Профильные курсы — углубленные курсы для старшей ступени школы, нацеленные на профессиональную ориентацию школьников, на их начальную специализацию в конкретной предметной области, например: в области родного языка и литературы, биологии, химии, физики, истории, обществознания, иностранного языка и т. д.

Из набора нескольких профильных курсов и складывается ядро профиля. Например, русский язык, литература, иностранные языки определяют содержание филологического профиля; физика, математика, биология, химия — естественно-научного профиля и т. д.

Элективные курсы — обязательные курсы по выбору школьников, входящие на старшей ступени в состав профиля. Они могут расширять, дополнять и видоизменять профиль. Например, элективные курсы «Введение в переводческую деятельность», «Великие деятели культуры страны изучаемого языка» и т. п. могут входить в филологический профиль, а «Основы менеджмента» и «Великие общественные деятели и их роль в мировой истории» — в социально-гуманитарный. (Подробнее об элективных курсах см. здесь, с. 51.)

В Концепции профильного обучения отмечается, что «предлагаемая система не ограничивает школу в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника в выборе различных наборов базовых общеобразовательных, профильных и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию. <...> На основе курсов трех типов: базовых общеобразовательных, профильных и элективных возможно такое построение учебного процесса, когда комбинации общеобразовательных и профильных курсов дадут самые различные формы профилизации для школы в целом, для отдельных классов в ней, для группы учащихся» (там же, с. 8).

Что касается профильного обучения именно иностранному языку, то оно предполагает, как отмечалось, более углубленное его изучение, а также определенную специализацию, нацеленность содержания обучения на выбранный профиль, как правило, с учетом планов старшеклассников на будущее, характера дальнейшего обучения в среднем специальном или высшем учебном заведении и соответствующей сферы будущей профессиональной деятельности, хотя последняя может и не полностью соответствовать выбранному в школе профилю, так как профессиональные устремления могут с взрослением и развитием человека видоизменяться.

В базисном учебном плане даны только некоторые примеры возможных профилей. Так, иностранный язык в качестве профильного учебного предмета представлен лишь в филологическом профиле. А между тем он

может входить и в другие профили: социально-гуманитарный, социально-экономический, в разные естественно-научные профили и т. д. Этот вопрос будет отдельно рассмотрен ниже, с. 67.

От чего зависит выбор профиля? Как отмечалось, от профессиональных устремлений школьника и его планов на будущее:

— будет ли он продолжать профессионально ориентированное изучение иностранного языка в специализированном учебном заведении, например лингвистическом/языковом педагогическом вузе;

— будет ли иностранный язык служить для него средством изучения другой предметной области;

— собирается ли выпускник использовать иностранный язык в практической деятельности сразу после окончания школы, например, в качестве гида-переводчика, секретаря-референта со знанием иностранного языка, в гостиничном, туристическом и другом бизнесе.

В филологическом профиле именно сам иностраннный язык в единстве с литературой и страноведением выступает в качестве цели углубленного изучения. В других профилях он одновременно выступает и как средство изучения другой предметной области (например, экономики, истории, информатики, естественно-научных дисциплин), причем как средство, которым надо хорошо владеть.

Как спроектирован филологический профиль, представленный в базисном учебном плане (БУП)? Рассмотрим данную там таблицу (см. с. 32).

Как видно из таблицы, в качестве базовых общеобразовательных предметов выступают: математика, история, интегративный курс обществознания (включающий экономику и право), интегративный курс естествознания (включающий основы естественно-научных предметов: биологии, физики, химии, географии), мировая художественная культура и физическая культура. Интегративный курс естествознания позволяет сохранить основы естественно-научного образования, но в усеченном виде, чтобы не допустить перегрузки школьников.

Профильные учебные предметы: русский язык, литература, иностранный язык, второй иностранный язык — позволяют выбрать два направления профилирования: либо с акцентом на родной язык и литературу, либо на иностранные языки. Каждое из этих направлений предусматривает взаимосвязанное обучение языковым учебным предметам и нацелено на то, чтобы заложить основы филологического образования и подготовить старшеклассников к дальнейшему образованию в этом направлении. Как отмечается в федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам, филологический профиль ориентирует на получение профессии литератора, учителя/преподавателя иностранного языка/языков, переводчика, лингвиста, библиотекаря.

Филологический профиль

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Математика	6
История	6
Обществознание (включая экономику и право)	4
Естествознание	6
Мировая художественная культура	2
Физическая культура	4
II. Профильные учебные предметы	
Русский язык	6
Литература	10
Иностранный язык	12
Второй иностранный язык	4
III. Элективные учебные предметы (3 курса на выбор)	
Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	6
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4

Однако возникает вопрос, нельзя ли расширить этот список? Рассмотрим этот вопрос несколько позже.

Подключение элективных курсов на старшей ступени школы позволяет в определенной мере видоизменить филологический профиль, придать ему, в частности, прикладной характер, например, с помощью таких элективных курсов, как «Введение в переводческую деятельность», «Введение в журналистику» (20, 21) и др. Это расширяет диапазон дальнейших путей профессиональной подготовки, выбора профессии.



Так какие же проблемы позволяет решить на старшей ступени введение профильного обучения иностранному языку в частности?

2. Каковы цели профильного обучения иностранным языкам?

Как отмечается в Концепции профильного обучения, оно преследует «следующие основные цели:

- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» (24).

Следует добавить, что профильное обучение создает условия не только для дифференциации содержания обучения старшеклассников, но и для дифференциации целей обучения (путем выделения двух уровней обученности — базового и профильного), и поэтому дифференциация и индивидуализация как принципы пронизывают всю систему обучения.

Реализация вышеназванных целей предусматривает, как говорится в другом концептуальном исследовании (23), решение следующих задач:

- выявление на возможно более ранних ступенях обучения способностей учащихся к тем или иным видам деятельности и их развитие, а в случае необходимости — переориентацию школьника с одного профиля на другой;
- обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся, возможностей дальнейшего профессионального образования, гарантии трудоустройства в избранной сфере деятельности;
- развитие творческой самостоятельности, формирование системы представлений, ценностных ориентаций, исследовательских умений и навыков, обеспечивающих выпускнику школы возможность жить, трудиться и продолжать профессиональное образование в качестве полноценного члена общества (23).

Как уже отмечалось, ориентация на компетентностный подход предусматривает в настоящее время большую практическую направленность образования в целом, в том числе и на старшей ступени школы. Вместе с тем делается акцент на развитие таких качеств личности, как критическое мышление, ценностные ориентации, целостное восприятие мира и т. д.

Представляется в этой связи, что ключевые компетенции, будучи универсальными, надпредметными, тем не менее воздействуют на целеполагание в рамках отдельных учебных предметов и образовательных областей.

При этом некоторые исследователи не без основания полагают (и об этом уже говорилось выше), что компетентность как интегральное качество личности, сформированное на основе освоения ключевых компетенций, предполагает наличие уже определенного опыта деятельности на основе этих компетенций. И в связи с этим делают вывод, что компетентность может быть сформирована лишь в профессиональном образовании.

Этот вывод представляется спорным, так как школьник и в процессе обучения присваивает определенный опыт деятельности, если обучение носит деятельностный, практико-ориентированный характер (!).

Эта проблема крайне актуальна именно для профильного обучения.

Она, по сути, восходит к уже «столь избитому» вопросу о связи теории с практикой. В этой связи А. В. Хуторской говорит об «отчуждении человека от образования» (45, с. 9), которое «обусловлено существующим разделением теории и практики обучения» (там же). Выход из положения он видит в последовательной реализации личностной ориентации образования, в усилении роли ученика как субъекта деятельности учения, в использовании учителем адекватных методов обучения.

Разделяя эту точку зрения, подчеркнем, что, кроме того, проектирование эффективной образовательной среды, предусматривающей, в частности, выход за пределы класса, школы и организацию так называемых практик, проб (применительно к нашему учебному предмету — ситуаций реального иноязычного общения), создает условия для приобретения определенного опыта деятельности, в частности иноязычного коммуникативного опыта.

Перейдем к рассмотрению целей профильного обучения иностранным языкам.

Как отмечается в Государственном стандарте среднего (полного) общего образования по иностранным языкам, изучение иностранного языка на профильном уровне направлено на достижение следующих целей:

- дальнейшее развитие коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной);
- развитие и воспитание личности старшеклассника:
 - способности учащегося к личностному и профессиональному самоопределению, социальной адаптации;
 - формирование у учащегося активной жизненной позиции гражданина и патриота, а также субъекта межкультурного взаимодействия;
 - развитие у учащегося таких личностных качеств, как культура общения, умение работать в сотрудничестве, в том числе в процессе межкультурного общения;

— развитие у учащегося способности и готовности к самостоятельному изучению иностранного языка, к дальнейшему самообразованию с использованием его в разных областях знания;

— приобретение учащимся опыта творческой деятельности, проектно-исследовательской работы с использованием изучаемого языка, в том числе в русле выбранного профиля (29, с. 92—94).

Применительно к целям профильного обучения можно отметить, что

- расширяется компонентный состав развиваемой иноязычной коммуникативной компетенции за счет формирования самых элементарных основ лингвистической компетенции, т. е. элементарных знаний о языковедческих науках, более систематизированных представлений о категориях языка, речи и т. п., а также филологических знаний, навыков и умений на основе текстовой деятельности и изучения связанной с ней проблематики;
- в качестве целевого профессионально ориентированного умения рассматривается перевод с иностранного языка на родной.

Таким образом, цели профильного обучения иностранному языку в рамках филологического профиля несколько отличаются от целей базового курса.

Возникает вопрос, отличаются ли цели обучения иностранным языкам в рамках других неязыковых профилей от указанных выше целей?

Уже говорилось, что в неязыковом профиле иностранный язык выступает как средство обучения другой предметной области, но такое средство, которым надо хорошо владеть. Поэтому есть основание полагать, что и применительно к неязыковому профилю тоже важно дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) (в несколько меньшем объеме, чем в филологическом профиле, за счет сокращения лингвистической теории) и развитие перевода с иностранного языка (ИЯ) на русский язык (РЯ) как профессионально ориентированного умения. Поэтому развитие этих компонентов цели обучения актуально и для неязыкового профиля. Но кроме того, предусматривается овладение (средствами иностранного языка!) информацией из той области знания и соответствующей ей деятельностью, на которую ориентирован профиль. Это требует, например, чтения именно профильно ориентированных текстов (научно-популярных, публицистических — в зависимости от вида профиля), овладения дополнительной лексикой (например, терминологией), использования профильно ориентированных ситуаций общения и т. д.

Обобщим сказанное о целях профильного обучения иностранным языкам с помощью схемы.



Таким образом, цели профильного обучения приобретают некоторую специализацию (в соответствии с выбранным профилем).

В основном этой же точки зрения придерживается и Л. А. Милованова, исследовавшая проблему целей обучения в рамках экономического профиля (28). Однако автор выделяет иной состав коммуникативной компетенции, а именно следующие ее составляющие:

- коммуникативно-речевую;
- лингвистическую;
- социокультурную;
- методическую.

Под первой понимается «наличие у школьников потенциальной возможности для проявления требуемого уровня коммуникативных умений

во всех основных видах речевой деятельности: аудировании, говорении, чтении, письме» (там же, с. 25).

Представляется мало удачным употребление применительно к ученику термина «методическая компетенция», учитывая, что в Государственном образовательном стандарте по иностранным языкам эта компетенция названа учебно-познавательной, а это более соответствует специфике учебной деятельности ученика. Учебно-познавательная компетенция в значительной степени соотносится с выделенной Советом Европы «стратегической компетенцией», хотя наименование последней несколько менее прозрачно, что и послужило причиной его замены. В обоих случаях имеется в виду овладение учеником как общеучебными, так и специальными учебными умениями, например умением планировать свое речевое поведение и т. п.

А чем мотивировано введение в данном контексте термина «методическая компетенция»?

Нельзя также согласиться с трактовкой коммуникативно-речевой компетенции как «потенциальной возможности», так как в соответствии с Государственным образовательным стандартом по иностранным языкам речевая компетенция определяется как «функциональное (т. е. рабочее. — *прим. автора*) использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности...» (29, с. 167), причем как средства общения с носителями языка. Таким образом, речь идет не о потенциальной, а о реальной практической возможности.

Но вернемся еще раз к филологическому профилю, чтобы определить, как соотносятся цели обучения иностранным языкам с планируемыми результатами обучения?

Рассмотрим требования к уровню подготовки выпускника по иностранному языку на профильном уровне, как они даются в Государственном образовательном стандарте:

В результате изучения иностранного языка на профильном уровне ученик должен:

Знать и понимать:

- значения новых лексических единиц, связанных с тематикой данного этапа и соответствующими ситуациями общения;
- языковой материал: идиоматические выражения, оценочную лексику, единицы речевого этикета, обслуживающие ситуации общения в рамках новых тем, в том числе профильно ориентированных;
- новые значения изученных глагольных форм (видо-временных, неличных), средств и способов выражения модальности, условия, предположения, причины, следствия, побуждения к действию;

- лингвострановедческую и страноведческую информацию, расширенную за счет новой тематики и проблематики речевого общения, с учетом выбранного профиля.

Уметь:

говорение

- вести диалог (диалог-расспрос, диалог—обмен мнениями/ суждениями, диалог—побуждение к действию, этикетный диалог и их комбинации) официального и неофициального характера в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сфере, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;
- рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов, описывать события, излагать факты, делать сообщения, в том числе связанные с тематикой выбранного профиля;
- создавать словесный социокультурный портрет своей страны и страны/стран изучаемого языка на основе разнообразной страноведческой и культуроведческой информации;

аудирование

- понимать относительно полно высказывание (общий смысл) на иностранном языке в различных ситуациях общения;
- понимать основное содержание аутентичных аудио- или видеоматериалов познавательного характера на темы, связанные с личными интересами или с выбранным профилем, выборочно извлекать из них необходимую информацию;
- оценивать важность/новизну информации, передавать свое отношение к ней;

чтение

- читать аутентичные тексты разных стилей (публицистические, художественные, научно-популярные), а также прагматические, несложные специальные тексты, связанные с тематикой выбранного профиля, используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое) в зависимости от коммуникативной задачи;

письменная речь

- описывать явления, события, излагать факты в письме личного и делового характера; заполнять различные виды анкет, сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка; составлять письменные материалы, необходимые для презентации результатов проектной деятельности.

Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

- успешного взаимодействия в различных ситуациях общения, в том числе профильно ориентированных; соблюдения этикетных норм межкультурного общения;
- расширения возможностей использования новых информационных технологий в профессионально ориентированных целях;
- расширения возможностей трудоустройства и продолжения образования;
- участия в профильно ориентированных интернет-форумах, межкультурных проектах, конкурсах, олимпиадах;
- обогащения своего мировосприятия, осознания места и роли родного и иностранного языков в сокровищнице мировой культуры.

Введение в требования к выпускнику последней рубрики подчеркивает важность практико-ориентированного подхода к образованию в целом и к иноязычной подготовке в частности.



Чем цели профильного обучения иностранным языкам отличаются от целей базового уровня?

3. Каковы основные принципы профильного обучения иностранным языкам?

Для профильного обучения, как и для любого другого институционального обучения вообще, существенное значение имеют общедидактические принципы. Например, принципы:

- научности;
- систематичности и последовательности;
- связи теории с практикой;
- сознательности и активности;
- прочности;
- наглядности и др.

Однако переход на новую парадигму образования и воспитания влечет за собой новое осмысление и уточнение некоторых из выделенных ранее принципов и даже появление новых, которые были бы направлены именно на реализацию личностно ориентированного обучения. К таким принципам можно отнести принцип деятельностной направленности обучения (личность развивается только в деятельности), принципы диффе-

ренциации и индивидуализации обучения (как средство обеспечения вариативности образования, учета потребностей, склонностей и возможностей личности), принцип продуктивности обучения и др.

Как отмечается в «Концепции профильного обучения в учреждениях общего среднего образования» авторов Ю. И. Дика, С. Н. Чистяковой, И. А. Сасовой и др., «цели и задачи профильного обучения реализуются с помощью принципов, обусловленных личностно ориентированной парадигмой образования и воспитания и отражают специфику профильного обучения.

Профильное обучение должно:

- быть нацелено на развитие школьников, на формирование их профессиональных устремлений;
- иметь деятельностный, продуктивный характер;
- обеспечивать интеграцию образовательного процесса с реальной действительностью, социумом;
- обеспечивать индивидуализацию и дифференциацию обучения;
- быть ориентировано как на потребности личности, так и на потребности рынка труда;
- учитывать потребности регионов в специалистах определенных профессий» (23).

В этом перечне особый интерес представляет пункт «обеспечивать интеграцию образовательного процесса с реальной действительностью, социумом», который предполагает не только практико-ориентированное обучение, но и прямое взаимодействие с социумом. Это весьма симптоматично с точки зрения поднятой выше проблемы о приобретаемом школьниками еще в процессе обучения опыте деятельности (см. с. 35).

Применительно к профильному обучению иностранным языкам важен учет всех общедидактических принципов, а также частнометодических принципов, характерных для личностно ориентированного обучения вообще и конкретно иностранным языкам. Назовем принципы профильного обучения иностранным языкам, не подразделяя их на общедидактические и частнометодические, не боясь повторения некоторых из названных выше, чтобы одновременно прокомментировать их.

Это прежде всего:

- принципы дифференциации и индивидуализации обучения, без реализации которых не может осуществляться личностно ориентированное обучение и профильное обучение как одна из форм его проявления, не могут быть учтены возможности и потребности школьников, не может быть повышено качество владения ими иностранным языком;

- принципы деятельностной, социокультурной/культуроведческой/межкультурной коммуникативно-когнитивной направленности обучения, обеспечивающие речевое и культурное развитие личности средствами иностранного языка, формирование человека с развитыми ценностными ориентациями, осознающего особенности своей культуры и способного приобщиться к иной национальной культуре, умеющего взаимодействовать с представителями других народов и культур, добиваться взаимопонимания, проявлять толерантность к необычным проявлениям иной ментальности и иной культуры. Это должно способствовать социальной адаптации старшеклассников в условиях рыночных отношений и все расширяющихся всесторонних международных, экономических и межкультурных связей нашего государства;
- принцип учета и развития профессиональной ориентации старшеклассников за счет предоставления им возможности углубленного изучения иностранного языка, исходя из их профессиональных устремлений (как цели дальнейшего профессионального изучения иностранного языка или как средства для интеграции его с другой предметной областью), т. е. в зависимости от места иностранного языка в их планах на будущее;
- принцип возрастания удельного веса самостоятельности старшеклассников, развития их автономии, сознательного отношения к организации своей учебной деятельности, вплоть до планирования подростками своей индивидуальной траектории обучения. Это определяет место учителя в учебном процессе как консультанта, помощника, партнера по общению и направляет его усилия на всестороннюю активизацию интеллектуальной сферы школьников, их коммуникативной и учебно-познавательной деятельности, делает акцент на их самоопределении, самореализации, на развитии рефлексии;
- принцип интенсификации речевого и социального взаимодействия школьников средствами иностранного языка, ориентирующий на широкое использование таких педагогических технологий, как: обучение в сотрудничестве, метод проектов, профессионально ориентированная ролевая игра и т. п., и обеспечивающий им, с одной стороны, корпоративность обучения, а с другой — реальное взаимодействие с социумом, в том числе с носителями языка;
- принцип опоры на уже имеющийся опыт учения, на развитие самообразовательных потребностей в изучении языков;
- принцип реализации реальной преемственности языкового образования между всеми звеньями системы образования: между основной и старшей школой, между школой и вузом. Это обеспечивается тем, что на старшей ступени школьного обучения особую

роль играет, с одной стороны, повторение и систематизация изученного ранее в основной школе, с другой — учет профессиональных устремлений старшеклассников и их ориентация либо на продолжение языкового образования в вузе, либо на осуществление сразу после окончания школы конкретной деятельности с использованием иностранного языка (например, в качестве секретаря-референта, в гостиничном или туристическом бизнесе и т. п.);

- принцип продуктивности, нацеливающий на совершенствование как материальных продуктов учебной деятельности — речевых высказываний в форме устных и письменных текстов, а также таблиц, схем, альбомов, коллажей, так и нематериальных продуктов — в форме принятия смыслового решения в результате прослушивания или чтения текста: интересно/не интересно, ново/не ново и т. п., а также в форме прироста знаний, навыков и умений и других духовных приращений в плане образования, воспитания и развития (мировосприятие, интересы и т. д.).

Еще раз подчеркнем, что эти принципы продиктованы личностно ориентированным подходом как новой парадигмой образования и воспитания. Они воздействуют, как отмечалось, на все компоненты системы обучения: цели, содержание, формы организации, приемы и технологии обучения и, разумеется, на субъектов учебной деятельности (на их установки, стиль деятельности и т. п.).



Как в принципах обучения проявляется его личностная ориентация? Какие принципы выступают в качестве основных рычагов реализации новой парадигмы образования и воспитания и профильного обучения в частности?

4. Что входит в структуру и содержание профильного обучения иностранным языкам (на примере филологического профиля)?

Поскольку базовый курс направлен на завершение общеобразовательной подготовки школьников по предмету, то структура его в основном та же, что и структура курса основной школы.

В соответствии с федеральным компонентом Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам основу содержания данного курса составляет общекультурная тематика, затрагивающая проблемы жизни современной молодежи в странах изучаемого языка и в нашей стране¹.

¹ См. текст стандарта в приложении к журналу «Иностранные языки в школе», № 4, 2004 г., или в сборнике (29).

Отобранный языковой минимум (лексический, грамматический и др.) коммуникативно достаточен, чтобы обеспечить функциональную грамотность во владении иностранным языком и достижение планируемого порогового уровня.

Рассмотрим сначала структуру профильного обучения в принципиальном плане.

Как отмечалось, профильный курс, на который отводится 6 часов в неделю в 10 классе и 6 часов в неделю в 11 классе, включает в себя базовый курс, строится на его основе, но также предполагает его более углубленную/детальную проработку, а кроме того, включает дополнительный профильно ориентированный материал. Профильный курс может быть также углублен и расширен и/или модифицирован (видоизменен) за счет специализированных элективных курсов (обязательных курсов по выбору школьников), часы на которые выделяются, как известно, из школьного компонента базисного учебного плана. По усмотрению региона, школы могут быть также подключены факультативы, практики.

Представим структуру профильного обучения в виде схемы (см. с. 44).

Подчеркнем еще раз, что элективные курсы могут иметь ту же предметную направленность, что и профильный курс. Они могут иметь и другую направленность, когда иностранный язык выступает как средство изучения другой предметной области, например курсы элементарных основ экономики, обществознания, права, журналистики и др. (подробнее см. на с. 51).

Углубленное изучение иностранного языка в рамках профильного курса (оно, как отмечалось, имеет место не только в филологическом профиле) позволяет выпускнику, и об этом речь была выше, приблизиться к достижению более высокого, а именно порогового продвинутого уровня обученности — уровня В2 (в терминах Совета Европы).

Что входит в содержание профильного курса?

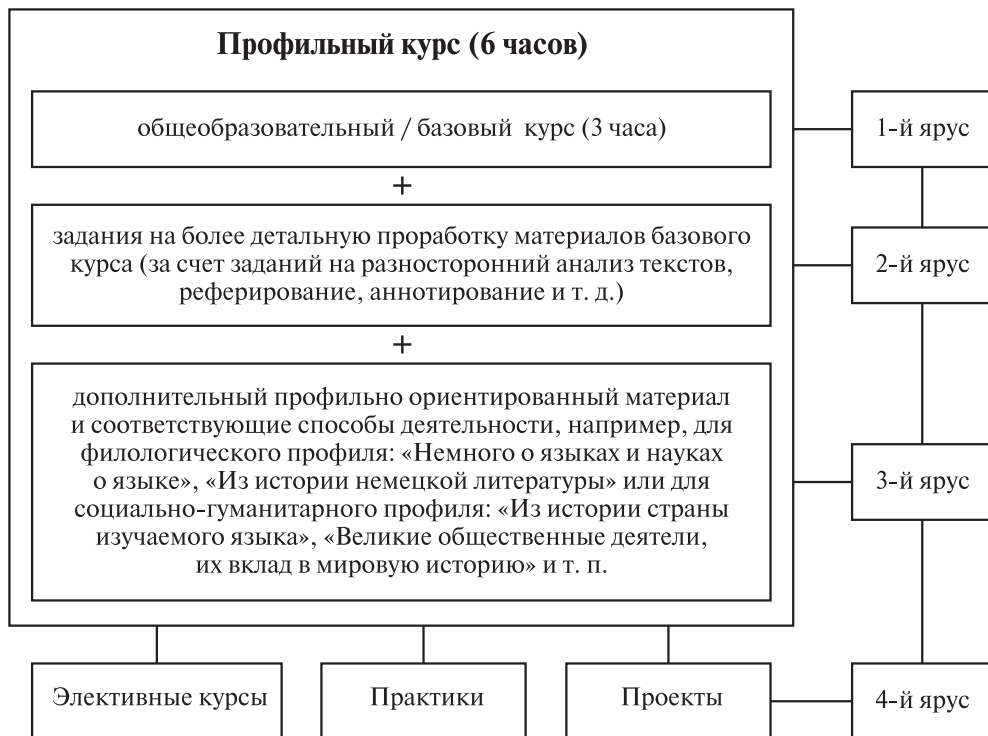
Уже подчеркивалось, что прежде всего содержание профильного курса включает в себя содержание базового курса. Однако наличие большего количества учебных часов позволяет несколько расширить тематику по сравнению с общеобразовательным курсом (например, за счет такой проблематики, как: «Возможность продолжения образования в России и за рубежом», «Основные культурно-исторические вехи в развитии изучаемых стран», «Вклад России и стран изучаемого языка в развитие науки и культуры») и соответственно более тщательно/углубленно прорабатывать материал базового/общеобразовательного курса. Последнее имеет место, если, в частности, больше внимания уделять:

- **лингвистическим знаниям**, например систематизации грамматических категорий, анализу грамматического строя изучаемого иностранного языка по сравнению с родным, а также закономерно-

стям лексической стороны речи: обобщение особенностей основных единиц языка — слова, предложения, текста (например, систематизация знаний по проблемам многозначности слова, синонимии, антонимии, заимствований и т. п.);

- **стилистическим особенностям** устной и письменной речи, жанровому разнообразию текстов, выразительным средствам изучаемого иностранного языка, в частности фразеологическим выражениям, пословицам и поговоркам;
- **литературе и страноведению**, интегрированных в курс ИЯ (в том числе в историческом аспекте для филологического и социально-гуманитарного профиля). Так, например, в примерных программах выделяется специальный раздел «Филологические знания и умения как результат углубленного изучения иностранного языка» (29, с. 174).

Схема 4



Это обуславливает привлечение дополнительного профильно ориентированного материала.

Таким образом, углубленное изучение ИЯ в профильном курсе осуществляется в трех направлениях:

- на материале инвариантного ядра содержания обучения, т. е. в рамках базового общеобразовательного курса, за счет включения факультативных для базового курса и обязательных для профильного курса заданий на более тщательную проработку некоторых аспектов рассматриваемых проблем, на поиск дополнительной информации, в частности, с использованием проектной деятельности школьников, написания рефератов, сочинений и т. п.;
- на дополнительном профильно ориентированном материале, характер которого зависит от выбранного профиля;
- на материале элективных курсов, профессиональных проб.

Углубленное изучение предусматривает развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности в рамках тематики, указанной в стандарте и примерных программах.

В плане развития монологической речи особое значение приобретает обучение связному, аргументированному высказыванию по теме и/или на основе прочитанного или прослушанного текста, а также реферированию и аннотированию текста. Применительно к диалогической речи — обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации своей точки зрения, вежливого выражения несогласия с точкой зрения партнера, а также с использованием языковых средств для выражения компромисса.

Становятся более разнообразными ситуации общения, включая и ролевой репертуар, в том числе за счет профильно ориентированных ситуаций (например, беседа будущего учителя иностранного языка с зарубежным учителем/учеником и т. п.).

Увеличивается объем читаемого: актуальных публицистических текстов, отрывков из произведений художественной литературы, разнообразных прагматических текстов типа рекламы, объявлений, инструкций и т. д., научно-популярных профильно ориентированных текстов. При этом используются все стратегии/виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое, а также стилистический анализ текста, его перевод. Уже отмечалось, что перевод выступает не только как средство уточнения непонятого и вынесения понимания во внешний план (как, например, при контроле чтения), но и как вид речевой деятельности, как профессионально ориентированное умение.

Больше внимания уделяется аудированию, в том числе с письменной фиксацией основных фактов содержания текста для лучшего их запоминания и развития соответствующего профессионального умения (важного, в частности, при продолжении образования в вузе, например, запись лекций на иностранном языке и др.). Кроме того, больше внимания уделяется и письменной речи, в том числе таким ее видам, как составление тезисов, реферирование, аннотирование, переписка (в частности, применительно к деловой сфере общения, в том числе с использованием мультимедийных средств).

Выше дана характеристика содержания профильного обучения иностранным языкам в его сопоставлении с базовым курсом в самом общем плане.

Краткое описание профильно ориентированного материала в рамках филологического профиля дано ниже (с. 126—127).

Как видно на схеме 4 (с. 44), этот материал может содержать краткую информацию о языках мира и науках о языке, а также самые общие сведения из немецкой литературы.

Более детальное представление о том, каким может быть содержание филологического профиля, дает ознакомление с УМК по немецкому языку для 10 и 11 классов полной средней школы (см. здесь с. 124—127).

Что касается содержания профильного обучения иностранному языку в рамках других профилей, то в Приложении I приводится таблица Л. А. Миловановой, отражающая содержание профильно ориентированного обучения иностранному языку в рамках экономического профиля.

И хотя несколько спорным представляются выделенные Л. А. Миловановой сферы общения, а также объем предлагаемого предметного содержания профильно ориентированного иноязычного общения, ознакомление с таблицей представляется весьма полезным для размышления на эту тему и для осуществления дальнейших исследований.

Однако вернемся к филологическому профилю. Уже неоднократно отмечалось, что в соответствии с Концепцией профильного обучения (24) он ориентирован на продолжение филологического образования в специализированном языковом или педагогическом вузе и предусматривает выбор следующих специальностей: литератор, переводчик, лингвист, преподаватель, библиотекарь. Для того чтобы школьник сделал осознанный профессиональный выбор, учитывая цели и содержание филологического или любого другого профиля, предлагаемого школой, необходима предпрофильная подготовка еще в основной школе, о чем речь пойдет в главе 4 данной книги.

Но осознанный профессионально ориентированный выбор продолжения образования в старшей школе зависит также от правильного виде-

ния школьником возможностей профиля в плане его специализации, т. е. возможностей продолжения образования в выбранном направлении и получения на его основе в дальнейшем искомой специальности и осуществления соответствующих ей видов деятельности.



Из чего складывается содержание профильного обучения иностранному языку (филологический профиль)? В чем его отличие от базового курса?

5. Какие специальности соотносятся с филологическим профилем и каковы возможности придания ему разной направленности?

Прежде всего уточним номенклатуру профессий, для которых филологический профиль может служить базой для дальнейшего профессионального образования. Есть основания считать, что, помимо указанных в Концепции профильного обучения профессий (литератор, лингвист, учитель/преподаватель, переводчик, библиотекарь), к таким профессиям можно отнести профессию журналиста-международника, редактора (газеты, журнала, радио- и телепрограмм), специалиста в области международных отношений, а также в области лингвистики и межкультурной коммуникации, таможенного дела, внешней торговли, информационной безопасности, сервиса и туризма, коммерции и т. п., т. е. специальностей, для которых иноязычная коммуникативная компетенция должна быть составляющей/компонентом их профессиональной компетенции и соответственно их профессиональной деятельности в будущем.

Косвенное подтверждение сказанному можно найти в информационном письме от 05.05.2003 № 03-55-13 - ин/14-03, представленном в информационном бюллетене «Официальные документы в образовании» за июнь 2003 года. В нем указаны общеобразовательные предметы, по которым проводятся всероссийские олимпиады школьников в соответствии с перечнем направлений и специальностей высшего профессионального образования.

Посмотрим, какие выделены научные направления и специальности, для которых важно владение иностранным языком. Приведем фрагмент помещенной там таблицы:

В таблице представлено еще большее количество специальностей, на которые может «вывести» филологический профиль, а специальности в области информационной безопасности даны более развернуто.

Иностранные языки	520000 Гуманитарные и социально-экономические науки
	520500 Лингвистика
	540000 Педагогические науки
	540300 Филологическое образование
	020000 Гуманитарно-социальные специальности
	021400 Журналистика
	021700 Филология
	030000 Педагогические специальности
	033200 Иностранный язык
	060000 Специальности экономики и управления
	060600 Мировая экономика
	075000 Специальности в области информационной безопасности
	075200 Компьютерная безопасность
	075300 Организация и технология защиты информации
	075400 Комплексная защита объектов информации
	075500 Комплексное обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем
	075600 Информационная безопасность телекоммуникационных систем
	230000 Специальности сервиса
	230500 Социально-культурный сервис и туризм
	350000 Междисциплинарные специальности
	350200 Международные отношения
	350900 Таможенное дело
	351100 Товароведение и экспертиза товаров (по областям применения)
	351300 Коммерция (торговое дело)
	620000 Лингвистика и информатиология
	620100 Лингвистика и межкультурная коммуникация

Можно предположить, что придать филологическому профилю определенную специализацию можно путем внесения изменений в его структуру и соответственно содержание. Такими изменениями могли бы быть:

- Различная расстановка акцентов на изучение учебных предметов, входящих в профиль. Так, например, в филологическом профиле можно сделать акцент на изучение второго иностранного языка, на сопоставительное изучение родного, первого и второго иностранных языков, на проблемы многоязычия (в этом случае можно еще подключить элективный курс третьего иностранного языка). Это специализация в сфере лингвистики и межкультурной коммуникации.

- Замена одного из профильных учебных предметов другим, например, в филологическом профиле вместо второго иностранного языка ввести информатику и ИКТ или мировую художественную культуру, а второй иностранный язык дать в рамках элективного курса. Это тоже обеспечивает соответствующую специализацию, например в области информатики и ИКТ.

Кроме того, не меняя структуры, могут быть внесены некоторые изменения в содержание филологического профиля.

Рассмотрим последнее положение на основе конкретизированной схемы содержания обучения в рамках филологического профиля (не включая в него пока элективные курсы).

Содержание филологического профиля

Схема 5



Итак, инвариантным ядром содержания профильного обучения является, как известно, содержание общеобразовательного/базового курса. Инвариантность этого ядра накладывает значительные ограничения на его варьирование. Схема напоминает, что в содержании обучения мы выделяем:

а) темы, проблемы, предметы речи, т. е. его идеальный аспект (наши мысли, то, о чем мы говорим, читаем, пишем);

б) языковой материал (единицы языка и речи: от звуков, букв до целостного текста) и правила оперирования им, т. е. материальный аспект содержания обучения;

в) речевые действия в русле основных видов речевой деятельности, т. е. процессуально-деятельностный аспект содержания обучения;

г) и наконец, чувства и эмоции — ценностно-ориентационный аспект содержания обучения.

Если исходить из положения о том, что филологический профиль может служить основой для продолжения образования не только в филологическом вузе, но и в вузе с иной специализацией, например в сфере журналистики, то в его содержание могут быть внесены следующие изменения:

- при обсуждении тем базового курса могут в большей степени использоваться такие речевые действия, как интервьюирование, комментирование, написание аннотаций, эссе;
- при работе над текстами базового курса больше внимания может уделяться публицистическим текстам: старшеклассникам может быть предложено самостоятельно подобрать публицистические тексты по обсуждаемой проблематике базового курса из иноязычных источников;
- в процессе работы над темой базового курса могут использоваться такие ролевые игры, как игра в репортера, радиокomentатора, могут проводиться круглые столы и т. п.

Это несколько не наносит ущерба инвариантности базового ядра содержания профильного обучения, но придает ему дополнительную направленность, соответствующую указанной выше специализации, что может способствовать повышению интереса к выбранному профилю, увеличению его востребованности старшеклассниками.

Кроме того, в дополнительный, профильно ориентированный материал может быть включена информация о журналистской деятельности, в частности иноязычные тексты на данную проблематику, задания к ним, ориентированные на эту деятельность.

Следует отметить, что в соответствии с Концепцией профильного обучения основная нагрузка в плане дополнительной специализации профиля, придания ему той или иной направленности ложится на элективные курсы.

Рассмотрим, как в принципиальном плане элективные курсы могут соотноситься с профилями, в частности с филологическим профилем.



На какие сферы деятельности может «вывести» филологический профиль? Почему? Что для этого надо сделать?

6. Как соотносятся элективные курсы с профилем?

Элективные курсы могут прежде всего различаться по своим функциям¹:

- Они могут иметь, как отмечалось, ту же предметную направленность (например, филологическую) и служить углублению и расширению профильного курса.
В качестве примеров для филологического профиля можно назвать следующие курсы: «Кто такие полиглоты?», «Великие писатели и поэты страны изучаемого языка» и т. п.
- Они могут быть направлены на изучение другой предметной области, и тогда иностранный язык выступает как одно из средств для этого (используются иноязычные источники информации, собирается терминология и т. д.).
В качестве примеров могут быть названы следующие элективные курсы: «Введение в экономику», «Введение в юриспруденцию/право» и т. п.
- Элективные курсы могут носить прикладной характер и служить введению в любую специализированную деятельность с использованием иностранного языка, например:
 - «Введение в переводческую деятельность»,
 - «Язык делового общения» (ведение деловой переписки, оформление сделок и т. п.),
 - «Введение в журналистику».

Характерно, что многие элективные курсы межпредметны и могут сочетаться с разными профилями.

Покажем это с помощью схем.

¹ В этом разделе рассматриваются главным образом те элективные курсы, которые включаются в профиль, а не элективные курсы вообще.

Как видно из схем, элективные курсы, углубляющие и расширяющие содержание профиля, взяты в двойную рамку. Элективные курсы, направленные на изучение другой предметной области, даны в одинарной квадратной рамке, а прикладные элективные курсы — в овальной рамке.

Схема 6

**Примеры возможных элективных курсов
в рамках филологического профиля**

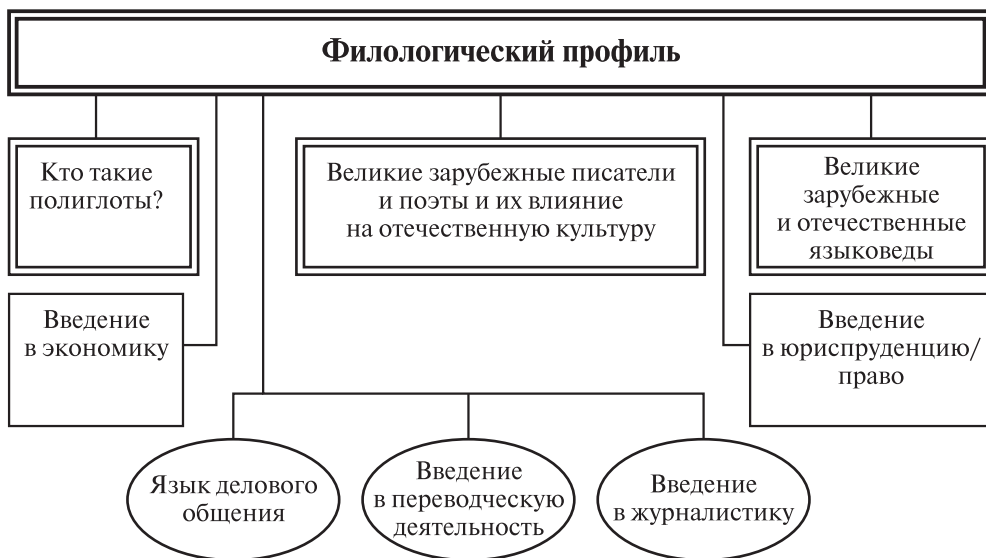
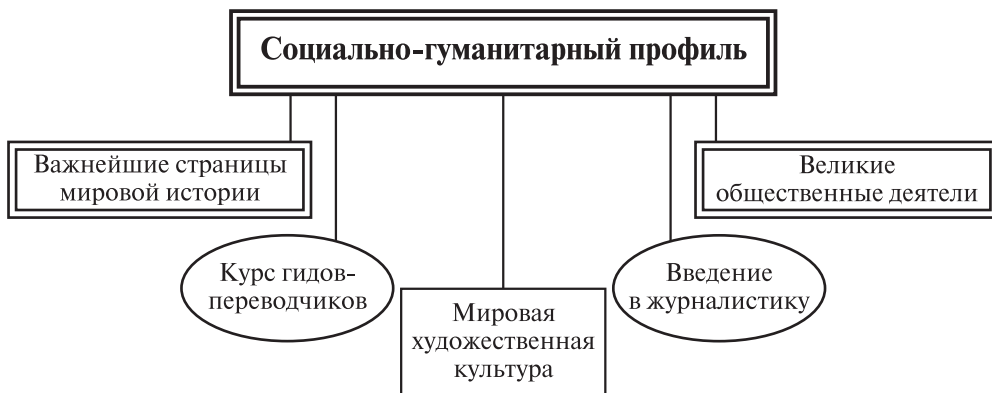
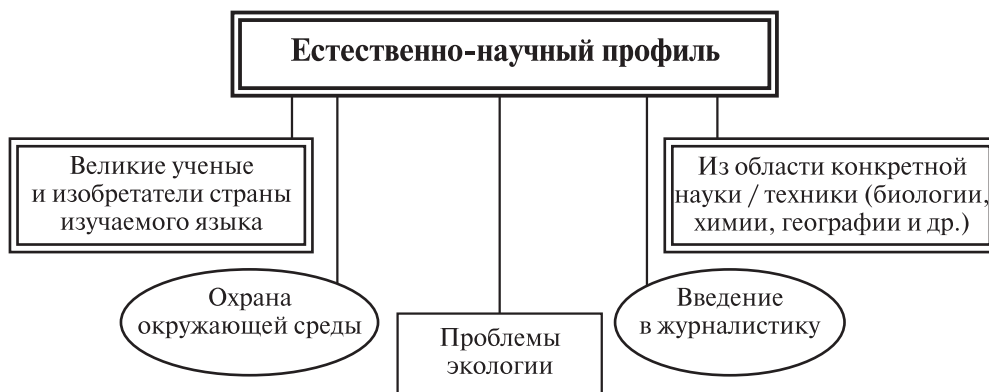


Схема 7

**Примеры возможных элективных курсов
в рамках социально-гуманитарного профиля**





Однако следует заметить, что некоторые из указанных здесь элективных курсов условно отнесены к той или иной группе элективных курсов, так как сочетают в себе признаки двух групп, например элективный курс «Введение в журналистику». Он в рамках указанных профилей направлен на изучение другой предметной области и одновременно нацелен на овладение специализированным видом деятельности, т. е. рассматривается нами как прикладной.

Это обусловлено тем, что применительно к филологическому профилю он может служить средством придания этому профилю прикладной направленности, т. е. средством усиления его деятельностного характера и прагматической значимости (20, 21), что существенно в наше динамичное время в условиях рыночной экономики.

Рассмотрение схем позволяет

- подтвердить, что некоторые элективные курсы могут входить в разные профили, например курс «Введение в журналистику»;
- проиллюстрировать востребованность иностранного языка, который с помощью элективных курсов «Введение в переводческую деятельность» и «Курс гидов-переводчиков» может быть включен в другие профили — в том числе естественно-научный, технологический. Они могут быть в этом случае условно обозначены как «Курс перевода естественно-научных/технических текстов».

Итак, элективные курсы могут видоизменять содержание профильного обучения иностранному языку по следующим основным направлениям:

- углублять и расширять его;

- интегрировать его с другой предметной областью и изменять его специализацию/профессиональную направленность;
- придавать ему прикладной характер, также меняя его специализацию.

Это, как отмечалось, делает, например, филологический профиль более востребованным.

Важно иметь в виду, что элективные курсы могут также служить средством углубления и расширения базовых курсов, если старшеклассники проявят заинтересованность в этом. Более того, они могут в единичных случаях выходить за пределы обозначенных в базисном учебном плане образовательных областей, если это отвечает интересам школьников и возможностям школы (например, «Курс автолюбителя» и т. п.).

Таким образом, профильное обучение вообще и иностранным языкам в частности, представляющее собой многоярусную систему (см. схему 4), весьма вариативно и динамично и предоставляет большие возможности старшеклассникам для выстраивания индивидуальных маршрутов, индивидуальных программ обучения.

Однако возникает вопрос, насколько филологический профиль отвечает интересам всех школьников, включивших иностранный язык в свои планы на будущее? Как быть старшекласснику, если он выбирает другой, неязыковой, профиль и одновременно хочет изучать иностранный язык на профильном уровне? Иначе говоря, может ли иностранный язык быть включен в другой, нефилологический, профиль в качестве профильного учебного предмета (5—6 часов в неделю)?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, как комплектуется профиль.



На какие специальности ориентируют элективы, указанные на схеме 6; а на схемах 7 и 8?

Какой электив естественно-научного профиля (схема) нацеливает на вовлечение школьников в конкретную социально значимую практическую деятельность?

7. Каков возможный подход к комплектованию профиля?

Специфика иностранного языка как учебного предмета — в его неограниченных возможностях для реализации межпредметных связей: это означает, что содержание обучения ему может быть построено на информации из любой предметной области, ибо содержательной основой обучения является иноязычный текст, который может нести самую разную информацию. Следовательно, иностранный язык может быть включен в качестве профильного учебного предмета в любой профиль, например:

социально-гуманитарный, социально-экономический, физико-математический, информационно-технологический и др. (названия профилей даны по Федеральному базисному учебному плану, утвержденному МО РФ 9 марта 2004 г. № 1312).

Для того чтобы удовлетворить разнообразные образовательные запросы школьников, надо знать, как комплектуется профиль в принципиальном плане.

Как отмечается в книге «Структура и принципы формирования содержания профильного обучения на старшей ступени» А. А. Кузнецова, А. А. Пинского, М. В. Рыжакова, Л. О. Филатовой (26), профиль складывается из выбранных школой профильных курсов, которых должно быть не менее двух. Как правило, это 3—5 курсов. Рассмотрим, что предлагает базисный учебный план для социально-гуманитарного профиля, в котором иностранный язык входит в число базовых учебных предметов.

Если школа при желании учащихся, родителей сочтет для себя целесообразным ввести в социально-гуманитарный профиль иностранный язык как профильный учебный предмет, то она должна добавить его к профильным учебным предметам. При этом мы исходим из посылки, что в качестве профильного учебного предмета в составе неязыкового/нефилологического профиля иностранный язык должен иметь, как минимум, 10 часов в неделю (по 5 часов в 10 и 11 классах).

В соответствии с разработанным А. А. Кузнецовым и др. в указанной выше книге алгоритмом в типовом плане социально-гуманитарного профиля можно произвести следующие перестановки (26):

- Русский язык из профильного учебного предмета становится базовым, сохранив свои 6 часов.
- Право отнесено к элективным курсам. (А может быть включено в региональный компонент?)
- Высвободившиеся за счет переноса права 4 часа отдаются иностранному языку (ИЯ).
- ИЯ включается в число профильных учебных предметов при 10 часах в неделю (по 5 часов в 10 и 11 классах).

Вот как в этом случае мог бы выглядеть учебный план социально-гуманитарного профиля:

Возможен и другой вариант:

- Право остается в числе профильных учебных предметов при 2 часах в неделю (по 1 часу в 10 и 11 классах).
- 2 часа (за счет права) отдаются ИЯ.
- ИЯ включается в число профильных учебных предметов при 8 часах в неделю (по 4 часа в 10 и 11 классах).

- ИЯ и право добирают еще по 2 часа либо в качестве элективных курсов, что должно быть обеспечено школой, либо за счет регионального компонента.

Социально-гуманитарный профиль

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Математика	6
История	6
Обществознание (включая экономику и право)	4
Естествознание	6
Мировая художественная культура	2
Физическая культура	4
II. Профильные учебные предметы	
Русский язык	6
Литература	10
Иностранный язык	12
Второй иностранный язык	4
III. Элективные учебные предметы (3 курса на выбор)	
Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	6
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4

Для иностранного языка это может быть, например, курс гидов-переводчиков, которому можно придать региональную направленность.

Следует, однако, сказать, что превращение профильного курса (или его части) в элективный может означать его потерю (если ученик не выберет его). Поэтому продуктивнее отнести, например, право к региональному компоненту, как это сделано в таблице, действительно отразив в нем специфику региона.

Социально-гуманитарный профиль

(с включением иностранного языка
в число профильных учебных предметов)

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Русский язык	6
Математика	8
Экономика	1
Естествознание	6
Мировая художественная культура	2
Физическая культура	4
II. Профильные учебные предметы	
Иностранный язык	10
Литература	10
История	8
Обществознание	6
III. Элективные учебные предметы (3 курса на выбор)	
Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	7
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4 включая: <i>Право</i> — 4 ч ¹

Аналогичным образом может быть модифицирован какой-либо естественно-научный профиль, например физико-математический.

Вот как он представлен в базисном учебном плане:

¹ Право, перенесенное в региональный компонент, выделено курсивом как некая возможность.

Физико-математический профиль

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Русский язык	2
Литература	6
Иностранный язык	6
История	4
Обществознание (включая экономику и право)	4
Естествознание	6
Физическая культура	4
II. Профильные учебные предметы	
Математика	12
Информатика и ИКТ	8
Физика	10
III. Элективные учебные предметы (3 курса на выбор)	
Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	8
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4

Применим к нему указанный выше алгоритм, чтобы включить иностранный язык в число профильных учебных предметов:

- Информатика и ИКТ меняются местами с ИЯ — информатика и ИКТ становятся базовыми учебными предметами с потерей 2 часов в неделю. ИЯ становится профильным учебным предметом с прибавлением 2 часов (за счет информатики).
- Математика безвозмездно отдает 2 часа ИЯ (иногда возможно даже такое!), который таким образом добирает недостающие ему часы.
- Информатика и ИКТ добирают 2 часа с помощью элективного курса, который в данном случае обязана предоставить школа (но

при превращении части профильного курса в элективный возможны потери).

Представим модифицированный учебный план с помощью таблицы:

Физико-математический профиль

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Русский язык	2
Литература	6
Иностранный язык	6
История	4
Обществознание (включая экономику и право)	4
Естествознание	6
Физическая культура	4
II. Профильные учебные предметы	
Математика	10
Иностранный язык	10
Физика	10
III. Элективные учебные предметы (3 курса на выбор)	
Учебные предметы, предлагаемые образовательным учреждением, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	8, включая: Информатика и ИКТ — 2
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4

Но при этом возникают, как минимум, два вопроса:

- Нельзя ли информатику и ИКТ отнести к региональному компоненту, например, в виде спецкурса «Информационная безопасность региона»?
- Нельзя ли иностранному языку добавить недостающие ему 2 часа не за счет математики (как указано в таблице), а за счет регионального компонента в виде спецкурса «Гиды-переводчики» с региональным уклоном?

В целом надо иметь в виду, что изменения в комплектовании профиля могут и должны осуществляться конкретной школой, если они инициированы потребностями учащихся и поддерживаются их родителями. Необходимо, чтобы в этом процессе были задействованы все учителя-предметники, которых касаются предпринимаемые преобразования. При этом важно, чтобы все происходило в условиях полного взаимопонимания и не служило источником конфликтов в педагогическом коллективе. Важно также учитывать способность иностранного языка передавать любую информацию, в том числе из области математики (например, о всемирно известных математиках, их открытиях и т. д.), что позволяет иностранному языку как бы кооперироваться с математикой, как, впрочем, и с другими учебными предметами.

В принципиальном плане существенным аргументом для включения иностранного языка в состав профилей может служить его востребованность в современном мире профессий, признание изучения иностранного языка приоритетным направлением модернизации содержания школьного образования.

Вместе с тем каждая школа может осуществлять комплектование профилей с помощью описанного здесь алгоритма так, как это целесообразно и возможно именно для нее, как востребовано именно ее учащимися.

При этом важно иметь в виду, что профильный учебный предмет (в том числе иностранный язык) не должен быть перегружен специализированными знаниями, входящими в программу вузовского обучения. В связи с этим в Государственном образовательном стандарте подчеркивается, что оба уровня, базовый и профильный, «имеют общеобразовательный характер, однако они ориентированы на приоритетное решение разных комплексов задач.

Базовый уровень стандарта учебного предмета ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации.

Профильный уровень стандарта учебного предмета выбирается исходя из личных склонностей, потребностей учащегося и ориентирован на его подготовку к последующему профессиональному образованию и профессиональной деятельности» (29, с. 83). Однако это утверждение нуждается в более тщательном изучении.



Какие проблемы возникают при включении иностранного языка в качестве профильного учебного предмета в неязыковой профиль?

К организации профильного обучения

1. Каковы возможные формы организации профильного обучения иностранным языкам?

Организация профильного обучения может быть рассмотрена на разных уровнях. Начнем с самого общего плана.

Как показывают исследования (47, 48), а также опыт профильного обучения (16, 17, 50), оно может иметь весьма разнообразные формы организации. Это обусловлено тем, что школа может вводить один или несколько профилей, может кооперироваться с другими образовательными учреждениями.

В Концепции профильного обучения (24) выделяются следующие основные модели организации профильного обучения:

- модель внутришкольной профилизации, в которую входят
 - однопрофильная школа (школа, выбравшая только один профиль, например физико-математический или социально-гуманитарный);
 - многопрофильная школа (реализующая несколько профилей);
- модель сетевой организации.
- В этой модели профильное обучение осуществляется за счет организованного привлечения образовательных ресурсов других образовательных учреждений.

Здесь также возможны два варианта:

— Несколько школ, не имеющих достаточной базы для организации профильного обучения, объединяются вокруг школы с достаточным потенциалом, которая для этих школ выполняет роль «ресурсного центра». Сами же эти школы обеспечивают в полном объеме общеобразовательную/базовую подготовку старшеклассников и частично профильную (главным образом за счет элективных курсов). Основную профильную подготовку реализует «ресурсный центр».

— Школа может в организации профильного обучения кооперироваться с другими образовательными учреждениями, например учреждениями дополнительного образования (кружки по интересам, клубы и т. п.), а также высшего образования (например, подготовительные курсы при вузах) и начального и среднего профессионального образования (НПО, СПО) и др.

В Концепции (24) отмечается, что возможен вариант, когда школа не ориентирована на конкретный профиль, но предоставляет большое коли-

чество элективных курсов, с помощью которых школьники могут удовлетворять свои образовательные потребности в профилировании образования на старшей ступени. При этом обучение может быть организовано в «разнообразных учебных межклассных группах» (24, с. 8).

Однако возникает целый ряд вопросов, например: как в последнем случае складывается учебная нагрузка школьников? Удастся ли сократить объем базовых учебных предметов, как это предполагает профильное обучение? Возможно ли с помощью одних только элективных курсов дать профильную подготовку в объеме, соответствующем базовому учебному плану (6 часов в неделю)? Нет ли здесь отхода от одного из концептуальных положений профильного обучения, а именно сокращения учебных часов на общеобразовательные учебные предметы с целью выделения большего количества учебных часов на те учебные предметы (профильные), которые отвечают запросам школьников? И как не допустить при этом перегрузки?

Ответ на эти вопросы может дать только практика.

Влияет на организацию профильного обучения и использование разнообразных форм организации непосредственно самого учебно-воспитательного процесса. Это уже следующий уровень рассмотрения проблемы. Так, С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев, П.С. Лернер отмечают большую вариативность в его организации (49). Например, школьники могут самостоятельно составлять набор интересующих их учебных предметов (общеобразовательных, профильных, элективных), в том числе в их нетрадиционных сочетаниях, и школы вводят избранные учащимися предметы в учебный план. «Это позволяет каждому ученику формировать индивидуальную программу обучения из предлагаемого школой набора общеобразовательных, профильных и элективных курсов» (49, с. 14). В этом случае обучение ведется в группах переменного состава, меняющихся от урока к уроку, от предмета к предмету, которые, как считают авторы, хорошо зарекомендовали себя в практике экспериментального обучения.

Отмечается большая значимость проведения социальных практик (72 часа в 10—11 классах). При этом ставится вопрос о том, что организация профильного обучения может входить в противоречие с традиционной классно-урочной системой обучения: с одной стороны, из-за большой вариативности образовательного процесса, с другой — из-за интеграции его с деятельностью старшеклассников в социуме.

Эта интеграция обеспечивается, по мнению указанных авторов:

- «организацией практик на «оплачиваемых и учебных рабочих местах»;
- проведением экскурсий на предприятия, специализированные выставки с последующим обсуждением;
- проведением интерактивных семинаров, коллоквиумов, дискуссий, творческих встреч;
- самостоятельным трудоустройством и выполнением оплачиваемой работы, в том числе в сфере услуг и т. п.» (там же).

Определенное распространение получило использование таких вузовских форм обучения, как лекции, семинары (уроки-лекции, уроки-семинары).

Описанные выше формы организации профильного обучения подтверждают важность проектирования такой образовательной среды, в которую включались бы другие образовательные учреждения, социальные институты, в том числе обеспечивающие школьникам выход в реальную практическую деятельность.

Это свидетельствует об актуальности разработки средо-ориентированного подхода в современном образовании и, в частности, применительно к организации профильного обучения.

Основные формы организации профильного обучения можно представить с помощью схемы.

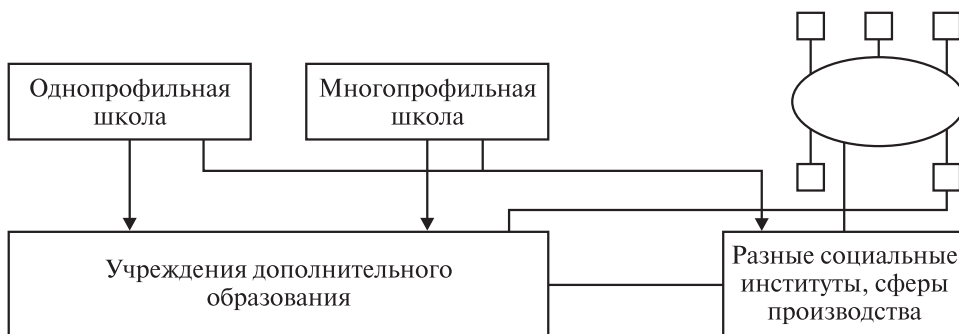
Формы организации профильного обучения ИЯ

Схема 9

I. Две основные модели:

внутришкольная (с двумя подвидами)

сетевая



II. На уровне учебно-воспитательного процесса пока в основном используется классно-урочная система, НО:



Таким образом, организация профильного обучения отличается большой вариативностью и динамичностью, намечаются устойчивые тенденции выхода за рамки традиционной классно-урочной системы. Возникает вопрос: а готова ли наша школа (в массовом масштабе) к этому?



В чем проявляется вариативность организации профильного обучения?

2. Какие инновационные формы организации профильного обучения считаются наиболее перспективными?

Личностно ориентированная парадигма образования и воспитания реализуется, как известно, прежде всего с помощью принципов дифференциации и индивидуализации обучения. Особенно наглядно это должно проявляться на старшей ступени полной средней школы, структура которой основана на уровневой и профильной дифференциации содержания обучения. Такая структура отражает, как отмечают исследователи (23):

- признание права старшеклассника на выбор уровня собственных достижений (обязательного и повышенного) и обеспечение этой возможности;
- расширение перечня учебных предметов и курсов, изучаемых на основе добровольного выбора школьника;
- важность организации предпрофильной подготовки путем включения в учебный план обязательных занятий по выбору и профессиональных проб, предоставляющих подросткам возможность не только приобрести опыт освоения посильных элементов профессионально ориентированной деятельности, но и осознать свои возможности, интересы, предпочтения;
- необходимость психолого-педагогического сопровождения процесса самоопределения подростков, выбора ими траекторий предпрофильного и профильного обучения (23).

В основе сказанного лежит также идея индивидуализации обучения, учета потребностей, способностей, возможностей каждого школьника.

В этом плане примечательно определение В. А. Хуторского: «Максимальная степень профилизации обучения — это его индивидуализация» и далее: «Если все элементы проектирования профильного обучения, от целевого блока и моделей организации обучения до системы диагностики и оценки результатов, строить с ориентацией на обеспечение условий для индивидуальной образовательной траектории учащегося любого профиля, тогда профильная школа сможет решать заявляемые цели» (43, с. 147).

Нельзя не согласиться с важностью реализации принципа индивидуализации при организации профильного обучения. Однако мировая практика показывает, что реализация этого принципа в школьном обучении требует определенной взвешенности, учета целого ряда факторов.

Интересен в этой связи анализ внедрения личностно ориентированного обучения и соответственно принципа индивидуализации в школьную практику за рубежом. Так, Е. С. Полат отмечает (30), что в основу так называемого открытого образования («открытых школ/классов») в США и ряде других стран легли принципы, восходящие к идеям Дж. Дьюи,

Жан Жака Руссо, Г. Песталотци, Г. Торей, М. Монтессори, К. Д. Ушинского и др. о воспитании свободной личности, о предоставлении ученику возможности активной познавательной деятельности, условий для творческого саморазвития и самореализации. И хотя открытое образование распространилось главным образом на начальную школу и не затрагивало профильное обучение, остановимся на нем кратко.

Е. С. Полат подчеркивает: «Основными принципами открытого образования были провозглашены: индивидуальное обучение, ответственность за собственные успехи, сотрудничество, направленность на непрерывное образование. Обучение строилось на принципах децентрализации, по индивидуальным программам. Следуя идеям Жан Жака Руссо, открытые школы были в большей мере озабочены жизнью ученика, его эмоциональной сферой, его интересами, а не его образованием в узком смысле слова. Надо сказать, что в настоящее время те очень немногие открытые школы, которые еще продолжают функционировать в США, Австралии, Дании, Израиле и других странах, несколько отходят от ориентации на свободное воспитание и, хотя и придерживаются индивидуальных планов (на день, на неделю) и программ обучения для каждого ученика, все-таки четко следуют общим рекомендациям о целях обучения, учебном плане, требованиях к уровням владения учебным материалом, которые исходят из федеральных и местных органов образования» (30, с. 19). Е. С. Полат отмечает высокую активность учащихся этих школ: «Ребята, каждый в соответствии с собственным планом на день, переходят от учителя к учителю, отчитываются о проделанной работе и получают следующие задания на самостоятельную проработку или на семинарские занятия под руководством учителя. Вся деятельность ученика фиксируется в специальных рабочих листах по каждому предмету. ... Как показывает анализ результатов обучения, проводимый на протяжении ряда лет отделами образования, им удастся воспитать в своих учениках такие важные качества, как самостоятельность, коммуникабельность, ответственность за результаты своего труда, умение принимать решения, но академические успехи оставляют желать много лучшего» (там же, с. 29).

Несколько иная картина в школах индивидуального стиля обучения, ученики которых представляют другие возрастные группы школьников, в том числе старшеклассников (а это уже ближе к нашему адресату). Описывая реализацию личностно ориентированного обучения в этом типе школ, Е. С. Полат подчеркивает их направленность на учет индивидуальных особенностей каждого ученика — особенностей его психического развития, темперамента, типа нервной деятельности и т. п. Исходя из того что дети по природе своей разные, сторонники индивидуального стиля обучения считают, что необходимо учитывать и развивать индивидуальные стили познавательной деятельности каждого ученика. В такой школе, пишет Е. С. Полат, «практикуются как четко структурированные уроки под руководством учителя, так и работа в малых группах (парах, тройках и т. д.), используются компьютерные технологии и, главное, самостоятельная индивидуальная деятельность. Основные предметы, требующие объяснения учителя и его руководства, повторяются утром и во второй половине дня. Учащиеся могут, таким образом, посещать уроки, сдавать зачеты, работать над проектами в удобное для них время, в подходящих для них темпе и форме, согласуясь со своим биологическим ритмом и психологическими особенностями» (там же, с. 21).

Характеризуя этот тип школ, Е. С. Полат отмечает: «Школа индивидуального стиля обучения, в отличие от традиционной, основное внимание уделяет вовлечению каждого ученика в активную познавательную деятельность, формированию умений решать проблемы, развитию творческих способностей учащихся, раскрытию их духовности. Наконец, такая школа уделяет большое внимание обучению в сотрудничестве, в малых группах» (там же).

Со ссылкой на мнения других исследователей далее отмечается, что при всей привлекательности подобной организации обучения и высокой оценке самими учащимися своих школ говорить с уверенностью о высокой эффективности указанного типа обучения нужно с большой осторожностью. Несмотря на то что учащиеся таких школ обнаруживают действительно хорошие академические знания и некоторые становятся победителями национальных конкурсов, здесь в большей мере, чем в других типах школ, «важна роль учителя, его профессионализм, умение тонко определять и учитывать индивидуальные различия учащихся не только в академических знаниях, но и в психологическом плане. Необходимо ответственно готовить учебные материалы, планы, программы, очень чутко реагировать на индивидуальные различия ребят. Все это требует действительно очень высокого профессионального мастерства, такта, определенных личностных качеств учителя» (там же).

Далее Е. С. Полат отмечает: «Возможно, за такими школами будущее, особенно если учесть возможности дистанционного обучения, которое

предоставляет нам глобальная сеть Интернет. Но пока это лишь идеал, который, к сожалению, не может быть массовым» (там же, с. 22).

Может быть, именно поэтому так медленно внедряются в практику нашей школы заявленные в теории и в некоторых нормативных документах такие формы организации образования, как «индивидуальные образовательные траектории», «индивидуальные образовательные программы»?

Рассмотрим, что понимают исследователи под индивидуальной образовательной траекторией.

А. В. Хуторской так подходит к определению этого понятия: «Одновременность реализации персональных моделей образования — одна из целей образования в старшей профильной школе. <...> Задача обучения состоит в обеспечении индивидуальной зоны творческого развития ученика, позволяющей ему на каждом этапе создавать образовательную продукцию, опираясь на свои индивидуальные качества и способности.

Индивидуальная траектория образования — результат реализации личностного потенциала ученика в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности» (42, с. 277).

Это определение раскрывается далее следующим образом: «В качестве основных элементов индивидуальной образовательной деятельности ученика можно выделить смысл этой деятельности (зачем я это делаю); постановку личной цели (предвосхищающий результат); план деятельности; реализацию плана; рефлексию (осознание собственной деятельности); корректировку или переопределение целей» (там же).

Г. М. Кулешова определяет «индивидуальную образовательную траекторию» (ИОТ) как технологию обучения и приводит в своей статье (27) различные трактовки этого понятия, даваемые разными исследователями. Она пишет: «Понятие «индивидуальная образовательная траектория» в контексте индивидуализации обучения отличается нами от встречающихся понятий «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный план». В литературе дается несколько значений и смыслов ИОТ:

- «индивидуальная образовательная история», «конструкт, соотносящий эмпирическую картину — индивидуальную историю с теоретической картиной этапов становления деятельности» (С. П. Гессен),
- «английская универсальная традиция» передвижения студентов для получения образования (О. И. Генисаретский),
- «персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» (А. В. Хуторской),
- «институциональная форма творческой деятельности» (Ю. Т. Юдина),
- ««индивидуальная последовательность этапов образовательной деятельности, свободно избираемая самим субъектом образования» (А. Г. Бермус) и др. (27, с. 81).

Возникает вопрос, является ли «индивидуальная образовательная траектория» технологией или инновационной формой организации обучения, внутри которой могут использоваться разные личностно ориентированные технологии обучения, например: обучение в сотрудничестве, метод проектов и т. д. Представляется, что это все же форма организации образовательного процесса, которую не случайно противопоставляют традиционной классно-урочной системе.

Приходится констатировать, что само понятие «индивидуальная образовательная траектория» еще недостаточно определено. В некоторых исследованиях в качестве синонимов к нему используется понятие «индивидуальный образовательный маршрут» или «индивидуальная образовательная программа».

А. В. Хуторской разграничивает понятия «траектория» и «программа» в предложенной им технологии реализации индивидуальной образовательной траектории (42).

Автор выделяет 7 этапов «организуемой учителем деятельности ученика, позволяющие обеспечить его индивидуальную траекторию в конкретной образовательной области, разделе или теме» (40, с. 282—284), а именно:

«1-й этап. *Диагностика учителем уровня развития и степени выраженности личностных качеств учеников, необходимых для осуществления тех видов деятельности, которые свойственны данной образовательной области или ее части».* Фиксируется, как отмечает автор, начальное количество и качество имеющихся у каждого ученика представлений, знаний, умений и навыков по теме. Учитель устанавливает и классифицирует мотивы деятельности учеников по отношению к образовательной области, предпочитаемые детьми виды деятельности, формы занятий.

Диагностика проводится на конкретном тематическом материале в форме вопросов по теме, обзорного знакомства с темой, выбора учениками заданий разного типа, тестирования.

«2-й этап. *Фиксирование каждым учеником, а затем и учителем фундаментальных образовательных объектов в образовательной области или ее теме с целью обозначения предмета дальнейшего познания.* Каждый ученик составляет исходный концепт темы, которую ему предстоит освоить. Под концептом понимается выраженный в схематичной, рисуночной, знаковой, символической, тезисной или иной форме содержательный образ темы, который опирается на систему фундаментальных образовательных объектов и их различные функциональные проявления» (там же).

Фундаментальные образовательные объекты разделяются на общие для всех образовательные стандарты и индивидуальные для каждого ученика, которые определены им как субъективно значимые.

Автор ставит вопрос: не вызовет ли обучение, опирающееся на структуру содержания, устанавливаемую «неопытными» учениками, пробелы в их образовании? И дает ответ: «Целесообразно привлечь общенаучный принцип системности... Ученик, осуществляющий деятельность по освоению одного из фундаментальных образовательных объектов в соответствии с данным принципом, неминуемо выходит на другие вопросы и проблемы, которые, как правило, входят в образовательное содержание» (там же, с. 283).

Далее описываются остальные этапы.

3-й этап. *Выстраивание системы личного отношения ученика к предстоящей к освоению образовательной областью или темой.* Образовательная область предстает перед учеником в виде системы фундаментальных образовательных объектов, проблем, вопросов, «точек удивления. ...Каждый ученик вырабатывает личностное отношение к образовательной области, самоопределяется по отношению к сформулированным проблемам и фундаментальным образовательным объектам, устанавливает, что они для него значат, какую роль могут играть в его жизни... Ученик (и учитель) фиксирует приоритетные зоны своего внимания в предстоящей деятельности, уточняет формы и методы своей деятельности.

На данном этапе происходит конструирование учеником индивидуального образа познаваемой области. Каждый ученик выстраивает свой первичный образ всей образовательной области: рисует картину природы, составляет символ математики, формулирует предмет изучения в истории или физике; последующая работа ученика с индивидуальным образом сводится к достраиванию его до целостного вида.

4-й этап. *Программирование каждым учеником индивидуальной образовательной деятельности по отношению к «своим» и общим фундаментальным образовательным объектам.* Ученик с помощью учителя выступает в роли организатора своего образования: формулирует цели, подбирает тематику, предполагает свои конечные образовательные продукты и формы их представления, составляет план работы, выбирает средства и способы деятельности, устанавливает систему контроля и оценки своей деятельности.

На этом этапе учениками создаются индивидуальные программы обучения на обозначенный период (урок, день, неделя, учебная четверть, год). Эти программы являются образовательным продуктом оргдеятельностного типа, поскольку стимулируют и направляют реализацию личностного образовательного потенциала ученика. При оценке оргдеятельностной продукции учеников применяются те же способы диагностики, контроля и оценки, что и для продукции предметного типа.

5-й этап. *Деятельность по одновременной реализации индивидуальных образовательных программ учеников и общеколлективной об-*

разовательной программы. Реализация учениками намеченных программ происходит в течение определенного периода времени: для первоклассника это может быть урок, для старших детей — неделя и более. Ученик осуществляет основные элементы индивидуальной образовательной деятельности: цели — план — деятельность — рефлексия — сопоставление полученных продуктов с целями — самооценка. Данный цикл реализуется многократно до усвоения всех его элементов. Роль учителя сводится к алгоритмизации индивидуальной деятельности детей, вооружению их соответствующими способами деятельности: поиском средств работы, ориентацией в проблеме, выделением критериев анализа работы, рецензированием, оцениванием и др.

Коллективные занятия включают в себя предъявление ученикам фундаментальных образовательных объектов; усвоение способов работы с ними; создание и разрешение образовательных ситуаций; получение учениками индивидуальных образовательных продуктов... демонстрация, сопоставление и обсуждение ученической продукции. Организующая роль отводится системе образовательных стандартов, обеспечивающих наряду с индивидуальной траекторией обучения достижение учениками нормативного образовательного уровня.

6-й этап. *Демонстрация личных образовательных продуктов учеников и коллективное их обсуждение.* Введение учителем культурных аналогов ученическим образовательным продуктам, т. е. идеальных конструкций, принадлежащих опыту и знаниям человечества: понятий, законов, теорий и других продуктов познания. Организуется выход учеников в окружающий социум с целью выявления в нем тех же вопросов, проблем и продуктов, элементы которых получены учениками в собственной деятельности. Особенность данного этапа состоит в том, что освоение культурно-исторических аналогов учениками происходит под углом зрения личностных качеств учащихся. Каждый ученик осваивает один и тот же образовательный объект с субъективной точки зрения и в соответствии со своей индивидуальной образовательной программой.

7-й этап. *Рефлексивно-оценочный.* Выявляются индивидуальные и общие образовательные продукты деятельности (в виде схем, концептов, материальных объектов), фиксируются и классифицируются применяемые (репродуктивно усвоенные или творчески созданные) виды и способы деятельности. Полученные результаты сопоставляются с целями индивидуальных и общих коллективных программ занятий.

Каждый ученик осознает и оценивает степень достижения индивидуальных и общих целей, уровень своих внутренних изменений, усвоенные способы образования и усвоенные им области. Оценивается также общий образовательный процесс, коллективно полученные результаты и способы их достижения.

С выявленным общим набором средств познания и видов деятельности как с коллективным продуктом обучения соотносятся достижения каждого ученика, что дает ему возможность не только понять коллективные результаты, но и оценить степень своего собственного продвижения в освоении данных способов деятельности и реализации личностных качеств» (там же, с. 285—286). И далее:

«На рефлексивно-оценочном этапе создаются условия для коррекции и планирования последующей индивидуальной и коллективной образовательной деятельности. При изучении новых образовательных областей рассмотренные этапы деятельности повторяются на новом уровне. Ученики планируют свою деятельность на больший период времени — неделю, четверть, учебный год, а также в других образовательных областях (учебных курсах).

Содержание рассмотренного цикла включает технологии и формы обучения, необходимость которых устанавливается учителем или обнаруживается на рефлексивном этапе. Например, отдельным блоком может быть осуществлен практикум по решению задач или серия лабораторных работ, для реализации разработанных учениками образовательных проектов может быть введена недельная производственная практика. <...>

Диапазон возможностей, предоставляемых ученику в его движении по индивидуальной образовательной траектории, достаточно широк: от индивидуализированного познания фундаментальных образовательных объектов и личностной трактовки изучаемых понятий до построения индивидуальной картины мира и личного образа жизни» (там же, с. 285).

Столь детальное представление здесь выделенных А. В. Хуторским этапов реализации индивидуальной траектории ученика обусловлено желанием как можно лучше осмыслить само понятие «индивидуальная траектория», а также способы ее реализации, предлагаемые автором.

Возникает целый ряд принципиальных вопросов: в какой мере современный учитель подготовлен к организации деятельности ученика, описанной выше? В какой мере современные ученики даже на старшей ступени школы подготовлены к ее осуществлению? (См., например, 2-й этап — фиксирование каждым учеником фундаментальных образовательных объектов в образовательной области или ее теме (до ее изучения!) и составление необходимого концепта темы. Или 4-й этап — как ученик может составить свою индивидуальную программу обучения на столь длительный период, как учебная четверть, год? Опирается ли он при этом на стандарт, примерные программы? Правда, описывая 5-й этап, т. е. реализацию уже созданных учащимися индивидуальных программ, А. В. Хуторской упоминает образовательные стандарты (см. выше).)

Возникает и множество других вопросов. Назовем еще только один: как будет отражаться специфика учебного предмета на реализации предложенной технологии?

Разумеется, следует иметь в виду, что А. В. Хуторской рассматривает проблему построения индивидуальной траектории обучения с общеметодологических позиций, не ставя своей задачей конкретизировать ее применительно к какой-либо предметной области. Эта проблема еще ждет своих исследователей!

С помощью выделенных выше этапов А. В. Хуторской разграничивает понятия «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальная образовательная программа», рассматривая последнюю как часть/этап первого, более общего понятия.

Как обстоит дело на практике?

Существует ли уже конкретный опыт разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся?

Примечательно, что при описании своего опыта или своих размышлений на этот счет учителя-практики значительно чаще употребляют термин «индивидуальная образовательная программа» или «индивидуальный учебный план» ученика.

Так, А. В. Хуторской приводит в своей книге «Методика личностно ориентированного обучения» (43) высказывания учителей—участников проводимого им дистанционного курса «Индивидуальная образовательная траектория».

Приведем пример такого высказывания.

Т. В. Самойлова, преподаватель информатики и экономики, г. Алматы: «В индивидуальной образовательной программе ученика, на мой взгляд, должны быть следующие элементы:

- результат, которого учащийся хочет достичь;
- этапы, которые он должен пройти для достижения цели;
- инструментов;
- необходимость и степень посторонней помощи;
- время, которое он должен затратить на каждый этап, включая время на приобретение или нахождение требуемого инструментария» (там же, с. 94).

Далее автор намечает форму участия учителя в этом процессе, родителей и самого ученика: «Ученик определяет предмет деятельности, строит графическую или вербальную программу, определяет вопросы, которые ему хотелось бы решить, отстаивает важность и перспективность выбранной проблемы.

Идеальным было бы иметь возможность готовить и предлагать индивидуальный раздаточный материал, что поможет дать разноуровневое

объяснение материала и разноуровневые и разнотиповые задания для каждого ученика» (там же).

В этом описании индивидуальной образовательной программы уже есть определенная конкретизация. Особенно это касается положения об использовании индивидуального раздаточного материала.

В высказываниях других участников упомянутого выше дистанционного курса в индивидуальной программе также выделяются этапы деятельности учащихся, упоминается важность осуществления рефлексии, возможные формы представления продуктов деятельности, под которыми понимается «доклад, творческое задание себе, задания одноклассникам, сочинение, плакат, иллюстрация с пояснениями и т. п.» (там же, с. 101).

Другие примеры высказываний учителей-практиков см. здесь в Приложении II.

Однако и в них нет терминологической четкости: понятие «индивидуальная образовательная программа» чередуется с понятием «индивидуальная образовательная траектория» (см. также название дистанционного курса), не всегда ясно, на какой объем материала и на какие сроки рассчитана описываемая программа: на весь учебный год, на одну тему, не всегда просматривается степень индивидуализации обучения с помощью той или иной программы.

В этом плане интересен опыт составления дифференцированных образовательных программ в рамках конкретной учебной дисциплины, описанный Н.А. Спичко (39).

Термин «дифференцированные образовательные программы» был выбран потому, что эти программы были рассчитаны на две основные группы обучаемых (это были студенты 1 курса педагогического университета с разным уровнем обученности по грамматике английского языка). Составлению программ предшествовало анкетирование студентов с целью выявления имеющихся у них трудностей, а затем и детальное тестирование для определения уровня обученности и имеющихся конкретных пробелов в грамматических знаниях и навыках.

С учетом полученных результатов были составлены две программы: для студентов с относительно низким уровнем обученности (так называемых «слабых») и для студентов с относительно высоким уровнем обученности (так называемых «сильных»). Как отмечает Н.А. Спичко, «данная дифференциация условна, так как при повышении уровня обученности «слабые» студенты становятся «средними» и «сильными», т. е. группы «слабых» и «сильных» студентов в течение учебного года варьируются по составу» (39, с. 21).

Дифференцированные образовательные программы были составлены на основе общей программы по грамматике для 1 курса и тематического плана. Однако они различались в конкретной постановке целей и задач, в предлагаемом содержании обучения, в приемах и технологиях обучения.

Разница в целеполагании основывалась на необходимости для «слабых» студентов прежде всего восполнить имеющиеся пробелы, а для «сильных» — закрепить и совершенствовать свои грамматические знания и навыки. Первой из названных групп студентов предлагалось использовать главным образом основной учебник, по которому велась работа над грамматикой, и больше использовать рекомендуемый сборник тренировочных упражнений; второй группе — в большей мере дополнительные грамматические пособия, в том числе англоязычных авторов, причем их внимание привлекалось не только к тренировочным упражнениям, но и к более творческим видам работы.

Кроме того, им предлагалось найти изучаемые грамматические явления в книгах по домашнему чтению, подыскать тексты из аутентичных газет и журналов с целью их грамматического анализа и т. п.

Для обеих групп студентов были разработаны раздаточные материалы, которые позволяли не только дифференцировать, но и индивидуализировать работу студентов.

Как считает автор, создание дифференцированных образовательных программ в данном случае выступает как средство реализации принципов дифференциации и индивидуализации обучения в рамках одной учебной дисциплины и «помогает осуществлять управление обучением адекватно потребностям студентов» (39, с. 21).

Представляется, что описанный опыт — это некоторый промежуточный этап на пути реализации принципа индивидуализации обучения. Здесь составление дифференцированных (!) программ осуществлялось самим педагогом, хотя контингент обучаемых позволял не только непосредственно вовлечь их в эту деятельность, но и передать инициативу в их руки (на основе полученных в результате анкетирования и тестирования данных). Однако справедливости ради следует отметить, что в описанной работе ставились совсем другие задачи и в центре внимания была именно деятельность преподавателя.

Почему, тем не менее, нам казалось важным остановиться именно на этом опыте?

В методической литературе неоднократно указывалось на неготовность учителей к реализации принципа индивидуализации обучения. Так, одна из участниц упоминавшегося выше дистанционного курса «Индивидуальная образовательная траектория» отметила ряд проблем на пути осуществления индивидуализации обучения, среди которых названа «проблема готовности учителей к созданию индивидуальных образовательных программ учащихся» (43, с. 99) (заметьте: не «учащимися», а «учащихся»!). Именно поэтому есть основания полагать, что, чем больше будет освещаться опыт имеющихся подходов к решению этой задачи и чем активнее он будет распространяться среди учителей, тем скорее сформируется их готовность к ее решению.

Что реально уже осуществляется в плане индивидуализации обучения в старшей школе с целью введения профильного обучения?

В Москве, например, уже с 2000 года под научным руководством директора Московского института открытого образования академика РАЕН А. Л. Семенова на старшей ступени обучения ведется экспериментальная работа по индивидуальным учебным планам.

Нормативно-правовой основой для этой работы служат следующие документы:

1. Федеральный закон «Об образовании», в котором говорится: «... Обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам, на ускоренный курс обучения. Обучение граждан по индивидуальным учебным планам в пределах Государственного образовательного стандарта регламентируется уставом данного образовательного учреждения» (ст. 50, п. 1).

2. Федеральный базисный учебный план для среднего (полного) общего образования (приложение к приказу Минобразования РФ от 09.03.2004 № 1312).

3. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование-4» на 2005—2007 гг.; в разделе «Повышение качества образования» планируется отработка различных моделей организации профильного обучения, в том числе «за счет организации обучения по индивидуальным учебным планам».

4. Закон города Москвы «Об общем образовании в городе Москве».

5. Московский региональный базисный учебный план.

6. Приказ Департамента города Москвы от 24.06.2005 № 339 «Об утверждении Положения об организации экспериментальной и инновационной деятельности в системе образования города Москвы».

7. Приказ Департамента образования города Москвы от 24.06.2005 № 340 «Об изменении сети городских экспериментальных площадок в 2005/06 учебном году».

8. Устав учреждения, в котором определяются возможности организации образовательного процесса на основе индивидуального учебного плана.

9. Локальные акты образовательного учреждения:

- Положение об организации образовательного процесса на основе индивидуального плана учащихся;
- Рекомендации составляющим индивидуальный учебный план;
- Приказы директора, регламентирующие деятельность учреждения, связанную с индивидуальным учебным планом.

Результаты экспериментальной работы обобщены в сборниках Департамента образования города Москвы: «Обучение по индивидуальным учебным планам: результаты и перспективы третьего года работы городской экспериментальной площадки», «Модернизация московского образования: механизмы развития и обновления», на страницах журнала «Московская школа» и «Лицейское и гимназическое образование».

В упомянутых материалах под индивидуальным учебным планом понимается совокупность образовательных ресурсов (учебных предметов, курсов, образовательных технологий, практик/тренингов, форм самореализации), выбранных учащимися для освоения и способствующих достижению поставленных образовательных целей.

Вначале определяется общий набор образовательных услуг, затем составляются индивидуальные учебные планы каждого учащегося. Далее по их совокупности определяется учебный план и расписание конкретного учебного заведения.

Новая форма организации учебного процесса позволяет, как считают в школах—участниках эксперимента, более эффективно решать вопросы социализации учащихся, обеспечивать условия для роста самостоятельности и самоорганизации каждого ученика. Вносятся изменения в классно-урочную систему, что позволяет снижать учебные нагрузки, более эффективно распределять учебное время и занятость как учащихся, так и учителей.

Опыт работы городской экспериментальной площадки, как считают руководители экспериментальных школ, позволяет рассматривать индивидуальный план как реальный механизм по введению профильного обучения в старших классах. Именно эта практика, полагают они, дает технологически обеспеченные модели реализации личностно ориентированного образования, повышения его доступности, качества и эффективности применительно к каждому ученику.

Отмечается, что в ходе обучения учащихся по индивидуальному плану растет их познавательная активность, повышается креативность, самостоятельность. Это подтверждается, в частности, увеличением количества и повышением качества проектных и исследовательских работ учащихся 10 и 11 классов, победами на городских и всероссийских предметных олимпиадах и т. д. Опрос школьников и их родителей показал их большую удовлетворенность новыми формами организации образовательного процесса.

Работа в смешанных группах по индивидуальному расписанию привела, как считают школьники, к значимым изменениям среды общения старшеклассников, которая стала шире и разнообразнее, стерлись границы между классами.

Особенно подчеркивается положительное влияние небольшого количества учеников в профильных группах, высокая заинтересованность всех

членов таких групп в изучении предмета, продуктивность работы школьников со сходными интересами в одной группе. Изучение непрофильных предметов на базовом уровне способствует снижению нагрузки и высвобождению времени.

Для ознакомления с опытом организации работы по индивидуальным учебным планам большой интерес могут представлять материалы, приведенные в Приложении II к данной книге.

Есть, разумеется, еще немало проблем, связанных с реализацией принципов дифференциации и индивидуализации и широким внедрением профильного обучения. И это, не в последнюю очередь, проблема подготовки учительских кадров.

Однако дорогу осилит идущий! Важно осваивать новые перспективные формы обучения. И в этом смысле представляется целесообразным ознакомиться еще с одной инновационной формой организации образовательного процесса на старшей ступени обучения.

Анализ научной литературы показывает, что наиболее перспективной инновационной формой организации профильного обучения в старшей школе многие исследователи считают модульную форму.

Модульное обучение зародилось в 40—50-е годы XX века в сфере профессионального образования и получило распространение в США, ФРГ, Великобритании и ряде других стран. Как отмечают М. В. Рыжаков и Л. О. Филатова (36), с 90-х годов модульное обучение рассматривается как одна из альтернатив существующей системе общего среднего и высшего образования в России.

Модуль определяется в дидактике как «относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации» (31).

Следовательно, модульное обучение предусматривает изменение формы представления учебного материала, который структурируется на относительно самостоятельные блоки-модули, «что должно придать образовательному процессу большую гибкость и адаптивность. Привычные для традиционной школы «протяженные» учебные курсы с жесткой структурой уже не могут в полной мере соответствовать возросшей познавательной мобильности учащихся» (23, с. 6).

В каждом модуле, как считают многие исследователи, должны быть указаны цели и/или планируемые результаты обучения и должна предусматриваться контрольная работа, которая позволяет выявить уровень освоения материала модуля и получить зачет.

Это дало основание назвать данную форму организации обучения зачетно-модульной.

Ученик может сам выбирать для себя набор модулей, часть которых является обязательной для изучения, часть факультативной. Он может сам определять последовательность работы над ними и с помощью учи-

теля выстраивать свой индивидуальный план в рамках самого профиля, который может предусматривать:

- посещение занятий в группе;
- слушание лекций (установочных, обзорных);
- участие в семинарских занятиях, конференциях;
- индивидуальную работу над материалом модуля в собственном режиме;
- участие в групповой или индивидуальной проектно-исследовательской деятельности по проблематике модуля;
- посещение занятий в учреждениях дополнительного образования, соотносящихся или не соотносящихся с профилем, но отвечающих интересам школьников;
- участие в профессиональных пробах, практиках;
- посещение консультаций учителя.

Из этого, далеко не полного, перечня видно, что формы организации деятельности старшеклассников в профильном обучении весьма разнообразны. Существенно, что в целях подготовки к дальнейшему профессиональному образованию, в частности в высших учебных заведениях, используются, как уже отмечалось, формы занятий, характерные для вузов (например, слушание лекций, участие в семинарах), а в целях связи теории с практикой — профессиональные пробы, практики. Для филологического профиля такими пробами могут быть школьные обмены с зарубежными сверстниками, предусматривающие реальное практическое использование иностранного языка, участие в международных форумах, интернациональных молодежных проектах (например, в русле диалога культур) и т. п.

Введение модульной организации обучения влечет за собой изменения в системе оценивания учебных достижений учащихся.

Так, например, в США большое распространение получила накопительная система оценивания — система образовательных кредитов. Один кредит (одна зачетная единица примерно за 30—40 учебных часов) дается за освоение одного модуля содержания обучения, за освоение следующего модуля — еще один кредит. Это позволяет осуществлять накопительную оценку результатов обучения.

Применительно к обучению иностранным языкам используется и рейтинговая система оценки, также получившая распространение в зачетно-модульной системе организации профильного обучения. Именно поэтому модульная форма организации обучения часто называется зачетно-модульной или модульно-рейтинговой.

В качестве объектов контроля в профильном обучении иностранным языкам, как и в общеобразовательном (базовом) курсе, выступают ком-

муникативные умения во всех основных видах иноязычной речевой деятельности, а также лексико-грамматические знания и навыки.

Проблемы модульно-рейтинговой организации профильного обучения иностранным языкам более детально рассматриваются в работе М. З. Биболетовой, Н. П. Грачевой, В. В. Копыловой, Н. Н. Трубаневой (4).

Основываясь на федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам и примерной программе по английскому языку, авторы выделяют примерный, несколько избыточный перечень модулей для 10 класса. (По учебному плану в 10 классе предусматривается 210 учебных часов, а перечень модулей рассчитан на 250 учебных часов, чтобы обеспечить школьникам возможность выбора.) Далее на примере одного модуля определяются цели и содержание профильного обучения (в рамках этого модуля), конкретизируются требования к его усвоению с указанием баллов в качестве оценки достижений учащихся. Как отмечают авторы, обучающийся может набрать в работе над этим модулем 100 баллов, однако для успешного зачета достаточно набрать 70 баллов, чтобы впоследствии обеспечить себе суммарный рейтинг по всему курсу обучения в 10 классе (4).

Авторы с помощью таблицы, данной ниже, показывают, как распределяются баллы, которые может получить ученик, выполняя задания, нацеленные на проверку всех выделенных выше объектов контроля.

№	Объект контроля	Количество баллов
1	Говорение/умения в говорении:	40
	Диалогическая речь/умения в диалогической речи	20
	Монологическая речь/умения в монологической речи	20
2	Аудирование/умения в аудировании	20
3	Чтение/умения в чтении	20
4	Письменная речь/умения в письменной речи	20
5	Лексико-грамматические знания и навыки	20
		Итого: 100 баллов

Количество заданий и количество баллов, которые школьники могут получить за выполнение каждого задания, определяются трудностью задания. Как указывают авторы, ученик может сам выбрать те задания (внутри каждого объекта контроля), которые позволят ему набрать наибольшее количество баллов. Например: «Для того чтобы набрать максимальное количество баллов в говорении, учащийся может либо стать участником диалога-расспроса (10 баллов) и диалога — обмена мнениями (10 баллов), либо принять участие в комбинированном диалоге, сочетающем все четыре типа диалога (20 баллов)» (там же).

Следовательно, и тут школьник ставится в ситуацию выбора и должен самостоятельно принять решение.

Таким образом, зачетно-модульная/модульно-рейтинговая организация профильного обучения позволяет развивать познавательную активность старшеклассников, ставит их в ситуации выбора и побуждает к принятию самостоятельных решений как в выстраивании своей индивидуальной программы обучения, так и в проведении контроля своих достижений. Она способствует развитию рефлексии. Все это не только обеспечивает индивидуализацию обучения, но и развивает самостоятельность школьников, их автономию и субъектность учения.

Как отмечают исследователи, «механизмы организации образовательного процесса, отраженные в модульно построенной программе... дают возможность преобразовать функции внешнего управления по отношению к учебной деятельности обучаемого в самоуправление. Эта характеристика учебной деятельности может рассматриваться как одна из главных целей современного образования» (36, с. 9).

Поскольку зачетно-модульная система пришла в старшую школу из профессионального образования, из вузов, она, безусловно, должна подвергнуться некоторой адаптации к школьным условиям. Следует отметить, что ее введение способствует обеспечению преемственности школьного и вузовского образования.

Подытоживая сказанное в этом разделе, необходимо подчеркнуть, что профильное обучение иностранным языкам может иметь место во всех трех указанных выше моделях обучения: а) в однопрофильной школе, б) в многопрофильной школе или в) входить в образовательную сеть и осуществляться за счет привлечения образовательных ресурсов других образовательных учреждений: либо на базе «ресурсного центра», либо путем кооперации с учреждениями дополнительного образования, а также с вузами, НПО и СПО.

Как отмечалось, профильное обучение иностранному языку может осуществляться в рамках любого профиля и интегрироваться практически со всеми учебными предметами. Оно может протекать в самых разнообразных формах, когда ученик совместно с учителем выстраивает свой

индивидуальный план, свою индивидуальную программу обучения, которая, в том числе, может вывести его за пределы класса, школы. Особую форму представляет профильное дистанционное обучение иностранным языкам. Эта тематика находит широкое освещение в работах Е. С. Полат (33, 34).

Однако многие из этих форм крайне медленно внедряются в практику обучения. Здесь требуется не только более целенаправленная переподготовка учителей, повышение их квалификации, но и новое осмысление проектирования образовательной среды, в частности, внесение существенных изменений в классно-урочную систему и, возможно, даже ее частичная (или постепенно полная?) замена. Однако внесение изменений в классно-урочную систему требует серьезного изучения возможных альтернативных форм управления образовательным процессом. Как справедливо считает Е.С. Полат, «развитие образования должно идти эволюционно, всякие революционные преобразования ему противопоказаны. Необходимо, чтобы каждое нововведение было тщательно подготовлено и в первую очередь осознано и освоено учителями» (30, с. 22).

3. Какие приемы и технологии используются в профильном обучении?

Как известно, все приемы учебной деятельности опираются либо на общеучебные умения (например, на умения работать с текстом: списывание, выписывание, составление плана, тезисов и т. п.), либо на специальные учебные умения (словообразовательный анализ для раскрытия значения иноязычного слова, использование грамматического анализа, перевода для снятия трудностей при чтении и т. п.).

Из общеучебных умений особое значение приобретают сейчас приемы, связанные с поиском информации, в том числе с помощью мультимедийных средств, а также с отбором информации, ее обработкой, преобразованием и презентацией, ее использованием в практической деятельности.

Что касается специальных учебных умений, то они затрагивают работу как над развитием основных видов речевой деятельности (коммуникативных умений), так и над языковым материалом (лексическим, фонетическим, грамматическим) и, разумеется, над предметным содержанием иноязычной речи.

Уже отмечалось, что целевые коммуникативные умения в профильном курсе в основном те же, что и в базовом/общеобразовательном курсе, а поэтому в нем используется в целом тот же арсенал приемов учения, однако удельный вес отдельных видов работы и соответственно приемов учебной деятельности меняется.

Так, в профильном обучении с ориентацией на филологический профиль в большей мере используется стилистический анализ текстов:

- определение отнесенности текста к тому или иному стилю (художественному, публицистическому, научно-популярному, разговорному);
- выявление признаков этого стиля в языковом оформлении текста;
- определение жанра текста (проза, поэзия) и их подвидов;
- уточнение коммуникативного типа текста (описание, сообщение, рассказ, рассуждение);
- нахождение выразительных средств в тексте (эпитетов, сравнений, метафор);
- выделение терминов и т. д.

Принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности приобретает на старшей ступени особую значимость, и вся работа строится вокруг текста, на его основе: и говорение, и аудирование, и письмо, и перевод.

Поскольку перевод при профильном обучении выступает не только как средство обучения, но и как целевое профессионально ориентированное умение, то обучение переводу осуществляется как специфическому виду речевой деятельности, на выходе которой переведенный текст как особый речевой продукт. Для его порождения характерны такие приемы, как поиск в словаре русских эквивалентов к иноязычному слову, выбор из ряда его значений наиболее адекватного, перефразирование в целях более точной передачи смысла текста и др.

Перевод как вид речевой деятельности может быть использован в рамках любого профиля, а также быть предметом специального изучения в упоминавшихся ранее курсах, например в курсе «Введение в переводческую деятельность» и т. п.

Что касается говорения, то в профильном обучении большое место занимают такие формы работы, как обсуждение прочитанного, дискуссии, выступления с докладами, реферирование, аннотирование.

Возрастание роли реферирования и аннотирования как видов устного и письменного высказывания требует большего использования следующих приемов учебной деятельности:

- деление текста на смысловые части;
- выделение наиболее существенных фактов;
- формулирование основной мысли;
- компрессия (сжатие) текста;
- его оценка (например, обязательная при аннотировании).

Большое значение приобретает письмо и как средство для подготовки устных высказываний (составление плана, тезисов, выписывание цитат и т. п.), и как целевое умение: подготовка письменных докладов, отчетов (например, о проектной деятельности), рефератов, аннотаций и др.

При этом в соответствии с требованиями стандарта на профильном уровне особое внимание уделяется приемам письменной фиксации наиболее существенного при аудировании и при чтении. А это делает необходимым отработку форм такой фиксации, которая, например при аудировании, должна осуществляться в быстром темпе. Это может быть:

- простое сокращение иноязычного слова, например edu, ru и др.;
- использование распространенных аббревиатур, например EU, USA и др.;
- написание одной первой буквы (например, имени персонажа, названия города);
- употребление символов (цифр, восклицательного или вопросительного знака, стрелок) и др.

Важно, чтобы все используемые в профильном обучении приемы учебной деятельности применялись осознанно, постоянно совершенствовались, что должно способствовать развитию самостоятельности, автономности старшеклассников, создавало бы условия для постепенного развития основ самообразовательной компетенции.

Все это относится и к используемым в профильном обучении технологиям.

По определению Е.С. Полат, технология обучения — это «совокупность приемов, действий учащихся, выполняемых в определенной последовательности, позволяющей реализовывать тот или иной метод обучения, или совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенного подхода к обучению, реализацию определенной дидактической системы» (30, с. 27).

Нельзя не согласиться с таким определением, как и с тем, что «только тогда тот или иной метод обучения, дидактическая система могут быть реализованы на практике, когда они технологично, т. е. процессуально, проработаны» (там же).

К используемым в профильном обучении технологиям в первую очередь относятся:

- обучение в сотрудничестве;
- метод проектов;
- профессионально ориентированная ролевая игра;
- портфолио.

Кратко рассмотрим каждую из них.

Обучение в сотрудничестве

Несмотря на наличие нескольких вариантов этой технологии, разработанной в 70—80-е годы прошлого столетия в разных странах мира, для всех них характерна нацеленность на реализацию личностно ориентированного подхода к обучению.

Одной из первых форм организации обучения в сотрудничестве было, как отмечает Е. С. Полат (30), так называемое обучение в команде (Student Team Learning — STL), разработанное в США.

В указанном сборнике Е. С. Полат подробно описывается эта технология. Работа ведется на любой ступени обучения в малых группах из четырех человек, в которую могут входить и мальчики/юноши, и девочки/девушки разного уровня обученности. Учитель объясняет новый материал, а затем предлагает в группах подробнее разобраться в нем, по возможности, усвоить его. Задание либо дается на одну группу, либо выполняется по частям отдельными учащимися. К заданиям могут быть даны опоры. Может быть использована и работа по «вертушке»: один ученик/одна ученица — сильный/ая или слабый/ая — начинает выполнение задания, другой/ая продолжает и т. д. Делается это вслух, так что вся группа вовлечена в работу, контролирует действия каждого. Затем организуется обсуждение работы над этим заданием, выполненным разными группами. Если же группы получили разные задания, то заслушивается и обсуждается работа по каждому из заданий.

Убедившись, что материал усвоен всеми учащимися, учитель осуществляет контроль. Ученики получают контрольные задания/тест, дифференцированные по сложности для сильных и слабых учеников, которые выполняются индивидуально. Оценки за эти работы суммируются в каждой группе, и выставляется общая оценка. Как считает Е. С. Полат, «таким образом, соревнуются не сильные со слабыми, а каждый старается выполнить свои задания, как бы соревнуется сам с собой, т. е. со своим ранее достигнутым результатом. И сильный, и слабый ученики, таким образом, могут принести группе одинаковые оценки или баллы... Это чрезвычайно эффективная работа для усвоения нового материала каждым учеником» (там же, с. 31).

При этом подчеркивается, что «...целью обучения в сотрудничестве является не только овладение знаниями, умениями и навыками каждым учеником на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития. Очень важен здесь эффект социализации, формирования коммуникативных умений. Ребята учатся вместе работать, учиться, творить, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь. ...И заинтересованность в успехах других переходит на их жизнь и вне школы, становится качествами их личности. А это — уже успехи нравственного воспитания» (там же, с. 27).

Роль учителя при этом, как считает А. В. Хуторской, «заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, обучаясь в которой ученик опирается на личностный потенциал и соответствующую технологию обучения» (43, с. 18—19).

В исследованиях, посвященных обучению в сотрудничестве, выделяются идеи, лежащие в основе этой технологии. Е. С. Полат выделяет три такие идеи.

Это «общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности» успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь членов команды друг другу. Равные возможности предполагают, что любой ученик должен совершенствовать свои собственные достижения. Это значит также, что каждый ученик учится в силу собственных возможностей и способностей и потому имеет шанс оцениваться наравне с другими. Если и продвинутый, и слабый ученик затрачивает максимум усилий — каждый для достижения своего уровня, то будет справедливо, если их усилия (в группе) будут оценены одинаково: ведь и один, и другой сделал, что мог. Психологи, изучающие данный подход к обучению, давно заметили, что когда оцениваются усилия, которые затрачивают ученики в группе для достижения общего результата, то мотивация у всех гораздо выше, чем в традиционных классах» (там же, с. 34).

Как может быть использована данная технология в профильном обучении?

Учащиеся делятся, как правило, на небольшие группы (3—6 человек), внутри которых они могут попеременно выполнять разные функции: лидера, контролера, просто участника и т. д. Как отмечалось, смысл этой технологии в совместном решении поставленной учителем или выделенной самими школьниками задачи/задач, в оказании при этом взаимопомощи друг другу, в разделении ответственности за деятельность каждого и группы в целом.

Так, например, в филологическом профиле группе из 3—4 человек могут быть предложены следующие задачи (они фиксируются на доске или с помощью специально сделанной распечатки):

- прочитать с полным пониманием художественный текст (из учебника или другого источника);
- определить его стилевую принадлежность и обосновать ее с помощью выделения соответствующих характеристик текста (в том числе языковых средств);
- сформулировать основную мысль;
- выделить основные факты;
- разделить текст на смысловые отрезки;

- составить план текста для передачи его содержания другой группе;
- сделать это сначала в своей группе (в качестве репетиции);
- пересказать текст другой группе;
- выслушать пересказ текста, сделанного представителем другой группы;

- обсудить тексты, высказывая свое мнение об их проблематике, основных персонажах, средствах выразительности и т. д.

Совместность решения первой задачи проявляется в том, что школьники по очереди читают вполголоса текст друг другу, один ищет значения незнакомых слов в словаре, другой переводит предложения с новыми словами. После прочтения всего текста лидер (это обычно продвинутый ученик/ученица) может задать несколько вопросов для проверки понимания текста.

Он или другой член группы по собственной инициативе (или по подсказке учителя) может предложить повторить/проговорить несколько раз новые слова для отработки произношения и их лучшего запоминания.

Затем учащиеся по своему выбору или по заданию лидера решают остальные задачи, обсуждая предлагаемые ими варианты друг с другом.

Оценивается работа группы в целом (с помощью баллов или традиционной отметки). Отмечается с помощью оценочных высказываний активность отдельных членов группы, которая отслеживается одним из учеников — «контролером» и, конечно, учителем.

При этом, как уже говорилось, учащиеся не сравниваются друг с другом, а оценивается продвижение ученика по отношению к его собственному опыту, к его предыдущим достижениям.

В рамках другого профиля, например естественно-научного, физико-математического, технологического, целесообразнее использовать для подобной работы научно-популярные тексты, в том числе биографии ученых, изобретателей, естествоиспытателей и др. При этом в центре внимания школьников будет находиться не столько сам текст с его языковыми особенностями, сколько содержательный план текста.

В этом случае могут быть предложены следующие основные задачи для совместного решения членами группы (из 3—4 человек):

- прочитать текст с полным пониманием;
- выделить основные этапы жизни и деятельности ученого/естествоиспытателя и разделить текст на соответствующие части;
- выбрать/распределить части текста между членами группы и проработать свою часть текста так, чтобы быть в состоянии выступать в качестве эксперта по данному отрезку жизни и деятельности ученого/естествоиспытателя (если в классе/кабинете, где проводится работа, имеются энциклопедические словари, справочники, лексиконы, можно собрать дополнительную информацию);

— встретиться с членами других групп, выбравшими тот же период жизни и деятельности ученого (если другие группы читали тот же текст) и обменяться с ними информацией, мнениями;

— доложить членам своей группы о результатах обсуждения отдельных периодов жизни ученого;

— составить тезисы своего выступления на конференции, посвященной жизни и деятельности ученого, и вопросы другим участникам конференции;

— провести после урока или на другом уроке конференцию.

В качестве сопутствующих задач могут выступать следующие:

— обратить внимание на структуру текста, его жанр;

— выделить в тексте интернационализмы;

— зафиксировать слова и словосочетания, характерные для данной конкретной области знания, в частности термины.

Решение первой задачи может осуществляться так же, как при работе над художественным текстом. Дальше работа ведется в большей мере индивидуально. Затем — снова активное взаимодействие внутри своей группы и с членами других групп.

Описанная здесь работа в определенной мере приближается к проектной деятельности, поскольку предусматривается, если позволяют условия, поиск дополнительной информации, и вся работа в целом выходит за пределы одного урока. И это не случайно, поскольку обучение в сотрудничестве может в принципе выступать как этап проектной деятельности, подготавливая к ней. Е. С. Полат подчеркивает, что обучение в сотрудничестве как технология «отражает задачи личностно ориентированного подхода на этапе усвоения знаний, формирования интеллектуальных умений, необходимых и достаточных для дальнейшей самостоятельной исследовательской и творческой работы в проектах» (30, с. 36).

Метод проектов

Метод проектов возник, как известно, в 20-е годы прошлого столетия в США. Он связан с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи.

В основе этой технологии — разработка проблемы, взятой из реальной жизни, что должно было придать обучению большую практическую направленность и мотивировать учеников к поиску путей и средств для ее решения. В наше время этот метод обрел второе дыхание благодаря своей технологичности, прагматической направленности на получение реального результата — продукта индивидуальной, групповой, коллективной деятельности учащихся, требующей от них умения самостоятельно мыслить, ставить проблемы и совместными усилиями решать их, привлекая

сведения из самых разных областей знания. Продуктом могут выступать как приобретенные в результате этой деятельности новые знания, навыки и умения и приращения в духовной сфере школьников, так и конкретные материальные продукты, например: экологическая программа охраны окружающей среды для своего региона, видеофильм или альбом, посвященный проблемам детства (с целью привлечь к ним внимание общественности), доклады, компьютерная газета и т. п.

Как технология обучения метод проектов представляет собой определенным образом организованную серию/систему приемов последовательной творческой деятельности, а именно:

- определение темы;
- постановка проблемы;
- определение путей ее решения и характера личного участия в этом
- самостоятельный поиск нужной информации;
- ее организация/оформление в целях предъявления другим участникам проекта;
- ее коллективное обсуждение;
- коррекция, поиск дополнительной информации;
- оформление конечного продукта (реферат, доклад, коллаж, видеофильм и т. п.);
- подготовка выставки, конференции и др.;
- презентация продукта (как правило, публичная, например, в рамках школы с приглашением гостей: учащихся других классов/школ, учителей, родителей и др.).

Именно эта технология в наибольшей степени нацелена на развитие личности школьников, их самостоятельности, творчества. Она позволяет сочетать все режимы работы: индивидуальную, парную, групповую, коллективную формы, а обучение в сотрудничестве, как отмечалось, может входить в нее в качестве составляющей данной технологии.

Метод проектов способствует активизации всех сфер личности школьника — его интеллектуальной и эмоциональной сфер и сферы практической деятельности, а также позволяет повысить продуктивность обучения, его практическую направленность.

Е. С. Полат, уделяя много внимания разработке проектной деятельности, предложила следующую разветвленную типологию проектов (30, с. 71).

1. *По доминирующему виду деятельности:* исследовательские, творческие, ролевые/игровые, прикладные (практико-ориентированные), информационные (ознакомительно-ориентировочные).

2. *По предметному содержанию:* монопроекты (в рамках одной области знания) и межпредметные.

3. *По характеру координации:* с открытой, явной координацией/управлением и с неявной или скрытой координацией (к последней, по замечанию Е.С. Полат, относятся главным образом телекоммуникационные проекты).

4. *По характеру контактов:* внутришкольные, межшкольные, межрегиональные, международные проекты.

5. *По количеству участников проекта:* личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах), парные (между парами участников), групповые (между группами участников).

6. *По продолжительности выполнения проекта:* краткосрочные (в рамках нескольких уроков для решения небольшой проблемы), средней продолжительности (от недели до месяца), долгосрочные (от месяца до нескольких месяцев) (там же).

Метод проектов нашел широкое распространение в профильном обучении. Он находит применение и в самих профильных курсах, и в элективных курсах. Причем это могут быть все виды проектов, выделенных выше, хотя следует признать, что они редко выступают в чистом виде, так как и исследовательские, и прикладные (практико-ориентированные) проекты могут быть творческими и наоборот.

При этом значительное место занимает поиск школьниками дополнительной информации, ориентированной на выбранный профиль. Это может быть поиск текстов: научно-популярных, публицистических и др. (в том числе из зарубежных источников информации), статистических данных из энциклопедических словарей, справочников (в том числе иноязычных), а также данных социологических опросов и т. д. Вид информации и способы ее обработки полностью зависят от характера профиля, выбранной внутри его темы и проблемы, подлежащей решению.

Во всех случаях обработка информации в целях ее презентации предполагает ее обобщение и развитие таких творческих умений, как умение представить отобранную информацию в соответствии со спецификой профиля, например, в виде таблиц, схем, коллажа, дневниковых записей, альбома с рисунками/фотографиями, видеофильма, сборника статей/сочинений, газеты (в том числе компьютерной), доклада и т. д., которые и выступают в качестве материальных продуктов проектной деятельности.

Таким образом, проектная деятельность включает элементы и исследовательской, и прикладной, и эстетической деятельности и практически всегда носит творческий характер.

В научной литературе можно встретить публикации, посвященные использованию метода проектов в предпрофильном и профильном обучении, особенно в элективных курсах. В частности, в журнале «Личностно ориентированная профильная школа», №1 (20) за 2005 год есть несколько таких публикаций.

Так, учитель русского языка и литературы Т. М. Хавренкова использует метод проектов в элективном курсе «Летопись гимназии». Она пишет, что «Летопись гимназии» — предметно-ориентированный элективный курс и одновременно творческое объединение школьников. Содержание курса выходит за рамки школьной программы по русскому языку и способствует самоопределению учащихся относительно профиля обучения в старшей школе, а их участие в творческом объединении дает знание способов деятельности, необходимых для успешного освоения будущей профессии, воспитывает общую лингвистическую культуру. Основная сфера деятельности — журналистика.

Школьники знакомятся с особенностями литературно-художественных жанров (очерк, зарисовка, интервью, портретный очерк и т. п.), создают свои страницы в летописи гимназии, освещая жизнь гимназического сообщества, детей и взрослых. На этом фоне идет работа над созданием долгосрочного проекта, включающего серию интегрированных уроков информатики и русского языка.

Цель проекта — освоение понятий и жанров журналистики и «профессиональные пробы» в этом виде деятельности. После усвоения теоретических понятий учащиеся приступают к сбору информации и подготовке материалов для статей. «Так они на практике узнают об особенностях работы журналиста», — отмечает автор (с. 49).

К сожалению, в статье не показано, как конкретно идет работа над проектом, какую роль здесь играют интегрированные уроки русского языка и информатики, как соотносятся индивидуальная и групповая формы работы, как оценивается работа над проектом. Дается лишь некоторое представление о предметном содержании проекта.

Аналогичный проект может быть выполнен на иностранном языке в рамках филологического профиля.

Примером исследовательского проекта может служить работа «Основные особенности экономического развития наукограда (на примере г. Краснознаменска)» школьниц Е. Митиной, Ю. Горыниной, С. Бугера (научный руководитель — учитель истории Е. Н. Щепеткина), представленная на конкурс научно-исследовательских работ школьников «Экономический рост России», опубликованная в том же номере журнала «Личностно ориентированная профильная школа» (с. 86—90).

Материал хорошо структурирован: содержит введение, четыре главы и заключение.

Во введении дается определение понятия «наукоград», обосновывается актуальность темы исследования, раскрываются его цели, а именно: исследование социально-экономической базы развития наукограда и выявление его особенностей и перспектив.

Далее раскрываются задачи исследования:

- рассмотреть исторические предпосылки возникновения наукограда;
- исследовать профессиональный состав населения города, выявить долю интеллектуальных профессий;
- определить перспективы развития предпринимательства в городе;
- рассмотреть соотношение муниципального и частного бизнеса в городе;
- рассмотреть соотношение бюджетных расходов на основные сферы деятельности.

Любопытны приведенные методы исследования:

- метод обработки статистических данных;
- социологический опрос, интервьюирование;
- поисковый метод;
- метод обработки мониторинговых исследований.

(Однако не вполне ясно, чем отличается первый метод от четвертого, что конкретно включает в себя третий метод.)

Приведенный ниже перечень глав проекта дает достаточно четкое представление о его содержании.

ГЛАВА I. Исторические предпосылки образования наукограда.

ГЛАВА II. Развитие социальной сферы наукограда Краснознаменска.

ГЛАВА III. Материально-техническая база города. Развитие бизнеса.

ГЛАВА IV. Финансовая политика города.

В заключении проекта отмечается:

Город Краснознаменск имеет статус ЗАТО (закрытое административно-территориальное образование). Градообразующую основу составляет Главный Центр испытания и управления космическими аппаратами имени Г. С. Титова. Приоритетным направлением развития наукограда является решение вопросов в области космонавтики.

В социальной сфере отмечается высокая степень занятости населения в профессиях, связанных с интеллектуальным трудом и развитием высоких технологий. Низкий уровень безработицы — 5%. Высокая рождаемость. Довольно высокий уровень жизни граждан.

В сфере развития бизнеса велика доля частного предпринимательства благодаря поощрению со стороны местной власти.

Особенностью финансовой политики города является дотационный бюджет, однако дефицит бюджета город погашает очень быстро, в том числе за счет инвестиций.

Перспективы развития наукограда — в подготовке собственных специалистов для городских административных структур и хозяйственных объектов. Есть потребность в муниципальном высшем

учебном заведении, в расширении производства и реализации промышленных и продовольственных товаров.

Если вернуться к заявленным целям и задачам проекта, то можно увидеть, что школьникам удалось их достичь и выполнить.

В процессе работы они не только пополнили свои знания в социально-экономической сфере, но и развили соответствующие ее специфике способы аналитической деятельности, обобщили полученные результаты и сумели, по сути, выйти на уровень практических рекомендаций, наметив перспективы дальнейшего развития наукограда.

Проведенное исследование, несомненно, имеет конкретную социально-экономическую значимость для города. Интересно было бы знать, как распределялись функции между участниками проекта, как конкретно осуществлялась работа, но это не входило в задачи данной публикации.

Уже отмечалось, что проектная деятельность во всех ее разновидностях может быть использована в рамках любого профиля и всюду иностранный язык может выступать как важное средство для пополнения информации, для ее распространения.

В частности, применительно к вышеописанному экономическому проекту можно было бы наметить следующие основные направления использования иностранного языка при его разработке:

- исследовать, пользуясь иноязычными источниками информации, наличие аналогичных наукоградов за рубежом;

- написать для отечественных газет, журналов, издаваемых на иностранном языке, репортаж о наукограде или описать на его основе город будущего, в развитии которого интеллектуальный труд и высокие технологии будут играть решающую роль.

Завершая рассмотрение использования метода проектов в профильном обучении, подчеркнем еще раз его огромные образовательные и воспитательные возможности, сочетание теории с практикой.

В приведенной выше типологии проектов, разработанной Е. С. Полат, упоминаются «игровые» проекты, т. е. проекты, осуществляемые в виде ролевой игры.

Рассмотрим ролевую игру как личностно ориентированную технологию, которая также может быть использована в профильном обучении иностранным языкам.

Ролевая игра

Ролевая игра — это способ моделирования жизненной ситуации. Она выступает как важное средство социализации учащихся. Играя те или иные социальные роли (в том числе на иностранном языке), школьники учатся «вживаться в роль», строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с выбранной ролью.

Напомним, что компетентностный подход и конкретно одна из ключевых компетенций, выделенных разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования», а именно «...в сфере гражданско-общественной деятельности», предусматривает «выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя» (40). А. В. Хуторской выделяет «социально-трудовые компетенции», в которых более широко представлены социальные роли: «гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи» (44, с. 69). Однако в реальности социальных ролей, разумеется, значительно больше. Это вовсе не означает, что все они должны разыгрываться в школе, но овладение технологией ролевого общения и, в частности, в профильном обучении, несомненно, вносит весомый вклад в социализацию старшеклассников.

Ролевые игры подразделяются на **социально-бытовые** и **деловые**. Цель первых — развитие и совершенствование коммуникативных навыков и умений, в том числе на иностранном языке, а также развитие таких общественно ценных качеств личности, как инициативность, коллективизм, ответственность перед собой и другими, а также совершенствование культуры взаимодействия. Цель вторых — обучение профессионально ориентированному общению. В профильном обучении иностранным языкам могут быть использованы и те и другие, но преимущественно деловые игры.

Как личностно ориентированная технология обучения ролевая игра предусматривает следующие основные этапы ее подготовки и проведения:

- выбор ролей (Кто с кем говорит?);
- определение предметного плана общения (О чем?);
- обсуждение цели общения, коммуникативных намерений (Зачем? С какой целью осуществляется речевое взаимодействие?);
- определение условий/ситуации общения (При каких обстоятельствах?);
- подбор языковых средств, если в этом есть необходимость;
- разыгрывание ситуации;
- коллективное обсуждение (Реализованы коммуникативные намерения коммуникантов или нет? Почему нет? Что можно было сделать лучше?)

Однако первые четыре этапа не строго фиксированы. Можно, например, начать с определения предметного плана общения, или с обсуждения цели общения, или, наконец, с определения ситуации общения.

Приведем примеры деловых игр, которые могут быть использованы в профильном обучении иностранным языкам.

В рамках филологического профиля или элективных курсов «Жанры публицистики», «Введение в журналистику» может быть использована мини-деловая игра «Экспресс-опрос». Ниже дается описание этой игры, проведенной на русском языке в гимназии учителем русского языка и литературы, руководителем творческого объединения «Летопись гимназии» Т. М. Хавренковой и педагогом дополнительного образования, руководителем творческого объединения «Пресс-клуб», ведущим элективный курс «Введение в профессию «Журналистика», О. М. Солдатовой на совместном занятии.

Описание совместного занятия двух творческих объединений опубликовано в журнале «Личностно ориентированная профильная школа», ♦1 (20), 2005 (с. 64).

Приведем фрагмент этого описания:

«10. Новый жанр «Экспресс-опрос».

Учитель (О. М. Солдатова): Познакомимся еще с одним жанром — экспресс-опросом. Это синтетический жанр. Он включает черты репортажа и интервью. Экспресс-опрос не отражает мнения автора, а дает срез настроения разных категорий населения.

11. Мини-деловая игра «Экспресс-опрос».

Проведем экспресс-опрос. Цель: выяснить отношение незнакомых людей к современной журналистике. (Учащиеся задают вопросы. Примерный перечень вопросов: какие газеты и журналы вы читали в детстве и юности? Что вы предпочитаете: читать газеты или смотреть телевизор? Ваш любимый журнал? И т. д. Ответы записываются.)» (там же, с. 67).

Из описания не видно, велась ли подготовка к деловой игре, имели ли школьники, игравшие роли журналистов, возможность продумать и записать свои вопросы, могли ли школьники, игравшие роли представителей населения, определиться в своем социальном статусе, в своих читательских пристрастиях и т. п.

Если попытаться использовать описанную деловую игру на уроке иностранного языка, желательно подготовить к ней учащихся на основе приведенных выше этапов данной технологии обучения.

Аналогичную игру в рамках социально-гуманитарного/социально-экономического профиля можно было бы провести в целях выявления мнения жителей города о его наиболее актуальных проблемах.

Роли:

- журналист/журналисты или работники социологической службы;
- жители города, представители разных слоев населения (рабочие, служащие, предприниматели, школьники и т. д.).

Подготовка к игре должна осуществляться заранее в соответствии с этапами проведения деловой игры, и это несмотря на то, что сам вид

игры — «Экспресс-опрос» — указывает на быстроту ее проведения и, возможно, некоторую спонтанность. Будем считать это определенной условностью, которую надо соблюсти (тем более что игра проводится на иностранном языке).

Подобную деловую игру можно провести и в рамках других профилей, меняя ситуацию общения и соответственно роли. (Например, в рамках естественно-научного профиля предметом речи могли бы быть проблемы экологии.)

Все большую значимость приобретает в настоящее время еще одна личностно ориентированная технология, используемая и в профильном обучении. Это так называемый **«Портфель ученика»**. Применительно к иностранному языку эта технология носит также название «Языковой портфель»/«Портфолио».

«Название для такого «портфеля» и форма его представления могут быть различными: творческая книжка, дневник достижений, web-страничка ученика, портфолио и т. п. Но суть одна — такой «портфель достижений» служит способом фиксации (или демонстрации) создаваемых учеником образовательных продуктов» (43, с. 104). Точнее, суть этой технологии — в развитии рефлексии (самонаблюдения, самоконтроля, самокоррекции, самооценки), сознательного и ответственного отношения к учению.

В Европе «Языковой портфель» был создан по инициативе Совета Европы на основе «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. Изучение, преподавание, оценка», разработанных Джоном Тримом, Брайаном Норсом и Даниелем Косте. Он получил название «Европейский языковой портфель» (ЕЯП). В свою очередь, на его основе были разработаны модели ЕЯП для разных стран. Модель для России была создана авторским коллективом Московского государственного лингвистического университета под руководством академика РАО, профессора И. И. Халеевой для каждой ступени общеобразовательной школы.

В профильном обучении может быть использован «Европейский языковой портфель для России» (М.: МГЛУ, 2002), предназначенный для старшей ступени обучения.

Как отмечается в отдельно созданной инструкции к нему, «ЕЯП призван способствовать:

- формированию единого образовательного пространства в области овладения иностранными языками в Европе;
- сохранению языкового и культурного многообразия;
- изучению нескольких языков и культур;
- преемственности учебного процесса;
- непрерывности образования;

- автономности учащегося;
- усилению роли учащегося в учебном процессе;
- развитию у учащихся умений самооценки;
- формированию рефлексивных умений ...» (15).

И далее:

«Внедрение ЕЯП в практику преподавания языков в России существенно повлияет на повышение качества изучения языков,

- позволяя установить обратную связь учителя с учащимся не только в аудитории, но и в процессе самостоятельной работы;
- помогая учителю в организации учебного процесса;
- повышая ответственность учащегося за результат своей работы;
- поощряя его заинтересованность в постоянном развитии и совершенствовании языковых умений» (там же).

Коротко остановимся на структуре ЕЯП. Он состоит из трех частей: «Языковой паспорт», «Языковая биография» и «Досье».

«**Языковой паспорт**» представляет собой отдельный документ, в который ученик вписывает данные о себе и изучаемых им языках. В нем содержится «Таблица самооценки», которая заполняется учеником для обозначения своего уровня обученности по видам речевой деятельности. В инструкции дается образец таблицы «Языковой паспорт», которая заполняется по завершении определенной ступени обучения. Языковой паспорт содержит также раздел «Свидетельства и дипломы» и признается Советом Европы в качестве документа, отражающего достижения учащегося в изучении иностранных языков, и поэтому может использоваться при продолжении образования или при трудоустройстве в европейских странах.

Вторая часть ЕЯП — «**Языковая биография**» — имеет следующий подзаголовок: «Бортжурнал путешествия по годам обучения». Это связано с тем, что здесь содержатся листы для самооценки, которые сгруппированы по уровням владения иностранным языком, выделенным на основе упомянутых выше «Общеввропейских компетенций», а именно: A1 («Уровень выживания»), A2 («Допороговый уровень»), B1 («Пороговый уровень»), B2 («Пороговый продвинутый»), C1 («Высокий уровень»), C2 («Владение в совершенстве»). Внутри каждого уровня перечислены умения по видам речевой деятельности, которые характерны для данного уровня и по которым ученик определяет свой уровень владения иностранным языком. Двигаясь от уровня к уровню, ученик «совершает путешествие», поднимаясь выше в овладении иностранным языком.

Как с помощью данных листов осуществлять самоконтроль и самооценку?

Уровень В1 — «Пороговый» B1 — Threshold	Дата/ date 15.09.00			Дата/ date 20.05.01			Дата/ date		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Монолог SPEAKING PRODUCTION									
Я умею рассказывать небольшие истории, связанные с личным опытом. I can tell short personally related stories.	VV	V		VV	VV				
Я умею делать детальное сообщение о важных событиях. I can give a detailed account of important events.		V	!		VV				
Я умею рассказывать о своих планах, целях, надеждах. I can speak about my plans, aims, expectations.	VV	V		VV	V				

Представим себе, что ученик 10 класса в начале учебного года читает лист для самооценки на уровне А2, раздел «Монолог», желая установить свой стартовый уровень на старшей ступени и зная, что к концу обучения в школе (11 класс) он должен в соответствии со стандартом достичь в базовом курсе уровня В1 («Порогового»), а в профильном курсе — приблизиться к уровню В2 («Пороговому продвинутому»). Он, например, читает: «Я могу рассказать о себе, членах моей семьи, о других людях» — и как бы спрашивает себя, так ли это, и мысленно (а может быть, и вслух) демонстрирует данное умение, проверяя себя, насколько уверенно он это делает. (Его рассказ может быть при желании записан на пленку.)

Если, по его мнению, он владеет этим умением и уверенно может его применить, он ставит в листе для самооценки в 1-й графе справа две галочки (VV), если не очень уверенно — одну (V). Если, по его мнению, он этим умением не владеет, он оставляет 1-ю графу пустой, а в 3-й ставит восклицательный знак (!), обозначая таким образом задачу, которую ему надо решить.

2-я графа предназначена для учителя, который, в случае согласия с самооценкой ученика, подтверждает ее двумя галочками, если нет — ставит одну галочку, что означает необходимость поработать еще над этим умением. Расхождения в оценке побуждают ученика обсудить с учителем положение дел, на основе чего он уточняет для себя задачу (надо ли просто дополнительно потренироваться в высказывании или поработать также над лексикой/грамматикой и т. д.).

Покажем (см. с. 100), как может быть заполнен контрольный лист, приводя фрагмент контрольного листа к уровню B1 (раздел «Монолог»), данный в инструкции к Европейскому языковому портфелю для России (15).

Таким образом, работа с листами для самооценки требует от ученика умения достаточно объективно осуществлять самооценку и в случае необходимости последовательно производить требуемую доработку.

В течение обучения необходимо многократно обращаться к листам для самооценки, отслеживая свое продвижение, фиксируя свои достижения. Закончив работу с листами для самооценки на уровне A2, ученик проводит аналогичную работу на уровне B1. К концу 11 класса ученик проверяет, насколько он приблизился к уровню B2 (так, например, в области чтения его умения могут соответствовать уровню B2 (VV), а в говорении — не вполне соответствовать (V), а в аудировании — оставаться на уровне B1.)

Параллельно с работой над листами для самооценки ведется работа с «Досье» — папкой достижений ученика, в которую он складывает свои лучшие творческие работы (сочинения, рефераты, аннотации, отчеты/доклады о проектной деятельности, переводы аутентичных текстов и т. п.), проверенные и оцененные учителем и снабженные собственной оценкой и, возможно, комментарием.

Таким образом, данная технология действительно способствует развитию рефлексии, требует от учащихся ответственного самокритичного подхода к оценке своего труда, позволяет отслеживать свое продвижение в соответствии с заданной перспективой, развивает целеустремленность, мотивацию к повышению качества своих учебных достижений при овладении иностранным языком.

Важно отметить, что творческие работы старшеклассников в профильном курсе, несомненно, должны быть ориентированы на выбранный профиль, отражать его специфику. Так, например, в филологическом профиле «Досье» будет содержать преимущественно работы, свя-

занные с иноязычной текстовой деятельностью школьников, на выходе которой могут быть вторичные тексты разных жанров. В естественно-научном профиле в «Досье» могут быть представлены, например, дневниковые записи об экологической деятельности школьников, отчеты об исследовательских проектах в разных естественно-научных областях знания и др. В социально-гуманитарном профиле — например, отчеты о профессиональных пробах в разных областях социальной сферы и т. д. Причем работы могут быть снабжены схемами, графиками, рисунками/фотографиями. Следовательно, портфолио как технология включает в себя также работу с продуктами проектной деятельности, деловой игры (если в «Досье» представлен, например, сценарий такой игры, разработанный школьниками).

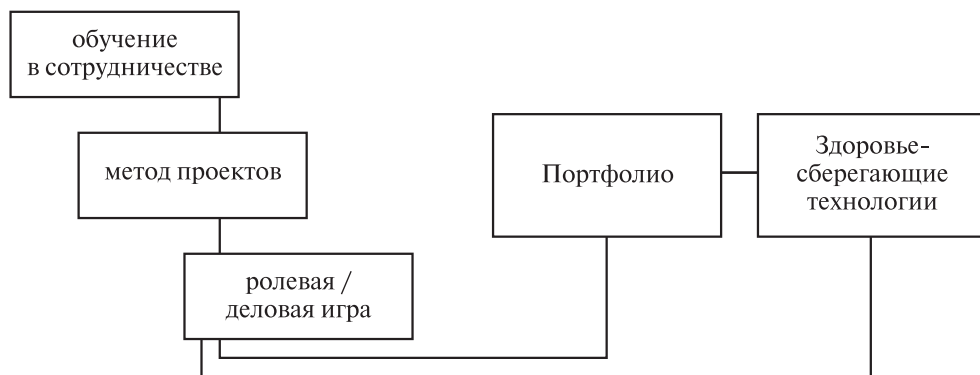
Кроме того, учитель может использовать целую серию приемов, нацеленных на предотвращение перегрузки школьников, что может быть обеспечено регулярной сменой видов деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение, перевод), чередованием видов активности: интеллектуальной, эмоциональной и физической, благодаря включению «разрядок», ролевых игр, в том числе деловых, песен и т. п. Все это (при условии сознательного целенаправленного использования учителем) можно отнести к здоровьесберегающим технологиям.

Важно отметить, что личностно ориентированные технологии вообще и в частности представленные в профильном обучении иностранным языкам во многом взаимосвязаны и представляют собой, как справедливо считает Е. С. Полат, определенную дидактическую систему (30, с. 27).

Обобщим сказанное с помощью схемы.

Личностно-ориентированные технологии в профильном обучении иностранным языкам

Схема 11



Завершая рассмотрение организационных форм, а также приемов и технологий обучения, подчеркнем, что все они имеют личностно ориентированную направленность. Они нацелены на развитие личности школьников, на их самоопределение и социализацию, на индивидуализацию обучения, на развитие самостоятельности школьников, сознательного и ответственного отношения к учебному труду. Они, кроме того, направлены на развитие активности и интерактивности (взаимодействия) школьников, на повышение уровня владения иностранным языком, на его использование в специализированной области знания или специализированных видах деятельности (в зависимости от выбора профиля и элективных курсов), на получение реальных речевых продуктов, на приобретение знаний, умений и навыков, а также на приращения в духовной сфере ученика, на развитие его рефлексии, творчества, на самореализацию, предотвращение перегрузки.



Как конкретно проявляется личностная ориентация в выделенных выше технологиях обучения?

Организация предпрофильной подготовки

Может возникнуть вопрос, почему только сейчас заходит речь о предпрофильной подготовке, ведь она должна предшествовать профильному обучению!

Но для того чтобы к чему-то готовить, надо знать к чему, понимать, каковы особенности того вида деятельности или, как в нашем случае, каковы особенности того вида обучения, а именно профильного, к которому следует готовить еще в основной школе.

Именно поэтому мы обращаемся к предпрофильной подготовке только теперь, после описания основных характеристик профильного обучения как системы.

1. Каковы основные направления предпрофильной подготовки школьников?

Рассмотрим этот вопрос сначала в принципиальном плане, а затем с ориентацией на филологический и в определенной мере другие профили.

Как отмечается в Концепции профильного обучения, «реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной школы перед необходимостью совершения ответственного выбора — предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Необходимыми условиями создания образовательного пространства основной школы, которое способствовало бы самоопределению подростка, является прежде всего введение предпрофильной подготовки...» (24, с. 9).

Предпрофильная подготовка — необходимый компонент введения профильного обучения, ибо известно, что учащиеся девятого класса основной школы испытывают серьезные затруднения в выборе профиля обучения в старшей школе. В основе предпрофильной подготовки лежит профориентационная работа, нацеленная на самоопределение учащихся.

Интересный опыт системной организации профориентационной работы имеется в США (14). Еще в начале прошлого века Ф. Парсонс организовал первое профориентационное бюро для учащихся школ. На основе его концепции было дано определение профориентации. «Профессиональная ориентация — это процесс оказания помощи индивиду в изучении профессии и собственных личностных качеств, процесс, завершающийся разумным выбором профессии» (цитируется по 14, с. 224). Дальнейшее развитие идеи профориентации получили в работах А. Маслоу. Им разра-

ботана теория профессионального развития, в основе которой лежит идея самоактуализации человека, т. е. «желание личности совершенствоваться, стремление проявиться на деле, найти применение тому, чем она располагает как возможностью» (там же).

В отечественных исследованиях вопросов самоопределения, профориентации значительное место занимают работы С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичева, П. С. Лернера и других.

Так, в предпрофильной подготовке С. Н. Чистякова выделяет три этапа:

- «пропедевтический (при завершении обучения в 8 классе или в начале 9 класса) — выявление образовательного запроса учащихся;
- основной (в период обучения в 9 классе) — моделирование видов образовательной деятельности, востребованных в профильной школе, и принятие решения в различных образовательных ситуациях;
- завершающий (по окончании 9 класса) — оценка готовности школьника к принятию решения о выборе профиля обучения в старшей школе» (40, с. 7).

На пропедевтическом этапе профильной ориентации осуществляется:

1) общее знакомство учащихся с миром профессий, с типами учреждений профессионального образования в регионе;

2) презентация возможностей/путей предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательных школах, межшкольных учебных комбинатах и учреждениях дополнительного образования;

3) предварительная диагностика интересов, склонностей, способностей, образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей и педагогов.

Таким образом, пропедевтический этап позволяет, как пишет С. Н. Чистякова, «дифференцировать массив учащихся в соответствии с их потребностями в различных вариантах предпрофильной подготовки (условно — «хочу»).

На основном этапе реализуются содержательные линии предпрофильного ориентационного курса (условно — «могу») (там же, с. 8).

Здесь, как отмечает С. Н. Чистякова:

- осуществляется обучение способам принятия решений о выборе направления предпрофильной подготовки, профильного обучения и путей послешкольного образования и трудоустройства;
- происходит обсуждение возможного индивидуального маршрута образовательной деятельности;
- выявляются проблемы, трудности;
- реализуются «пробы выбора профиля обучения с помощью серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соот-

ветствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также соответствие возможностей школьника требованиям выбираемого профиля.

Эвристическая ориентация проб способствует конкретизации запроса учащегося в отношении связи содержания избираемого профиля обучения с содержанием послешкольного образования и будущей профессиональной деятельности» (там же).

На заключительном этапе профильной ориентации предусматривается:

- повторное использование диагностических материалов (анкет, тестов и т. д.), которые были использованы на пропедевтическом этапе;
- работа со схемой альтернативного выбора профиля обучения, выявление аргументов за и против данного выбора (с учетом возможностей учащихся, мнения родителей, советов учителей и т. д.).

С. Н. Чистякова следующим образом обобщает содержание, структуру (в общих чертах) предпрофильной подготовки и ее обеспеченность часами (там же, с. 9):

Вид деятельности в предпрофильной подготовке	Длительность (ч)
Информационная работа	10
Профильная ориентация	16
Курсы по выбору	70
Завершающий этап	4
Всего	100

Часы на предпрофильную подготовку берутся в основном за счет школьного компонента базисного учебного плана. Как отмечает далее С. Н. Чистякова, «примерными критериями готовности учащихся 9 класса к выбору профиля обучения в старшей школе могут выступать:

- выраженность ценностных ориентаций, связанных с профилем обучения и соответствующими ему направлениями послешкольного образования;
- представленность индивидуально выраженных целей профильного обучения;
- информационная направленность в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения;

- наличие опыта приложения усилий по освоению образовательного материала, освоению компетенций, востребованных в профильном обучении» (там же, с. 10).

2. Как может быть организована предпрофильная подготовка по иностранному языку?

Что касается предпрофильной подготовки по иностранным языкам, то к ней могут быть отнесены те же концептуальные положения, что были изложены выше, поскольку они касаются (в самом общем плане) целей, структуры и содержания предпрофильной подготовки в целом.

В 2003 году сотрудниками отдела обучения иностранным языкам

ИСМО РАО были разработаны Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников по иностранному языку (9), в которых также предусматривается проведение информационной и профориентационной работы, введение элективных курсов, практик/«профессиональных проб». Ниже будут приведены несколько дополненные фрагменты данной работы.

1. Предлагается начать с анкетирования учащихся в конце 8 класса, чтобы определить сферы их интересов в области филологии.

С этой целью предлагается анкета следующего содержания:

Какие из перечисленных ниже учебных предметов представляют для Вас особый интерес?	Да	Нет	Не уверен(а)
Родной язык			
Родная литература			
Иностранные языки			
Литература стран изучаемого языка			
Страноведение			
Ни один из названных выше			

Эта анкета позволяет получить лишь самое общее представление о направленности интересов школьников. Последующую конкретизацию полученной информации можно осуществить с помощью анкеты, которая предлагает ученикам ответить на вопрос:

Какой вид деятельности с использованием иностранного языка наиболее привлекателен для Вас?	Да	Нет	Не уверен(а)
Преподавание иностранного языка в школе			
Преподавание иностранного языка в вузе			
Перевод устный			
Перевод письменный			
Исследовательская работа в области лингвистики			
Исследовательская работа в области зарубежной литературы			
Туристический бизнес			
Международная журналистика			
Дипломатическая деятельность			
Иностранный язык в деловой и межкультурной сфере общения			

Полученные данные важно учесть при организации предпрофильной подготовки в 9 классе. Более того, они могут помочь придать профилю в 10—11 классах соответствующую интересам школьников направленность за счет некоторого переструктурирования его содержания (см. выше, с. 62), а также за счет вводимых элективных курсов.

2. В 9 классе могут быть рекомендованы следующие курсы предпрофильной подготовки:

А. Предметно-ориентированный курс «Иностранный язык». Этот курс имеет целью предоставить ученику возможность расширить свой кругозор в области филологии, реализовать свой интерес к предмету, проверить свои профориентационные устремления, утвердиться в сделанном выборе. Он может способствовать также созданию более осознанных мотивов учения, подготовить к профильному обучению на старшей ступени, к выбору элективных курсов.

Курс предусматривает углубление и расширение тем базовой программы предмета «Иностранный язык». Это может быть осуществлено за счет выделения следующих содержательных модулей:

- лингвистический/языковой модуль, включающий блоки (практикумы) по лексике и грамматике;
- коммуникативный модуль, включающий блоки (практикумы), в каждом из которых доминирует один из основных видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо. Перевод еще не выступает в 9 классе как самостоятельный вид речевой деятельности, хотя может быть включен, например, в несколько упрощенный элективный курс «Гиды-переводчики».

Предпрофильная подготовка реализуется в различных вариантах конструирования индивидуального учебного плана ученика. Это можно сделать с помощью модульно-блочной организации содержания данного курса: ученики 9 класса могут выбирать модули или блоки (практикумы) сообразно своим интересам и поставленным задачам. Ученик должен иметь возможность выбрать любой практикум (грамматику, устную речь, чтение, аудирование), получить после его прохождения зачет или оценку, которая рассматривается как сертификат индивидуального учебного достижения учащегося и будет характеризовать его возможности обучения в рамках избранного профиля. При желании ученик может заниматься либо последовательно, либо параллельно по двум модулям (практикумам) в соответствии со своим индивидуальным планом.

Не исключено, что в процессе этих «проб» ученик решит, что ему эта работа не по силам или что она не отвечает его планам на будущее. И это тоже следует рассматривать как важный результат предпрофильной подготовки, который должен повлечь за собой переориентацию школьника, смену или видоизменение его профессиональных устремлений.

Б. Межпредметный (ориентационный) курс. Курс имеет целью в научно-популярной форме познакомить учеников с таким уникальным явлением, как язык, с его ролью в жизни и культуре, ориентировать учеников в мире современных профессий, связанных с владением иностранными языками, познакомить учеников со спецификой типичных видов деятельности, интегрировать процесс овладения иностранным языком с процессом овладения знаниями по ряду предметов, соответствующих наиболее распространенным профессиям.

Модули данного курса содержат обзорную информацию, аналогичную содержанию как самого профильного курса, так и элективных курсов в системе профильного обучения в 10—11 классах, а именно:

Иностранный язык и введение в лингвистику.

Иностранный язык и основы зарубежной литературы.

Иностранный язык и введение в переводческую деятельность.

Иностранный язык и международная журналистика.

Иностранный язык и туристический бизнес.

Иностранный язык и основы страноведения/истории страны изучаемого языка.

Иностранный язык и обучение за рубежом.

Приведенная выше тематика, в основном знакомящая учеников с теми или иными профессиями, может быть дополнена или уточнена в соответствии со спецификой регионов, в которых расположены учебные заведения.

Занятия по модулям могут проходить в виде обзорных лекций, последующих семинаров и практик. Ниже приводится примерный перечень тем для обсуждения с учениками в рамках ориентационного курса:

- Почему возник человеческий язык? Для чего нужен язык людям? Сколько на свете языков? Какие языки считаются наиболее распространенными?
- Что мешает людям, говорящим на разных языках, понять друг друга? Что может помочь людям лучше понимать друг друга? Какими иностранными языками вы хотели бы овладеть?
- Почему иностранный язык называют «дополнительным окном» в мир? Как иностранный язык способствует приобщению к мировой культуре и общечеловеческим проблемам, лучшему пониманию культуры своей страны, ощущению себя гражданином своего отечества и гражданином мира?
- Кто такие полиглоты? Что вы о них знаете? Назовите имена некоторых из них (И. В. Гете, Г. Шлиман, Като Ломб и др.).
- Какова роль иностранного языка в жизни современного человека? В каких видах деятельности без него невозможно обойтись? Какие новые информационные технологии расширяют возможности человеческого общения?
- Как называется наука о языке? Какие разделы этой науки описывают различные аспекты языка?
- Что есть общего во всех языках? Что их различает? Помогает ли владение одним иностранным языком быстрее и лучше освоить второй?
- Что значит изучать иностранный язык? Что вам нравится делать на уроках иностранного языка? Что вам не нравится делать на уроках иностранного языка?
- Что входит в понятие «общение»? Почему чтение считается одной из важнейших форм общения?

Тематика бесед с учащимися может быть расширена по усмотрению учителя с учетом интересов и потребностей конкретного контингента

учащихся. Она может быть также расширена на основе прочитанной школьниками литературы. (Список рекомендованной литературы дан здесь в Приложении IV.) Аналогично решается вопрос о выборе языка для беседы — родной или иностранный, в зависимости от уровня языковой подготовки учащихся.

3. Предпрофильная подготовка может осуществляться в виде различных комбинаций курсов/модулей двух предложенных выше типов.

Формы обучения могут быть как академическими, так и ориентированными на инновационные педагогические технологии: коммуникативно-направленная групповая работа, проектно-исследовательская деятельность (выделение проблемы, сбор информации, ее обработка, обсуждение, презентация), индивидуальная творческая деятельность, в том числе с использованием мультимедийных средств.

В качестве конечных продуктов самостоятельной деятельности девятиклассников (индивидуальной, парной, групповой), в том числе проектной деятельности, могут быть рефераты, доклады на иностранном языке, иллюстрируемые средствами наглядности, например слайдами, видеофильмами, звуковой ряд которых дается на иностранном языке, а также настенные коллажи, альбомы рисунков, фотографий с комментариями на изучаемом языке. Результатом совместной деятельности учащихся может быть также организация и проведение конференций, выставок с приглашением гостей (родителей, учащихся и учителей других классов и школ).

Различные достижения учащихся по выполнению проектов, творческих работ могут войти как компонент в состав индивидуальной накопительной оценки, индивидуального портфеля учебных достижений.

Беседы с учениками по конкретной проблематике филологического профиля могут проводиться с участием ученых-филологов, преподавателей вузов, специалистов различных профессий, что обеспечит информационную подготовленность учеников в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования.

Профориентационная работа может включать также посещения дней открытых дверей в других школах, средних профессиональных учебных заведениях и вузах.

В целях формирования интереса и положительной мотивации к выбранному профилю содержание предпрофильной подготовки может также включать работу в учреждениях дополнительного образования. К ним в первую очередь относится работа кружков, студий, клубов, секций учреждений дополнительного образования, где ученики смогут реализовать свой творческий потенциал при инсценировании отрывков из литературных произведений зарубежных авторов, расширить кругозор, принимая участие в дискуссиях по актуальным проблемам современности, осмыслить свою жизненную позицию, отстаивая ту или иную точку зрения.

4. Отслеживание развития профориентационных устремлений девятиклассников, их рефлексии, самооценки.

Желательно ввести с самого начала работу с портфолио, а именно каждому школьнику завести папку индивидуальных достижений, куда будут складываться продукты его деятельности: письменные работы по обсуждаемой тематике, отзывы о его деятельности в учреждениях дополнительного образования и т. п., а также заполненные им анкеты.

Можно предложить вести дневник с целью краткой фиксации того, что заинтересовало в предпрофильной подготовке, изменились ли представления о планах на будущее, как оценивается продвижение в изучении иностранного языка (речь идет о самооценке) и т. п.

Для лучшего осознания своих учебных умений школьникам может быть предложена следующая ниже анкета.

Им следует указать, поставив крестик, какие действия при изучении иностранного языка они совершают часто (2 балла), редко (1 балл), никогда (0 баллов). Ответы надо суммировать. Это позволит определить уровень развития у учащихся умений самостоятельно организовывать свое обучение, использовать эффективные приемы учения, умение взаимодействовать в группе, с учителем.

Анкета¹

Умеете ли Вы эффективно изучать иностранный язык? Какие учебные стратегии вы используете?	Часто	Редко	Никогда
● <u>А. Умение организовывать свое обучение</u> — Когда я читаю текст на иностранном языке, в первый раз я читаю быстро, не задерживаясь на деталях; во второй раз я читаю внимательно. — Когда я читаю текст на иностранном языке, я стараюсь сначала понять главную мысль до того, как обращаюсь к словарю в поиске незнакомых слов. — Я контролирую свое произношение, когда читаю вслух, и стараюсь его исправить по мере необходимости.			

¹ Анкета подготовлена А.В. Шепиловой на основе зарубежных источников (Politzer et Me Groaty 1985, Willing 1988 et Oxford 1990).

Умеете ли Вы эффективно изучать иностранный язык? Какие учебные стратегии вы используете?	Часто	Редко	Никогда
— Я стараюсь избегать ошибок, когда говорю на иностранном языке. — Я стараюсь найти повод попрактиковаться. — Я стараюсь найти повод как можно больше читать на иностранном языке. — Если это возможно, я стараюсь смотреть телевизионные передачи на языке. — Я всегда говорю на иностранном языке с людьми, для которых этот язык является родным. — Если я слышу речь на английском/немецком/французском языке, я прислушиваюсь, чтобы понять, о чем речь. — Я задумываюсь о том, как мне достичь успехов в иностранном языке. — Я планирую свое время так, чтобы каждый день иметь время для занятий языком. — Я четко определяю цель, когда занимаюсь иностранным языком. — Я стараюсь фиксировать мои успехи в иностранном языке. — Когда приходится общаться на иностранном языке, я заранее планирую то, что скажу. ● <u>Б. Умения учиться использовать эффективные приемы учения.</u> — Я мысленно отвечаю на вопросы учителя даже тогда, когда он не спрашивает меня. — На каждом уроке я записываю новые слова и проверяю, как я их запомнил(а). — Я стараюсь найти ассоциации между новыми словами и тем, что я уже знаю.			

Умеете ли Вы эффективно изучать иностранный язык? Какие учебные стратегии вы используете?	Часто	Редко	Никогда
— Я стараюсь использовать новые слова, когда отвечаю на уроке. — Когда я ищу новое слово в словаре, я читаю все примеры, которые иллюстрируют использование слова. — Часто я догадываюсь о значении слова или выражения по контексту. — Когда я учу новые слова и выражения, я повторяю их вслух. — Я вспоминаю о значении нового слова и выражения, представляя, в какой ситуации оно может быть использовано. — Я часто пересматриваю свои записи, сделанные на уроках иностранного языка. — Я ищу сходство, специально обращаю внимание на то, какие слова известных мне языков похожи друг на друга. — Я стараюсь понять значение нового слова, деля его на части, значения которых мне известны. — Я стараюсь не переводить дословно. — Когда я не понимаю значение нового слова, я стараюсь его угадать. — Когда я не могу вспомнить слово, которое мне требуется, я употребляю слово, близкое по значению. — Мне удастся понять, о чем мне говорят, по мимике и жестам собеседника. — Когда я ищу слово в словаре, я стараюсь произнести его вслух. ● <u>В. Умения взаимодействовать в группе, с учителем.</u> — Когда я не понимаю объяснения учителя, я прошу его повторить или объяснить еще раз.			

Умеете ли Вы эффективно изучать иностранный язык? Какие учебные стратегии вы используете?	Часто	Редко	Никогда
— Когда я не знаю, как выразить мысль на иностранном языке, я прошу учителя или друга помочь мне. — Если я не уверен, что то, что я сказал на иностранном языке, правильно, я переспрашиваю собеседника. — Я стараюсь имитировать речь носителя языка. — Я стараюсь собраться или расслабиться, когда мне нужно говорить на языке. — Я обсуждаю с близкими свои проблемы, касающиеся изучения иностранного языка. — Я стараюсь говорить на иностранном языке, даже если я знаю, что допускаю ошибки. — Я стараюсь не нервничать, когда я говорю на иностранном языке или выполняю задание учителя. — Я прошу учителя или тех, кто хорошо говорит на иностранном языке, поправлять меня по мере необходимости. — Когда я не понимаю обращенную ко мне речь на иностранном языке, я прошу повторить или говорить медленнее. — Я говорю на иностранном языке с другими учениками. — Я стараюсь начать беседу с носителями языка, как только для этого представляется случай.			

Следует отметить, что заполнение этой анкеты носит не только диагностический, но и обучающий характер, поскольку может помочь школьникам лучше осознать приемы учения, характерные для изучения иностранного языка.

5. Проверка результативности предпрофильной подготовки

Можно в конце обучения в 9 классе провести беседу со школьниками, чтобы выяснить, удалось ли им утвердиться в выборе профиля, пополнить свои знания о предмете, несколько улучшить во время профессиональных практик/проб качество владения иностранным языком. Желательно обсудить работу с портфолио, ознакомиться с ведением дневника. Можно также провести итоговое анкетирование с помощью предлагаемой ниже анкеты.

Что дала предпрофильная подготовка по иностранному языку?

№	Предполагаемый результат	Да	Нет	Не уверен/а
1	Считаете ли Вы, что: появилось/укрепилось желание выбрать иностранный язык в качестве профильного учебного предмета в 10 классе;			
2	расширилось представление о роли иностранного языка в современном мире, о сферах его применения в разных видах деятельности;			
3	удалось несколько улучшить практическое владение иностранным языком, в частности, в области: — произношения, — словаря (лексики), — грамматики, — говорения, — слушания (аудирования), — чтения, — письма;			
4	несколько расширились представления о стране изучаемого языка (в общем плане), — о наиболее крупных представителях литературы, науки,			

№	Предполагаемый результат	Да	Нет	Не уверен/а
	— о лингвистических аспектах языка (лексике, фонетике, грамматике), — о стилистическом и жанровом разнообразии текстов;			
5	удалось лучше освоить разные приемы/технологии учения: работу над письменным текстом по извлечению и переработке информации; ● прогнозировать содержание текста по заголовку, иллюстрациям; ● выделять основную мысль, основные факты, опуская второстепенные (при установке на чтение с пониманием основного содержания); ● догадываться о значении незнакомых слов, лишь в случае необходимости обращаясь к словарю; ● добиваться точного понимания текста, используя грамматический и словообразовательный анализ (при установке на чтение с полным пониманием); ● использовать выборочный перевод; ● просматривать текст и извлекать (находить и понимать) нужную информацию (при установке на чтение с выборочным пониманием читаемого); ● воспринимать текст на слух; ● слушать текст и прогнозировать по его началу общее содержание текста; ● слушать и понимать основное содержание, опуская несущественные детали;			

№	Предполагаемый результат	Да	Нет	Не уверен/а
	● слушать и выборочно понимать интересующую/нужную информацию; ● уточнять услышанное при непосредственном общении с помощью пере-спроса, просьбы повторить; ● выражать свое понимание/непонимание воспринимаемого на слух (с помощью мимики, жестов или/и словесно); ● выражать устно свое мнение, оценку прочитанного/услышанного/увиденного; ● передавать кратко содержание прочитанного/услышанного; ● расспрашивать об интересующей информации; ● отвечать на вопросы собеседника, обосновывая свое высказывание; ● связно высказывать свои мысли на знакомую тему в виде: — делового сообщения, — описания, — рассказа, — рассуждения, характеристики (тезис + аргументы + резюме); ● правильно письменно оформлять свои мысли при: — заполнении анкеты, формуляра, — написании поздравления, — написании личного письма (с опорой на образец); ● делать выписки из текста; ● составлять план к тексту; ● составлять краткую аннотацию к тексту;			

№	Предполагаемый результат	Да	Нет	Не уверен/а
	● использовать разные способы систематизации материала: — лексики по словообразовательным признакам, по семантическим признакам, — грамматики по грамматическим категориям, по решаемой коммуникативной задаче (например, как выразить просьбу); ● самостоятельно делать грамматические обобщения, выводы; ● владеть способами сохранения языкового материала в памяти, в частности лексического: — вести словарь обычного типа, — вести тематический словарь, — вести картотеку.			

Вышеизложенный подход к организации предпрофильной подготовки может быть в известной мере использован и при ориентации на неязыковой профиль, если иностранный язык входит в него в качестве профильного учебного предмета. Но тогда в центре внимания должен быть иностранный язык именно как средство изучения данной предметной области и, например, с помощью анкетирования следует выявлять, что удалось узнать с помощью иностранного языка в этой предметной области, что научиться делать.

Можно предположить, что для профильной подготовки по иностранному языку в рамках неязыкового профиля наиболее востребованными могут быть элективные курсы типа «Введение в переводческую деятельность» или «Элементарные основы перевода научно-популярных/технических текстов», «Место иностранного языка в деятельности специалиста в области...» и т. п.

3. Каковы основные итоги эксперимента по введению предпрофильной подготовки?

В 2003/04 учебном году был проведен эксперимент по введению предпрофильной подготовки в 10 субъектах Российской Федерации. Была отмечена плодотворность исходных концептуальных положений предпро-

фильной подготовки и сделаны, как отмечает А. А. Пинский, следующие выводы:

1. Предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их успешному самоопределению по завершении основного общего образования и обоснованному выбору пути продолжения образования.

2. Предпрофильная подготовка необходима для рациональной и успешной организации профильного обучения, поскольку переход на старшей ступени на профильное обучение является серьезной институциональной трансформацией для всей системы общего образования в целом.

На первом этапе эксперимента подтвердилась необходимость:

— отводить из выделяемых на предпрофильную подготовку 100 учебных часов большую часть времени, примерно $2/3$, т. е. 2 часа в неделю на краткосрочные (от месяца до полугода) курсы по выбору, которые ориентированы не только на расширение знаний учащихся по тому или иному учебному предмету (так называемые предметные курсы), но и на организацию занятий, способствующих самоопределению учащихся относительно профиля обучения в старшей школе (ориентационные курсы);

— $1/3$ объема предпрофильной подготовки — примерно 30—35 часов в год — отводить на информационную работу (знакомство с местными учреждениями, где может быть продолжено образование после 9 класса, изучение особенностей их образовательных программ, условий приема, посещение дней открытых дверей и др. — не менее половины этого времени), а также на мероприятия профориентационного характера, на психолого-педагогическую диагностику, анкетирование и консультирование девятиклассников (32).

Как свидетельствует А. А. Пинский, одним из важных направлений эксперимента остается совершенствование оценки качества образования в основной школе.

Предлагаются и апробируются новые, более объективные формы итоговой аттестации выпускников основной школы, например, переход от «внутришкольной» аттестации к внешней, проводимой муниципальными (районными, окружными, межшкольными) экзаменационными комиссиями.

Экспериментально апробируется модель портфолио (портфеля индивидуальных образовательных достижений).

Социологические опросы показали, что отношение участников эксперимента к основным направлениям предпрофильной подготовки в целом позитивное. Среди предметных элективных курсов наибольшим

спросом пользовались курсы по следующим образовательным областям (даются по убывающей):

1. Филология
2. Естествознание
3. Обществознание
4. Математика
5. Информатика
6. Технология (32)

А. А. Пинский отмечает, что проведение элективных курсов осуществляется не только силами учителей конкретной школы, но и с привлечением специалистов со стороны — из соседних школ, местных вузов, средних специальных учебных заведений, из числа родительской общественности.

Сетевые формы задействованы в 6 регионах.

В качестве учебной литературы по элективным курсам используются учебные пособия для факультативов, для кружковой работы, а также научно-популярная и справочная литература.

Что касается использования портфеля индивидуальных образовательных достижений (портфолио), то в эксперименте были задействованы три его раздела: портфолио документов, портфолио работ школьников и портфолио отзывов. В результате опроса выявлено, что 65 % опрошенных предпочитают портфолио документов, 17 % — портфолио работ, 15 % — смешанный/комплексный тип. Наименее востребованным оказался портфолио отзывов. При оценивании портфолио (особенно портфолио документов) предпочтение отдавалось балльной форме (от 0 до 10 или от 0 до 20 баллов). Портфолио работ школьников предлагалось оценивать количественно и качественно, не переводя в баллы.

Введение портфолио, по мнению участников эксперимента, рассматривается как перспективное направление работы (32).

Выше были кратко обозначены итоги первого этапа эксперимента. Дополнительную информацию можно найти ниже в Приложении V.



Из чего складывается предпрофильная подготовка по иностранному языку с ориентацией на филологический профиль? В чем ее специфика при ориентации на неязыковой профиль?

Проблемы учебно-методического обеспечения разноуровневого обучения иностранным языкам на старшей ступени школы

1. Что понимается под учебно-методическим обеспечением?

Под учебно-методическим обеспечением понимают оснащение школы средствами обучения.

Понятие «средства обучения» претерпевает в настоящее время в методике обучения иностранным языкам некоторую трансформацию. Так, в «Словаре методических терминов» (1) Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин выделяют отдельно средства обучения для учащихся и средства обучения для преподавателя, относя к последним в том числе и программы по иностранным языкам. И до недавнего времени это соответствовало действительности. Однако теперь при личностно ориентированном подходе к образованию и воспитанию грани между ними принимают несколько иные очертания. Программы, например, как и Государственный образовательный стандарт, могут служить опорой при совместном составлении учащимся и учителем индивидуальной образовательной программы, о чем говорилось выше. По сути, речь идет о том, что с изменением роли ученика в учебном процессе и с изменением отношений между учителем и учеником (с субъект-объектных, на субъект-субъектные) меняется и адресованность таких важных нормативных документов, как стандарт и программы, которые выступают в качестве главных средств управления учебным процессом, основных ориентиров для целеполагания и для конструирования содержания обучения.

Однако в данном разделе мы ограничимся рассмотрением только самых основных, непосредственных средств взаимодействия учителя и учащихся при обучении иностранным языкам: учебно-методических комплектов (УМК). Как известно, они включают учебник и учебные пособия для учащихся и учителя, а также соотносящиеся с ними технические средства обучения, в том числе аудиовизуальные. Именно учебник материализует основное содержание обучения и выступает как транслятор учебной (и учебно-методической/технологической) информации.

Однако следует констатировать, что создание этих средств обучения для старшей ступени школы в настоящее время отстает от ее потребностей.

На базовом уровне приходится все еще использовать в основном учебники, созданные задолго до утверждения Государственного образовательного стандарта 2004 года и не ориентированные на зафиксирован-

ный в стандарте уровень обученности школьников (в данном случае базовый). А на профильном уровне приходится использовать либо те же действующие учебники с добавлением к ним материалов из разных других источников, либо учебники, предназначенные для другого типа школ, а именно для школ с углубленным изучением иностранного языка. И то и другое создает дополнительные трудности при введении разноуровневого обучения, так как ставит учителя и учащихся в неадекватные условия.

Как должно осуществляться учебно-методическое обеспечение разноуровневого обучения иностранным языкам в принципиальном плане?

Здесь возможны варианты например, могут быть созданы:

- новые УМК, отдельно для общеобразовательного базового уровня (базовый курс — 3 часа в неделю) и отдельно для профильного уровня (профильный курс — 6 часов в неделю);
- отдельно относительно небольшие профильные курсы (3 часа в неделю), которые должны надстраиваться над базовым курсом и их количество должно, по-видимому, соответствовать количеству наиболее востребованных профилей;
- разноуровневые УМК, нацеленные на обучение как в рамках базового, так и профильного курсов (6 часов в неделю).

Рассмотрим последний вариант как наиболее экономичный и весьма перспективный.

2. В чем видится перспективность использования разноуровневого учебника иностранного языка для старшей ступени школы?

Он имеет двойного адресата: а) по нему могут учиться старшеклассники, выбравшие базовый курс и завершающие в 10—11 классах свою общеобразовательную подготовку по иностранному языку; б) по нему могут учиться и учащиеся, выбравшие профильный курс.

Как это становится возможным?

Обратимся снова к проблемам структуры и содержания профильного обучения и рассмотрим схему 4 (см. с. 44).

Как видно из схемы, инвариантное ядро содержания профильного обучения составляет содержание базового курса. Следовательно, базовый курс, построенный в соответствии с требованиями стандарта и примерных программ, может служить структурно-содержательной основой любого профильного курса. Он строится на общекультурной тематике в соответствии с предметным содержанием, задаваемым стандартом и примерными программами. К нему могут быть даны факультативные задания

для более углубленной (детальной) проработки отдельных его разделов, так как профильное обучение — это, как известно, углубленное изучение иностранного языка плюс профильная направленность (специализация).

Профильная направленность и дальнейшее углубленное изучение иностранного языка обеспечиваются дополнительными профильно ориентированными материалами, которые могут содержаться в специальных разделах учебника и быть организованы в модули.

Следовательно, углубленное изучение иностранного языка в разноуровневом учебнике обеспечивается за счет:

- дополнительных заданий к материалам инвариантного ядра содержания обучения (базовому курсу);
- материалов модулей.

Кроме того, дальнейшее углубление и специализация (профильная направленность) могут осуществляться за счет элективных курсов, например, таких, как «Введение в переводческую деятельность», «Введение в журналистику» и др.

Следует отметить, что наличие в таком УМК, в частности в учебнике, материалов для двух уровней/двух курсов обучения позволяет более гибко организовать учебный процесс и на базовом уровне, если реализовать принципы дифференциации и индивидуализации обучения, а именно:

— стимулировать более «сильных» старшеклассников к дальнейшему, более интенсивному продвижению, предлагая им на выбор факультативные задания, привлекая некоторый материал из модулей;

— помогать «слабым» в развитии мотивации, любознательности, используя также отдельные задания из модулей для восполнения имеющихся у них пробелов.

При этом создаются благоприятные условия для обеспечения открытости этих двух подсистем обучения, для возможных взаимопереходов из одной подсистемы в другую. Так, например, ученик, выбравший базовый курс, может изменить свои планы на будущее и перейти, если ощутит в этом необходимость, на профильное обучение иностранному языку или, наоборот, ученик, выбравший профильный курс, может, если сочтет его трудным или неинтересным, остаться на базовом уровне, не меняя для этого УМК и не затрачивая лишних усилий.

3. Как конкретно может быть построен разноуровневый УМК?

Рассмотрим этот вопрос на примере УМК по немецкому языку для 10 класса «Немецкий язык» авторов И. Л. Бим, Л. М. Рыжовой, Л. В. Садовой, М. А. Лытаевой (М.: Просвещение, 2007) (издание дополненное).

Разноуровневое обучение может быть обеспечено данным УМК благодаря его содержанию и структуре. Он включает:

- учебник, состоящий из четырех глав, грамматического справочника и трех других приложений (модулей), содержащих профильно ориентированный материал;

- рабочую тетрадь, имеющую разделы, ориентированные на профильное обучение, включающую, кроме того, фрагменты языкового портфеля, а также разделы, нацеленные на контроль работы по модулям, и разделы на подготовку к возможной сдаче ЕГЭ (в 11 классе);

- книгу для чтения в двух частях (для 10 и 11 классов);

- книгу для учителя с тематическими планами и методическими рекомендациями, включающую, кроме того, тексты для аудирования, а также итоговый тест;

- аудиоприложение.

Приводимые ниже названия глав учебника (даются в переводе на русский язык) позволяют обозначить основную тематику данного УМК.

Итак, учебник имеет следующую структуру:

Глава 1. Уже несколько лет изучаем немецкий. Что мы уже знаем? Что умеем?

Глава 2. Школьные обмены и международные молодежные проекты. Хотите принять участие?

Глава 3. Дружба. Любовь. Всегда ли они приносят только счастье?

Глава 4. Слово «искусство» происходит от слова «уметь». Музыка тоже?

Для достижения в 11 классе общеобразовательного базового уровня обученности школьнику достаточно овладеть в 10 классе материалом четырех глав учебника, Приложения 1 и на их основе соответствующими знаниями, навыками и умениями в основных видах иноязычной речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме), а также выборочно прочитать книгу для чтения (часть I).

Для достижения профильного уровня подготовки по немецкому языку школьнику необходимо овладеть в 10 классе материалом не только четырех глав учебника, но и его приложений, а также прочитать тексты из книги для чтения (части I и II).

Приложения к учебнику содержат:

- грамматические таблицы и другой материал, обобщающий языковые знания и навыки десятиклассников (Приложение 1);
- три модуля (Приложения 2, 3, 4), расширяющие и углубляющие знания, навыки и умения школьников в следующих научных областях:
 - элементарные основы языкознания и лингвистики, а также теории немецкого языка (модуль 1);
 - немецкоязычная литература (модуль 2);

— история Германии (модуль 3).

Использование этого материала способствует более углубленному изучению немецкого языка, немецкой литературы и истории, а также немецкой культуры в целом и нацелено на профильную подготовку школьников: первый и второй модули ориентированы на филологический профиль, второй и третий — на социально-гуманитарный профиль, а школьникам надлежит сделать выбор профиля.

При этом существенно, что филологический профиль не только обеспечивает элементарную филологическую подготовку старшеклассников, но и нацелен на более углубленное изучение немецкого языка (как в известной мере и социально-гуманитарный профиль), на повышение уровня владения всеми видами речевой деятельности (включая перевод), на развитие интереса к изучению языков и культур, к использованию иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Ниже приводим краткий перечень тематических разделов языкового/лингвистического модуля из учебника для 10 класса (в переводе на русский язык) с целью дать хотя бы некоторое представление о его предметном содержании.

Приложение 2

Немного о языках и науках о языке

I. Сколько языков существует на Земле?

- 1. Наиболее распространенные в мире языки.***
- 2. Притча о Вавилонском столпотворении.***
- 3. Науки о языке:***

а) Языки изучаются в рамках общего языкознания и частного языкознания (лингвистики).

б) Большинство языков научно классифицированы и относятся к разным группам языков.

II. Как люди общаются друг с другом?

Язык — важнейшее общественное явление. Он имеет несколько основных функций.

III. Изучать иностранные языки — значит стать гражданином мира.

- 1. Изучение иностранного языка — удовольствие или стресс?***
- 2. Советы изучающим иностранные языки.***

IV. О происхождении немецкого языка.

Откуда произошло слово «немецкий»?

V. Как немецкий язык стал общенациональным языком?

1. Большой вклад в развитие немецкого языка внесли многие ученые, писатели, поэты. Но основу для развития общенационального немецкого языка заложил Мартин Лютер.

- 2. Перевод Библии на немецкий язык.***

VI. Как развивался дальше немецкий язык?

1. Многообразие немецких диалектов.

2. Все больше англицизмов в современном немецком языке.

VII. Немецкий язык сложный, думают многие. А ты?

1. Этот ужасный немецкий (Марк Твен, в сокращении).

2. Пять причин изучать немецкий.

VIII. Известные русские писатели/поэты и немецкий язык.

Тютчев в Баварии.

Модуль содержит соответствующий данной проблематике материал, задания к нему, а также задания, нацеленные на повторное возвращение к материалам основных глав учебника, их анализ, на элементарное теоретическое обобщение использования языковых средств.

В 11 классе, кроме того, более подробно рассматриваются проблемы основных единиц языка (слово, предложение, текст), больше внимания уделяется жанровому разнообразию текстов, их стилистическому анализу.

Как многократно отмечалось, в федеральном компоненте Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам указано, что филологический профиль ориентирует на дальнейшее образование в языковом вузе, на получение профессий учитель/ преподаватель иностранного языка, лингвист, переводчик, библиотекарь. Однако выбор специальностей на его основе может быть значительно расширен.

Этому могут, в частности, способствовать и такие элективные курсы, как «Введение в журналистику», «Введение в правоведение», «Бизнес-курс» и т. п.

Так, роль филологического профиля для нацеленности на овладение, например, специальностью журналиста-международника особенно велика: старшеклассники учатся работать с текстами различных жанров, адекватно строить свое речевое поведение, общаться с носителями языка. Впрочем, это имеет огромное значение не только для журналиста, но и для современного специалиста в любой сфере деятельности.

Все сказанное относится и к социально-гуманитарному профилю, ориентированному на изучение истории, обществознания средствами иностранного языка.

Важно, что с помощью данного УМК старшеклассники могут выбрать один из двух предлагаемых им профилей обучения. Социально-гуманитарный профиль ориентирует на возможный выбор профессий историка, обществоведа, адвоката (при дополнении профиля соответствующими элективными курсами), причем со знанием иностранного языка, что делает эти профессии особенно востребованными на рынке труда.

Таким образом, с помощью данного разноуровневого УМК старшеклассники получают большой спектр возможностей для выбора направленности обучения, для своего самоопределения.

Разноуровневость обучения обеспечивается всеми компонентами УМК: учебником, рабочей тетрадью, книгой для учителя, книгой для чтения.

Кроме того, в рабочей тетради в каждой главе имеется раздел «Мы уже сейчас готовимся к выпускному экзамену», в котором содержатся образцы тестовых заданий в формате ЕГЭ.

Следует также отметить, что впервые в УМК наряду с другими его компонентами включены фрагменты языкового портфеля. Это позволяет:

- содействовать развитию рефлексии школьников;
- ориентировать обучение на достижение общеевропейских стандартов в уровне обученности;
- повысить удельный вес самостоятельности учащихся, их автономии;
- облегчить выявление уровня достижений и способствовать развитию мотивации школьников к повышению качества владения иностранным языком.

Подчеркнем еще раз, что по данному УМК могут учиться: а) школьники, окончившие основную школу и завершающие в 10—11 классах общеобразовательную подготовку по немецкому языку, не связывающие его изучение со своими планами на будущее, и б) школьники, выбравшие иностранный язык в качестве профильного учебного предмета в рамках филологического или социально-гуманитарного профиля.

Следовательно, с помощью разноуровневого УМК школьники включаются в процесс целеполагания и выбирают соответственно желаемый уровень подготовки по иностранному языку, а также направленность обучения.

Таким образом, функции разноуровневого УМК — содействовать созданию для старшеклассников адекватной их желаниям и потребностям обучающей среды и заложить основу для успешного завершения ими в 11 классе либо общеобразовательной, либо профильной подготовки по иностранному языку в зависимости от сделанного ими выбора.

Завершая рассмотрение данного раздела, нельзя не высказать предположение, что, вероятно, возможны и другие модели конструирования разноуровневого учебника по иностранному языку для старшеклассников. В данном случае важно было описать один из возможных подходов к его созданию, уже апробированный на практике.

Заключение

Как показывает все изложенное выше, на пути реализации личностно ориентированной парадигмы образования и, в частности, одного из ее существенных проявлений — профильного обучения на старшей ступени школы (в том числе иностранным языкам) еще много нерешенных проблем. Это и теоретические, и организационные проблемы. К ним в первую очередь следует отнести проблемы, связанные с разработкой сопряженных с личностно ориентированным подходом компетентностного и средо-ориентированного подходов применительно к обучению конкретным учебным предметам (и в частности, к обучению иностранным языкам), проблемы реализации принципа индивидуализации обучения.

В связи с последней проблемой возникает, как минимум, три вопроса:

- В какой мере может быть индивидуализирована институциональная система образования вообще и система профильного обучения иностранному языку в частности (без массового внедрения дистанционного обучения)?
- Как должен быть учтен зарубежный опыт?
- Как усовершенствовать механизм внедрения профильного обучения иностранным языкам с помощью индивидуальных учебных планов и индивидуальных учебных программ и как рациональнее подготовить учителей и учащихся к их совместному составлению?

Вместе с тем нельзя не отметить, что уже немало сделано в этом направлении и, в частности, в ходе проведенного в Москве и кратко описанного здесь эксперимента.

Важные результаты дал и Всероссийский эксперимент по внедрению профильного обучения и проведению предпрофильной подготовки (см. Приложение V).

Представляются весьма перспективными направления работы, предложенные, в частности, в описанных здесь научных исследованиях, а также апробированные в ходе проведенных экспериментов. При этом важно выявить, как они будут реализовываться на практике в каждой предметной области.

В данной книге была сделана попытка рассмотреть отдельные аспекты этой проблемы применительно к профильному обучению иностранному языку.

Из опыта проектирования содержания обучения в нефилологическом профиле

Л. А. Милованова в своей книге «Профильно ориентированное обучение иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы» предлагает с помощью данной ниже схемы следующий способ конструирования содержания профильно ориентированного обучения иностранному языку в рамках экономического профиля. Схема отражает тематику и сферы общения, наиболее значимые, по мнению автора, для формирования необходимых предметно- и профессионально направленных речевых умений, а также общеэкономических умений при обучении иностранному языку.

Приоритетными, как отмечает автор, являются «следующие сферы общения: профессионально ориентированная; предметно-научная (экономическое направление); социальная.

Тематика и ситуации для организации общения могут варьироваться и уточняться в зависимости от ориентации каждого конкретного курса» (28).

Конечный результат практического овладения иностранным языком определяется, как пишет автор, набором умений, демонстрируемых учащимися в каждом из компонентов коммуникативной компетенции, а также взаимодействием этих умений.

В целом обеспечивается, считает Л. А. Милованова, целостная ориентировка старшеклассников в современной экономической действительности с позиции их профессиональных интересов, социокультурного и мировоззренческого самоопределения, что способствует, по словам автора, актуализации личностных функций школьников.

¹ В данном и последующих приложениях материал приводится без комментариев автора книги.

Сферы общения, темы и ситуации, рекомендуемые для общеэкономического курса

Сфера профессионально ориентированного общения	Экономические профессии: специалист в сфере банковского дела, бухгалтерского учета, предприниматель, коммерсант, биржевой дилер, менеджер, экономист и т. д. Обсуждение профессиональной деятельности.
	Выбор будущей профессии, планы на будущее, перспектива выбора профессии, обсуждение будущей профессии с друзьями, родителями, учителями, экспертами (дома, в школе, в бюро по трудоустройству).
	Устройство на работу. Обсуждение условий работы в бюро по трудоустройству, суть работы. Возможности ее получения, заработная плата, занятость и т. д.
	Поиск работы через знакомство с рекламными объявлениями (дома, по радио, телевидению, читая газеты и журналы).
	Оформление письменного заявления, интервью по поводу личных данных, квалификации и имеющегося личного опыта (на месте будущей профессии, в агентстве, представительстве, посольстве, бюро по трудоустройству).

Сфера предметно-научного общения, экономическое направление	Человек и общество: типы экономических систем, семья в мире экономики, торговля и рынок, финансовые системы, деньги и цены.
	Связь предмета «Иностранный язык» с другими предметами: экономической географией, трудовым воспитанием, производственным трудом, экономикой. Сведения из соответствующих наук как способ расширения страноведческого кругозора.
	Человек и наука: применение научных экономических знаний в практической деятельности человека, жизнеописание выдающихся ученых, описание экономического опыта предпринимательской, коммерческой деятельности в стране изучаемого языка.
	Высшее, среднее специальное и среднее образование в своей стране, в стране изучаемого языка, в других странах мирового и европейского сообщества.

Сфера социального общения	→	Сведения о себе, своих личных привычках, предпочтениях и профессиональных интересах, сведения о своей семье, доме и условиях жизни (устное или письменное анкетирование, беседа, регистрация, заполнение формуляра и т. д.).
	→	Общественные службы вокруг нас: таможенная и иммиграционная, милиция и полиция, служба безопасности движения, устройство и проживание в гостинице, выбор и заказ пищи, оплата по счету в ресторане, кафе, столовой, телефонная служба, банки и связанные с ними операции, медицинские учреждения и их посещение, образовательные учреждения и их посещение.
	→	Служба быта: прачечная, химчистка, ателье, ремонтные мастерские, аптека.
	→	Город, деревня, страны и их достопримечательности, посещение музеев, театров, экскурсии по городу (деревне), поиски пути, нужного места по карте, уличным знакам, указателям, инструкциям, а также путем распроса (объяснения), городские виды транспорта и пользование ими, знание правил дорожного движения, принятых в регионе.
	→	Путешествия, выбор маршрута, вида транспорта, планирование посещения других стран, городов, мест, сбор багажа, заказ билетов, бронирование и проживание в гостиницах, погода.
	→	Досуг и развлечения: чтение и обсуждение книг, обсуждение фильмов, спектаклей, участие в любительских спектаклях. Дурные привычки: курение, пьянство, наркомания. Поведение (в кафе, ресторане, на дискотеке, в гостях, на дне рождения, в библиотеке, в кино, в театрах, в музеях).
	→	Магазины и покупки: в продовольственном магазине, выбор, покупка и оплата нужных продуктов; в промтоварном магазине: отделы, цены, товары.
	→	Спорт и здоровье: посещение стадионов, спортивных зрелищ, занятия спортом, спорт и красота, телевизионные спортивные передачи.
	→	Средства массовой информации: газеты, журналы, телевидение, радио, информация о политических событиях у себя в стране и за рубежом, текущие события.
	→	Иностранные языки и их значение в современном мире.
	→	Средства вербальной коммуникации: привлечение внимания, степень формальности контакта, завершение разговора, прощание, выражение вежливости и др. Средства неформальной коммуникации: мимика, жесты, рукопожатия, прикосновения и т. д. Значение национальных ритуалов: при посещении гостей, при приеме пищи и напитков, принятии и отказе от предложений.

Приложение II

Предложения по составлению индивидуальных образовательных программ участников дистанционного семинара «Индивидуальная образовательная траектория обучения», проводимого под руководством д. п. н., проф., чл.-корр. РАО А. В. Хуторского (сб. «Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения» под ред. А. В. Хуторского (М., 2006))

О. В. Евстифеева, школа «Эврика», г. Олекминск. Чтобы помочь учащемуся составить индивидуальную образовательную программу, учитель должен представлять:

1) какие мотивы движут учеником в освоении данной образовательной области (темы, совокупности тем, конкретного задания), которую ему предстоит изучить; если явных мотивов не обнаруживается, подумать, что могло бы представлять личностный смысл в данном случае для учащегося;

2) что ученик уже может и знает в этой области; имеются ли явно выраженные способности и как их в данном случае использовать; раскрытию или развитию каких сторон личности в ученике может способствовать его же деятельность в данной образовательной области;

3) какие виды деятельности ученик здесь предпочтет, на какие другие виды деятельности и как его «сподвигнуть» — помочь осознать, что он уже умеет, что способен сделать, что хочет и зачем (помочь ему найти личностный смысл, определить фундаментальные образовательные объекты и поставить цели), выбрать способы и формы, предложить возможные способы и формы контроля;

4) объяснить родителям, помочь им понять и принять необходимость, возможность, осуществимость, значимость всех понятий и действий для ученика, поселить в них доверие к своему ребенку и учителю.

Сам ученик обдумывает и определяет свое отношение к образовательной области, устанавливает образовательный объект (объекты), выбирает или вместе с учителем обдумывает способы, виды деятельности, формы контроля, т. е. программирует свою образовательную деятельность.

Довольно часто родители являются либо «наблюдателями», либо «контролерами», и если образовательная деятельность их ребенка не совпадает с их представлениями о том, какой она должна быть, чаще всего

это означает, с их точки зрения, что она неправильна. В первую очередь родители ознакомятся с технологией организации индивидуальной образовательной траектории ученика. Совместно с учителем (в идеале) они обсуждают возможные личностные смыслы, цели своих детей в их образовательной деятельности, помогают увидеть в ребенке те стороны, которые не в полной мере проявляются в школе в учении. Осуществляют помощь ребенку в достижении его целей.

Другими субъектами обучения могут выступить одноклассники, взрослые, к помощи которых обратится ребенок, учителя других предметов, если с ними связан избранный образовательный объект.

Думаю, что анализу должны подвергнуться конкретность поставленных учеником целей, дозировка материала, его объем, реальность выполнения, способы реализации программы. Оценка должна носить описательный характер, выявлять новые приращения ученика, стимулировать его дальнейшее движение (с. 96).

В. В. Михайлова, зам. директора по УВР, школа № 572, Москва. Я думаю, что индивидуальную образовательную программу учащегося можно оформить в виде таблицы, в которой в первом столбце указываются этапы работы над программой. Я выделила такие этапы:

- подготовка (ознакомление с требованиями образовательных стандартов по данной теме; определение достаточности предыдущих знаний и умений для изучения темы, ознакомление с содержанием учебного материала, составление схемы содержания темы);

- самоопределение (постановка целей работы над темой, выбор наиболее интересного направления изучения темы, выбор уровня усвоения учебного материала);

- планирование (определение источников информации, определение способов сбора и анализа информации, распределение изучаемого материала в последовательности его изучения, постановка целей, сроков, предполагаемых результатов изучения каждого раздела темы и их оценка);

- деятельность (сбор информации, решение задач, выполнение поставленных целей);

- представление результатов;

- рефлексия (оценка своих достижений по изученной теме, представление выполненного задания, сравнение результатов с поставленными целями).

По каждому этапу учеником заполняются следующие графы:

- цель,
- содержание работы,
- предполагаемый результат,
- сроки выполнения.

Все понятно с базовым уровнем усвоения материала, но как быть, если, например, ученик усвоил материал темы на базовом уровне, но его работа носит эмоционально-творческий характер и имеет творческую форму представления? Важны не только усвоенные знания, но и сам процесс добывания учеником этих знаний. Ученик мог не запомнить формулу наизусть, но мог запомнить принцип вывода этой формулы или научился ориентироваться в справочной литературе. Поэтому его работа должна быть оценена более высоко, чем при простом усвоении базового материала. Значит, нужны критерии оценки не только по полученным знаниям, но и по способам их получения. Одним из путей решения этой проблемы я вижу коллективную работу методических объединений учителей по выработке таких критериев по каждому предмету.

Еще одна очень серьезная проблема — несоответствие наших учебников рассматриваемому способу обучения. Я остро ощутила это при разработке заданий курса. Учебник алгебры для 10—11 классов не может оказать в достаточной мере помощь ученику при освоении им различных тем по индивидуальным программам. Решением данной проблемы на уровне школы может стать только большая работа отдельных учителей и методических объединений по разработке необходимых материалов для учащегося. Но появится новая проблема, уже техническая — печать, размножение и т. п.

Не менее серьезной является проблема готовности учителей к созданию индивидуальных образовательных программ учащихся. Чтобы ее решить, необходимо не только ознакомить учителей с данной технологией, но и дать им возможность испытать ее на себе. Решение проблемы — обучение учителей... при отсутствии такой возможности — проведение семинаров для учителей в школе (с. 98—99).

Приложение III

Отзывы участников экспериментального обучения в московских образовательных учреждениях по введению индивидуальных учебных планов

**Городская
экспериментальная площадка
«Обучение по индивидуальным учебным планам»
(Работает в столичном образовании с 2000 года)
Государственное образовательное учреждение**

**Центр образования № 218
Департамента образования г. Москвы**

Адрес: 127434, Москва, Дмитровское шоссе, 5а

Тел.: (495) 976-40-87

E-mail: sch218.edu@mtu-net.ru

Директор Центра — заслуженный учитель России

Яков Владимирович Крапивский

Научный руководитель — доктор физико-математических наук,
академик РАЕН, ректор МИОО А. Л. Семенов.

Технология организации образовательной деятельности в старших классах общеобразовательной школы на основе индивидуальных учебных планов разработана и апробирована как за рубежом (Израиль, Финляндия и другие страны), так и в России.

Среди проблем, на решение которых направлен эксперимент с индивидуальными учебными планами, можно выделить следующие:

- однообразие учебного процесса с 1 по 11 класс;
- ориентация на усредненного ученика;
- перегрузка учащихся.

Основные **концептуальные положения** технологии:

- требования адаптивности проецируются на весь процесс обучения. Адаптивность модели обеспечивается использованием образовательных технологий, позволяющих строить индивидуальные траектории развития для каждого ученика с учетом его возрастных и психолого-педагогических особенностей;

- содержание образования направлено, с одной стороны, на формирование у учащихся картины мира, адекватной современному уровню знаний (предметная компонента), а с другой — на овладение различными формами мышления и мышледействия, на воспитание творческой личности, способной к культурному и социальному самоопределению в постоянно изменяющемся обществе (надпредметная компонента);
- реализация заявленных принципов осуществляется через создание в рамках коллектива учеников, учителей и управленцев единого образовательного пространства, в котором все участники образовательного процесса являются его субъектами; это обеспечивается включением всех участников в проектную деятельность, причем объектом проектирования является образовательный процесс.

С организационной точки зрения суть технологии состоит в следующем.

До начала нового учебного года учащимся выделенных параллелей старшей школы предлагается выбрать уровень освоения ими тех или иных учебных предметов школьного учебного плана. Уровень освоения определяется выбором программы изучения предмета (углубленное изучение, расширенное изучение или базовое) либо выбором тех или иных модульных курсов.

Помимо этого, учащимся, как правило, предлагается выбрать спецкурсы и практикумы, которые они хотели бы посещать, и проекты, в которых они хотели бы участвовать. В отдельных случаях могут быть предложены и другие формы работы, в частности, для одаренных учащихся возможен выбор индивидуальной деятельности (под руководством педагогов). В результате осуществления этого выбора каждый учащийся составляет свой **индивидуальный учебный план**. Сроки, на которые составляется этот план, могут варьироваться от триместра или семестра до года или даже двух лет. Более короткие сроки соответствуют, как правило, образовательной модели, построенной на изучении модульных курсов (в основном опираясь на зарубежный опыт).

Предусматривается возможность изменения учеником своего учебного плана. Механизмы и возможные сроки таких изменений зависят от модели учебного заведения, в котором реализуется описываемая технология.

На основании выбора учащихся составляется учебное расписание, определяются формы и сроки контроля за знаниями учащихся по каждому из предметов. Успешность освоения учащимся того или иного курса может служить основанием для изменения его учебного плана в оговоренные сроки. В зарубежной практике в случаях особо успешного освоения какого-либо курса чаще всего предусматривается возможность выбора учеником соответствующего университетского курса (параллельно

с учебой в школе), а в случае неуспешного освоения — повторное изучение того же курса. В практике реализации этой модели в России в таких случаях, как правило, предусматривается изменение глубины освоения учебного предмета по инициативе администрации школы.

Так как каждый учащийся параллели оказывается членом нескольких учебных коллективов, то предметно-групповая система сочетается с классно-урочной (или полностью заменяет ее). В связи с этим изменяется ведение классных журналов, формы учета успеваемости и пр. В частности, возможно ведение журналов не «по классам», а «по учителям», «групповых журналов» в дополнение к классным и пр.

Поскольку описываемая индивидуализация образовательного процесса приводит к значительному усложнению его организации, то ее реализация требует привлечения информационных технологий. Применение компьютерных программ позволяет формировать списочный состав учебных групп по всем выделенным предметам, фиксировать учительское расписание и преобразовывать его в ученическое или в расписание по кабинетам. Помимо этого, применение компьютеров помогает быстро и эффективно осуществлять контроль за посещаемостью и успеваемостью учащихся, вести любую другую необходимую документацию, а также получать любую необходимую информацию в виде принтерной распечатки.

*Зам. директора по научно-методической
работе школы № 218
заслуженный учитель России
А. Д. Блинков*

**Государственное
образовательное учреждение
Гимназия №1530 «Школа Ломоносова»
Восточного окружного управления
Департамента образования г. Москвы**

Адрес: 107014, Москва, ул. Б. Остроумовская, д. 7.

Тел.: (495) 268-09-01

Факс: (495) 268-78-68

E-mail: gym1530@mtu-net.ru

Директор гимназии — заслуженный учитель России,
кандидат педагогических наук Евгения Викторовна Кузнецова.

Тема эксперимента:

«Обучение по индивидуальным учебным планам».

Начало эксперимента: 2000 г.

Научный руководитель — доктор физико-математических наук,
академик РАЕН, ректор МИОО А. Л. Семенов.

Индивидуальный учебный план: мода или необходимость?

Коллектив нашего образовательного учреждения свыше 10 лет работает в экспериментальном, инновационном режиме. С 1994 года наше учебное заведение имеет статус гимназии.

Основная цель нашей работы — воспитание культурного, образованного, психологически защищенного человека, активно реализующего свое право свободы выбора.

Реализация данной цели обусловила задачи создания максимально благоприятных условий для всех участников педагогического процесса, развития гимназии в системе непрерывного образования, дифференциации обучения на различных этапах гимназического образования в соответствии с возрастными индивидуально-психологическими особенностями учащихся.

Воплощение в жизнь разработанной модели привело к созданию функционально-матричной структуры управления гимназией, развитию горизонтальных связей в системе управления, созданию психологической лаборатории, осуществлению принципа многопрофильности обучения в старших классах, внедрению и апробации ряда новых педагогических технологий.

В результате была выстроена **модель образования в гимназии «Школа Ломоносова»**. В рамках этой модели элементарная гимназия (5—8 классы) обеспечивала освоение учащимися общеобразовательных программ основного общего образования, формировала представления гимназистов о природе, обществе, человеке, соответствующие современному уровню знаний. В 9 классе наряду с развитием гимназического компонента, включающего два иностранных языка, предполагалось расширение предметов гуманитарного и эстетического циклов, осуществлялся плавный **переход к профильному обучению**. А в 10—11 классах, являющихся завершающим этапом общеобразовательной подготовки, обеспечивалось освоение обучающимися общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования, развитие устойчивых познавательных интересов и творческих способностей, формирование навыков самостоятельной учебной и исследовательской деятельности. Традиционно гимназисты делились на три основных профиля — физико-математический (МИФы), гуманитарный (ЛИКи) и естественно-научный (ЕНЫ и МЕДы). Особенности данной модели образования в гимназии обуславливал синтез профильного и гимназического компонентов.

Следующим этапом на пути индивидуализации обучения, более полного удовлетворения познавательных потребностей и интересов обучающихся в гимназии стало включение коллектива гимназии в экспериментальную работу по организации образовательного процесса на основе индивидуальных учебных планов.

В результате трехлетней работы в режиме эксперимента в гимназии была создана новая модель, обеспечивающая в основном удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей и интересов обучающихся на основе индивидуальных учебных планов.

Организация работы по индивидуальным учебным планам проходит в четыре этапа.

На первом этапе (диагностическом) в 8—9 классах в течение года учителями и психологами гимназии проводится диагностика, направленная на выявление способностей, склонностей, возможностей, познавательных интересов учащихся.

На педагогических советах и педагогических консилиумах, родительских собраниях классных коллективов и индивидуальных собеседованиях обсуждается проблема дальнейшей образовательной траектории гимназиста.

В конце учебного года в 9 классе наступает второй (организационный) этап. Обучающимся предлагается выбрать уровень освоения ими тех или иных предметов учебного плана гимназии. Уровень освоения определяется выбором программы изучения предмета (углубленное, расширенное, базовое). Помимо этого, обучающимся предлагаются на выбор спецкурсы и практикумы, участие в различных проектах.

В отдельных случаях могут быть предложены другие формы работы, в частности, для одаренных учащихся возможен выбор индивидуальной деятельности.

После осуществления этого выбора каждый учащийся составляет индивидуальный учебный план на два года, в котором определен уровень освоения предметов.

На основании выбора учащихся формируются подвижные группы, составляется учебное расписание.

В ходе третьего (основного) этапа для организации работы учащихся по индивидуальным учебным планам создается кураторская служба, в которую входят руководители учебных групп и куратор параллели.

Каждый предмет разбивается на учебные курсы. Изучение курсов завершается зачетом или контрольной работой. Результаты зачетов и контрольных работ фиксируются в разработанных индивидуальных зачетных книжках учащихся.

С целью оказания помощи в изучении различных курсов, а также развития познавательных интересов и ведения индивидуальной работы с одаренными детьми проводятся индивидуальные консультации. Для осуществления психологического сопровождения участников эксперимента проводится психологический мониторинг.

На научно-методических кафедрах ведется методическая работа по обеспечению индивидуальных учебных планов.

В конце учебного года в рамках четвертого (аналитического) этапа на материале проделанных в течение года диагностических мероприятий анализируются основные итоги работы.

На заседаниях педсовета, научно-методического совета, заседаниях кафедр, родительских собраниях, собраниях учащихся обсуждаются результаты работы в режиме индивидуальных учебных планов.

С учетом выводов, сделанных в ходе проблемного анализа, и результатов обсуждений проводится корректировка процесса организации работы по индивидуальным планам и планирование работы на следующий год.

Как показала практика, данная разработка оказалась одним из направлений федерального эксперимента по совершенствованию структуры и содержания образования в рамках **модернизации** образования.

С нашей точки зрения, обучение по индивидуальным учебным планам решает проблемы гуманизации образования, поскольку нацелено на личностно ориентированный подход в обучении.

Организация работы по индивидуальным учебным планам ориентирована на реализацию основных прав ребенка в сфере образования, так как позволяет осуществлять свободный выбор индивидуальной траектории развития.

Внедрение индивидуальных учебных планов позволило значительно продвинуться в решении проблемы снижения нагрузок учащихся старшего звена. Нами был разработан комплекс мер по снижению перегрузки, включающий в себя:

- соблюдение уровня максимальной нагрузки в индивидуальных планах, их коррекцию;
- индивидуализацию расписания, сбалансированность его по дням недели в течение учебного дня, возможность выбора непрофильных групп;
- снижение количества «подготовок» по учебным предметам в течение недели за счет сдвоенных уроков;
- перенос центра тяжести изучения материала с домашней работы на работу в классе;
- сокращение количества домашних заданий;
- изменение характера домашних заданий (больше заданий творческих, нестандартных, нетрадиционных, заданий с выбором уровня трудности, выбором объема выполняемых упражнений, заданий интегративного характера, требующих обращения к различным предметным областям).

Работа по индивидуальным учебным планам внесла качественные изменения в организацию образовательного процесса, затронув как систему управления образовательным процессом (с создания взаимно ответствен-

ных связей: научно-методический совет — заместитель директора по научно-методической работе; заместитель директора по учебно-воспитательной работе — куратор параллели — руководитель учебной группы), так и содержание образования (разработка профильных и непрофильных курсов, апробация новых учебников и учебных пособий), технологии образования (поиск наиболее эффективных технологий обучения в профильных и непрофильных группах), воспитательную работу (поиск новых форм работы с классными коллективами в условиях индивидуальных планов) и научно-методическую работу (разработка методического инструментария, решающего вопросы обучения по индивидуальным планам).

Объективные результаты деятельности гимназии в 2001/02 учебном году подтвердили эффективность работы по индивидуальным учебным планам: стопроцентный уровень обученности, стопроцентное поступление учеников в вузы Москвы (такие, как МГУ, МГТУ, РМГУ, РГГУ и др.).

В ходе традиционного мониторинга в конце года учащимся 10 и 11 классов было предложено в свободной форме изложить свои взгляды на достоинства и недостатки индивидуального учебного плана. В мониторинге участвовало 60 % учащихся 10 классов и 50% учащихся 11 классов, представляющих различные классы и группы. Обобщив мнения старше-классников, мы выявили, что практически все учащиеся подчеркивают важность перехода на индивидуальный учебный план, дают положительные оценки такой форме организации работы. 90% опрошенных уверены в том, что сделали правильный выбор своего индивидуального плана.

Как положительный момент всеми учащимися рассматривается факт расширения круга общения и создания ученической общности на параллели. Индивидуальный план дает возможность углубленного изучения необходимых и интересных предметов, отмечают гимназисты. Такая форма организации обучения дает возможность лучше готовиться к поступлению в вуз, выбирая для углубленного изучения те предметы, по которым будут проходить вступительные экзамены. Подчеркивая положительное влияние небольшого количества учеников в профильных группах, опрошенные учащиеся отмечают высокую заинтересованность всех членов таких групп в изучении предмета, продуктивность работы ребят в группе со сходными интересами. Изучение непрофильных предметов на базовом уровне способствует снижению нагрузок и высвобождению времени. Степень удовлетворенности своей работой по индивидуальному учебному плану оценили как высокую 58% гимназистов, как среднюю — 35 %, низкую — 7 %. Степень психологической и физической нагрузки большинство учащихся оценили как среднюю (74 % и 69 %). Высокую степень психологической нагрузки испытывают 15 % учащихся, а высокую степень физической нагрузки — 20 %.

Наибольшие проблемы учащиеся 11 классов видят в организации работы в режиме индивидуальных планов. Полностью довольны своим личным расписанием 32 % старшеклассников, среднюю степень удовлетворенности испытывают 43 %, а 25 % опрошенных недовольны личным расписанием занятий.

Некоторые учащиеся в анкетах отмечают разделение классных коллективов по интересам и тут же высказывают предложения о проведении большего числа классных мероприятий.

«Индивидуальный учебный план — это возможность удовлетворить свои потребности в выборе направления, максимально использовать возможность получить образование в нужной сфере», — написала Татьяна Токарева, выпускница гимназии, золотая медалистка, ныне студентка юридического факультета МГУ. И для нас это важное свидетельство того, что мы идем по правильному пути.

*Кандидат педагогических наук,
заслуженный учитель РФ,
директор гимназии № 1530
Е. В. Кузнецова,
зам. директора
по научно-методической работе
Е. В. Стерлигова*

Приложение IV

Список литературы для учащихся, рекомендуемый для предпрофильной подготовки с ориентацией на филологический профиль

А. Литература, актуальная для всех независимо от изучаемого иностранного языка.

1. **Энциклопедический словарь юного филолога** / сост. М. В. Панов. — М.: Педагогика, 1984.
2. **Реформатский А. А.** Введение в языкознание / А. А. Реформатский // Главы «Язык как общественное явление», «Структура языка», «Язык как система», «Язык и речь». — М.: Аспект Пресс, 1996.
3. **Ветвицкий В. Г.** Занимательное языкознание / В. Г. Ветвицкий. — М., 1965.
4. **Костомаров В. Г.** Жизнь языка / В. Г. Костомаров. — М.: Педагогика, 1984.
5. **Сахарный Л. В.** К тайнам мысли и слова: кн. для внеклассного чтения для учащихся 8—10 кл. / Л. В. Сахарный. — М.: Просвещение, 1983.
6. **Чуковский К. И.** Живой как жизнь / К. И. Чуковский. — М.: Университет, 1966.
7. **Успенский Л. В.** Слово о словах / Л. В. Успенский. — Л.: Лениздат, 1964.
8. **Шмелев Д. Н.** Слово и образ / Д. Н. Шмелев. — М.: Наука, 1964.
9. **Алпатов В. М.** Лингвострановедческие задачи / В. М. Алпатов. — М.: Просвещение, 1983.
10. **Абрамов В. П.** Созвездия слов: кн. для внеклассного чтения для учащихся старших классов средней школы / В. П. Абрамов. — М.: Просвещение, 1989.
11. Со школьной скамьи в зарубежный вуз // Обучение за рубежом. — 2002. — № 7.
12. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. — М.: Слово / Slovo, 2000.
13. **Бим И. Л.** Языковой плюрализм — веление времени / И. Л. Бим // Преподаватель. — 2001.
14. **Сафонова В. В.** Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 3.

I. Английский язык

1. **Safonova V., Kuzmina L., Smirnova E.** British Literature and Culture. Part I. — М., 1997.
2. **Кролик Н. И.** Учусь на доктора: кн. для чтения для учащихся 9 кл. / Н. И. Кролик. — М.: Просвещение, 1999.
3. **Морган Ф.** Город чудиков. Занимательные игры и упражнения / Ф. Морган. — М.: Просвещение, 1998.
4. **Ольховая О. В.** Читаем с удовольствием: кн. для чтения для учащихся старших классов / О. В. Ольховая, Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 1999.
5. **Ощепкова В. В.** Вкратце об Австралии и Новой Зеландии / В. В. Ощепкова. — М.: Лист, 1998.
6. **Тарасова И. П.** Деловой английский в рассказах и упражнениях: учеб. пособие для учащихся 8—9 кл. / И. П. Тарасова. — М.: Просвещение, 1999.
7. **Язык и культура Великобритании** / авт.-сост. Г. Д. Томахин. — М.: Просвещение, 1999 — 2002.
Часть 1. Страны Соединенного Королевства.
Часть 2. Города и графства.
Часть 3. Лондон.
Часть 4. Кто есть кто в Британии.
Часть 5. Дом англичанина — его крепость.
Часть 6. Будни и отдых британцев.
Часть 7. Образование в Британии.
8. **Рожкова Ф. М.** Добро пожаловать в Москву: пособие для учащихся старших кл. / Ф. М. Рожкова, С. В. Русанова. — М.: Просвещение, 1999.
9. **Тер-Минасова А. Ю.** Английский без учителя: пособие для учащихся среднего и старшего школьного возраста / А. Ю. Тер-Минасова. — М.: Просвещение, 1999.
10. **Кауфман К. И.** Совершенствуй свой английский: учеб. пособие для учащихся 7—9 кл. / К. И. Кауфман. — Обнинск: Титул, 2000.
11. **Учебное пособие по страноведению США** / сост. В. В. Ощепкова. — М.: Новая школа, 1995.

II. Немецкий язык

1. **Stoarig H. J. Abenteuer Sprache, aus: H. J. Stoaring.** Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde. Verlag Langenscheidt, 1995.
2. **Tatsachen über Deutschland.** Herausgegeben vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Societatsverlag, 2000.

3. **Лебедев В. Б.** Знакомьтесь: Германия!: пособие по страноведению / В. Б. Лебедев. — М.: Высшая школа, 2002.
4. **Медников А. И.** Германия. История 1945—1991. География / А. И. Медников. — Ростов н/Д: Феникс, 2002.
5. **Зельвянский М. Г.** Германия, которую мы еще мало знаем: учеб. пособие / М. Г. Зельвянский, Т. Г. Сорокина. — Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000.
6. **Горбачевская С. И.** Здравствуй, Австрия!/Servus osterreich!: учеб. пособие для 10—11 кл. / С. И. Горбачевская, О. Г. Козьмин. — М.: Просвещение, 1997.
7. **Муравлева Н. В.** Австрия: лингвострановедческий словарь / Н. В. Муравлева. — М.: Метатекст, 1997.
8. **По странам изучаемого языка:** немецкий язык: справочные материалы для учащихся средних и старших кл. / авт.-сост. О. Г. Козьмин, О. М. Герасимова. — М.: Просвещение, 2001.
9. **Яковлева Л. Н.** Немецкая литература — читаем вместе: учеб. пособие для IX кл. Немецкая литература — читаем и обсуждаем: учеб. пособие для X кл. Немецкая литература — читаем и размышляем: учеб. пособие для XI кл. / Л. Н. Яковлева. — М.: Просвещение, 1998.
10. **Девкин В. Д.** Занимательная лексикология. Worthumor/Язык и юмор / В. Д. Девкин. — М.: Владос, 1998.
11. **Исхакова Л. Д.** Немецкий для делового общения: учебник для X—XI кл. / Л. Д. Исхакова, Л. В. Хованская. — М.: Просвещение, 1997.
12. **Бердичевский А.** Пожалуйста, по-немецки! / А. Бердичевский. — М.: Материк Альфа, 2000.
13. **Die ersten Schritte**, aus: JUMA , 4/2002.
14. **Ein Semester fern der Heimat**, aus: JUMA, 3/2002.
15. **Wer die Wahl hat . . .**, aus: JUMA, 2/2002.
16. **Wer ist der „Goethe deines Landes?“**, aus: JUMA, 3/1999; 2/2000.
17. Журнал Института им. Гете „Willkommen“ 1999—2002 гг.
18. **Пестрая смесь:** Шутки, анекдоты, короткие веселые рассказы: учеб. пособие по немецкому языку / под ред. Л. В. Ильиной, В. М. Завьяловой. — М.: ЧеРо, 2001.

III. Французский язык

1. **Bérard B., Canier Y., Lavenue C.** Tempo (II). Textes: Testez votre personnalité (p. 24—25); Curriculum vitae (p.63); Etes-vous diplomate? (p.100—101); Faut-il enseigner l'anglais l'école maternelle? (p.179); Etes-vous un orateur né? (p. 211—212), Paris, Hatier/Didier.
2. **Capelle G., Gidon N.** Le nouvel Espaces. Texte: L'Europe, comment s'en servir? (p. 184—185), Paris, Hachete.

3. **Courtilion J., de Salins G.D.** Libre échange (I). Texte: Apprendre une langue étrangère (p. 58), Paris, Hatier/Didier.
4. **Courtilion J., de Salins G.D.** Libre échange (II). Texte: Des petites phrases qui ont la vie longue (p. 228—229), Paris, Hatier/Didier.
5. **Girardet J., Cridlig J.-M.** Panorama (I) Textes: L'entreprise (p. 94—95); Eurêka : rendez-vous technologique de l'Europe (p. 112—113); L'éducation (p. 122—123); La France et le monde (p. 154—155), Paris, Clé International.
6. **Golovanova I., Petrenko O.** Le Français des affaires? C'est pourtant facile! — М.: Просвещение, 2002.
7. **Gretchanaia E.** La douce France. — М.: Лист, 1997.
8. **La France. Dictionnaire de civilisation** / под ред. Л. Г. Ведениной. — М.: Интердиалект+, AMT, 1997.
9. **Mauchamp N.** Les Français. Mentalités et comportements. Chapitre: «La langue». — Paris: Cle International.
10. **Monnerie An.** La France aux cent visages. Chapitre : La francophonie, (p.198—204), Paris, Hatier/Didier.
11. **Monnerie-Goarin A., Dayez Y., Siréjols E., Le Dreff V.** . Ado (II). Texte: L'avenir est à nous. (p. 102), Paris: Clé International.
12. **Vassal J.** Pile ou Face (II). Texte: Filles ou garçons : quelles chances de réussite? (p. 18—19), Paris: Clé International.
13. **Vedenina L. G.** La France. La Russie. Dialogue de deux cultures. — М.: Интердиалект+, 2000.
14. **Zagriazkina T.** La France d'aujourd'hui. —М.: Рольф, 1999.
15. **Высшее образование во Франции:** каталог участников форума 5—7 марта 2003 г.
16. **Гаршина Е. Я.** Франция. Первое знакомство: пособие для учащихся средней школы по страноведению / Е. Я. Гаршина. — М.: Просвещение, 1992.
17. **Кулигина А. С.** Французский язык. Факультативный курс: учеб. пособие для 8—9 кл. средней шк. / А. С. Кулигина. — М.: Просвещение, 1990.
18. **Харитонов И.В.** Франция как она есть: кн. для чтения по страноведению. «Французский язык и франкофония» / И. В. Харитонов, И. С. Самохотская. — М.: Владос, 2000.
19. **Школьный франко-русский страноведческий словарь. Франция** / сост. Е. Я. Гаршина. — М.: Дрофа, 2001.

Приложение V

Предпрофильная подготовка учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений: итоги эксперимента и перспективы дальнейшего развития

РЕШЕНИЕ

**Всероссийской научно-практической конференции
30 сентября — 1 октября 2004 г.
г. Москва**

В конференции приняло участие более 200 специалистов образования из 49 субъектов Российской Федерации: руководители и специалисты органов управления образованием субъектов Российской Федерации, региональные и муниципальные координаторы эксперимента по введению профильного обучения, руководители и преподаватели учреждений дополнительного педагогического образования, руководители экспериментальных образовательных учреждений.

- Участники конференции отметили, что в соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 9 июня 2003 г. № 344 проведении эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования» в 2003/04 учебном году проходил первый этап эксперимента, в ходе которого осуществлялась апробация предпрофильной подготовки учащихся 9 классов в десяти субъектах Российской Федерации:

- Республике Саха (Якутия);
- Республике Татарстан;
- Краснодарском крае;
- Московской области;
- Кемеровской области;
- Самарской области;
- Новгородской области;
- Калининградской области;
- Псковской области;
- Челябинской области.

Эксперимент проводился в 266 общеобразовательных учреждениях, 50 из которых расположены в сельских районах. В нем приняло участие более 27 тыс. учащихся и более 4,5 тыс. педагогических работников.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

- разработка и первичная апробация комплекса моделей предпрофильной подготовки учащихся 9 классов основной школы, нормативно-правового и методического обеспечения предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- организация работы по повышению квалификации работников образования;
- разработка и первичная апробация модели организации комплексного формирующего федерального эксперимента, включающей механизмы взаимодействия различных структур федерального, регионального и муниципального уровней, обмен опытом работы;
- создание системы мониторинга хода эксперимента.

В процессе апробации модели предпрофильной подготовки разрабатывались различные модели и варианты курсов по выбору учащихся, информационной и профориентационной работы среди обучающихся, механизмы сетевого взаимодействия образовательных учреждений, введения накопительной оценки образовательных достижений учащихся, а также новые формы проведения государственной (итоговой) аттестации выпускников основной школы по русскому языку и алгебре.

Одним из основных направлений эксперимента являлась апробация новой системы оценивания учебных достижений учащихся 9 классов. Идея введения новой системы оценивания в последнем классе основной школы связана с общим направлением модернизации российского образования — созданием открытой и объективной процедуры оценивания качества образования школьников. В этих целях для организации государственной (итоговой) аттестации выпускников основной школы участвующим в эксперименте местным (муниципальным) органам управления образованием рекомендовалось создавать муниципальные экзаменационные комиссии (МЭК), в состав которых включались руководители общеобразовательных учреждений, специалисты методических служб, представители учреждений начального и среднего профессионального образования, родительской общественности и другие заинтересованные лица. В функции МЭК входила организация проведения выпускных экзаменов, обучение педагогического персонала, создание предметных комиссий для осуществления независимой проверки и оценивания экзаменационных работ учащихся. Результаты итоговой аттестации учитывались при комплектовании 10 классов. Экзамены по новой форме и по новым (экспериментальным) экзаменационным заданиям проводились по двум предметам — алгебре и русскому языку.

Была проведена разработка структуры экзаменационной работы, ее содержания, критериев оценивания. Для проведения экзаменов были разработаны:

- концепции обновления системы итоговой аттестации по алгебре и русскому языку, реализованные по каждому из названных предметов в двух различных экспериментальных моделях экзаменационных работ;
- рекомендации муниципальным органам управления образованием по организации проведения государственной (итоговой) аттестации по алгебре и русскому языку выпускников 9 классов общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте;
- пакеты экзаменационных и методических материалов, документов для мониторинга результатов экзаменов.

Новым элементом системы оценки образовательных результатов и качества образования учащихся стало использование накопительной системы оценивания образовательных достижений учащихся в форме так называемого индивидуального портфеля образовательных достижений ученика (портфолио).

При организации предпрофильной подготовки учащихся 9 классов начали успешно использоваться механизмы сетевого взаимодействия образовательных учреждений. Сетевое взаимодействие представляло собой совместную деятельность образовательных учреждений, обеспечивающих возможность обучающимся осваивать предметные и ориентационные курсы с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений.

Кроме того, создана система управления экспериментом на всех уровнях: федеральном, муниципальном, школьном. Задачу информационного обеспечения эксперимента выполняет сайт www.profile-edu.ru, на котором к настоящему времени зарегистрировано 81000 посещений. Информационную поддержку и взаимосвязь с экспериментальными регионами осуществляет Центр модернизации общего образования АПКИПРО.

Для организационно-методического обеспечения эксперимента в регионы направлены необходимые нормативные и методические документы. АПКИПРО проводит серию курсов повышения квалификации, семинаров и конференций по подготовке педагогических и управленческих кадров образования к введению профильного обучения.

С 2003 года издается журнал «Профильная школа» периодичностью шесть номеров в год.

Итоги первого года эксперимента по отработке модели предпрофильной подготовки, региональный и муниципальный опыт его реализации отражены в ряде периодических изданий, а также в коллективной монографии «Предпрофильная подготовка: начало эксперимента» (М., 2004).

По завершении первого года эксперимента сделаны следующие выводы:

1. Предпрофильная подготовка представляет собой систему педагогической, психологической, информационной и организационной поддержки учащихся основной школы, содействующей их успешному самоопределению по завершении основного общего образования и обоснованному выбору пути продолжения образования.

2. Предпрофильная подготовка состоит в своей основе из следующих основных компонентов:

- информирование и профильная ориентация учащихся 9 классов в отношении возможного выбора направления обучения в старшей школе, в системе начального или среднего профессионального образования;
- организация и освоение учащимися курсов по выбору (элективных курсов), работа на которых позволяет, с одной стороны, совершить ответственный выбор профиля обучения, а с другой — перейти к успешному обучению в старшей школе в соответствии с выбором ученика.

3. Объем предпрофильной подготовки должен быть не меньше 100 учебных часов в год (в 9 классах). При этом 2/3 объема времени отводится на специально организованные курсы по выбору, а оставшаяся часть времени используется для информационной работы и профильной ориентации учащихся.

Для организации предпрофильной подготовки на местах, оптимизации структуры существующих образовательных сетей необходима систематическая организационная работа органов управления образованием регионального и муниципального уровней, создание координационных структур, привлечение к этой работе представителей территориальных администраций, системы начального, среднего и высшего профессионального образования, сектора реальной экономики, общественности.

Участники конференции считают необходимым отметить следующее:

- В субъектах Российской Федерации эксперимент встречает понимание со стороны руководства региональных органов государственной власти и управления образованием. Формируются региональные системы управления экспериментом. Осуществляется софинансирование федеральных проектов, что означает поддержку федерального эксперимента субъектами Российской Федерации и органами местного самоуправления, а также то, что введение профильного обучения становится одной из задач региональной образовательной политики.

- В регионах выделяются средства на повышение квалификации работников образования, участвующих в эксперименте, закупку методических пособий из местных бюджетов, как правило, выделяются дополнительные средства на оплату 15 %-ной надбавки учителям и классным руководителям, работающим в экспериментальных 9 классах. Проводятся регулярные семинары и конференции по обмену опытом.

Итоги эксперимента обсуждались и были одобрены на коллегиях региональных органов управления образованием.

- Материалы эксперимента регулярно публикуются в средствах массовой информации, широко представлены на выставках, посвященных проблемам образования.
- Результаты экспериментальной работы, подготовленные методические материалы активно используются не только экспериментальными школами, но и органами управления образованием, общеобразовательными учреждениями практически во всех регионах Российской Федерации.
- Эксперимент по введению предпрофильной подготовки проходил с активным участием Российской академии образования и Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования.

На основе вышеизложенного участники конференции решили:

1. В целом одобрить результаты первого этапа эксперимента по введению профильного обучения.
2. Одобрить предлагаемые новые формы государственной (итоговой) аттестации выпускников 9 классов и экспериментальную систему новых экзаменационных заданий по русскому языку и алгебре.
3. Одобрить апробированные в эксперименте формы использования накопительной системы оценивания индивидуальных достижений учащихся и форму ее реализации — индивидуальный портфель образовательных достижений (портфолио) в основной школе. Рекомендовать усилить личностно ориентированную функцию портфолио.
4. Одобрить первичный опыт профильной ориентации школьников, накопленный в регионах в ходе эксперимента; рассматривать профильную ориентацию как информационную, психолого-педагогическую поддержку образовательного выбора учащегося.
5. Предложить АПКиПРО продолжить работу по повышению квалификации педагогических работников, регулярно проводить семинары и конференции по проблематике предпрофильной подготовки и профильного обучения.

6. Предложить Российской академии образования расширить тематику научно-педагогических исследований по предпрофильной подготовке и профильному обучению школьников.

7. Предложить органам государственной власти субъектов Российской Федерации рассмотреть вопрос о возможности внутрирегионального распространения опыта экспериментальных территорий в 2004/05 учебном году.

8. Предложить Координационной группе Министерства образования и науки РФ по организации введения профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях, реализующих программы среднего (полного) общего образования, организовать работу по изданию сборника докладов и материалов конференции.

Основные результаты эксперимента по введению профильного обучения (материалы к заседанию бюро отделения общего образования РАО)

Одним из важнейших направлений опытно-экспериментальной работы в ходе эксперимента по введению профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы является апробация нового БУПа и отработка механизмов формирования учебных планов по отдельным профилям. БУП является настолько важным документом, определяющим и содержание обучения, и организацию образовательного процесса, что приоритетность этого направления экспериментальной работы для успешного внедрения профильного обучения не вызывает сомнений. Изменения в БУПе неизбежно приведут и к серьезной перестройке других компонентов методической системы обучения на старшей ступени школы — стандартов, содержания отдельных учебных предметов, учебной литературы, итоговой аттестации, системы оценивания и др.

Базисный учебный план, утвержденный приказом Минобразования России № 1312 от 09.03.04, благодаря построению по новым принципам позволяет сократить объемы и разгрузить содержание базовых (непрофильных) учебных предметов, что позволяет сосредоточить основное внимание школьников на изучении предметов, составляющих основу выбранного ими направления последующего профессионального образования.

В период проведения эксперимента были проанализированы учебные планы 266 школ, из них 15 учебных планов более детально. Этот анализ позволил сделать следующие выводы.

Новый БУП фактически уже стал основой создания учебных планов образовательными учреждениями. Влияние идеологии, заложенной в БУПе, прослеживается практически во всех проанализированных учеб-

ных планах. Как правило, выдерживаются задаваемые новым БУПом нормативные ориентиры. Вместе с тем некоторые образовательные учреждения допускают отклонения от отдельных позиций БУПа (по соотношению объемов федерального и школьного компонентов, предельного уровня учебной нагрузки и т. д.).

Как видно из представленных учебных планов, большинство школ ориентировано на примерные учебные планы, предложенные Концепцией профильного обучения. В то же время каждая школа вносит в эти примерные планы свои коррективы. Это закономерно, так как примерные планы призваны лишь проиллюстрировать работу механизма, заложенного в Концепции. При этом примерные учебные планы оставляют достаточные возможности для более глубокой внутрiproфильной специализации.

Во всех проанализированных учебных планах, несмотря на их разнообразность по форме и по содержанию, выдержано соответствие суммарного объема аудиторной нагрузки учебных планов максимальным показателям, установленным СанПиНами. Как правило, суммарный объем обязательной аудиторной нагрузки при 6-дневной учебной неделе составляет 36 часов, в редких случаях этот показатель равен 34—35 часам. Лишь в 8 % школ нагрузка школьников достигает 37—38 часов. Это характерно для школ с национальным (нерусским) языком обучения и свидетельствует о том, что реальные возможности БУПа (как будет показано далее) в полной мере не используются.

Все представленные для анализа учебные планы включают в себя все учебные предметы, обязательные для изучения школьниками во всех профилях обучения:

- математику,
- русский язык,
- литературу,
- иностранный язык,
- историю,
- естествознание (для гуманитарных профилей),
- обществознание (для естественно-математических и технологических профилей),
- физическую культуру.

Предложенное в Концепции профильного обучения примерное соотношение объемов базовых, профильных и элективных курсов — 50:30:20 % — в представленных учебных планах практически не выдержано.

Наибольшие расхождения наблюдаются в количестве часов, отводимых на изучение учебных предметов на базовом и профильном уровне,

а также часов, отводимых на элективные курсы. Здесь наблюдаются очень существенные различия даже в пределах одного образовательного учреждения.

Несмотря на четкую ориентацию Концепции профильного обучения на сокращение на старшей ступени объема инвариантной части образования и возрастание объема вариативного (школьного) компонента, доля часов, отводимых анализируемыми учебными планами на освоение предметов базового уровня, зачастую составляет 57—64 %.

Доля часов, отводимых учебными планами на изучение элективных курсов, как правило, незначительна:

- в лучшем случае 15—18 %;
- как правило, 9—11 %;
- в отдельных случаях 6—8 %.

Это характерно и для содержания компонентов образовательного учреждения в целом. Так, только 9% школ включили в свои учебные планы все три составляющие школьного компонента: элективные курсы, учебные проекты, практики и исследовательскую деятельность. 39 % ограничились элективными курсами и практиками, и 31 % используют лишь элективные курсы.

У учащихся нередко практически отсутствует выбор элективных курсов. Только около 40% школ создали реальные возможности для выбора элективов. В отдельных случаях элективные курсы были заменены базовыми предметами в расширенном объеме.

Анализ содержания национально-регионального компонента показал, что в школах с национальным языком обучения этот компонент используется для изучения национального языка и литературы. В русскоязычных регионах использование регионального компонента далеко не всегда регламентировано на региональном уровне и зачастую определяется самими школами. Так, в школах г. Ленинска-Кузнецка Кемеровской области региональный компонент используется для дополнительного изучения математики, физики, латыни и других предметов. Почти треть школ (28 %) сократили объем регионального компонента с 2 до 1 часа.

Нормативы БУПа не только не ограничивают свободу образовательных учреждений, но и предоставляют возможности для фактического удвоения школьного компонента, гибкой перестройки привычных схем организации учебного процесса. При этом, судя по проанализированным учебным планам, эти возможности образовательными учреждениями используются явно недостаточно. В 35 % учебных планов школ количество часов школьного компонента уменьшено (на 1—2 часа) по сравнению с рекомендуемым в БУПе. В остальных школах компонент образовательного учреждения увеличен на 1 час, хотя реально предложенный БУП позволяет значительно превзойти этот показатель.

В ходе анализа выявлена недостаточная готовность школ к внедрению в учебный процесс на старшей ступени исследовательской деятельности, учебных проектов, практик; все это свидетельствует о недостаточно эффективном использовании возможностей компонента образовательного учреждения.

Интегрированные учебные курсы естествознания (для гуманитарных профилей) и обществознания (для естественно-математических и технологических профилей) в настоящее время, как правило, заменяются менее эффективным преподаванием 1-часовых курсов. Видимо, такое положение дел обусловлено отсутствием соответствующего учебно-методического обеспечения.

Отдельного замечания заслуживает структура и оформление учебных планов. Учебные планы разных экспериментальных регионов лишены структурного единообразия, что затрудняет их сравнительный анализ.

По результатам анализа можно сделать следующие основные выводы:

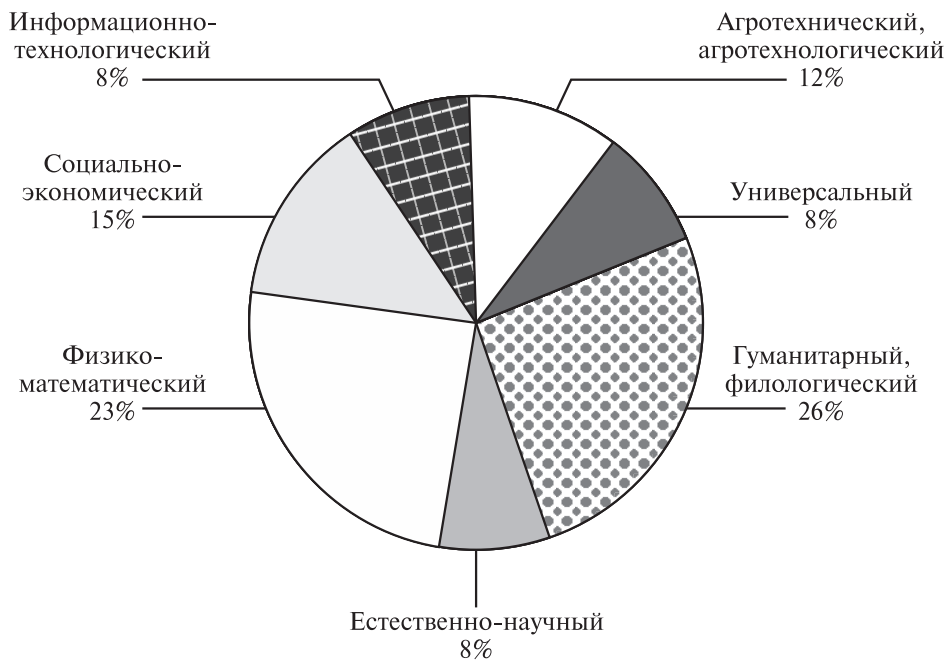
1. Сравнение анализируемых учебных планов с данными широкомасштабного эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования 2002—2003 гг. показывает отчетливую тенденцию к стабилизации структуры и содержания образования на старшей ступени школы. Безусловно, главную стабилизирующую роль сыграл новый БУП, получивший высокую оценку всех участников эксперимента. Сейчас мы можем уже определенно говорить, что он действительно реализует свои функции ориентира, эталона для построения учебных планов конкретных образовательных учреждений. Механизмы этого, заложенные в БУПе, действительно работают.

2. Профильное обучение, направленное на реализацию индивидуальных образовательных запросов, интересов и потребностей старшеклассников, может быть реализовано различными средствами — через обучение по индивидуальным учебным планам или посредством одно- и многопрофильных школ и классов. Безусловно, индивидуальные учебные планы наиболее полно реализуют идею индивидуализации обучения, максимального учета познавательных потребностей и особенностей личности обучаемых и являются перспективной формой организации профильного обучения. Но сегодня взять ее на вооружение может далеко не каждая школа. Это обусловлено прежде всего тем, что не решены многие организационные и методические вопросы такой формы обучения: сетевое взаимодействие школ и других образовательных учреждений, взаимозачеты результатов обучения, составление расписания и т. д. Все это заставляет рассматривать создание одно- и многопрофильных школ как наиболее массовую форму осуществления профильного обучения на ближайшие годы. Результаты первого года эксперимента по введению профильного обучения показывают справедливость такого прогноза. Среди

226 школ, чьи учебные планы были проанализированы нами, число школ, пытающихся пойти по пути использования индивидуальных учебных планов, не превышает 10 %.

Еще на этапе обсуждения (2002 г.) Концепции профильного обучения подавляющее большинство руководителей органов управления образованием, директоров школ и учителей высказались в поддержку создания нескольких (сначала 4—5, а затем около 10) типовых профилей обучения. Такие типовые профили должны служить ориентиром для определения структуры и содержания обучения, составления базовых, профильных и элективных курсов в учебных планах конкретных образовательных учреждений. Кроме того, формирование типовых, наиболее востребованных практикой профилей обучения важно для авторов учебников, создания УМК и решения многих других вопросов, ориентированных на массовую школьную практику. Надо отметить, что и эти предложения, судя по данным эксперимента, полностью оправдали себя.

Диаграмма 1 **Предпочитаемые профили обучения**
(по учебным планам образовательных учреждений)



Практически все школы, участвующие в эксперименте, либо работали по предложенным учебным планам отдельных профилей обучения, либо взяли их в качестве ориентира и адаптировали их содержание применительно к собственным возможностям и потребностям.

Востребованность практикой типовых профилей обучения позволяет считать работу по совершенствованию их структуры и содержания, методическому обеспечению актуальной и важной для успешного внедрения профильного обучения в массовую школу.

3. Содержание каждого профиля обучения формируется путем различных сочетаний изучения учебных предметов на базовом или профильном уровне. Содержание обучения по каждому школьному учебному предмету на базовом и профильном уровнях определяется соответствующим образовательным стандартом и неизменно для любого профиля обучения. Вместе с тем каждый профиль имеет свои задачи, свои особенности, свои приоритеты в содержании обучения, в специфике реализации межпредметных связей и т. д. Все это заставляет задуматься о возможностях адаптации преподавания каждого учебного предмета к задачам и содержанию отдельных профилей обучения в старших классах.

Иначе говоря, нужны методические рекомендации по организации и методике обучения отдельным курсам в каждом типовом профиле обучения.

Конечно, принцип обеспечения профильности образования за счет различного сочетания преподавания отдельных учебных предметов на базовом и профильном уровнях остается незыблемым и содержание примерных программ по ним мы не собираемся адаптировать к потребностям каждого профиля, но есть методические возможности, методические средства учета специфики каждого профиля. Речь идет о расстановке акцентов, изменении «удельного веса» отдельных компонентов содержания, о подборе соответствующего иллюстративного материала, содержания задач, о выборе тематики учебных проектов и т. д. Нужны рекомендации по подбору элективных курсов для каждого профиля. Это важно, в частности, для обеспечения предметных связей, которые фактически во многом нарушены при построении новой структуры образования на старшей ступени.

Учителя пока не научились организовывать проектную и исследовательскую деятельность школьников. Здесь они нуждаются в квалифицированной методической помощи. Можно назвать еще немало аспектов методики, которые еще не разработаны в должной мере.

4. Анализ реальных учебных планов школ, построенных на основе предложенного базисного плана, позволяет говорить о том, что даже экспериментальные школы с трудом реализуют профильное обучение в предусмотренные Концепцией сроки — за два года. Это дает основание

для постановки вопроса о возможности перехода к трехлетней старшей ступени школы и пересмотре всей структуры школьного образования.

5. В целом прогноз уровня востребованности отдельных профилей оказался правильным. Исключение составляет только универсальный профиль, т. е. фактически непрофильное обучение. Ожидания, что таких школ в ближайшие годы будет около 30—35 %, в целом не оправдались. Среди школ в рамках эксперимента их оказалось 8—10 %. Следует думать, что в массовой практике их будет несколько больше, но не 30—35 %.

6. Как и предполагалось (и эксперимент только еще раз подтвердил это), на формирование содержания обучения по отдельным профилям значительное влияние оказывает содержание и процедуры итоговой аттестации выпускников. Сдерживающее влияние аттестационных процедур обусловлено главным образом следующими факторами.

1) Процедуры и материалы для аттестации образовательных учреждений во всех экспериментальных регионах (и можно смело предположить, что и во всех регионах страны) не приведены в соответствие с требованиями и обязательным минимумом, предусмотренными образовательными стандартами. Более того, анализ результатов Единого государственного экзамена показывает, что по большинству предметов требования стандартов существенно завышены и нереалистичны — с ними не справляются в полном объеме даже учащиеся, получающие на ЕГЭ оценку «отлично».

2) Возможность не изучать на старшей ступени отдельные предметы, заложенная в базисном учебном плане, большинством экспериментальных школ также не используется, поскольку это вступает в противоречие с принятой практикой при выдаче аттестатов, при поступлении в вузы, при процедурах аттестации и т. д.

3) Практика проведения Единого государственного экзамена в ряде регионов, при которой экзамены по русскому языку и математике являются обязательными, в то время как используемые в них задания в целом ориентированы на требования профильного, а не базового уровня стандартов, вынуждает образовательные учреждения отводить на их изучение существенно больше времени, чем это предусмотрено в базисном учебном плане. В регионах же, в которых итоговая аттестация в форме и по материалам ЕГЭ рассматривается как обязательная не только по этим двум, но и по большему числу предметов, ситуация обостряется еще более.

РАО еще три года назад внесла предложения по составу обязательных экзаменов и экзаменов по выбору и предложила предоставить выпускнику самостоятельно выбирать (в зависимости от его дальнейших планов в отношении продолжения образования), на каком уровне — базовом или профильном — сдавать экзамены. Сейчас определенные шаги в этом

направлении уже сделаны. В частности, Министерство образования и науки РФ определило перечень вступительных экзаменов для вузов определенного типа, что позволит соотнести его с возможными наборами выпускных экзаменов в разных профилях обучения в школе. Кроме того, предполагается, что школьникам, изучавшим определенные предметы на базовом уровне, будет предоставлена возможность итоговой аттестации не путем сдачи ЕГЭ, а в форме традиционного школьного экзамена, ориентированного на базовый уровень.

7. Если будет введена итоговая аттестация как на профильном, так и на базовом уровне, то, естественно, встанет вопрос о возможности и целесообразности перехода к двум различным шкалам оценивания.

На какой вопрос отвечает система аттестации выпускника школы? На вопрос о том, достиг ли он уровня обученности, соответствующего некоему «образовательному цензу», установленному для общего среднего (полного) образования. Какой документ определяет и фиксирует этот ценз? Образовательный стандарт. Именно он устанавливает минимум содержания образования и требования к уровню подготовки выпускника, причем минимальные требования, так как в противном случае введение стандарта во многом теряет свой смысл.

Последнее требует отдельного обсуждения.

В предыдущие 10—12 лет (с момента принятия Федерального закона «Об образовании») сложилось совершенно определенное мнение о необходимости отражения в стандарте требований именно к минимально необходимому уровню подготовки выпускника. Это вытекает из общепризнанной трактовки ст. 7 Закона об образовании и сформулированных на этой основе функций образовательных стандартов, отраженных, в частности, в проекте Федерального закона об образовательных стандартах, принятого Госдумой РФ в первом чтении. Однако были и существуют до сих пор попытки другой трактовки требований к уровню подготовки выпускников. Сторонники иного понимания требований считают, что в них могут содержаться одновременно несколько уровней подготовки выпускников и стандарт ориентирован на максимальный, желательный уровень подготовки. А раз так, то стандарт может быть выполнен и на «тройку», и на «четверку», и на «пятерку».

Представляется, что такая трактовка содержания требований выхолащивает саму идею образовательного стандарта. Он превращается в обычную учебную программу со всеми ее недостатками, которые и породили необходимость разработки и введения образовательных стандартов. Ведь смысл введения стандартов — в переходе к критериальной оценке выполнения его требований, отказе от оценивания так называемым методом вычитания, который является одним из главных факторов необъективности оценивания.

Стандарт по своей сути нужен для того, чтобы установить необходимый «образовательный ценз» и проверять, достиг ли его каждый выпускник школы (или определенной ступени школы). Для каждой ступени образования может существовать только один уровень учебных достижений, свидетельствующий о том, что выпускник освоил или не освоил на минимально допустимом уровне образовательные программы определенной ступени образования. В самом деле, любой документ (диплом, аттестат, свидетельство и т. п.) об образовании определенного уровня имеет равные права и возможности независимо от уровня конкретных учебных достижений (отраженных в виде отметок) по отдельным учебным предметам или курсам обучения. Главное, чтобы эти учебные достижения были достаточными (отметки, как минимум, «удовлетворительно», «зачтено») для получения диплома или аттестата.

Другое дело, когда речь идет о ситуации конкурса (при поступлении в вуз или на работу после окончания учреждения профессионального образования). Здесь необходима рейтинговая оценка, позволяющая ранжировать выпускников по успешности обучения, по уровням учебных достижений.

В этих условиях встает вопрос о форме аттестата для выпускников средней школы. Ведь уже в этом году школьники, участвовавшие в эксперименте, получили иное образование, чем это было раньше. Старый аттестат уже не может адекватно отразить полученное ими образование. Как быть? Есть два предложения. РАО предлагает ввести «Вкладыш» к единому аттестату, в котором будут отражены учебные достижения каждого отдельного выпускника в зависимости от того, какие базовые, профильные и элективные курсы он освоил. Рособрнабзор предлагает также единый аттестат плюс документ о результатах ЕГЭ.

8. Одним из важных факторов, определяющих эффективность введения профильного обучения, является нормализация учебной нагрузки школьников. Отметим прежде всего, что гигиенические нормативы учебной нагрузки были разработаны 50 лет назад на ином технологическом уровне и сегодня требуют пересмотра.

Оценивая уровень учебной нагрузки и ее влияние на работоспособность и здоровье школьников, следует особо подчеркнуть два важных обстоятельства. Во-первых, многочисленными экспериментальными исследованиями установлено, что объем учебного времени (количество уроков) не является приоритетным фактором, определяющим уровень учебной нагрузки, а занимает в системе подобных факторов (интерес, познавательная потребность школьников, организация занятий, расписание и т. д.) 3—4-е место. Следовательно, оценивать учебную нагрузку школьников только по этому фактору было бы некорректно. Если же говорить действительно о наиболее значимых факторах, то ясно, что про-

фильное обучение создает все предпосылки для снижения реальной нагрузки учащихся.

Во-вторых, как в средствах массовой информации, так и в официальных документах, в том числе и Минобрнауки РФ, часто тенденциозно сравнивается объем аудиторной учебной нагрузки российских и зарубежных школьников и делаются выводы о существенной перегрузке учащихся в отечественной школе.

Реальные данные таковы: по числу лет обучения в школе Россия отстает от развитых стран на 1—2 года (11 лет в России, 12—13 лет в зарубежной школе), а по времени обязательного школьного образования — на 3 года (9 лет в России, 12 лет за рубежом). По числу учебных недель в году: 34 учебные недели у нас в стране, 36—44 недели в школах зарубежных стран. Число учебных дней в году в отечественной школе примерно на треть меньше, чем за рубежом (165 в России и 230—260 в Западной Европе, Японии, Китае). Наконец, по числу уроков за период обучения в школе российская школа также значительно уступает зарубежной (10 540 против 11 900—14 560 за рубежом).

9. Проблемы учебно-методического обеспечения профильного обучения изучались в ходе опроса учителей экспериментальных школ и в ходе анализа более чем 150 учебников, рекомендованных для использования на старшей ступени.

Анализ учебников, рекомендованных в 2002—2003 годах экспериментальным школам для преподавания базовых курсов, показал, что объем почти всех учебников явно завышен и не соответствует времени, отводимому базисным учебным планом на их изучение. В целом содержание учебного материала практически всех учебников значительно выходит за рамки, очерченные образовательными стандартами базового уровня. Весь учебный материал рассматривается как главный, что дезориентирует и педагогов, и учащихся, ведет к завышению требований, предъявляемых учителями.

Анализ учебников, рекомендованных для преподавания профильных курсов, вновь заставляет поднимать проблему более полной ориентации учебного материала на специфику того или иного профиля, проблему межпредметных связей в рамках отдельных профилей. Это в особенности относится к учебникам по таким учебным предметам, как математика, информатика, география, иностранный язык, которые в большинстве профилей могут рассматриваться как «курсы усиления и поддержки» других профильных дисциплин.

В целом среди проанализированных 150 учебников 2003 года издания практически не оказалось ни одного, который бы в полной мере удовлетворял требованиям преподавания на базовом и профильном уровнях.

Весьма частой является ситуация, когда тот или иной учебник как целое раскрывает содержание только какого-либо одного или нескольких разделов обязательного минимума, соответствуя при этом содержанию данного раздела. Подобная ситуация имеет место в учебниках химии, физики, географии, в меньшей мере в учебниках биологии и ряда других предметов. В этой ситуации возможно два решения: либо комбинировать использование двух или нескольких учебников в одном курсе, либо вводить недостающие разделы в тот или иной учебник, сокращая при этом содержание, которое в нем уже присутствует.

Региональные и муниципальные координаторы эксперимента отмечали, что серьезной проблемой, сдерживающей развитие профильного обучения, является недостаточная подготовленность кадров к преподаванию профильных и элективных курсов, к организации и проведению проектной и исследовательской деятельности учащихся. Это приводит как к неэффективному использованию школьного компонента базисного учебного плана, так и к ограничению выбора учащимися нужного им профиля обучения.

10. Попытки использовать принципы сетевой организации профильного обучения, привлекать к преподаванию в профильной школе квалифицированные кадры, развивать систему дистанционного образования не закреплены нормативной базой. Так, до сих пор на федеральном уровне не разработан и не утвержден ни статус самой профильной школы, ни статус учителя профильной школы. Это не позволяет определить финансирование, материально поощрять педагогов, работающих в профильной школе (в частности, тех, кто преподает базовые курсы с сокращенным объемом учебного времени), стимулировать учителей проходить переподготовку и повышение квалификации.

Возможности развития дистанционного образования, расширяющего возможности выбора выпускниками тех или иных профилей обучения или отдельных профильных курсов, сдерживаются также недостаточной материально-технической базой общего среднего (полного) образования.

По предварительным результатам, полученным в ходе эксперимента, представляется необходимым обратиться в Департамент государственной политики в сфере образования Минобрнауки со следующими предложениями.

1. Вернуться к обсуждению проблемы необходимости реализации профильного обучения на старшей ступени в течение двух лет. Необходимо либо увеличить продолжительность обучения на старшей ступени, либо сократить количество учебных предметов, подлежащих обязательному изучению на старшей ступени.

2. Провести изучение возможности выделить старшую ступень общего образования в качестве самостоятельной образовательной струк-

туры в сети общеобразовательных учреждений. По результатам исследования разработать и утвердить нормативную базу, стимулирующую педагогов и школы вводить профильное обучение на старшей ступени, развивать сеть профильных школ, повышать квалификацию работников образования, рассматривать профильное обучение как отдельный уровень образования, утвердить повышенные по сравнению с обычными нормативы финансирования для профильной школы, ввести квалификационный уровень «учитель профильной школы» и т. п. Разработать и апробировать в практике школы пакет новых нормативных документов по аттестации образовательных учреждений III ступени в условиях профильного обучения.

3. Разработать и утвердить типовые программы по подготовке и переподготовке учителя профильной школы. Рекомендовать учреждениям по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в содержании образовательных программ расширить (или ввести) блок, связанный с освоением проектных технологий обучения.

4. Привести модели и содержание Единого государственного экзамена в соответствие с целями и задачами и организационными схемами профильного обучения. Внести необходимые коррективы в содержание и требования образовательного стандарта старшей школы.

5. Провести мониторинг материально-технической оснащенности школ и разработать по его результатам государственную целевую комплексную программу, направленную на укрепление материальной базы профильного обучения.

6. Поставить вопрос о создании учебников, специально ориентированных на задачи профильного обучения.

7. Решить вопрос об изменении норматива наполняемости профильных классов (до 15—18 человек), с тем чтобы обеспечить школам (особенно сельским) возможность открытия ряда профильных классов и реализовать выбор школьниками нескольких направлений специализации образования.

*Академик-секретарь
отделения общего среднего образования РАО
А. А. Кузнецов*

ЛИТЕРАТУРА

1. **Азимов Э. Г.** Словарь методических терминов/ Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — СПб.: Златоуст, 1999.
2. **Баранников А. В.** Содержание общего образования. Компетентностный подход / А. В. Баранников.— М.: МГУ ВШЭ, 2002.
3. **Барышников Н. В.** Французский язык как второй иностранный в средней школе и особенности методики его преподавания/ Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 5.
4. **Биболетова М. З.** Иностранные языки // Модульно-рейтинговая система в профильном обучении: методические рекомендации/ М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, В. В. Копылова, Н. Н. Трубанева; под общ. ред. М. В. Рыжакова. — М.: СпортАкадемПресс, 2005.
5. **Бим И. Л.** Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 2000 — № 5.
6. **Бим И. Л.** Иностранные языки: типовые учебные планы // Профильное обучение / И. Л. Бим; под ред. А. А. Кузнецова.
7. **Бим И. Л.** К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 2004 — № 6.
8. **Бим И. Л.** Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. — М.: Вентана Граф, 1997.
9. **Бим И. Л.** Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль (иностранные языки) / И. Л. Бим, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Грачева, М. А. Лытаева, А. В. Щепилова // Иностранные языки в школе. — 2003 — № 6.
10. **Бим И. Л.** Академический школьный учебник // Проблемы школьного учебника. Сборник научных трудов / И. Л. Бим. — М., 2005.
11. **Боголюбов Л. Н.** Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения / Л. Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществоведения в школе. — 2002. — № 9.
12. **Божович Л. И.** Проблемы формирования личности. Избр. психологические труды / Л. И. Божович; под ред. И. Д. Фельдштейна. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж, НПО «МОДЭК», 2001.
13. **Броневшук С. Г.** Профильное обучение в школе. Вопросы организации и содержания / С. Г. Броневшук. — М., 2004.
14. **Гриншпун С. С.** Методы профориентационной работы в современной школе США. Сб. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения. Сборник научных трудов / С. С. Гриншпун; под ред. А. В. Хуторского. — М., 2006

15. Европейский языковой портфель для России. Инструкция для учителя (преподавателя иностранных языков, учителей русского языка (неродного) и учителей родного языка (нерусского). — М.: МГЛУ, 2002.
16. **Ермаков Д. С.** Организация профильного обучения: сетевая модель, индивидуальный учебный план, зачетные единицы / Д. С. Ермаков, Р. В. Шульмина, М. В. Попов // Профильная школа. — 2004. — № 6.
17. **Зашихин В.Я.** Как сделать школу профильной? / В.Я. Зашихин // Профильная школа. — 2004. — № 6.
18. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / И. А. Зимняя. — М., 2004.
19. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2002.
20. **Колесников А. А.** К вопросу о реализации прикладной направленности обучения в элективных курсах филологического профиля / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 2.
21. **Колесников А. А.** Элективный курс «Введение в журналистику» как средство повышения мотивации к обучению в рамках филологического профиля. Сб. Иностранные языки на современном этапе. Материалы научно-практического вузовского семинара / А. А. Колесников. — М., 2005.
22. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. — М., 2002.
23. Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования (проект): ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов / при участии Ю. И. Дик, И. А. Сасова, С. Н. Чистякова. — М., 2002.
24. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования / Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 5.
25. **Коряковцева Н. Ф.** Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 1.
26. **Кузнецов А. А.** Структура и принципы формирования содержания профильного обучения на старшей ступени / А. А. Кузнецов, А. А. Пинский, М. В. Рыжаков, Л.О. Филатова. — М.: МО РФ, РАО, Государственный Университет Высшая Школа Экономики, 2003.
27. **Кулешова Г. М.** Роль методов обучения в реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся. Сб. Инновации в общеобразовательной школе. Сборник научных трудов / Г. М. Кулешова; под ред. А. В. Хуторского. — М., 2006.

28. **Милованова Л. А.** Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы: учебно-методическое пособие / Л. А. Милованова. — Волгоград, Перемена, 2004.

29. Новые государственные стандарты по иностранным языкам: 2—11 кл. // Образование в документах и комментариях. — М.: АСТ Астрель, 2004.

30. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М.: ACADEMIA, 2005.

31. Педагогический энциклопедический словарь. — М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 2002.

32. **Пинский А. А.** Предпрофильная подготовка учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений: итоги эксперимента и перспективы дальнейшего развития. Решение всероссийской научно-практической конференции 30 сентября — 1 октября 2004 г. / А. А. Пинский // Профильная школа. — М., 2004. — № 6.

33. **Полат Е. С.** Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 1998. — №5, 6.

34. **Полат Е. С.** Дистанционное обучение. Каким ему быть? / Е. С. Полат, А. Е. Петров // Педагогика. — 1999. — №7.

35. **Реан А. А.** Психология и педагогика: учеб. для вузов/ А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. — СПб.: Питер, 2002.

36. **Рыжаков М. В.** Зачетно-модульная система обучения как вариант организации профильного обучения на старшей ступени школы/ М. В. Рыжаков, Л. О. Филатова // Профильная школа. — 2004. — № 6.

37. **Сапогова Е. Е.** Психология развития человека: учеб. пособие/ Е. Е. Сапогова. — М.: Аспект Пресс, 2001.

38. **Соловова Е. Н.** Автономия ученика как основа развития современного непрерывного образования личности/ Е.Н. Соловова // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 2.

39. **Спичко Н. А.** Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза (грамматический аспект, факультет английской филологии) / Н. А. Спичко. — М.: АКД, 2006.

40. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.

41. **Филатова Л. О.** Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем

звене средней школы / Л. О. Филатова. — М.: Лаборатория базовых знаний, 2005.

42. **Хуторской А. В.** Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001.

43. **Хуторской А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному / А. В. Хуторской. — М.: Владос Пресс, 2005.

44. **Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Сб. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения / А.В. Хуторской. — М., 2006.

45. **Хуторской А. В.** Понятие «происходящего» метода обучения и методология ситуативной педагогики. Сб. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения / А.В. Хуторской. — М., 2006.

46. **Чистякова С. Н.** Проблемы и риски самоопределения старшеклассников в выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Профильная школа. — 2004. — № 5.

47. **Чистякова С. Н.** Оказание помощи учащимся в выборе профиля обучения в 10 кл. или других путей (форм) продолжения образования после окончания основной школы // Предпрофильная подготовка: начало эксперимента / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев; под ред. А. А. Пинского. — М.: Альянс-пресс, 2004.

48. **Чистякова С. Н.** Профильная ориентация школьников в условиях предпрофильной подготовки / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев // Вестник образования. Тематическое приложение. — 2004. — № 4.

49. **Чистякова С. Н.** Интересы и склонности подростков — основа профильного обучения (концептуальные подходы) // Личностно-ориентированная профильная школа / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, П. С. Лернер // Вестник образования. — 2005. — 1(20).

50. **Чудов В. Л.** Преподавание иностранных языков в профильном лицее / В. Л. Чудов, С. П. Шевченко // Профильная школа. — 2004. — № 6.

51. **Щепилова А. В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. — М.: ГОМС Школьная книга, 2003.

52. **Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001.

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

Бим Инесса Львовна

**Профильное обучение иностранным языкам
на старшей ступени общеобразовательной школы.
Проблемы и перспективы**

Центр лингвистического образования

Ответственный за выпуск *М. Ю. Харитонова*

Редактор *А. А. Братишко*

Художественный редактор *С. Н. Болоболов*

Художник *С. Н. Болоболов*

Компьютерная вёрстка *Н. А. Артемовой*

Технический редактор *Г. В. Субочева*

Корректор *Н. Д. Цухай*

Дата подписания к использованию 30.08.2026. Формат 70×90/16.

Гарнитура Newton. Тираж экз. Заказ № .

Акционерное общество «Издательство «Просвещение».
Российская Федерация, 127473, г. Москва, ул. Краснопролетарская, д. 16,
стр. 3, помещение 1Н.

Адрес электронной почты «Горячей линии» — **vospros@prosv.ru**.