



М. Г. Мокринский

НОВОЕ КАЧЕСТВО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

В статье проанализированы возможности новых технологий в школьном гуманитарном образовании. Их освоение позволит перейти от традиционных ценностных интерпретаций и трансляции социального опыта к адаптации современных форм, порожденных массовой культурой.

Еще в прошлом веке (а точнее, к середине 90-х) общим местом для российского профессионального образовательного сообщества стало все более контрастное и более детальное осознание стратегий традиционного и инновационного обучения. Приведем один из вариантов определения специфики параметров такого разделения.

Единица управления.

В традиционной системе: автономные деятельности – обучающая учителя; учебно-познавательная ученика (ученик – объект).

В инновационной системе: целостная, многомерная и разнообразная образовательная ситуация (ученик – субъект деятельности).

Цели.

В традиционной системе: усвоение предметных знаний и навыков.

В инновационной системе: развитие личности.

Учитель – преобладающая позиция и стиль.

В традиционной системе: предметно-ориентированная позиция, закрытость, авторитарно-директивный стиль.

В инновационной системе: личностно-ориентированная позиция, открытость, демократический, поощряющий стиль.

Образовательная деятельность – тип организации.

В традиционной системе: преобладают репродуктивные задания; алгоритмы действий; стандартные учебные ситуации; отчуждение либо запаздывание осознания широких контекстов и личностного смысла деятельности; внешняя заданность целеполагания.

В инновационной системе: преобладают творческие продуктивные задания; саморазвитие мотивов; осознание общих контекстов деятельности и формирование личностных смыслов и целей деятельности опережают учебные задания и действия.

Формы взаимодействий.

В традиционной системе: высокий уровень социально-культурной унификации и личностного однообразия взаимодействий; внешнее планирование, подражательные действия по образцу.



В инновационной системе: разнообразие взаимодействий и личностно-ролевых позиций, совместное планирование совместной деятельности, высокая степень автономности учащегося.

Контроль, оценивание.

В традиционной системе: преобладают жестко унифицированные правила; внешний пооперационный контроль; абсолютная шкала критериев оценивания [1].

В инновационной системе: правила гибки, вариативны; сочетаются внешний и внутренний контроль; сочетание различных систем оценивания позволяет отразить процесс и более глубоко рассмотреть результат.

Учащийся – смыслы и мотивы.

В традиционной системе: отчуждение мотивов действий от учебной деятельности и учебной деятельности от личностных, жизненных смыслов.

В инновационной системе: обогащение мотивационной сферы личности, обеспечение ее целостности, возможностей самоактуализации; включение мотивов творческой деятельности [2].

По прошествии десяти лет можно высказать несколько взаимосвязанных суждений о судьбе этих стратегий. Инновационная стратегия представлена по-прежнему фрагментарно в деятельности отдельных школ, в различных аспектах образовательной работы и не оказывает решающего воздействия на общее положение дел в российском образовании. Разрыв между двумя парадигмами если и сокращается, то явно недостаточно, а главное, локально, а не системно. Разрыв между сияющими высотами теории и господствующими высотками на карте боевых действий отдельно взятых педагогических коллективов сохраняется устойчиво и скрытого беспокойства у школ вызывает все меньше. «Сияющие» примелькались, подзабылись, а крупноформатные разговоры о содержании образования – помилуйте, ну сколько ж можно! Даже слово «реформа» в переизданиях толковых словарей великорусского языка с конца века может печататься с пометкой «имеет ярко выраженную (официально одобренную) негативную окраску» [3].

Попробуем для начала перевести «то, чего нет» не на язык конкретных фактов, а на язык постановки задач сегодняшнего дня. Нет целостного зрелого подхода и нет отрефлексированных эффективных практик формирования компетенций: когнитивной (позволяющей эффективно решать задачи на границе теории и научных понятий, с одной стороны, и бытовых понятий, жизненных представлений, опыта – с другой); функциональной (система социально-культурно и личностно окрашенных умений); личностной (умение действовать и взаимодействовать здесь и сейчас, опираясь на внутреннее личностное понимание окружающих, мира, себя); этической и др. Нет системных решений, дающих примеры действительно разносторонней глубокой интеграции заявленных выше подходов с привязкой к содержанию, типам образовательных учреждений, типам реализуемых ими образовательных программ.



Пожалуй, на сегодня образовательные проекты стали единственной формой образовательной деятельности, сумевшей перерасти рамки классно-урочного формата, взять на себя решение ряда нетрадиционных образовательных задач, закрепиться в практике значительного числа школ [4].

С нашей точки зрения, такое положение дел связано, в первую очередь, с вопросами управления школой. И это не только проблемы качества инновационного менеджмента. Это вопросы всей управленческой традиции и управленческой культуры нижнего и среднего звена. Как может школа годами не обращать внимания на существеннейшие расхождения между заявленными целями и подсознательными намерениями своих педагогов? Как может раз за разом декларировать задачи, не зная границ собственных возможностей? Как может процедуру ревизии средств (иногда весьма беспокойную и болезненную для главного «средства» – человека) подменять формальным смотром бумажного войска? Традиционная ставка управленца «от земли» на ситуативные решения, здравый смысл и человеческий фактор, традиционное подсознательное пренебрежение всем, что он считает излишним формализмом, не просто снижает общее качество управленческих решений. Она существеннейшим образом тормозит выход на два направления подготовки и обеспечения решений, способных действительно продвинуть вперед качество российского образования [5].

Первое направление: осмысление важнейших элементов системы параллельно в логике двух языков – собственно педагогического и в терминологии, в логике управления. В самом деле, декларируя гибкость и вариативность правил, большую автономность учащегося, необходимо поддержать, обеспечить их более осознанным и более четким взаимодействием. Но самое главное, и содержательно, и методически новые цели предполагают более глубокое, многоуровневое разделение труда. Разделение, далеко выходящее за рамки отдельного предмета, за формат межличностной координации.

Кирпичиком, ключевым объектом, с которого начнется переосмысление содержательно-методической структуры образования и параллельная перестройка управления образовательным процессом, мог бы стать учебный модуль. Сегодня он, в первую очередь, воспринимается как целостная содержательно-методическая единица. Но он же может и должен стать единицей управления, обеспечивающей необходимую прозрачность планирования и контроля, сопоставимость по признаку необходимого и достаточного уровня знаний, умений и компетенций. Особо привлекательной представляется возможность, используя прозрачность и сравнимость таких модулей, начать перестройку предметного содержания в увязке с продвижением от уровня к уровню в формировании личностных и профессиональных компетенций. Для этого полезно будет использовать подход, заложенный в Европейскую квалификационную рамку (ЕКР)[6]. Сконструированная отнюдь не под потребности



школы, она может оказаться для развития российского общего образования чрезвычайно выигрышным ориентиром, так как показывает пример выполнения той работы, перед которой не раз останавливались наши реформы. Уровни сформированности знаний и умений в ЕКР связаны со становлением личностных и профессиональных компетенций как интегративной способности применять элементы ЗУНов в разных условиях деятельности. А в основе перехода на каждый новый уровень компетенции лежит достигнутая субъектом степень самостоятельности деятельности [7].

И здесь самое время обратиться ко второму направлению подготовки и обеспечения решений. Конструкция ЕКР есть результат скоординированной работы широкого экспертного сообщества. Она не реализует какую-либо конкретную научную концепцию, но построена с учетом господствующих практик, перспективных подходов. Построена по принципу минимизации внешних и внутренних противоречий. И в этом важный пример для российского управленца от образования. Нам наиболее привычна картина, когда создаваемая под определенную задачу группа экспертов либо начинает с построения, адаптации широкой рамочной концепции (чем часто, собственно, и заканчивает), либо строит коллаж из наиболее привлекательных элементов чужих практик, которые в заданном контексте у нас не работают, не работали и не опробовались даже. Между тем один из основных резервов повышения качества такой сложной области, как гуманитарное образование, – налаживание адекватных задаче форм и процедур взаимодействия в экспертных сообществах. Например, оптимальным могло бы стать сосуществование двух видов экспертизы. В одном случае группа единомышленников (как правило, представителей научной школы) намечает наиболее эффективные принципы и технологии работы, указывает на принципиально недопустимые решения. В другом – экспертная группа формируется с учетом разнообразия опыта и подходов и отличается от первой не аморфностью и низким качеством работы, а, напротив, стремлением добиваться окультуривания вариативности, богатой эмпирической базой и самим объектом деятельности. Это не намечаемые принципы и не выделяемые конструкты, а целостная модель образовательной деятельности – лучший объект регулирования и нормотворчества. Баланс двух типов рекомендаций таких экспертных групп, их цикличное взаимодействие и могли бы стать важным механизмом развития системы. И механизмом формирования управленческой культуры в образовании [8].

Но вернемся от механизмов формирования и развития образовательной модели к ее содержанию, представленному в модулях. Движение в рамках школьной программы может быть спланировано в модулях различного формата. В них могут быть заложены или не заложены требования, имеющие пороговые значения для межпредметных и общеучебных умений, широких компетенций. При освоении предметного модуля может планироваться либо не планироваться переход учащихся к следующему, более высокому уровню



знаний, умений, компетенций (вновь вспомним о требованиях Европейской квалификационной рамки).

Мы исходим из предположения, что в профильной школе наиболее ценные результаты образовательных воздействий могут быть достигнуты, если цели, задачи и технологии обучения ориентированы на опережающее формирование личностных и профессиональных компетенций и их максимальное использование в учебной работе. Таким образом, возможно создание более широкого и целостного контекста, способствующего сочетанию двух стратегий формального образования: преподавания и управляемого самообразования [9].

Для решения данного вопроса необходима разработка системы средств контроля интегративного характера. Оценивание может производиться, например, по таким параметрам:

— уровневые характеристики, такие как умение: использовать широкий диапазон практических и теоретических знаний в предметной области или демонстрировать понимание ограниченности базы знаний (знания); использовать ряд умений в конкретной области для решения задачи, демонстрировать собственный подход путем отбора и адаптации методов и средств решения (умения); брать на себя ответственность за выполнение задач и демонстрировать некоторую самостоятельность в обучении в рамках контекстов, которые, как правило, стабильны, но включают в себя изменяющиеся факторы (личные и профессиональные компетенции; самостоятельность и ответственность); сообщать идеи хорошо структурированным способом, используя количественную и качественную информацию (коммуникативная и социальная компетенции);

— результаты, для достижения которых необходимо избирательно использовать знания и умения из различных, сложно структурированных образовательных областей;

— способы действия и поведения при решении задач, требующих определенной организации и распределения внимания.

Сегодня система средств контроля как никогда важна для развития образования и его гуманитарной составляющей. Тому есть причины как внешнего, так и внутреннего характера. Внутренние: поставив задачу опережающего формирования личностных и профессиональных компетенций, признав полезность разнообразия учебных взаимодействий, форматов организации и самоорганизации, нельзя допустить, чтобы все планы были под корень отредактированы оглядкой учителя и ученика на традиционные, привычные формы оценки. Необходимо сделать все возможное, чтобы интегративная оценка, предполагающая, вбирающая в себя простые знания и способы действий, поддерживала, обеспечивала целостность и системность компетентностного подхода на всех уровнях и на всех этапах его реализации. Теперь о причинах внешних. Необходимо учитывать прямые и косвенные последствия введения независимого национального экзамена хотя бы на три шага вперед. Это не самая сложная задача, ибо подобный путь проделан до нас многими образовательными системами. Любая форма национального



экзамена способна контролировать результаты образовательной деятельности лишь избирательно. Это толкает школу к подстраиванию под заданный формат и неизбежно приводит к деформации образования, выпадению из сферы внимания ряда важных задач. Инструмент компенсации этих деформаций – целевое инспектирование школ государством либо применение иных форм дополнительного контроля. При понятном отношении любого проверяемого к дополнительной инспекции, видимо, следует признать полезность и необходимость такого шага. Он, по меньшей мере, спасает от огульных попыток втянуть в формат национального экзамена (в российском варианте ЕГЭ) все, что можно и нельзя. Но вот появление двойного и особо жестко отформатированного внешнего контроля вновь ставит вопрос о необходимых рамках и гарантиях свободы школы в определении своих целей, задач, уточнении содержательно-методических акцентов применительно к целевым группам учащихся. И это иная постановка того же вопроса о сочетании гибкости и жесткости, о системе приоритетов, их соотношении и взаимовлиянии. В конечном счете, вопроса о качественной определенности идеального проекта и реальной образовательной модели [10].

Несколько диалектических процессов в целом определяют развитие гуманитарного образования. Один из них – отношение технологии и личности в образовании. В первую очередь, речь идет о личности учителя, ее востребованности и ее месте в образовательном процессе. Начнем с того, что в информационном обществе даже медленно поворачивающийся механизм школы раз за разом должен будет освобождать учителя от доли рутинного ремесленного труда при осуществлении функций контроля, анализа, планирования и организации учебной деятельности. Уже сегодня понятны некоторые возможности и перспективы использования компьютерных технологий в оптимизации ряда важных операций. Прямое следствие этого – время и возможности учителя по включению в свою работу новых задач, новых технологий, выход на новый уровень их решения. И на каждом серьезном витке развития образовательных технологий повторяются как часть цикла обновления: сворачивание части деятельности до рутинных автоматизмов, с одной стороны; эмоционально-лично окрашенная, получившая этическую санкцию, профессиональный и культурный статус акцентуация роли учителя, с другой; а в результате – новая норма интеграции образовательных задач. Убежден, что для нынешней фазы развития российской школы принципиально важен технологический прорыв, чреватый некоторым видимым отходом от учительской доминанты. И нет никакого парадокса в том, что новый шаг в сторону лично-ориентированного образования должен начаться с вопроса об оправданности, обоснованности той степени и той конфигурации профессиональной свободы учителя, которая привычна педагогическому сообществу. Ограничения нужны именно там, где привычные ценности, подсознательные и ролевые установки учителя тормозят назревающие изменения. Личностно-



стилистическим прочтением должен быть окрашен новый уровень образовательных решений. Тот уровень, на котором за словами о формировании компетенций (когнитивной, личностной, этической и др.) будет стоять реальная готовность учителя ориентироваться на дополнительный диапазон образовательных потребностей новых поколений детей, готовность планировать и обеспечивать решение новых образовательных задач.

Второй диалектический процесс из области аксиологии. Понятно, что передать можно те ценности, в которые сам веришь. Но что делать, если у учителя заявленные ценности и подсознательные установки, мягко говоря, не совсем совпадают? И примеров тому сегодня более чем достаточно. Оказалось, что пересмотр системы ценностей, сложившихся в культуре и в образовании в советскую эпоху, идет любыми путями, кроме прямого. Ценности постсоветского учителя по-прежнему остаются «большими», смещенными с человека на социальные нормы и абстракции, приспособленными, скорее, не для нас здесь и теперь, а для неопределенного завтра, неизвестно чьего завтра... Укладывается ли подобный арсенал жизненных норм в обычную практику развития культуры, когда эволюция идет своим чередом, опираясь на расхождение между желаемым и действительным, на напряжение мифологем, деформирующих и наше восприятие, и наши действия? Механизм тот же, но вот масштаб расхождений для мягкой эволюции, пожалуй, великоват. Напряжение пока только накапливается. Между учителем, нацеленным на высокую нравственную, профессиональную, культурную планку, и повседневным опытом ребенка, механизмами его инкультурации растет провал. Не факт, что каждый учитель (например, литературы) должен немедленно броситься в этот провал и постараться его заполнить. Но кто-то же должен? [11]

Направление поиска, существующие аналоги решений часто вызывают неуверенность и смятение не только у консерватора. Бесфрустрационные дети, воспитанные в гротесково-дружественной среде, в поддерживающем безотказном общении, со стороны нередко воспринимаются как пиррова победа демократической педагогики, одновременно настойчивой и бессильно сдающей позиции. И это ориентир будущего? Или ориентиром может служить тот путь, который за последние десятилетия прошло на Западе музейное дело? От музея как храма познания, защищенного ролевой исключительностью сноба духа, – к новой позиции: развлекай, обучай. Развлекай всех, обучай, кого сможешь, кто захочет... Аналогии для школы слишком очевидные и слишком неприятные, чтобы от них можно было просто отмахнуться. И даже если замечать не болезненные, а иные, более приятные примеры, то не видеть тенденцию нельзя. И школе необходимо не прятаться от нее, не сохранять достоинство в своем параллельном пространстве, а двинуться навстречу реальности, научиться действовать на новом поле, пока еще чужом.

Для российской школы эта задача вдвойне актуальна. Так случилось, что слепые пятна как в системе ценностных ориентиров, так



и в технологиях инкультурации едины для школы и для социума. В культуре происходит скачкообразное, каскадное появление новых форм социального опыта, идентичностей, социальных ролей. Процесс их освоения, исторического отбора, аксиологизации проходит менее динамично, а главное, пока очень медленно продвигается к общественному консенсусу, воспроизводство которого и перепоручается обычно школе. Школа самостоятельно почти не реагирует на эти явления, поскольку для ее действующего инструментария оказался недоступен целый пласт культурных новелл. Сильно упрощая, можно сказать, что школа оказалась неготовой делить своего ученика с торгово-развлекательным центром. Этот новый сосед вроде бы даже решает некоторые первичные задачи инкультурации подростка – среда все-таки не дворовая. Но он настойчиво, технологично и успешно создает для подростка новую реальность и новый формат ценностей. А школа далеко не всегда чувствует, где на самом деле основное направление наступления массовой культуры (ругает все больше телевидение), и еще реже понимает, что с этим делать [12].

Между тем именно новое качество жизни сопровождается дегуманизацией многих ее сфер. Каким новым качеством образования отвечает на этот вызов сегодняшняя школа? И каким качеством должна ответить? В основе деятельности школы лежит наследие как эпохи традиционных обществ (персональная трансляция мировоззрения, опыта, норм поведения), так и периода становления национальных культур (тяготеющие к стандарту, институциональности, всеобщности ценностей и средств). А современная ей среда пропитана новым духом: агрессивные социально-культурные воздействия на уровне подсознания, бесконечная адаптация всего и вся к обыденному сознанию и обыденного сознания к вновь задаваемым условиям, манипулятивные системы регулирования. Сталкиваясь с субъективными проявлениями этих процессов – хорошо отформатированной деградацией норм и ценностей, высокоадаптивным инфантилизмом, школа пытается обращаться к своим основам в поисках ответа, в поисках новых сил. Это мощные силы. Учитель литературы и учитель истории, безусловно, могут воссоздать ту художественную реальность и ту историческую правду, которая задаст высокую планку сравнения и восприятия, напомним о реальных масштабах и утерянных контекстах. По сути, в старом добром механизме личностных воздействий они воспользуются помощью великих союзников – исторических лиц и авторов классических произведений. Это главный калибр, он в строю, но теперь речь не о нем.

На фоне массовой культуры все прочее выглядит как явление вполне органическое. Культура самовоспроизводится, выстраивает если не гармонию, то устойчивость в социуме, во времени, в индивидуальном сознании. У массовой культуры иные механизмы развития и детерминации. Инженерным привкусом эффективности отдают ценности и реалии ее быта и духа. И в соседстве с такой культурой нового типа, с ее целесообразностью и эффективностью



школе явно недостаточно стоять на своем, выполняя роль баланса, противовеса. Необходимо приспособливаться, достраивать внутри себя адекватные механизмы и формы работы. И боюсь, что эти механизмы поначалу не будут вписываться в традиционные представления о гуманизации образования, целостной, обращенной к личности учителя и ученика. Для построения нового качества образования придется, в частности, ориентироваться и на сопровождение процессов дегуманизации в культуре, уметь работать с ребенком не на личностном уровне, а на уровне индивидуальных особенностей, превращаемых культурой нового типа в свою элементную базу. Для этого необходимо шире впускать в школу ту систему понятий, те формы деятельности, которые столь успешно заимствует массовая культура. В первую очередь, это инструментарий, родившийся в сферах управления и психологии. В самом деле, кому из сегодняшних учителей-предметников не станет дурно от необходимости учета ролевых идентичностей? Кто не воспримет как вредную профанацию попытку ориентироваться на образ успешного взрослого? Такие шаги воспринимаются как угроза деградации достижений культуры. И в самом деле, не стоит подменять те лучшие образцы художественной культуры, вербальной культуры, на которых строится практика хорошей школы. Но стоит задуматься о невербальной составляющей школьного образования, ее месте, ее технологиях, ее возможностях. Потенциальный объект ее воздействий – ментальность. Как одна из форм существования индивидуального и коллективного сознания (и подсознательного), ментальность вбирает в себя многое: рациональные и иррациональные основания действий, опыт, интересы, мысли, отношения, нормы и стереотипы, пристрастия, образы, эмоциональные предпочтения... Все это достаточно далеко от привычной для научного мировоззрения организованности, но далеко лишь потому, что оно привычно приравнивается к причинно-следственной определенности, аналитической оформленности. Ментальность, как и многие проявления культуры и духа на границе сознательного, сегодня может быть отражена лишь рамочно, пунктирно не только научно-аналитическим инструментарием, но и более адекватными ей описательными средствами вербального ряда вообще. Зато деятельность, опыт, взаимоотношения, переживания – та стихия, в которой субъект и ментальность в своей целостности и непрерывности постоянно развиваются, изменяются, обогащаясь тем, что в состоянии пропустить через себя и принять. Принять в том невнятном, часто противоречивом, но эмоционально окрашенном и завязанном на все значимые контексты виде, с которым и имеет дело человеческая психика, адекватно которому созревает человеческая культура. Именно на этот уровень психики направлены сегодня инженерные возможности массовой культуры, профессионально под заказ конструирующей потребителя товаров и форм досуга, его ориентации и мифы, форматы духовных потребностей. Строго говоря, школа тоже является частью этой массовой культуры, и за ней закреплена



роль упрощения под детское восприятие, стандартизации, унификации, трансляции ядра социально значимых знаний и представлений. Но по субъективному ощущению школа, конечно, отмежевывается от такого родства, выбирая «своих» по признаку ценностной направленности, позитивной социальной функции. Это отношение понятно и внутренне оправдано и с точки зрения аксиологии, и с точки зрения элементарной бытовой психологии – дурное родство значительно неприятнее дурного, но чужого и далекого [13].

Осознавая свою генетическую близость «низким» формам массовой культуры, осознавая связанный с этим свой высокий адаптационный потенциал в создаваемой ими среде, школа может и должна начать эффективно действовать на том поле, которое доселе брезгливо считает чужим. Содержание этой деятельности – восстановление смысловых деформаций, коррекция неприемлемых и бездуховных воздействий и проявлений массовой культуры (вместо отстраненного игнорирования и общей негативной маркировки, которыми дело ограничивается сейчас). Объект – не мировоззрение и личность, а ментальность и прошедшие «производственную обработку» механизмы психики. Средство – технологии групповой работы, психологические методы и инструменты, не обслуживающие предметные методики, а имеющие самостоятельный смысл и назначение. Технологическое своеобразие – мобилизация полноты опыта ребенка в привычных и новых контекстах, в управляемой спонтанности, в симбиозе ролевых и смысловых характеристик, имеющих ярко индивидуальную окраску (в отличие от привычного усвоения адаптированных, нанизанных на суждения форм и образцов культуры). Цель – конструирование и использование в образовательной деятельности фундаментальных основ культурного и управленческого поведения [14].

Предлагаемые новации имеют не только самостоятельный смысл. Они позволяют несколько иначе взглянуть на возможности гуманитарного образования в школе в целом, на сложившееся соотношение задач и форм образовательной деятельности, заново оценить границы и векторы развития. Возможно, это будет способствовать завоеванию школой более уверенных, более основательных позиций в процессах инкультурации, что само по себе чрезвычайно актуально и важно. Возможно, это позволит на новом витке общественного развития не ограничиться эффективной интерпретацией и трансляцией социального опыта, а стать одним из механизмов культурогенеза, механизмов порождения новых культурных форм и систем, их адаптации и интеграции.

1. Агибова И. М. Возможные формы организации связи «Школа–ВУЗ» в процессе профильного обучения // Профильная школа. 2004. № 2. С. 42–43.
2. Артемова Л. К. «Профильное обучение»: опыт, проблемы, пути решения // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 22–31.

Литература



3. Баннов И. И. Опыт проектирования и реализации социально значимых проектов старшеклассниками в условиях многопрофильного города // Перемены. 2004. № 3. С. 52–65.
4. Буров М. В. Модель профильного пространства // Перемены. 2003. № 2. С. 135–160.
5. Вифлеемский А. Б. Сетевые модели профильного обучения // Школьные технологии. 2004. № 4. С. 53–58.
6. Гаргай В. С. Профильное обучение: варианты решения // Народное образование. 2004. № 9. С. 109–114.
7. Кузнецов А. А. Профильное обучение и учебные планы старшей ступени школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 3. С. 54–59.
8. Леонтович А. В. О реализации концепции профильного обучения в старшей школе на основе интеграции учреждений общего и дополнительного образования // Исследовательская работа школьников. 2004. № 1. С. 33–38.
9. Пинский А. А. Концепция профильного обучения: все идет по плану // Народное образование. 2004. № 1. С. 55–58.
10. Проектирование версий индивидуальной образовательной траектории: Психологическое сопровождение предпрофильной подготовки/Сост. Л. В. Якимова // Психолого-педагогический журнал. 2005. № 2. С. 24–31.
11. Худин А. Н. Проектная и исследовательская деятельность в профильном обучении / А. Н. Худин, С. Н. Белова // Завуч. 2006. № 6. С. 116–124.
12. Черемных М. П. Профильное обучение старшеклассников на основе индивидуальных планов // Практика административной работы в школе. 2005. № 5. С. 3–21.
13. Чечель И. Д. Подготовка педагогического и управленческого персонала к введению профильного обучения // Профильная школа. 2003. № 2. С. 17–19.
14. Шевченко Н. И. Практикум по развитию у учителей истории дидактических умений, необходимых при планировании профильного обучения // Практика административной работы в школе. 2005. № 5. С. 32–33.