Вестник АЭН, 2018, 3 (32): с. 43-51.
© АЭН

Вопросы профильного обучения в контексте психологического сопровождения реализации ФГОС общего образования

Н. В. МАРКИНА, И. А. МЕНЩИКОВА

МАРКИНА Нина Витальевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научно-методического сопровождения обучения одаренных детей, доцент ГБУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, Россия.
E-mail: nvmark@mail.ru

МЕНЩИКОВА Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент Центра учебно-методического и научного сопровождения обучения детей с особыми образовательными потребностями ГБУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск, Россия.
E-mail: menshchikovaia@gmail.com

Раскрыты особенности профильного обучения в современной образовательной практике. Обозначены психологические аспекты формирования метапредметных и личностных результатов освоения общеобразовательных программ в условиях введения ФГОС общего образования. Представлены результаты эмпирического исследования субъектной позиции учащихся седьмых классов и ее взаимосвязи со стратегиями их личностного выбора.

Ключевые слова: субъектная позиция, профильные классы, психологическое сопровождение, субъекты образовательных отношений, самостоятельность планирования учебной деятельности, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

The features of profile education in modern educational practice are revealed. The psychological aspects of the formation of metasubject and personal results of mastering general education programs are indicated in terms of introducing the GEF of general education. The results of an empirical study of the subjective position of seventh grade students and its relationship with the strategies of their personal choice are presented..

Key words: subject position, specialized classes, psychological support, subjects of educational relations, independence of planning educational activities, federal state educational general education standards.

В условиях модернизации современного образования одним из основных принципов государственной политики в области образования является реализация прав детей различных категорий на получение общедоступного и качественного общего образования. Качество и общедоступность образования в соответствие с Федеральным законом от 29.12. 2012 № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [20] обеспечивается реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС общего образования) [16]. В данных нормативных документах отражены требования к результатам освоения основных образовательных программ общего образования. Требования содержат описание целевых установок, компетенций выпускника школы, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями обучающегося, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Стандарты устанавливают требования к результатам освоения обучающимися основных образовательных программ общего образования (личностным, метапредметным и предметным результатам).

С целью определения региональных подходов к управлению созданием и обеспечением функционирования на территории Челябинской области модели психологического сопровождения введения ФГОС общего образования, в том числе для обучающихся с ОВЗ, разработана региональная концепция психологического сопровождения введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [17]. Данная концепция учитывает интересы различных участников образовательных отношений: руководители образовательной организации, педагогические работники, обучающиеся и родительское сообщество.

Анализ стандартов показывает, что в современном образовательной политике делается акцент на формировании готовности и способности обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, воспитании российской гражданской позиции, освоении социальных компетенций, в том числе в поликультурном социуме, а также на формировании ***ответственного*** отношения к учению, готовности к ***осознанному*** выбору, навыков целенаправленной познавательной деятельности, формирование ценностно-смысловых установок, навыков ***самостоятельного*** планирования, осуществления учебной деятельности и построения индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, задача школы, на сегодняшний день, – «воспитание человека, не только владеющего определенной суммой знаний, но также умеющего ставить перед собой достижимые цели, выбирать оптимальный путь их достижения, анализировать результаты деятельности, извлекать уроки из неудач и брать на себя ответственность за свои поступки» [13, с. 383]. Это требует осознанной и слаженной работы всех участников образо-

вательного процесса, эффективного методического обеспечения, достаточно высокого уровня профессиональной подготовки специалистов [9].

Практика показывает, что одним из способов решения данной проблемы является организацию профильного обучения (профильные школы, школы с углубленным изучением отдельных видов предметов, профильные классы).

Чаще всего профильное обучение рассматривается как разновидность дифференцированного обучения, которое предполагает учет образовательных потребностей, наклонностей и способностей учащихся с целью профессионального самоопределения старшеклассников, реализуется через цели, задачи, содержание и структуру с использованием своеобразных антропо-ориентированных технологий обучения, в том числе и информационно-коммуникативного направления [4].

Ряд авторов обосновывают необходимость учета типологических особенностей учащихся, детерминирующих результативность учебной деятельности. Учителям-предметникам, по мнению Л. И. Алешиной, важно учитывать, что интегральным показателем функционального состояния организма, его изменений является умственная работоспособность. Это связано с тем, что именно она отражает рациональность организации учебного процесса, его соответствие возможностям школьников, его эффективность. Динамика умственной работоспособности позволяет увидеть, какой ценой достигается тот или иной педагогический результат [1].

Достаточно подробно в педагогике школьного профильного обучения раскрываются проблемы интеграции общего и дополнительного образования, вопросы организации учебно-исследовательской проектной деятельности учащихся. Так, например, Л. А. Казарина подробно раскрывает сущность и структуру исследовательской компетентности и на основе работ Л.Г. Смышляевой [19] излагает ее критериально-уровневые характеристики. Отметим, что эти характеристики разведены в соответствии компетенций, обеспечивающих взаимодействие различных субъектов исследовательской деятельности [9, 13].

Особый интерес представляют работы, создающие теоретические и научно-методические основы организации профильного образования и психологические аспекты достижения учащимися личностных и метапредметных результатов освоения общеобразовательной программы. К их числу можно отнести работу В. В. Хрусталева, раскрывающую параметры и структурно-содержательную специфику социальной идентичности подростков и старшеклассников, обучающихся в профильных классах[1].

Организация такого (профильного) формата обучения в условиях введения и реализации ФГОС общего образования требует повышения уровня

[1] Хрусталев В.В. Структурно-содержательные характеристики и проявления социальной идентичности старшеклассников в условиях профильного обучения : автореферат дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. / В.В. Хрусталев. – М.: МГППУ, 2016. – 22 с.

психолого-педагогической готовности педагогов к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Это, в свою очередь обеспечит достижение учащимися метапредметных и личностных результатов в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. В этом плане возрастает роль межпрофильной интеграции как средства актуализации мотивов профессионального развития педагогов [11].

Д. А. Леонтьев отмечает, что «традиционные психологические подходы к решению задач профилирования ставят во главу угла именно задачи индивидуально-психологической диагностики интересов, способностей и склонностей, а также других устойчивых индивидуально-психологических характеристик, позволяющих предсказывать, какой именно профиль обучения будет оптимальным для данного учащегося» [13, с. 377]. Это подтверждается например, работой И. Ц. Грыжак, исследующей особенности развития юношей и девушек гуманитарных и естественно-математических профильных классов [2]. Ею отмечена связь некоторых видов способностей с психологическими свойствами нервной системы, их зависимость от природных задатков, а также доказано, что уровень способностей старших школьников определяется степенью дифференцированности когнитивных структур, умением анализировать и дифференцировать объекты и их свойства

В современной психологии имеется целый ряд работ, раскрывающий психологические механизмы достижение учащимися метапредметных и личностных результатов освоения общеобразовательных программ: познавательная активность, ментальные ресурсы, обогащение образовательной среды, субъектная позиция учащихся.

В научной школе В. Н. Дружинина и М. А. Холодной осуществлен цикл исследований, конкретизирующих вопросы развития академической состоятельности в контексте развития ментальных ресурсов человека (М.А. Холодная, Е.В. Волкова, Я.И. Сиповская, Ю.И. Родина, Т.Н. Ломбина, Г.В. Ожиганова, С.Н. Дегтярева, И.Г. Гельфман) [2, 21]. Ключевая идея этих работ – линии обогащения ментального опыта учащихся. Это может быть учтено при организации психологического сопровождения реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.

Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина раскрывают понятие о субъектной позиции личности и ее роли в процессе развития учащихся на основе рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию психологической помощи учащимся в преодолении трудностей [7]. Его теоретической основой выступают «представления о связи обучения и развития в куль-

[2] Грыженко, Ирина Цезаревна. Особенности развития способностей учащихся профильных классов: дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. – Тула: ,Тул.гос.пед.ун-т им. Л.Н. Толстого, 2006. – 182 с.

турно-исторической концепции Л.С. Выготского, о сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития, о вытекающем из отношений сотрудничества тезисе об активности самого ребенка по отношению к осуществляемой деятельности» [8, с. 100].

Ю. В. Зарецкий утверждает, что ***субъектная позиция*** проявляется как ***активное и осознанное отношение к осуществляемой деятельности*** и «является тем внутренним ресурсом, который помогает ребенку развиваться в деятельности сразу по нескольким направлениям» [там же, с.101]. Автор методики выделяет три виды субъектной позиции (субъектная, объектная, негативная) и отмечает следующие их характеристики:

– «субъектная позиция» – активное и осознанное отношение к учебной деятельности, в котором присутствует баланс между удовольствием от процесса и наличием смысла в будущем»;

– «объектная позиция» – это готовность делать то, что говорит учитель (родитель), игнорировать и не развивать собственные интересы в деятельности, а также ориентация на похвалу со стороны взрослых;

– «негативная позиция» – отрицание ценности учения как со стороны достижений, так и с содержательной стороны [8, с. 102].

В научной школе А. М. Матюшкина, Е. И. Щеблановой и Н. Б Шумаковой выделены два критических периода развития ***способности к постановке вопросов*** как формы ***проявления поисковой (умственной) активности*** учащихся при их знакомстве с новым объектом в период от 5 до 20 лет [6, 15]. Если первый период (от 5 до 8 лет) характеризуется чрезвычайно ***высокой любознательностью***, то во втором периоде (11-14 лет) вопросы учащихся приобретают структуру гипотез, другими словами, носят ***исследовательский характер*** [15]. Для педагогов-предметников представляется важным вывод Н.Б. Шумаковой, о том, что к четырнадцати годам у учащихся сужается содержательная широта вопросов, но появляются вопросы нового содержания, выходящие за пределы настоящего времени, имеющие личностный смысл: вопросы о смысле для человека неизвестных и открываемых явлений, о возможностях познания мира, прогнозирования будущего, о месте человека во Вселенной, о смысле жизни[3]. В этот критический период происходит дальнейшая дифференциация детей по их активности в постановке исследовательских вопросов, вопросов-гипотез. При этом, подростки с творческим (проблемным) типом активности, в отличие от своих сверстников с нетворческим (не проблемным) типом активности, обнаруживают в ситуации неопределенности большие способности к самостоятельному порождению задач, вопросов, проблем и поиск их решения [там же].

[3] Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: автореферат дис. … докт. психол. наук: 19.00.13. / Н.Б. Шумакова. – М.: ПИ РАО, 2007. – 48 с.

Исследования проблем оптимизации социальной среды образования (В.А. Ясвин, В.И. Панов) и ее влияния на учащихся (В.Н. Дружинин, М.В. Богомолова), роли педагога и сверстников в развитии интеллектуального потенциала учащихся (Н.Н. Воронин), во многом определяют подходы к организации профильного и предпрофильного обучения [3, 21, 22].

Ю.В. Зарецким, В.К. Зарецким и И.Ю. Кулагиной эмпирически выявлено, что выраженность субъектной позиции снижается от младшего школьного возраста к старшему, а выраженность негативной позиции возрастает [8, с. 99]. С целью проверки гипотезы о том, что профильное обучение выступает фактором развития субъектной позиции учащихся, нами проведено эмпирическое исследование среди учащихся седьмых классов гимназии № 1 города Оренбурга. В исследовании приняли участие 36 учеников, из них 17 мальчиков и 19 девочек.

Данный возраст был выбран нами не случайно. Многие психологи отмечают серьезные изменения у учащихся 13-14 лет, критический характер данного возраста. Речь идет о формировании самосознания, отказе от прежних личностных выборов, изменение характера логических операций (переход от конкретных, необратимых мыслительных операций к формальным, обратимым). Как показывает практика работы образовательных организаций этот возраст является возрастом «вхождения» в профильное обучение. Ученики седьмых классов готовятся к выбору профиля обучения в последующем (восьмом) классе, что предполагает наличие осознанного, самостоятельного выбора. С целью проверки гипотезы использованы следующие методики: методика исследования субъектной позиции учащихся Ю.В. Зарецкого [8] и опросник личностного выбора А.С. Мальцевой и В.Г. Грязевой-Добшинской [5].

Анализ результатов исследования позволяет выявить ряд фактов.

Обнаружено, что и у мальчиков, и у девочек, во-первых, преобладает выраженность объектной позиции ученика по сравнению с нормативными значениями без учета возрастных особенностей, во-вторых снижена степень выраженности негативной позиции ученика. Другими словами, ценность учения как со стороны достижений, так и с содержательной стороны семиклассниками не отрицается. В то же время, для учащихся седьмых классов, обучающихся в условиях гимназического предпрофильного образования, готовность делать то, что говорит учитель, порождает игнорирование собственных интересов в деятельности и ориентацию на похвалу со стороны взрослых. Это может быть связано с тем, младший школьный возраст, насыщенный точками сензитивности и самопознания, предъявляет серьезные вызовы профессиональному мастерству педагогов, работающих в условиях реализации ФГОС общего образования.

Также выявлена значимая отрицательная корреляционная связь между степенью выраженности субъектной позиции ученика и таким показателем личностного выбора как «уровень рефлексии и поддержки внутренней

сложности». На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что проявление субъектной позиции разворачивается лишь в инструментальном поле учебной деятельности семиклассников. Другими словами, еще рано говорить об осмысленном зрелом выборе стратегий учебных действий и начальном уровне формирования стратегий смыслообразования в условиях профильного обучения. Процессы интеграции ценностно-смысловых, мотивационных и инструментальных аспектов субъектной позиции у учащихся младшего подросткового возраста еще только начинаются, «стартуют».

Полученные факты доказывают правомерность слов Д.А. Леонтьева о неоднозначности «цены вопроса» ранней профилизации. С его точки зрения, у младших подростков недостаточно сформирована культура выбора [13, с. 375]. «Выбора, который представляет собой не разовый акт и даже не последовательность актов, а суть жизни современного участника социальных отношений…» [12].

В целом, изучение и распространение эффективного опыта организации профильного обучения позволит решить целый ряд задач, связанных с повышением уровня психолого-педагогической готовности педагогических работников к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что, в свою очередь обеспечит достижение учащимися метапредметных личностных результатов в соответствии с требованиям ФГОС общего образования. На наш взгляд, это также позволит найти наиболее оптимальные формы повышения уровня осведомленности родителей о психологических и возрастных особенностях развития обучающихся и их мотивации учении

Библиографический список:

1. Алешина, Л. И. Исследование физиологических показателей умственной работоспособности и нейропсихической лабильности у учащихся классов разной профильной направленности / Л.И. Алешина, С.Ю. Федосеева // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2015. – №2 (35). – С. 37-41.

2. Волкова, Е. В. Технологии развития ментальных ресурсов. / Е.В. Волкова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2016. – 256 с.

3. Воронин, А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. / А.Н. Воронин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.

4. Горбунова, Н. В. Моделирование развития научно-методической компетентности учителей-филологов в системе дополнительного образования / Н. В. Горбунова, Е. В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-2. – С. 35–41.

5. Грязева-Добшинская, В. Г. «Типология личностного выбора жизненного пути»: описание методики и результаты психометрической проверки / В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева //Вестник Южно-

Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 14–21. – DOI: 10.14529/psy160202

6. Зак, А. З. Возрастная динамика развития содержательной рефлексии младших школьников / А.З. Зак. // Образование и наука в современных реалиях: сб. материалов II Международной научно-практической конференции / ред. О.Н. Широкова, 5 ноября 2017. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. – С. 150-155

7. Зарецкий, В. К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи. / В.К. Зарецкий. // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 2. – С. 8–37.

8. Зарецкий, Ю. В. Методика исследования субъектной позиции учащихся / Ю.В. Зарецкий, В.К. Зарецкий, И.Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 98–109.

9. Ильина А. В. Развитие профессиональных компетенций педагогов по вопросам профессиональной ориентации школьников / А.В. Ильина, Ю.Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018.– № 1 (34). – С. 90–94.

10. Казарина, Л. А. Показатели сформированности исследовательской компетентности учащихся профильных классов / Л.А. Казарина. // Вестник ТГПУ – 2013. – № 7 (135). – С. 196–201.

11. Кийкова, Н. Ю. Межпрофильная интеграция как возможность актуализации мотивов профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации / Н.Ю. Кийкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017.– № 4 (33). – С. 27–34.

12. Кожурина, Л. Профильное обучение: проверка практикой. / Л. Кожурина. // Первое сентября. – 2007. – № 2. – URL : http://ps.1september.ru/article.php?ID=200700210

13. Леонтьев, Д. А. Психология выбора. / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Овчииникова, Е.И. Рассказова, А.Х. Фамм. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.

14. Марков, С. В. Развитие метапредметных компетенций у учащихся младшего школьного и подросткового возраста средствами учебно-исследовательской деятельности (на примере краеведения и археологии): методические рекомендации. – Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – 76 с.

15. Одаренный ребенок: особенности обучения: пособие для учителя / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Л.И. Журавлева и др.; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

17. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 12.07.2018 № 01/2090. «О Концепции психологического сопровождения

введения ФГОС общего образования в Челябинской области на период до 2010 года и утверждении дорожной карты по ее реализации».

18. Сиповская, Я. И. Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности в структуре интеллектуальной компетентности : автореферат дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. / Я.И. Сиповская. – М.: ИП РАН, 2016. – 26 с.

19. Смышляева, Л. Г. Дидактическая концепция модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России. / Л.Г. Смышляева. – Томск: Изд-во Томского государственного ун-та, 2011. – 248 с

20. Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 «Национальной стратегии действия в интересах детей на 2012-2017 годы»

21. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм.) "Об образовании в Российской Федерации".

22. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления : от концептуальных структур к понятийным особенностям / М.А. Холодная. – М.: Издательство ИП РАН, 2012. – 288 с.

23. Ясвин, В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365.