

УДК 159.9:37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРЕДПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

СЕРГЕЕВА Елена Дмитриевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии

КЛЕПАЧ Юлия Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии

ГРИДЯЕВА Людмила Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии

Воронежский государственный педагогический университет

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены различные подходы к особенностям психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в процессе предпрофильного обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предпрофильное обучение, профессиональная ориентация, выбор профессии.

SERGEYEVA E.D.,

Cand. Psychol. Sci., Docent, Department of Practical Psychology

KLEPACH Yu.V.,

Cand. Psychol. Sci., Docent, Department of Practical Psychology

GRIDYAEVA L.N.,

Cand. Psychol. Sci., Docent, Department of Practical Psychology

Voronezh State Pedagogical University

PSYCHO-PEDAGOGICAL INTERACTION OF PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS DURING THE PREPROFILE TRAINING

ABSTRACT. The article deals with various approaches to the specific features of psychopedagogical interaction of educational process participants during the preprofile training.

KEY WORDS: preprofile training, vocational guidance, choice of profession.

Исследования результатов введения профильного обучения, проводившиеся в разные периоды времени в нашей стране, показывают высокий «кредит доверия» населения к введению профильного обучения. Позитивная оценка процесса профилизации, как показала практика, не исключает следующих проблем.

В исследованиях А.В. Гаврилина и О.В. Шалыгиной [1] говорится о предпрофильном обучении не только учащихся 9-х классов, особо упоминаются 8-е классы, акцент делается на более ранний выбор. Как отмечают исследователи, опыт учителей, ведущих предпрофильную подготовку, говорит о сложности осуществления выбора после восьми лет обучения. Авторы отмечают, что выбор оказывается важной образовательной компетенцией, которую необходимо

специально формировать, причём как можно раньше. Для помощи учащимся требуется специальное сопровождение – индивидуальные и групповые формы обсуждения выбора, его обоснованность, путь к нему [1]. В связи с этим остаётся нерешённой проблема: кто из субъектов образовательного процесса должен проводить подобную работу: педагог-психолог, учитель, классный руководитель? Для любого из них требуется специальная подготовка.

Очевидна необходимость работы с родителями (или их законными представителями) в период предпрофильного обучения, так как они не готовы к выбору подростком элективных курсов на базе другого образовательного учреждения, «и ещё не привыкли к тому, что школы могут быть разные, могут предлагать разные программы». Не привыкли к учителям, работающим

по разным программам. «Непонятно родителям и то, что ребята в предпрофильных и профильных классах пробуют свои способности, соотносят «могу» и «хочу» [1, с. 56].

Отсюда мы выделяем еще одну проблему – психолого-педагогическую компетенцию родителей в ситуации предпрофильного обучения детей: наличие знаний о возможностях, направленности интересов и склонностях ребенка; а также наличие субъект-субъектного, ненасильственного взаимодействия с подростком в период выбора им профиля.

В свою очередь, авторы исследований (в контексте предпрофильного аспекта сетевого взаимодействия) отмечают необходимость формирования «новых компетенций педагогов». Основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетентностей современного человека; для востребованного обществом качества образования характерен переход от установки на запоминание к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских.

Исследователи выделяют такие составляющие профессиональной компетенции как: рефлексивность, креативность, коммуникативность, владение стратегиями и способами профессионального развития. Данные качества, по нашему мнению, соотносятся с характеристиками субъектной позицией педагога и определяют субъект-субъектное взаимодействие с учащимися, способствующее формированию субъектности подростка, которая в ситуации предпрофильного обучения является предпосылкой формирования профессионального самоопределения подростков.

Анализ проблемы предпрофильного обучения позволяет отметить, что в профильные классы, как правило, набирают наиболее успевающих, мотивированных учеников, что обостряет социальную дифференциацию [2]. Мы считаем, что в ситуации предпрофильного обучения, с одной стороны, требуется особое психолого-педагогическое сопровождение учащихся, родителей, педагогов, а с другой – что не менее важно, развитие субъектных свойств личности. Также в документах, наряду с организационными приоритетными задачами по подготовке к массовому переходу на профильное обучение, включается решение вопроса о возможности увеличения срока обучения на старшей ступени школы до 3 лет в связи с тем, что даже экспериментальные школы с трудом реализуют профильное обучение за два года.

Мы полагаем, что как предпрофильное, так и профильное обучение – равноценно важные периоды в жизни ребенка, семьи, образовательного учреждения. Для дальнейшего изучения проблемы нам важно уточнить определения понятий «предпрофильное обучение» и «предпрофильная подготовка».

В справочной психолого-педагогической литературе отсутствуют указанные категории, что свидетельствует о недостаточной разработке многих вопросов в теории и практике предпрофильного и профильного обучения. Следует от-

метить, что в пространство предпрофильного обучения, способствующего предварительному самоопределению подростков, входят не только образовательные учреждения, но и учреждения дополнительного образования. А также важную роль играет семья, социальное окружение и другие факторы.

Для разрешения проблемы предпрофильного обучения, учитывая разнообразие, вариативность профильного и предпрофильного обучения, нам представляется наиболее эффективным и перспективным психолого-педагогическое сопровождение учащихся, родителей и педагогов в процессе предпрофильного и профильного обучения.

В исследованиях Б.С. Волкова профессиональная ориентация понимается как область научных знаний, как «научно обоснованное распределение людей по различным видам профессиональной деятельности в связи с потребностями общества в различных профессиях и способностями индивида к соответствующим видам деятельности» [3, с. 5]. Автор подчеркивает, что профессиональная ориентация не только учитывает личные интересы и способности оптанта, его право на самоопределение, но и социально-экономическую целесообразность.

По мнению Э.Ф. Зеера, в психологии назрела необходимость выделения самостоятельной отрасли – профпсихологии. Также он отмечает, что детерминация профессионального становления личности психологическими направлениями трактуется по-разному. Социально-психологические теории отводят важную роль социализации, предшествующей выбору профессии, а также рассматривают профессиональное развитие как результат социальной селекции и случайности. В психодинамических теориях детерминантами профессионального развития являются инстинктивные побуждения и эмоционально окрашенный опыт, полученный в раннем детстве. Э.Ф. Зеер подчеркивает, что «важную роль играет реальная ситуация, которую наблюдает личность в детстве и ранней юности. Представители психологии развития факторами профессионального становления считают предшествующее (до выбора профессии) образование и психическое развитие ребенка» [4, с. 4].

Таким образом, этап, предшествующий выбору профессии, (а в нашем исследовании – это предпрофильное обучение) играет существенную роль в самостоятельном, субъектном выборе будущей профессии.

Н.В. Самоукина выделяет такой наиболее важный признак соответствия человека его профессиональной деятельности, как «степень удовлетворенности работника своим трудом, получаемая им радость в процессе труда, преобладание позитивных внутренних состояний человека в ходе выполнения профессиональной деятельности» [2, с. 98].

Профессиональное самоопределение рассматривается в работах М. Вебера, И.А. Винтина, Г. Маркузе, В.А. Матусевича, Дж. Ролза, Б. Шеффера, Б. Шледера и другими учеными в контексте социализации.

По мнению М.Н. Берулавы, в современном обществе усиливается страх перед будущим и перед миром в целом [4]. Л.М. Митина указывает на то, что «модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, т.е. успешной, конкурентоспособной личности, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста» [5], что в условиях глобализации мировой экономики смещает акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

Известный своими исследованиями, авторскими методиками, программами в области профессиональной ориентации Н.С. Пряжников, задолго до введения Концепции отмечал, что «ценностно-нравственные проблемы профессионального самоопределения» являются в немалой степени проблемами жизненного и личностного самоопределения» [6, с. 70]. Н.Е. Рубцова и Т.В. Темиров, опираясь на результаты исследований психологического смысла труда, полученные Н.С. Пряжниковым и Е.Ю. Пряжниковой, рассматривают «содержание духовных, в том числе экзистенциальных смыслов профессионального самоопределения» [6, с. 213]. В своем исследовании авторы отмечают, что поиск и идентификация новых ориентиров организации профессионального самоопределения действительно стали назревшей необходимостью.

Таким образом, по их мнению, в настоящее время «целесообразен переход от приоритета традиционного «информирования о профессиях» к целенаправленному формированию осознанного выбора оптантом своего жизненного пути в пространстве духовных и экзистенциальных смыслов профессиональной деятельности» [6, с. 219]. Н.С. Пряжников отмечает неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни. Он подчеркивает, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения [6].

Возвращаясь к Концепции, важно отметить, что реализация идеи профильности старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности [1].

В Концепции профильного обучения также отмечается «необходимость проведения «целенаправленной, опережающей работы по освоению учеником самого механизма принятия решения, освоения «поля возможностей и ответственности» [1, с. 35], но не упоминается психолого-педагогическое сопровождение, хотя и профориентация, и помощь ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации уже более 20 лет является его целью.

Нам близка позиция ряда авторов (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова), которые, как одну «из главных задач психологического сопровождения профессионального становления» личности определяют не только как оказание своевременной помощи и поддержки, но и как «научить ее (личность) самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни» [4, с. 18].

Мы считаем способности к обучению и познавательной деятельности, а также способности к общению и способности к саморегуляции, управлению своим состоянием и поведением во многом определяют не только успешность деятельности, но и направленность взаимодействия взрослых с подростками в ситуации предпрофильного обучения. В отдельных исследованиях психолого-педагогическое сопровождение реализуется «посредством психологического консультирования и просвещения, психодиагностики и психокоррекции», которые способствуют созданию «условий, стимулирующих максимальную активность самого учащегося и порождающих ситуации его ответственного выбора, роста самосознания и стремления к самопознанию, самоопределению в ситуации выбора профиля обучения» [4, с. 4].

На наш взгляд, предметом внимания психолого-педагогического сопровождения в предпрофильном обучении с учащимися 7-8-х классов, должен быть не столько выбор профиля обучения, сколько формирование самой способности к сознательному, ответственному выбору, что соотносится с опытом зарубежных стран. Так, например, во Франции, начиная с 70-х гг., преобладающим направлением профессиональной ориентации стало воспитание у молодежи самой способности делать выбор. Это, в свою очередь, является одним из основополагающих критериев субъектности личности. По мнению Н.С. Пряжниковой, подлинная, творческая активность напрямую связана с проблемой выбора, которая пронизывает всю теорию и практику профессионального самоопределения (выбор профессии, выбор пути подготовки к профессии и саморазвития, построение карьеры и всей жизни, нравственные выборы) [6].

Ситуация же, когда профильное обучение «подталкивает» учащихся к этому выбору и таким образом, «форсирует процесс профессионального самоопределения», нам представляется с одной стороны – способствующей профессиональному самоопределению, но с другой – в некоторых случаях неблагоприятной не только для самоопределения, но и для формирования субъектности подростка.

Нам близки обозначенные Г.В. Резапкиной и М.Ю. Савченко [7], цели и задачи психолого-педагогического сопровождения, но, на наш взгляд, в них не учитываются потребности учащихся с несформированной субъектной позицией в ситуации предпрофильного и профильного обучения. Также следует отметить, что большинство современных программ психоло-

го-педагогического сопровождения адресованы учащимся 9-х классов, в то время как все более и более востребованными являются программы более раннего психологического сопровождения в ситуации предпрофильного обучения.

Следует отметить, что в задачи психолого-педагогического сопровождения подростков и ранее включалось формирование ценностных ориентаций, коммуникативных навыков, развитие эмоционально-волевой сферы. Мы определяем психолого-педагогическое сопровождение подростков в ситуации предпрофильного обучения как целенаправленный процесс формирования и актуализации субъектности подростка, способствующий осознанию и развитию его ценностно-мотивационной сферы, коммуникативных навыков, своих особенностей, возможностей и интересов.

Учитывая проблематику нашего исследования, нам близка позиция Л.М. Митиной, касающаяся развития субъектности учащихся в ситуации предпрофильного обучения. В современных условиях модернизации образования при наличии комплексной интегрированной модели психолого-педагогического сопровождения, включающей в себя взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса в ситуации предпрофильного и профильного обучения, возможна реализация непрерывного процесса самопроектирования личности и последовательного перехода с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализация.

Конкретизация психолого-педагогического сопровождения и поддержки подростка может быть связана с рассмотрением триады «могу», «хочу», «надо». Вслед за Е.А. Климовым, Е.Е. Смирновой, мы рассматриваем содержание триады понятий следующим образом: «хочу» – это личные цели и ценности (профессиональные интересы и склонности); «могу» – познание себя, своих возможностей, способностей, состояния здоровья; «надо» – знание профессиональной сферы, путей и средств достижения цели, потребностей рынка труда.

В триаде «хочу», «могу», «надо», на наш взгляд, стратегии психолого-педагогического сопровождения и поддержки подростка в ситуации предпрофильного обучения представлены следующим образом:

в ситуации предпрофильного обучения – психолого-педагогическое сопровождение в большей мере сопровождает первые две позиции («хочу», «могу»), так как для учащегося актуально осознание «хочу», которое и есть предпосылка формирования субъектности и появления конструктивного «могу»;

в ситуации профильного обучения – психолого-педагогическое сопровождение в большей мере сопровождает две последних позиции («могу», «надо»), т.к. при осознании «могу», появляется ресурс для «надо»;

в ситуации общеобразовательного обучения в старших классах, когда выбор откладывается, все три составляющие равновелико включены в психолого-педагогическое сопровождение. Именно

такие ситуации более всего нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и менее всего представлены в современных программах, исследованиях.

Резюмируя вышеизложенное, можно выделить следующее.

Исследования показывают, что идея профилизации школ является наиболее позитивно оцениваемым мероприятием модернизации общего среднего образования. На сегодняшний день в образовании принимаются меры по регулированию содержания, структуры, организации и ресурсного обеспечения образовательного процесса в классах профильного обучения в общеобразовательных учреждениях. Но, принимаемые меры и позитивная оценка процесса профилизации, как показала практика, не исключают проблем. К проблемам организации процесса профилизации исследователи относят: 1) недостаточную материально-техническую базу, 2) недостаток квалифицированных педагогических кадров; 3) низкий уровень административно-управленческой культуры (нежелание или неумение руководителей школ задействовать все имеющиеся ресурсы, ограничение часов педагогу-психологу и т.п.); 4) отсутствие своевременного (более раннего) психолого-педагогического сопровождения приводит к последующему форсированию процесса предпрофильного обучения; 5) отсутствие четких профессионально-нормативных основ деятельности педагога-психолога в периоды предпрофильного и профильного обучения; 6) дефицит практико-ориентированных программ по психолого-педагогическому сопровождению учащихся среднего подросткового возраста в ситуации предпрофильного обучения.

Следует отметить, что сохраняется неопределенность в понятиях: «профильная школа» или «профильное обучение»; «предпрофильное обучение» или «предпрофильная подготовка» (хотя в нормативных документах закрепилось понятие «предпрофильная подготовка»).

Мы считаем наиболее эффективной такую позицию педагога, которая способствует субъект-субъектному взаимодействию всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, детерминирует процесс формирования субъектности подростка в ситуации предпрофильного обучения. Понимание учителем своей миссии как посреднической, является необходимой предпосылкой субъектности педагога, которая, в свою очередь, составляет основу профессионализма учителя.

Формирование наиболее оптимальной позиции родителей будет эффективной при совместных усилиях учителей и педагога-психолога, которые выступают посредниками при наличии противоречия между интересами ребенка и позицией родителей относительно профессионального будущего подростка.

Психолого-педагогическое сопровождение подростка в ситуации предпрофильного обучения, осуществляемое совместно с учителями и родителями, включает в себя формирование его субъектности, способствует развитию познава-

тельных интересов, избирательности деятельности, активности при выборе профиля обучения, конструктивному (субъект-субъектному) взаимодействию с окружающей средой, развитию рефлексивности, проявлению креативности.

Таким образом, с каждым годом расширяется пространство инициативного действия ребенка, пространство развития его субъектности и индивидуальности. Мы считаем, что «индивидуальная образовательная траектория учащегося» будет востребованной самим ребенком и эффек-

тивной при его сформированной субъектной позиции, соответствующей возрастному этапу, при соответствующем психолого-педагогическом сопровождении всех участников предпрофильного и профильного обучения. В период предпрофильного обучения, по мнению большинства исследователей, все более и более актуальным становится не столько выбор обучения, сколько способность к этому выбору, то есть способность быть субъектом собственной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаврилин А.В. Аналитический обзор существующих моделей профильного обучения при сетевом взаимодействии образовательных учреждений / А.В. Гаврилин, О.В. Шалыгина. – (<http://edu.of.ru/attach/17/15071.doc>)
2. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
3. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие для вузов / Б.С. Волков. – М.: Академический Проект, 2007. – 333 с.
4. Зеер Э.Ф. Профорентология. Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.
5. Пинский А.А. Цели, содержание и организация предпрофильной подготовки в выпускных классах основной школы Рекомендации директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием / А.А. Пинский [и др.]. – М.: Библиотека развития образования. ГУ ВШЭ, 2003. – 25 с.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
7. Резапкина Г.В. Секреты выбора профессии / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2003. – 80 с.
8. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (Рекомендации подготовлены на основе научно-исследовательских материалов ВНИКа под руководством д.психол.н.Н.Ю. Синягиной и к.психол.н. С.Г. Косарецкого). Письмо МО РФ от 27 июня 2003 г. № 28-51-513/16 / Школьный психолог. – 2004. – № 1. – С. 10-14.