

Світлана Скворцова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується впровадженням компетентнісного підходу до змісту навчання, який в свою чергу, підкреслює його практико орієнтованість. Теоретичні й практичні засади реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вищій школі розкриваються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених учених І. Беха, Н. Бібік, О. Біди, В. Бондаря, С. Глазачева, О. Гури, І. Зимньої, В. Кальней, Н. Кічук, Л. Коваль, А. Кузьминського, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Татура, А. Хуторського, М. Чошанова, І. Шапошнікової, С. Шишова, Б. Ельконіна, D. Ravena, T. Hoffmana, M. Linarda, D. Mc. Clellanda, V. Mansfilda і ін. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого, тим, що не лише володіє певним рівнем знань, умінь і навиків, а й здатний реалізувати їх в своїй професійній діяльності.

Таким чином, стратегічним завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами учбових ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності. Перешкоджають його розв'язанню ряд об'єктивних та суб'єктивних причин. Серед суб'єктивних причин можна виділити низьку мотивацію студентів, спрямовану на опанування професійної діяльності; формально-виконавський характер засвоєння професійно-спрямованих знань тощо. Об'єктивні причини приховуються власно в самій системі вищої освіти: здебільше абстрактний характер інформації, що пропонується студенту під час вивчення фахових дисциплін; традиційні технології навчання, спрямовані на сприймання, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність систематичних міжпредметних зв'язків фахових дисциплін.

Недостатність практичної орієнтованості фахових дисциплін, їх взаємозв'язку, відсутність систематизації знань студентів з окремих курсів, призводить до того, що інколи успішний студент є зовсім неспроможним виконувати професійні функції. В умовах переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій навчання у вищій школі, орієнтованих на компетентнісний підхід. До однієї з таких технологій відноситься контекстне навчання, яке проектує освітній процес у вищому учбовому закладі як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання, є моделювання на мові

знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності.

Контекстний підхід, концептуальні положення якого розкриваються в роботах М. Бахтина, А. Вербицького, Н. Лаврентьевої та ін., дозволяє створити умови для взаємопроникнення учбової і професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає в здійсненні учбового процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Контекстним навчанням є навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечується умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власно навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика й тощо) до власне професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. В контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й її контекст і соціальний зміст.

Теоретичними джерелами теорії контекстного навчання служать: поняття контексту як умови усвідомлення смислоутворювального впливу майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання.

Концепцію контекстного навчання розроблено А. Вербицьким. До її основи покладено ідею про якісні відмінності в протіканні основних процесів, у формуванні змісту, форм, методів і засобів професійної й навчальної діяльності, що є реальною перешкодою для оволодіння професійною діяльністю в рамках традиційної навчальної діяльності. Для того, щоб інформація (текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма), що існує об'єктивно поза студентом, одержала статус знання, яке є осмисленим відображенням дійсності, повинна із самого початку засвоюватися в контексті майбутньої професійної діяльності. Організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від учбових текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, яка протікає в умовах, що динамічно змінюються, і тому кожного разу нових, має спільний характер, і складає зміст того, що А. Вербицький називає знаково-контекстним (контекстним)

навчанням [1].

У контекстному навчанні метою діяльності студента стає не опанування системи інформації і тим самим основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Інформація займає структурне місце мети діяльності студента лише до певного моменту, а потім ця інформація повинна отримати розвинену практику свого застосування. Основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не «порція інформації», а ситуація предметної і соціальної невизначеності і суперечності. Система проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення. Змістом контекстного навчання виступає не лише предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи учбових завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальний бік, відтворний різними формами спільної діяльності і спілкування. Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам соціальних стосунків і дій в тій мірі, в якій він тут активний і виховується як особистість [1].

Метою статті є визначення напрямів застосування контекстного навчання під час опанування студентами – майбутніми вчителями фахових дисциплін, зокрема курсу «Методика навчання математики в початковій школі».

Власне навчальна діяльність студентів під час опанування зазначеного курсу відбувається під час лекцій та практичних занять. Лекція має бути проблемною: викладач формулює проблему «Який методичний підхід є найбільш ефективним для формування в молодших школярів певного поняття або вміння чи навички?». Очевидно, для того, щоб студенти її розв'язали, їм слід запропонувати зміст існуючих методичних підходів, що реалізовані у чинних підручниках або опубліковані у науково-методичних виданнях з обґрунтуванням позитивних й негативних рис кожного з них. Але, студенту надається можливість самостійно визначитися із власною позицією; викладач не тисне на нього власним авторитетом й не вимагає слідувати його точці зору, заохочує студентів до власних оціночних суджень.

Наступним кроком, під час самостійної роботи, студенти складають порівняльну характеристику цих підходів і обґрунтовують найбільш ефективну із власної точки зору; ілюструють методику роботи, розв'язуючи конкретні методичні задачі. За таких умов формується предметний контекст майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що тут цілепокладання не обмежене завданнями засвоєння вже кимось здобутих знань (ученим, автором підручника, викладачем) і спробами їх застосування, а засвоєння знань набуває особистісного сенсу з перспективою їх викорис-

тання у майбутній професійній діяльності. Таким чином, діяльність студента здійснюється у просторово-часовому контексті і виступає сполучною ланкою між минулим, сьогоднішнім і майбутнім.

Відстоювання обраної позиції здійснюється під час практичного заняття із елементами дискусії, де студент має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами завдань. Практичні заняття носять практико-орієнтований характер: студенти не просто відтворюють знання, які одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність вчителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – вчителя та учня. Зазначимо, що розгортання ситуації, яка моделюється, є, насамперед, невідзначеним і залежить від дій «вчителя» та дій «учнів»; у такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Провідним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах умов і динаміки реального уроку математики в початковій школі, стосунків і дій людей, що задіяні в ньому. Під квазіпрофесійною діяльністю А. Кузьминський, Н. Тарасенкова та І. Акуленко розуміють діяльність, у ході якої реалізуються математичні та методичні компетентності в ситуаціях змодельованої майбутньої професійної діяльності. Важливе місце тут займає імітація або фрагмента окремого етапу уроку, або роботи на уроці над певним видом завдань, або відтворення всього уроку.

Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, рольова гра. Тут вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Рольові ігри – це нібито репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. Засобом таких ігор створюється можливість «програти ситуацію» навчально-виховного процесу на уроці з різних позицій (с позиції вчителя або з позиції учня), що дає можливість зрозуміти психологію її учасників, і у свою чергу набути певного досвіду професійної діяльності.

Провідна форма активності при використанні семіотичних (знакових) навчальних моделей – це мова (слухання, мовлення, письмо); імітаційних навчальних моделей – предметна дія, а соціальних – вчинок. Через мову, дію, вчинок, що обумовлюють особистісну включеність людини в навчальну діяльність, здійснюється перехід від семіотичних структур – носіїв учбової інформації – до структур професійної діяльності, а також предметний і соціальний розвиток особистості фахівця [1]. Предметний зміст діяльності студента проектується як система навчальних проблемних ситуацій, методичних та ситуаційних задач, соціальний зміст втілюється в процес підготовки студентів через форми спільної діяльності студентів, що вимагають врахування особистості кожного, його інтересів, дотримання

норм навчального й майбутнього професійного колективу.

У системі науково-дослідної роботи студентів, у проектній діяльності, на педагогічній практиці, під час написання курсової, дипломної або магістерської роботи реалізуються форма учбово-професійної діяльності, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з найпрофесійнішою діяльністю. Беручи участь в наукових дослідженнях, працюючи в школі, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – реально створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування.

Зміст контекстного навчання, за А. Вербицьким, повинен проектуватися відповідно як предмет навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності з врахуванням наступних вимог: семіотичних – до організації знакової інформації; психолого-дидактичних, що відображують закономірність засвоєння знань; наукових, що відображують фундаментальні основи навчальних дисциплін; професійних, що відображують модель фахівця й обумовлюють змістовний контекст роботи із знаковою інформацією. З переходом від однієї базової форми організації діяльності до іншої і наближенням до кінця навчання студенти отримують усе більш розвинену практику застосування засвоєваних знань: знання опановуються не заради успішної здачі іспитів, а мотивуються пізнавальними і професійними мотиви та інтересами. У контекстному навчанні перехід від учбової діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів з учбових в професійні.

При формуванні професійної компетентності в умовах контекстного навчання В. Готтинг пропонує застосовувати стимули, такі як: *ефект результативності*: орієнтація студентів не тільки на засвоєння науково-педагогічної інформації відповідно до Державного стандарту, але і на творче застосування одержаних знань з практики через виконання спеціальних творчо-пошукових завдань по перевірці результативності упровадження нової педагогічної інформації в освітній процес; застосування нестандартних методів і прийомів навчання і виховання школярів; аналізу шкільних учбових планів, програм і підручників з позиції вимог педагогічної інновації; *пошук «педагогічного ідеалу»* через сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних задач навчання; формування власної позиції (читання і обговорення широкого круга наукової літератури, періодики; написання творів, добір матеріалу про інноваційні освітні підходи, очолювані майстрами педагогічної праці, про педагогічні системи, реалізувати які здатні творчо мислячі, високо компетентні фахівці).

Отже, основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб'єкт навчання із самого початку ставиться в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної у практико профе-

сійну; вимоги з боку професійної діяльності є системо утворюючими, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не лише окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки фахівця у ВНЗ.

Виходячи з цього, з метою впровадження технології контекстного навчання як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу, повинно розпочатися із перегляду програми курсу «Методика навчання математики в початковій школі» з точки зору визначення переліку компетентностей та компетенцій, що мають бути наявні в студента, вже опанувавшого курс, тобто моделі фахівця. Наступним кроком має бути виокремлення компетентностей чи компетенцій, які формуються під час кожного окремого модуля, через його теоретичний, практичний блоки та самостійну роботу студентів й навчальний проект. Формами навчання є проблемна лекція (власне навчальна діяльність), за допомогою якої формується предметний контекст діяльності; практичне заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійна діяльність), що сприяє формуванню не лише предметного, а соціального контексту майбутньої професійної діяльності; науково-дослідна робота студентів, проектна діяльність, педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи (навчально-професійна діяльність).

Дидактична модель контекстного навчання включає: особливості проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як єдності інформаційної і технологічної складових освітнього процесу; принципи відбору і структурування змісту освіти, що забезпечують інтеграцію навчальної інформації з фахових дисциплін; способи і форми його засвоєння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
2. Готтинг В.В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / Под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.
3. Кузьминський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / Кузьминський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.