

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті висвітлено визначення основних положень контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології. Розкривається сутність, особливості використання контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів суспільних дисциплін. Визначені базові форми діяльності, охарактеризован змістово-процесуальний складник контекстного навчання, наведені приклади контекстного підходу до змісту лекцій та лабораторних занять, способи конструювання імітаційної та соціальної моделей практико-орієнтованого навчання.

Ключові слова: контекстне навчання, контекстний підхід, квазіпрофесійна діяльність, змістово-процесуальний складник технології, моделювання професійної діяльності, практико-орієнтоване навчання.

Реформування сучасної вищої школи вимагає наближення професійної підготовки педагогічних кадрів до реальної практичної діяльності. У пошуку методологічного концепту формування професійної діяльності майбутніх учителів історії та суспільних дисциплін та реалізації його у межах навчального процесу, звернемося до технології контекстного навчання, яка уже впродовж тридцяти років розвивається російським вченим А. Вербицьким[3,4,5,6,7] і його науковою школою та стала предметом наукових дискурсів.

Проблему професійного потенціалу контекстного навчання досліджують також вітчизняні науковці: Г. Барська, Н. Грицай, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, В. Іщук, С. Кожушко, А. Мельник, С. Скворцова, О. Ткаченко, Є. Ширшов, О. Чурбанова та ін. Теоретичні та практичні аспекти впровадження контекстного навчання у процес підготовки майбутніх педагогів стали

предметом дисертаційних досліджень науковців Л. Коваль, Л. Костельної, В. Коткова, І. Марчук, Т. Сидоренко та ін. Процес практичного впровадження інноваційної технології у систему підготовки майбутніх вчителів у рефлексивно-контекстному освітньому середовищі ВНЗ розкрито у працях В. Желанової, І Демченко (щодо підготовки вчителя початкової школи); Н. Грицай (біології); А. Самсонової (іноземної мови); О. Іваницького (фізики); Ю. Лопушанської (студентів соціологів); А. Кузьминського, Н Тарасенкової, І. Акуленко (математики).

Незважаючи на високий рівень дослідження технології на теоретичному рівні, у практиці навчання контекстний підхід професійній підготовці майбутніх вчителів не використовується повною мірою, а процес формування професійної компетентності учителів суспільних дисциплін на основі контекстного підходу залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній теорії, що спонукає автора визначити ці аспекти завданням для теоретичного дискурсу.

Звернення до технології контекстного навчання викликано існуванням низки суперечностей, що спостерігаються у практиці вищої освіти, а саме: компетентнісною спрямованістю навчання і утвердженням провідної ролі теоретичних знань у змісті навчання ВНЗ; необхідністю підготовки спеціалістів, здатних діяти за межами навчальних ситуацій і недостатньою практичною зорієнтованістю фахових дисциплін; суперечністю між індивідуальним характером навчання студентів та колективним у професійній діяльності; перевагою інформаційно-знакової моделі навчання та дефіцитом практики роботи із знаннями; між виконавською дисципліною студентів у навчанні та потребою у ініціативній та самостійній позиції спеціаліста у трудовій діяльності; спрямованістю на професійне становлення майбутнього педагога у межах навчальної діяльності та існуючим на практиці великим періодом адаптації молодого спеціаліста в умовах виробничої діяльності.

Цілком погоджуємося з позицією вченого А. Вербицького, що всі названі протиріччя є наслідками головного – відмінності між професійною та

навчальною діяльністю, вирішення якого можливе за умови використання контекстного навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечується умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Відтак, метою статті є виявити потенціал контекстного навчання в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів суспільних дисциплін.

Провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що навчальна інформація має засвоюватися студентом засобами моделювання власної практичної дії та вчинку, наближених до предметного і соціального змісту учительської праці, що супроводжується перетворенням знань з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, а також трансформацією мотивації – з навчальної на професійну. Моделювання та засвоєння змісту предметно-технологічного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності в поєднанні з набуттям студентами особистого досвіду її здійснення вимагає використання відповідних форм навчальної роботи. Серед них А. Вербицький виокремлює три базові форми (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність), а також вказує на множинність перехідних від однієї базової форми до іншої [8, с.35]. Цим формам відповідають три базові моделі навчання – семіотична, імітаційна та соціальна. Для нашої розвідки важливим є розкриття змісту квазіпрофесійної діяльності студентів та відповідних їй моделей навчання. Квазіпрофесійна діяльність названа так, оскільки їй притаманні риси як власне навчальної, так і майбутньої професійної діяльності (діяльність посередник). У формі квазіпрофесійної діяльності в студентській аудиторії і на мові навчальної інформації моделюються умови, зміст і динаміка виробничого процесу відносно зайнятих в ньому людей.

Квазіпрофесійна діяльність цілком узгоджується із змістовим та мотиваційним компонентами науково-методичної моделі підготовки майбутнього вчителя історії та суспільствознавства. Змістовий складник моделі передбачає формування когнітивної та операційно-процесуальної складових

діяльності майбутнього спеціаліста. Когнітивна складова спрямована на опанування змістом суспільних дисциплін, завданнями стратегії і тактики їх викладання у загальноосвітніх навчальних закладах, усвідомлення сутності педагогічної взаємодії з учнями та способів її організації. Операційно-процесуальна складова передбачає оволодіння певною сукупністю умінь і навичок реалізації навчально-пізнавальної діяльності на уроках[1, с.12]. Крім того суб'єктивне «проживання» студентами (псевдо) професійного досвіду через вирішення проблемних ситуацій сприяють розвитку професійної мотивації, яка на думку дослідниці Н. Бакшаєвої «не формується, якщо в процесі діяльності не представлені елементи майбутньої професійної діяльності, її контекст»[2, с.88].

Дослідники проблеми визначають лекції формою навчальних занять, на яких можна розгортатися квазіпрофесійна діяльність, визначаючи такими лекції інформаційні, проблемні, лекції удвох, лекції прес-конференції. Зупинимося на цьому детальніше та виявимо можливості квазіпрофесійної діяльності у змісті лекцій суспільствознавчих курсів «Теорія та методика навчання суспільствознавства», «Теорія та методика суспільно-політичних дисциплін». Так, розкриваючи методику проблемного навчання у ході лекції «Технології у навчанні суспільствознавства», викладач має показати способи моделювання проблемної ситуації. До прикладу: «Зупинимося на компонентах уроку, в яких закладається проблема. Візьмемо тему «Засоби масової інформації». Проблема може бути закладена у змісті афоризму, як-то: «Засоби масової інформації в умілих руках – це дудки, під які танцює громадська думка», який стає предметом аналізу впродовж уроку. Іншим варіантом є зіткнення учнів з проблемою у ході мотивації. Наприклад, учитель каже таке: «Подальший розвиток української державності залежатиме від багатьох чинників, серед яких найважливіший розвиток ЗМІ. Реальна влада зосереджуватиметься в руках інфократії, соціального прошарку, який контролюватиме інформаційні ресурси. Проте уже сьогодні за вплив на громадську думку і масову свідомість ЗМІ називають четвертою владою.

Сьогодні ЗМІ – це дещо більше ніж тіньова влада, більше ніж гілка влади, вона може творити реальність. Дилема: основне завдання ЗМІ – нести інформацію про реальність чи творити її?». Учні розв'язують дилему у ході дослідження теми уроку. Проблемними можуть стати питання: Чи існують причини, які б могли виправдати обмеження свободи преси? Чи є межі соціальної відповідальності преси? Мешканці Інтернету та їх активність – це їх сила чи слабкість? ЗМІ – це думка більшості чи меншості? Цікавими для учнів можуть стати проблемні завдання такого типу: 1) Проаналізувати в інтернеті соціальні мережі «В контактi» або «Facebook» за моделлю Г. Ласуелла. 2). Підтвердити (спростувати) «теорему Томаса». Американський соціолог Вільям Айзек Томас стверджував: «Якщо ситуація мислиться як реальна, то вона стає реальною за наслідками». Пригадати з історії приклади, коли невірне сприйняття ситуації привело до руйнівних наслідків». Далі викладач пропонує студентам визначити запитання та завдання, які підводять учнів до суперечностей і запрошують до пошуку їх вирішення. Зразками самостійно створених студентами проблемних питань у змісті предмету «Людина і світ» можуть бути такі: Як ви думаєте, чи завжди збігається ваша думка про себе з думкою про вас? Чи можуть надбання субкультури стати класикою національного чи світового рівня? Образ жінки у рекламі ЗМІ – раціональний аргумент чи стереотип, що дискримінує стать? Індекс розвитку людського потенціалу – красива картинка чи керівництво до дії? Субкультура – це данина моді чи спосіб самовираження? Абсолютна соціальна стабільність – це ідеал чи реальність? Проблемні завдання для учнів можуть бути такого плану: Визначити вектори соціальної мобільності своєї родини. Порахувати свій вік, враховуючи хронологічні, біологічні та психологічні чинники. Визначити паритет раціонального і вигаданого в рекламі. Охарактеризувати габітус учителя.

Даючи час студентам на визначення проблемних питань, потрібно наголосити на тому, що так можна будувати структуру шкільної лекції – «лекції з паузами», мета якої не тільки фіксація складної інформації, але і розв'язування проблемних завдань.

У дослідженнях А. Вербицького квазіпрофесійно діяльнісною є «лекція вдвох», яка проводиться у сув'язі зі студентом, який виявив бажання участі. Перед тим, як запропонувати її студентам, доцільно сказати, що вона моделює алгоритм підготовки шкільної лекції типу «лекція з допомогою учнів»[12, с.84]. Підготовка до лекції починається з оголошення теми, та пропозиції до учнів взяти участь у структуруванні її змісту, визначенні плану. Далі вчитель пропонує учням (учневі) підготувати певне питання. З учнями спільно виробляються умови зворотного зв'язку та умови корекції засвоєного. Підготовка та проведення такої лекціїу ВНЗ – це форма практичного теоретизування. У такій формі, до прикладу, можна розкрити тему «Зміст суспільствознавчої освіти в зарубіжній школі». Питаннями для дослідження студента-аудитора можуть бути: Вивчення суспільствознавчих дисциплін в американській школі; Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії; Нормативно-педагогічне забезпечення суспільствознавчої освіти у чотирирічних гімназіях Чеської республіки; Модернізація історичної освіти в Норвегії та ін.

Методика шкільної лекції вимагає чіткого інструктування правил фіксації основних(опорних) положень. Важливо навчити учнівстворюватиумовно-графічні знакові зображення учбового матеріалу, що дозволяє звертати увагу на логіку його викладу, на головні деталі, сутність історичного факту, події, явища, краще запам'ятовувати та розуміти їх..Щоб вимагати це від учнів, студенти мають на лекціях з методики моделювати вербальне кодування навчальної інформації та складати логічно-структурні та опорні схеми. Для цього їм варто:навчитися навикам критичного (спрямованого слухання);здійснювати системно-структурний аналіз змісту інформації;відбирати навчальну інформацію для кодування; кодувати інформацію (спрощувати, модифікувати, створювати скорочені записи, опорні сигнали ключових положень); об'єднувати сигнали в блоки, графічно відображати зв'язки між ними. Ці навики важливі для підготовки до уроку, проведення студентами структурно-функціонального (структурно-

методичного) аналізу теми уроку, складання плану-конспекту. Тому на лекціях потрібно пропонувати студентам слухати інформацію та одночасно вирішувати його знакове та графічне оформлення. Таку діяльність можна цілком віднести до квазіпрофесійної. Та найбільш ефективними є лабораторні заняття, на яких шліфується методична компетентність майбутніх учителів історії. Поділяємо думку дослідниці А. Волощук про способи професійно-методичного зростання майбутнього вчителя в освітньому середовищі ВНЗ[9]. Вважаємо, що лабораторні заняття з методичних дисциплін мають виступати у визначеній автором формі:

1. Методичної майстерні, спрямованої на розвиток методичного мислення студентів через вирішення проблемних професійно-методичних задач в умовах змодельованих педагогічних ситуацій.
2. Занять-тренінгів, як форми інтерактивного навчання, мета якого розвиток компетентності, міжособистісної та професійної поведінки в спілкуванні.
3. Методичного театру, метою діяльності якого є пошук, апробація, адаптація, розвиток і розповсюдження нових технологій навчання фахових дисциплін.
4. Методичного консалтингового центру, діяльність якого максимально наближена до реальної навчально-виховної діяльності студента-майбутнього вчителя.
5. Центру професійного саморозвитку майбутнього вчителя та дисемінації передового педагогічного досвіду.

Такі заняття дають можливість розглядати педагогічну теорію не як усталене знання, а як інтелектуальний процес, що веде до особистісного відкриття майбутнім учителем головних законів та закономірностей педагогічного процесу, відтак, уможлиблює критично вивчати, удосконалювати та експериментально використовувати нові педагогічні ідеї та практику. Зазначений підхід до підготовки учителя поширений у педагогічній думці

Західної Європи, на чому наголошують дослідники проблеми О. Локшина, А. Малихін та ін. [10,11].

Для моделювання соціальної складової квазіпрофесійної діяльності ефективним є використання методу проектів, у ході виконання яких студенти формують соціальні уявлення, виявляють проблему як частину соціальної дійсності, розуміння її суті в нових умовах, набувають знань, висловлюють власні судження, критично мислять, займають соціальну позицію, розуміють дійсність, прогнозують поведінку. Як результат спільних зусиль в процесі проектної діяльності у кожного студента складається новий теоретичний, технологічний і соціальний досвід, а особистісні смисли перетворюються в соціальні цінності, в систему відносин до суспільства, праці, до самого себе. Реалізація проектної компетентності можлива за умови проведення лекцій та семінарів з технології проектної діяльності як окремих модулів програм з методичної підготовки студентів; організації спеціальних курсів з теорії проектної діяльності для студентів суспільствознавців. Зразком квазіпрофесійної діяльності є участь студентів у соціальних, дослідницьких, творчих проектах, як форми індивідуального навчально-дослідного завдання, прикріплення студентів до кафедральних проектів, педагогічні проекти на виробничій практиці.

Отже, приходимо до висновків, що контекстне навчання— це процес постійного накопичення індивідуального та колективного методичного досвіду, динамічний рух від емпірично-імітативного рівня професійних умінь до моделюючо-конструктивного та творчого. Пошук та вироблення оптимальних рішень квазіпрофесійної діяльності на кожному із етапів є завданням майбутніх наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бакка, Т.В. Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» /Бакка Т. В.; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2008. – 20 с.

2. Бакшаева, Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов.: Учебное пособие. – М.: Логос, 2006. – 184с.
3. Вербицкий, А. О контекстном обучении / Вербицкий А. // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 25 – 30.
4. Вербицкий, А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход /А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
5. Вербицкий, А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.
6. Вербицкий, А. Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник «Педагогика и психология». – 2010. – № 2. – С. 53 – 60.
7. Вербицкий, А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 32 – 37.
8. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А А Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-37.
9. Волощук, А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / А. М. Волощук; Житомирський державний університет імені Івана Франка (Житомир). – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 20 с.
10. Локшина, О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів / О. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 2. – С. 204-210. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2011_2_28
11. Малихін, А. О. Досвід професійно-методичної підготовки вчителів у країнах Західної Європи: реалії та перспективи розвитку / А. О. Малихін // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 1. - С. 168-176. - Режим доступу:http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_26
12. Пометун, О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання /О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.