

Е.М. Попова

Россия, Чита, Забайкальский институт предпринимательства Сибирского
университета потребительской кооперации

Профессиональное обучение в русле контекстно-компетентностного подхода

В статье раскрыты теоретические аспекты контекстного и компетентностного подходов в профессиональном обучении. Рассмотрены философские и психолого-педагогические основы контекстного обучения как базы для реализации компетентностного подхода. Показана взаимосвязь и взаимообусловленность данных подходов в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов.

E.M. Popova

Professional education in a context-competence approach aspect

The theoretical aspects of context and competent approaching to the professional education are considered in this article. Philosophical and psychological-pedagogical basics of context teaching are opened for the realization of competent approaching, and their mutual relation.

Новый тип общества, который принято называть информационным, качественно изменил концепцию трактовки сущности и задач профессионального образования. В настоящее время подчеркивается миссия «порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм в процессе освоения стандартов профессионального образования, ориентация на отражающий характер подготовки специалиста, готового к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности» [10].

Современная социальная ситуация дает основания артикулировать в культуре идеи самоценности личности, ее духовной сущности, самоопределяемости, что позволяет ученым охарактеризовать движение общества от «культуры полезности» к «культуре человеческого достоинства» (А.Г. Асмолов).

Переход от технократической парадигмы образования к новой, гуманитарно-культурологической, позволяет сформулировать направленность профессионального образования как создание условий для становления профессиональной компетентности будущего специалиста. Этот процесс сопровождается не только заменой традиционных педагогических технологий на инновационные, но и прежде всего пересмотром целей и ценностей образования, сменой технократических отношений в системе «учитель-ученик» на гуманистические, переходом от авторитарной позиции преподавателя к сотрудничеству со студентами как активными субъектами образовательного процесса.

В спектр содержательных компонентов профессиональной компетентности специалиста включены такие личностные качества, как способность к профессиональной мобильности, творческое и критическое мышление, социальная и общекультурная компетентность специалиста [10]. По мнению отечественных ученых (А.П. Тряпицына, И.А. Зимняя, В.А. Демин, С.Е. Шишов, В.М. Шепель, В.С. Безрукова и др.), основное направление обновления профессионального образования заключается в том, чтобы найти пути формирования у будущего специалиста деятельностной позиции в процессе обучения, способствующей становлению ценностного и целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, что и определяет развитость профессиональной компетенции специалиста.

Необходимость компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, по мнению И.А. Зимней, обусловлена общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики, процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования», сменой образовательной парадигмы. Как отмечает один из аналитиков этого процесса А.Н. Афанасьев [1], начавшийся с

Лиссабонской конвенции 1997 г. Болонский процесс является сегодня «точкой отсчета» интеграции России в Европу. Необходимость вхождения в него России отмечается в целом ряде документов Минобразования и науки РФ, а также в работах многих российских исследователей.

Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 г. «Реформы образования», «...в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений». В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции» [11, с. 10]. Это же относится и к высшей профессиональной школе.

В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность».

Прежде всего, отметим, что существует два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первому варианту, представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997) [7], компетенция определяется как:

- способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «... термин компетентность используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» [7, с. 63].

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования», понятие компетентности «...включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.». При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции.

Разные определения понятию компетентности дают отечественные педагоги и психологи. Так, В.М. Шепель в определение компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения» [3].

В.А. Демин определяет компетентность как «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [8]. Таким образом, общим для данных определений является то, что компетентность задается на основе знаний, умений и навыков, полученных в ходе теоретического обучения.

Следует отметить, что В.А. Демин особо выделяет общекультурную компетентность как основу профессиональной, считая, что ведущими направлениями общекультурной компетентности обучающихся при личностно-ориентированном подходе являются личностные потенциалы. Уточняя данное положение, А.П. Тряпицына утверждает, что профессиональная культура специалиста должна отражать в своей структуре социокультурный опыт в определенной профессиональной сфере, включающей профессиональные знания, умения и навыки, приобретаемые в процессе обучения, и необходимые личностные качества специалиста. В итоге, по мнению ученого, основополагающими принципами становления профессиональной компетенции выступают в единстве «принципы социо-культуросообразности и практикоориентированности обучения» [10].

Итак, общим для всех попыток дать определение компетентности является понимание ее как совокупности знаний, умений и навыков, позволяющих справляться с самыми

различными вариативными задачами в ходе выполнения конкретной работы. Особое значение имеют и необходимые личностные качества будущего специалиста, становлению которых способствует процесс воспитания в вузе. Гармоничное взаимодействие данных аспектов приводит нас к комплексному пониманию компетентности, которая проявляется в контексте условий и требований, как внешних, так и внутренних.

Природа профессиональной компетенции, с точки зрения исследователей, такова, что она не может быть задана извне, становление ее реализуется лишь в единстве с развитием духовно-нравственных ценностей на основе собственной активности личности, ее субъектной позиции в ходе обучения. Поэтому базой для профессионального образования провозглашается стратегия создания необходимых условий для личностного и профессионального развития будущего специалиста.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд перспективных теорий, концепций и методических систем, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности. Наиболее известными среди них являются теории и технологии проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.А. Талызина и др.), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), гуманистическая концепция Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской и др., теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков, И.С. Зимняя и др.), которые могут стать основой реализации компетентностного подхода в образовании. Вместе с тем все они разработаны применительно к школьному образованию и по своей методологии направлены, прежде всего, на развитие теоретического мышления, на овладение «основами наук», без учета практической подготовки необходимой в профессиональном обучении.

В качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании могут рассматриваться теория и технологии контекстного обучения, разработанные в трудах А.А. Вербицкого и его школы (Н.А. Бакшаевой, Н.В. Борисовой, В.Н. Крутликowa и др.). Сущностной характеристикой контекстного обучения является последовательное моделирование социального и предметного содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. В соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки.

Предметный контекст будущей профессии представляет собой деятельность по освоению знаний, умений, навыков, заданную с помощью системы учебных заданий, моделей и ситуаций в соответствии с целями обучения и модельными (квалификационными) характеристиками специалиста.

Социальный контекст деятельности предполагает деятельность в системе взаимодействия участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений и действий будущей профессии. Таким образом, усвоение абстрактных знаний с самого начала «наложено на канву» профессиональной деятельности, в содержании которой осуществляется последовательное, систематическое приближение студента к будущей профессии [4, 5]. Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности способствует развитию студента как специалиста и как члена общества, т.е. способствует формированию профессиональной и социальной компетентности учащихся. Поэтому профессор А.А. Вербицкий связывает контекстное обучение с компетентностным подходом, объединяя их в концепцию контекстно-компетентностного обучения.

В качестве методологической основы контекстного обучения автор выделяет три основных источника:

- контекст как смыслообразующую категорию, проблема которого подробно рассмотрена в философии и психологии;

- деятельностную теорию усвоения социального опыта, разработанную в трудах Л.С.Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и других педагогов и психологов, согласно которой усвоение содержания обучения осуществляется не путем передачи готовых знаний, а в процессе собственной, внутренне мотивированной активности личности;

- теоретическое обобщение многообразного опыта использования форм и методов активного обучения.

Разработка модели контекстного личностно-ориентированного образования базируется также на гносеологических основах моделирования как метода научного познания (Н.М. Амосов, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин, В.А. Штоф и др.); идеях системного подхода (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, Э.Г. Юдин и др.); теоретических и технологических основах личностно-ориентированного подхода к обучению (В.В.Давыдов, В.А.Петровский, Б.Д.Эльконин, И.С.Якиманская, В.В.Сериков, В.А.Сластенин).

Моделирование напрямую связано с процессом познания – гносеологией. В философской литературе широко представлена материалистическая концепция о роли моделей в познании. В отечественной литературе эта проблема разрабатывалась В.А. Штофом, Л.Н. Карповым, Б.А. Глинским, И.Б. Новиком и другими учеными. За рубежом этой проблемой занимались Г. Клаус, Л. Ганчев, С. Петров, И. Сегал, Г. Штрас, К. Вустнэк, А. Робинсон.

В теории познания под моделированием понимается мысленный или умственный эксперимент - некоторые мысленные операции над воображаемым объектом, замещающим реальный объект в целях его изучения и помогающим увидеть сущность предмета посредством наблюдения и изучения его существенных связей и отношений (В.А.Штофф, И.П. Быстров и др.). По определению В.А.Штоффа, «под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его, и изучение которой даст нам информацию об изучаемом объекте» [14].

Следовательно, можно утверждать, что модель как средство получения новых знаний о замещаемом объекте, в нашем случае профессиональной ситуации, является мысленным экспериментом, средством формирования новых знаний о нем, средством объяснения его структуры и функций. В качестве средства объяснения модель позволяет раскрыть закономерную связь дисциплин специализации, выявить внутреннюю структуру будущей профессиональной деятельности, объяснить поведение или функции обучаемого в той или иной профессиональной ситуации.

Высокая эффективность применения контекстного подхода обусловлена созданием коммуникативных ситуаций в учебном процессе с целью переноса осваиваемого опыта на новые сферы деятельности. «Ситуация несет в себе зародыш мышления, позволяет развернуть содержание образования в динамике, задать социальные отношения включенных в ситуацию людей и тем самым влияет на формирование их социальных качеств», - подчеркивает А.А. Вербицкий [4]. Решение профессиональной ситуации наполняет предмет деятельности студентов личностным смыслом, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования, а полученные знания усваиваются не абстрактно, а в контексте действия.

Контекст как фактор, содействующий появлению смыслов и мотивов, – это система внутренних и внешних условий деятельности и поведения человека, которая задает личностно-профессиональную мотивацию получения образования в вузе, становится источником будущей профессиональной компетентности.

Смыслообразующая роль контекста была сформулирована в работах философов М.М. Бахтина, Ю.М. Лотмана, В.С. Библиера. М.М.Бахтин, а впоследствии и В.В.Налимов укореняли смыслы в культуре и подчеркивали ее трансцендентную роль по отношению к индивидуальному сознанию.

Идеи контекста в психологическом русле рассмотрены и в работах отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.П. Зинченко, Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн и др.). Ученые отмечают, что, изменяя контекст, можно целенаправленно влиять на содержание психического отражения самых разных уровней. Так, Л.С. Выготский привлекал понятие «контекст» для объяснения содержания смысла и значения: «Вот это обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений» [6]. Л.С. Рубинштейн писал, что формирование психических функций и способностей человека, его сознания «фактически включено в контекст реального материального бытия, в контекст жизни и деятельности человека» [12].

«Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее», - замечают П. Линдсей, Д. Норманн [13].

Педагогический аспект проблемы был раскрыт А.А.Вербицким в его концепции «контекстного обучения». В соответствии с исследованиями ученого контекст играет важнейшую смыслообразующую роль во всех процессах психики, сознания и деятельности. Контекст, по мнению ученого, это система внутренних и внешних условий – поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразования субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и её компонентам. Ученый указал на два вида контекста: внутренний, отражающий индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека, и внешний, предметный, социокультурный контекст ситуации, в которой человек действует.

Поэтому содержание учебной деятельности студента в контекстном обучении отбирается не только в логике науки, но и в логике будущей профессиональной деятельности с учетом модели специалиста, что придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Содержание обучения проектируется не редуцированно к содержательной части предмета, а как система учебной деятельности, последовательно трансформируемой в предмет деятельности профессиональной. Поэтому основной единицей содержания контекстного обучения выступает не «порция информации» или задача, решаемая по образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента. Система профессионально подобных ситуаций позволяет развертывать обучение в динамике, создает возможность интеграции знаний всех научных дисциплин как средств разрешения этих ситуаций. При этом учебная информация обретает статус знания, отражающего в сознании студента мир профессии, в связи с чем формируются потребности студента, его действия, поступки, развивается профессиональная мотивация, создаются предпосылки для успешного формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Движение деятельности в контекстном обучении осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекции, семинары) через формы квазипрофессиональной (деловые игры и пр.) к учебно-производственной (НИРС), а от нее – к реальной профессиональной деятельности. Тем самым обеспечиваются психолого-педагогические условия интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов, условия для творческого развития индивидуальности каждого будущего специалиста.

Личностный характер контекстного обучения связывается не только с учетом индивидуального потенциала обучаемых, но и стимулированием их субъектной и субъективной позиции, что достигается выстраиванием обучения как процесса освоения «живых знаний» (С.Л. Франк, В.П. Зинченко). Знания, согреты «энергией личной веры» (Б.С. Братусь), становятся достоянием внутреннего мира будущего специалиста. «Пристрастность сознания» определяет смысл профессиональной деятельности, ее

внутренний контекст, становится источником будущей профессиональной компетентности.

В контекстном обучении наполняется новым содержанием мотивация учебно-познавательной деятельности: посредством профессионального контекста будущей деятельности активизируется интерес не только к информации, имеющей профессиональную направленность, но и развивается стремление к самопознанию, личностному самоопределению и росту.

Следует отметить, что в контекстном обучении изменяется и позиция преподавателя, она преобразуется в позицию организатора и модератора познавательной деятельности студентов. Преподаватель актуализирует, стимулирует учащихся к развитию, создает условия для их самовыражения на базе использования эмоционально-ценностного опыта субъектов обучения. Итогом совместной деятельности, обмена информацией, диалога становятся новые знания, которые создаются, а не получаются в готовом виде, формируя профессиональную компетентность специалиста.

Особая роль в контекстном обучении отводится активным методам обучения. Моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности, реализуемое активными методами, способствует консолидации теоретической и практической подготовки в вузе, а также решает проблему социальной адаптации молодого специалиста в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, в условиях контекстного обучения в полном объеме находят отражение четыре ведущих принципа: совместной деятельности, диалогического моделирования социального контекста профессии, двуплановости обучения, единства теоретической и практической подготовки, содействующей введению в собственно профессиональный контекст будущей специальности, способствующие формированию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Контекстное обучение в русле компетентностного подхода соответствует новым тенденциям в образовании и социокультурной практике, оно позволяет «выращивать» будущего специалиста, профессионально компетентного, готового к творческой самореализации. Такое обучение придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
2. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 2.
3. Безрукова В.С. Словарь педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. - 94 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. - М., 1982. – Т.2. - 487с.
7. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. - Европейский фонд образования: ЕФО, 1997.
8. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. - 2000. - № 4. – С.35.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
10. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф.Родионовой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004.
11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002.
12. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 423с.
13. Линдсей П., Норманн Д. Переработка информации у человека. – М., 1974. - 550с.
14. Штофф В.А. Гносеологические проблемы моделирования: Дис... д-ра филос наук: Л., 1964.