

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗАДАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

С. Л. Зусько

Белорусский государственный университет, г. Минск;

zusko_sergei@mail.ru;

науч. рук. – С. Н. Захарова, канд. пед. наук, доц.

В статье рассматриваются возможности применения компетентностно ориентированных заданий для подготовки профессионалов по технологии контекстного обучения (по А. А. Вербицкому), а также для обучения школьников (на примере учебных предметов «Всемирная история» и «История Беларуси»).

Ключевые слова: качество подготовки специалистов; компетентностно ориентированное задание; компетентностный подход; общее среднее образование.

В традиционной образовательной парадигме социально-профессиональное содержание жизнедеятельности передается обучающемуся в виде «готовой» информации. Как следствие, оно оказывается им не интериоризированным. Еще в 1980-е гг. Минвуз СССР обнаружил низкий уровень остаточных знаний у студентов старших курсов. Быстрее всего забывались те знания, которые не использовались как средство практического действия [1, с. 34]. Объяснительно-иллюстративное обучение по содержанию и организационным формам является далекой от реалий социально-профессиональной деятельности искусственной моделью. В современных условиях требуется модернизация всей системы высшего образования для преодоления названной проблемы посредством внедрения в практику высшей школы компетентностного подхода.

Адаптируя практическую направленность компетентностного подхода к реалиям белорусского образования, целесообразно вести речь о введении практико-ориентированного компонента в содержание учебного материала [2, с. 33]. Одним из вариантов реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании является контекстное обучение, разрабатываемое в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого более 30 лет. Согласно его исследованиям, в контекстном обучении на языке наук и с помощью всей системы форм, методов (активное обучение и др.), моделей (семиотической, имитационной, социальной) и средств (традиционных и инновационных) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [1, с. 52].

Применение контекстного обучения в системе высшего образования содействует решению следующих задач: формировать у обучающихся

не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать целостное мышление специалиста; давать целостное представление о профессиональной деятельности и ее крупных фрагментах; учить коллективной мыслительной и практической работе; формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений; воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам профессионального коллектива и общества в целом [3, с. 118].

Методологическую основу контекстного обучения составляют:

1. Деятельностная теория учения, развитая в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и других. В соответствии с ней усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи обучающемуся информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира.

2. Теоретическое обобщение опыта использования с середины 1970-х годов форм и методов так называемого активного обучения, включая проблемную лекцию, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые игры, самостоятельную работу обучающихся новые информационные технологии, учебно- и научно-исследовательскую работу студентов (УИРС, НИРС), «реальное» дипломное проектирование, производственную практику и т.п.

3. Понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности обучающегося на процесс и результаты его учебной деятельности. Контекст как смыслообразующая категория – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [1, с. 41].

В соответствии с теорией контекстного обучения модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности обучающегося проектируется как система учебных проблемных ситуаций и задач, постепенно приближающихся к профессиональным. Социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности обучающихся, предполагающие учет личностных особенностей каждого,

его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и профессионального коллектива, общества.

В контекстном обучении вместо ориентации на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность через выполнение компетентностных заданий. Целью деятельности обучающегося становится не овладение основами наук, а формирование компетенций для выполнения профессиональной деятельности. Информация занимает структурное место цели деятельности обучающегося лишь до определенного момента, а затем эта информация должна получить применение в качестве средства регуляции деятельности, приобретающей черты профессиональной [2, с. 34].

Основной единицей работы обучающегося и преподавателя в контекстном обучении становится не «порция информации», а компетентностно ориентированное (или компетентностное) задание. Применение компетентностных заданий позволяет развернуть диалектически противоречивое содержание обучения в динамике и обеспечить объективные предпосылки формирования теоретического и практического профессионального мышления, а также развития и диагностики необходимых профессиональных компетенций.

Компетентностное задание, согласно исследованиям О. Л. Жук, выступает средством развития и диагностики компетенций и определяется как форма организации учебного материала, смоделированная в виде жизненной или кважиз жизненной ситуации, призванная формировать дисциплинарные, междисциплинарные и ключевые компетентности обучающихся. Компетентностные задания используются в контекстном обучении с целью формирования системы универсальных учебных действий, обеспечения условий для применения предметных знаний, умений, навыков междисциплинарного характера в новых, незнакомых для обучающихся ситуациях, а также для приобретения обучающимися опыта решения жизненных и профессиональных задач.

Существенной характеристикой компетентностного задания является его междисциплинарный характер. Решение подобных задач может выступать эффективным средством междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке обучающихся всех специальностей и способствовать освоению ими универсальных способов ответственного экологического поведения, эффективных поведенческих стратегий в сфере профессии, социально-личностной жизнедеятельности [4, с. 3].

Основные этапы применения компетентностных заданий для диагностики результатов обучения:

- актуализация перечня компетенций как результата образования и предъявление их обучающимся;

- декомпозиция («расшивка») этих компетенций на учебные результаты (на знания, умения, навыки), которые связаны с конкретными результатами деятельности в рамках образовательного процесса;

- выявление уровней, критериев и показателей сформированности учебных результатов (что должен знать, уметь делать, чем владеть обучающийся в ходе освоения модуля, дисциплины, ее раздела);

- разработка в соответствии с содержанием компетенций компетентностных заданий;

- шкалирование ранее выявленных показателей по какой-либо балльной системе [3, с. 3].

Движение деятельности в контекстном обучении осуществляется как система переходов от учебной деятельности академического типа (лекция, семинар) через формы квазипрофессиональной деятельности (деловая игра) к учебно-профессиональной (НИРС, производственная практика, дипломный проект), а от нее к реальной профессиональной деятельности. Этим обеспечиваются психолого-дидактические условия интеграции учебной, научной и производственной деятельности студентов, а также развитие индивидуальности каждого будущего специалиста.

В контекстном обучении получают свою предметную реализацию принципы связи теории и практики, единства обучения и воспитания, обосновывается принцип последовательного моделирования в обучении целостного содержания социально-профессиональной деятельности специалиста [2, с. 39]. Это позволяет заключить, что при внедрении компетентностного подхода основные положения теории контекстного обучения, которая изначально разрабатывалась применительно к профессиональному образованию, могут использоваться и в средней школе, в частности на уроках по «Всемирной истории» и «Истории Беларуси».

Библиографические ссылки

1. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004.
2. *Вербицкий А. А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.
3. *Захарова С. Н.* Организация контекстного обучения (на примере дисциплин психолого-педагогического цикла) // Современные технологии в образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 ноября 2015 г. : в 2 ч. / Белорус. нац. технич. ун-т ; редкол.: Б. М. Хрусталева (гл. ред.) [и др.]. Минск, 2015. Ч. 1. С. 117–121.
4. *Жук О. Л.* Формирование и диагностика компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования // Выш. шк. : навук.-метод. і публіц. часопис. 2017. № 5. С. 3–5.