

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

УДК 377.3:005.336.2



РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Петро Лузан,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

У статті висвітлено основні підходи до проектування організаційних форм проблемно-розвивального навчання. Розглянуто можливості інформаційної лекції, проблемної лекції, навчального проектування у реалізації ідей компетентнісної методології.

Ключові слова: компетентність, методологія, методи навчання, освітні результати.

За сучасних умов на теренах вітчизняної педагогічної науки йде широка дискусія з приводу шляхів, механізмів, умов реалізації методології компетентнісного підходу в освіті, зокрема вищій. У численних наукових працях учені опрацьовують новий теоретичний базис, висвітлюють суть таких понять цієї концепції, як: "компетентність", "компетенція", "компетентнісний підхід", "ключові компетенції" тощо. Зазначимо, що у західній європейській поняттєвій системі категорія компетентнісного підходу склалася ще у 60–70-х роках минулого століття, а наша освітня система порівняно недавно розпочала ідентифікувати вітчизняні освітні поняття до фонду європейської педагогічної термінології.

Однак постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК), яка є першим практичним кроком реалізації компетентнісної концепції. У цьому державному документі визначено характеристики (дескриптори чи описи) кваліфікаційних рівнів, які маємо використовувати в освітній практиці. Зокрема, результати навчання – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання; компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через

знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості.

Отже, результати навчання при компетентнісному підході безпосередньо пов'язані з ідеєю "...всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості" [7, с. 123]. Проте проблема практичної реалізації ідей компетентнісної освіти поки що недостатньо вивчена: за різнобічним декларуванням доцільності використання вказаної методології, висвітленням її переваг важко знайти відповідь на питання: а як це зробити?

Проблема реалізації ідей компетентнісного підходу у підготовці фахівців різних рівнів знайшла певне вирішення у працях таких учених, як: Н. Бібік, С. Вітвицька, Н. Дем'яненко, О. Пометун, О. Овчарук, М. Левшин, О. Локшина, В. Луговий, В. Манько, Г. Онкович, О. Онопрієнко, Н. Побірченко, С. Сисоєва, Ю. Швалб та ін. У них ґрунтовно розглянуті питання сутності компетентнісної освіти, визначено її особливості та переваги порівняно із знаннєвою парадигмою, розроблено засадничі положення формування компетентностей та методів їх діагностики. Отже, інтерес до методології компетентнісної освіти вітчизняних і зарубіжних учених, її використання в навчально-виховному процесі навчальних закладів усіх рівнів очевидний. Натомість фундаментальних праць, у яких були б виписані конкретні, реальні технології формування компетентностей (і, власне, об'єктивні методики оцінювання результатів навчання), що гарантують досягнення запланованих результатів, немає.

Пропонується один із шляхів реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті, який передбачає поетапне застосування методів проблемно-розвивального навчання в системі організаційних форм, яка структурно і функціонально детермінує досягнення студентами/учнями продуктивних, творчих рівнів знань, умінь, якостей.

Компетентнісний підхід в освіті, на нашу думку, має реалізовуватися за трьома послідовними, тісно поєднаними ланками: розроблення і запровадження у педагогічну практику освітніх стандартів (змістовий аспект); підготовка фахівців засобами педагогічних технологій, що гарантують досягнення освіт-

них результатів (технологічний аспект); організація валідного, об'єктивного й надійного педагогічного контролю (діагностичний аспект). Наше дослідження присвячене технологічним аспектам компетентнісної освіти.

Проведений детальний аналіз існуючих педагогічних теорій і систем засвідчив, що вивести учня чи студента/учня на рівень творчого володіння знаннями і уміннями, істотно розвинути його пізнавальну самостійність, відповідальність, комунікативні якості можна засобами проблемно-розвивального навчання. У педагогічній теорії проблемно-розвивальне навчання визначене як "...система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем" [1, с. 315].

Вперше систему методів проблемно-розвивального навчання схарактеризував М. Махмутов [5], який до системи методів проблемно-розвивального навчання зарахував такі "загальні" способи навчання:

1. Монологічний (метод монологічного викладу).
2. Показовий (метод показового і розмірковувального викладу).
3. Діалогічний (метод діалогічного викладу).
4. Евристичний (метод евристичної бесіди).
5. Дослідницький (метод дослідницьких завдань).
6. Алгоритмічний (метод алгоритмічного припису).
7. Програмований (метод програмованих завдань).

Аналіз згаданих методів проблемно-розвивального навчання свідчить, що вони відрізняються один від одного як за характером навчально-пізнавальної діяльності, яку здійснює учень чи студент/учень, так і характером діяльності викладача. Водночас, вони можуть бути поділені на такі групи [4]: репродуктивні методи; перехідні методи; продуктивні методи. До речі, обґрунтовані видатними ученими-дидактами І. Лернером і М. Скаткіним п'ять системних методів навчання (поясно-вально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний, репродуктивний,

проблемний виклад, частково-пошуковий, або евристичний, дослідницький [2, с. 193–214]) відображають послідовність засвоєння знань (і оволодіння способами діяльності) від усвідомленого сприймання інформації і її запам'ятовування до застосування знань за зразком чи в подібній ситуації і далі до творчого застосування знань (у новій, раніше не відомій і не знайомій учневі ситуації).

Зазначене стосується і методів проблемно-розвивального навчання, бо логіку оволодіння різнорівневими знаннями не зміниш – дидактичне правило "від простого до складного" ні в кого не викликає сумніву. Додамо, що про диференціацію методів навчання писав ще Я. Коменський у трактаті "Пансофічна школа": "Розуміння речей також має три ступені. На першому ступені ми сприймаємо історично, що дещо є, на другому – науково, що і чому є, і на третьому ступені – за допомогою висновків, тобто розумно, розглядаємо основи якої-небудь речі, так що можемо видумати навіть нову річ такого ж роду. Наприклад, якщо хто-небудь знає застосування компаса, і навчений лише досвідом, вміє ним користуватись, то він стоїть на першому ступені знання. Але якщо він розуміє й основу – яким чином працює компас, то він стоїть на другому ступені. Якщо ж, нарешті, він дійшов до того, що взмозі сам видумати компас нового виду, то він стоїть на третьому ступені" [3, с. 62].

У цьому плані важливою для розуміння методологічних засад компетентнісного розвитку особистості є позиція відомого педагога-новатора В. Шаталова: "...тому що творчість учнів у процесі навчання можлива лише на основі глибоких і міцних знань". І далі: "Необхідно раз і назавжди ствердитися у тому, що знання первинні, а творчість другорядна, і у цьому діалектична основа педагогічних ідей" [6, с. 68].

Варто додати, що виділені І. Лернером і М. Скаткіним пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи за своєю суттю відповідають монологічному, алгоритмічному та програмованому способам навчання з групи проблемно-розвивальних методів; відповідно

частково-пошуковий – показовому, діалогічному та евристичному методам; дослідницький метод представлено в обох класифікаціях.

Розглянемо "траєкторію" (тут траєкторія – поняття пройденого шляху, переміщення) організаційних форм навчання, які характеризують послідовність оволодіння студентами/учнями знаннями, уміннями, цінностями та якостями як результатами компетентнісного навчання у перебігу вивчення конкретної теми, розділу.

Принагідно зазначимо, що до основних організаційних форм, при проведенні яких реалізуються методи репродуктивного навчання, зараховуємо: пояснювально-ілюстративну лекцію (може бути і лекція інформаційного повідомлення, і лекція-пояснення [4]); ознайомче практичне заняття; ознайомчі лабораторні роботи; самостійна робота (тренувальна); класичний семінар (семінар з виступами студентів/учнів).

Перехідні методи навчання реалізуються відповідно у таких формах: проблемна лекція; самостійна робота (реконструктивна); семінар-дискусія (диспут, круглий стіл, мозковий штурм тощо); лабораторне чи практичне заняття з елементами дослідження (частково-пошукові практичні чи лабораторні заняття); ігрове заняття з аналізу ситуацій.

Нарешті, як це показано на рис. 1, дослідницький метод забезпечує творчий рівень навчально-пізнавальної активності студентів/учнів при проведенні дослідних практичних робіт, навчальних ділових ігор, на лабораторних заняттях з постановкою експериментів, на заняттях з ігрового проектування, при виконанні студентами/учнями творчих самостійних завдань тощо.

Методика підготовки та проведення зазначених організаційних форм детально випирана у дослідженнях учених. Зважаючи на цей факт, коротко зупинимося на особливостях реалізації компетентнісного підходу засобами основних форм навчання, що відобразили траєкторію трансформації репродуктивних знань у площину їх творчого рівня.

Розділ I. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників

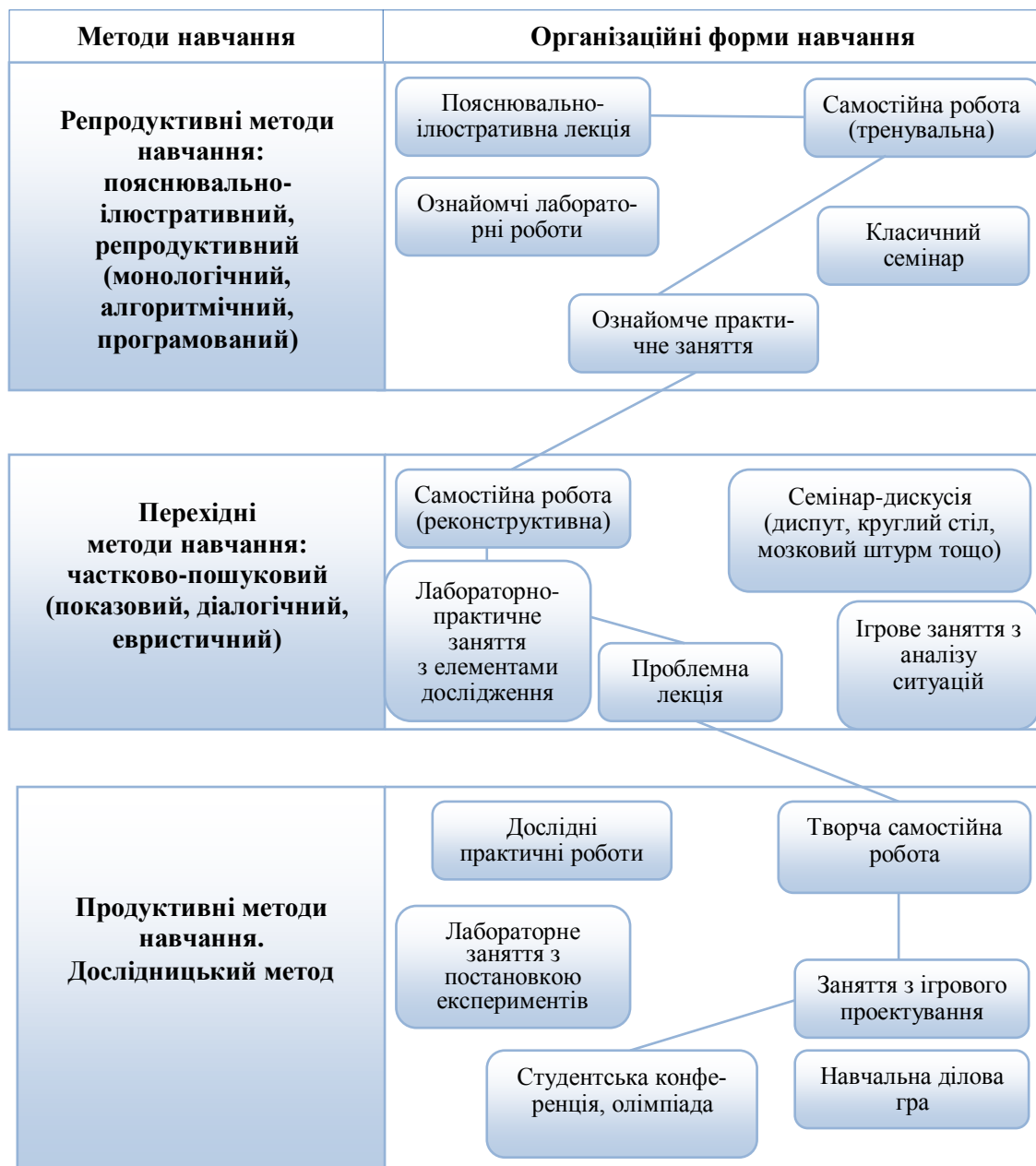


Рис. 1. "Траєкторія" організаційних форм проблемно-розвивального навчання при реалізації положень компетентнісного підходу

Наприклад, для оволодіння майбутніми техніками-механіками матеріалом теми "Машини для основного обробітку ґрунту" (курс "Сільськогосподарські машини") навчальним планом передбачено 4 год. лекційних занять, 6 год. практичних занять, 6 год. самостійної роботи. "Траєкторію" організаційних форм проблемно-розвивального навчання проектуємо так, щоб послідовно зреалізувати репродуктивні, перехідні і продуктивні методи ово-

лодіння навчальним матеріалом теми, зокрема: *пояснювально-ілюстративна лекція – самостійна робота (тренувальна) – ознайомче практичне заняття – самостійна робота (реконструктивна) – практичне заняття з елементами дослідження – проблемна лекція – творча самостійна робота – заняття з ігрового проектування – студентська/учнівська науково-практична конференція*. Охарактеризуємо "компетентнісну" модель підготов-

ки та проведення пояснювально-ілюстративної лекції, проблемної лекції та ігрового проектування як форм, що відображають той чи інший рівень оволодіння компетентностями.

Пояснювально-ілюстративна лекція призначена для того, щоб закласти основи наукових знань, визначити напрям, зміст і характер усіх видів навчальних занять і, найперше, самостійної роботи студентів/учнів. Вони вводять студентів/учнів у науку, відкривають шлях до самостійного, творчого пошуку, сприяють систематичному формуванню знань. Таким чином, цей тип лекції розвиває самоосвітню компетентність майбутнього молодшого спеціаліста.

Залежно від призначення конкретної лекції, її цілі можуть бути різними. Але завжди розв'язуються постійні завдання лекції – розвиток мислення студентів/учнів, формування їхнього наукового світогляду, виховання позитивного ставлення до праці, проблемного бачення перспектив майбутньої професійної діяльності тощо.

Мета лекції залежить і від галузі наукових знань, що викладається. Наприклад, лекція з фізики має такі навчально-наукові цілі: а) виявити, показати і, по змозі, експериментально дослідити явища, що вивчаються; б) встановити якісні й кількісні залежності між явищами; в) на основі прийнятих гіпотез побудувати теорію явищ, що вивчаються; г) дати порівняння теорії з дійсністю і практикою.

Добре прочитана лекція збуджує думки студентів/учнів, спонукає їх до роздумування над предметом науки, пошуку відповіді на проблемні запитання, перевіряти цікаві й важливі наукові положення. Вона повинна спрямовувати студентів/учнів до інформаційного пошуку, до поглибленого самостійного вивчення навчального предмета, до експериментальних наукових досліджень.

Під впливом лекції як провідної організаційної форми навчання у студентів/учнів формуються погляди на науку, на її завдання та перспективи розвитку, складаються наукові переконання. При вдалому висвітленні лектором наукових питань, коли положення науки добре ілюструються, доводяться, то навіть усталені, традиційні явища й предмети можуть надати деяку новизну проблемі і викликати інтерес у студентів/учнів. Сучасний ла-

виноподібний потік наукової інформації не встигає "заземлитися" в підручниках, посібниках, вони за змістом завжди відстають від темпів розвитку технологій, техніки. Лекція є одним із провідних способів оперативного ознайомлення студентів/учнів з найновішою науковою інформацією. У змісті лекцій узагальнюються положення підручників, монографій, наукових статей, власних наукових досліджень лектора. Якщо ж лекція побудована за змістом одного, хай і найновішого підручника чи навчального посібника, то дуже швидко інтерес до таких лекцій знизиться, студенти/учні припинять писати конспекти, на заняттях будуть неухважні.

Лекція має важливе не тільки навчальне, а й виховне значення, вона виховує не тільки своїм змістом, а й засобами особистого спілкування з викладачем – ученим, педагогом, громадянином. До цього додамо, що виховні впливи лектора на студентів/учнів значно підвищуються, якщо він має авторитет серед молоді, імідж різнобічно ерудованого, вимогливого й принципового науковця-педагога.

На **проблемних лекціях** процес пізнання студентів/учнів наближається до пошукової дослідницької діяльності. При цьому досягаються такі дидактичні цілі:

- привернути увагу студентів/учнів до навчальної теми, збудити в них пізнавальний інтерес;
- поставити студентів/учнів перед таким посильним пізнавальним ускладненням, подолання якого активізувало б їхню розумову діяльність;
- створити ситуацію вирішення студентами/учнями суперечності між пізнавальною потребою, що виникла у них, та неможливістю її задоволення за допомогою наявного запасу знань (створити мотив-стимул);
- допомогти студентам/учням з'ясувати проблему й накреслити напрями виходу із ситуації, що виникла;
- оволодіння студентами/учнями теоретичними знаннями, розвиток їхнього мислення та формування професійної мотивації майбутнього фахівця.

Успішність досягнення цілей проблемної лекції забезпечується її змістом, способом

організації спільної діяльності та засобами спілкування лектора з аудиторією.

Зміст проблемних лекцій повинен відображати найновіші досягнення науки і передової практики. Таким чином, для проблемного викладу відбираються вузлові, найважливіші розділи курсу, що вивчається.

Проблемна лекція вибудовується як діалог викладача зі студентом/учнем щодо змісту навчального матеріалу. Педагогічно доцільно застосовувати не живий, а внутрішній діалог: викладач створює проблемні ситуації через інформаційні та проблемні питання і сам же висвітлює найбільш оптимальні шляхи їх розв'язання. Студенти/учні залучаються до пошуку рішень мимохідь, подумки беруть участь у висуванні гіпотез, доводах чи спростуваннях фактів, порівнюють різні підходи вирішення завдань, фіксують у контексті основні концептуальні положення, важливіші напрями розв'язку проблеми, які вимагають додаткового обговорення на семінарах.

Комунікації зі студентами/учнями будуються так, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками підготовки, пошуку й розв'язання суперечностей, створених самим же лектором. Цьому сприяє система запитань, з якими лектор звертається до аудиторії. Добре продумані запитання стимулюють самостійний пошук відповідей на них по ходу лекції, сприяють тому, що студенти/учні розмірковують "разом" із лектором.

Проблемні лекції найбільш придатні тоді, коли студенти/учні вже оволоділи базовими знаннями складного розділу, теми чи навіть курсу. Багаторічна практика використання таких типів лекцій дає підставу стверджувати, що вони забезпечують формування продуктивної, творчої активності студентів/учнів поряд з іншими організаційними формами навчання, займаючи в ній чільне місце.

Проектування як метод творчого оволодіння знаннями побудовано на принципах технології проектів. Для того, щоб навчальне проектування мало пошуково-творчий характер, необхідно дотримуватися таких вимог, зокрема:

1. Заздалегідь поділити студентську/учнівську групу на ланки (3–4 особи) для виконання проектів. Тематика проектів має узгоджуватися з навчальним матеріалом дисципліни, що вивчається. Завдання на проектування повинно бути проблемним (неповні вихідні дані; виконання проекту вимагає застосовувати нетрадиційні методики; аналогів об'єкта проектування немає тощо).

2. Кожен студент/учень повинен самостійно виконувати свою частину проектного завдання, а обговорення варіантів розв'язування проблеми здійснюється ланкою в умовах "мозкового штурму".

3. Ланка самостійно приймає оптимальний варіант вирішення проблеми. Викладач виконує функцію тьютора, помічника, стимулюючи роботу кожного студента/учня над проектним завданням.

4. Підсумкова оцінка залежить від того, наскільки ефективно працював кожен учасник ланки і, в цілому, наскільки якісно і творчо виконано проект.

5. Обов'язковою умовою успішного захисту проекту є використання комп'ютерної техніки в перебігу його виконання та унаочнення результатів під час доповіді.

Принадно додамо, що ефективність навчального проектування посилюється при організації заняття у вигляді навчальної гри. Для цього важливо сформулювати "компетентну" технічну раду, розподілити ролі, розробити систему стимулювання тощо [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, при застосуванні методів проблемно-розвивального навчання є можливість сформувати у студентів/учнів продуктивні знання й уміння, творчо розвинути їхню самостійність, відповідальність, комунікативність і тим самим зреалізувати положення компетентнісного підходу, якщо цілеспрямовано залучати майбутніх молодших спеціалістів до навчально-професійної діяльності.

Перспективи подальшого наукового пошуку будуть присвячені обґрунтуванню критеріїв вибору технологій та методик навчання.

Література

1. Волкова П.Н. Педагогіка : Посіб. для студентів вищих навч. закладів / П. Н. Волкова. – К. : Вид. центр "Академія", 2002. – 576 с.

2. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват.

П. Лузан. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект

школ, и в качестве учебного пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.

3. Коменский Я.А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости / Я. А. Коменский // Избр. пед. сочинения : В 2 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 44–98.

4. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : Навчальний посібник. / П. Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 224 с.

5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

6. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза: Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.

7. Шевченко Г.П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір / Г. П. Шевченко // Реалізація європ. досвіду компетентн. підходу у вищій школі України: матеріали методолог. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – С. 121–130.

Петр Лузан

Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании: технологический аспект

В статье освещены основные подходы к проектированию организационных форм проблемно-развивающего обучения. Рассмотрены возможности информационной лекции, проблемной лекции, учебного проектирования в реализации идей компетентностной методологии.

Ключевые слова: компетентность, методология, методы обучения, результаты образования.

Petro Luzan

Realization of competency approach at a higher school: technological aspect

In the article basic approaches to planning the organizational forms concerning problem-developing training are highlighted. Potentials of informative lecture, problem lecture, educational planning in relation to realization of ideas of competency methodology are considered.

Key words: competency, methodology, training methods, education results.



**Семінар "Стратегії реформування професійної освіти і навчання", м. Брюссель
На фото зліва направо: Тімо Коусела, Олена Коваленко, Валентина Радкевич,
Анжеліка Юркевич, Аркадій Шкляр, Ар'єн Вос**