

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

С. І. ТИХОЛАЗ

Професійне самовизначення особистості не закінчується в момент вибору професії та навчального закладу для її отримання. Як свідчать наукові дослідження та педагогічна практика, формування професійної спрямованості фахівців, процеси її зміцнення, послаблення чи переорієнтації відбуваються протягом усього періоду підготовки у вищому навчальному закладі. Важливо забезпечити у педагогічному процесі такі умови, щоб студенти не розчарувалися в обраній професії, сформували адекватне уявлення про її сутність, сприйняли її як засіб особистісної самореалізації. Особливою мірою це стосується студентів вищих медичних навчальних закладів, від професійної самосвідомості і компетентності яких невдовзі залежатиме здоров'я співгромадян. Саме високий рівень професійної спрямованості, ціннісне ставлення до професії спонукає майбутніх лікарів до постійного самовдосконалення, стимулює їхній професійний розвиток як поступальне досягнення нових вершин, що забезпечують особистісну самореалізацію.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми спрямованості особистості, її професійного самовизначення, професійної готовності розглядалися в працях багатьох дослідників (Б. Г. Ананьєв, Ю. В. Андреева, Р. С. Гуревич, Т. С. Деркач, В. П. Жуковський, Г. А. Журавльова, Т. А. Ільїна, Н. В. Кузьміна, В. П. Парамзін, М. С. Пряжников, А. П. Сейтешев, В. О. Сластьонін, Н. К. Степаненков, В. Д. Шадріков, В. А. Якунін та ін.). Дослідники наголошують на особливому значенні професійної спрямованості в процесі професійного і життєвого самовизначення молоді (Ю. П. Вавілов, О. Ю. Голомшток, В. Журавльов, Є. О. Климов, Б. О. Федоришин, П. А. Шавір та ін.). Аналіз педагогічних досліджень свідчить про наявність певних диспропорцій в увазі науковців до проблематики формування професійної спрямованості спеціалістів різного фаху. Так, достатньо ґрунтовно і всебічно педагогами й психологами розкрито різні аспекти становлення професійної спрямованості майбутнього вчителя (В. В. Абрамова, Г. А. Гектіна, А. Г. Губайдулліна, Т. С. Деркач, Н. М. Дороніна, В. Г. Маралов, Н. Ф. Пустовалова, Л. О. Свіріна, О. М. Сендер та ін.). Водночас питання розвитку професійної спрямованості майбутніх медичних працівників вивчені значно менше. Зокрема, досліджувалась проблема формування професійного інтересу в учнів середніх медичних навчальних закладів (О. М. Пантелєєва), педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів середніх медичних навчальних закладів (А. С. Ткаченко, Н. І. Аніськіна), формування у медичних працівників ціннісного ставлення до професіоналізму (М. Н. Дьоміна), формування професійної спрямованості учнів на медичну професію (Р. В. Іваненко, Ю. Є. Коньшина).

О. А. Неловкіна-Берналь досліджувала педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей [6]. На думку дослідниці, розвиток професійної спрямованості майбутніх лікарів можливий за таких умов: «формування у студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій медичній школі як засобу їхньої дидактичної адаптації; розвиток професійного (клінічного) мислення майбутніх лікарів; упровадження засобів педагогічного моніторингу як важеля управління процесом формування професійної спрямованості студентів» [6, с. 14]. Можна погодитись із тим, що формування у студентів умінь навчально-пізнавальної діяльності, як слушно зазначає дослідниця, є важливою умовою їхньої адаптації до навчального процесу у ВНЗ. Однак формування таких умінь лише опосередковано пов'язане з розвитком професійної спрямованості. Студенти, які володіють навчально-пізнавальними вміннями, можуть бути достатньо успішними у навчанні і водночас мати приблизні уявлення щодо свого професійного майбутнього.

Становлять інтерес визначені О. В. Денисовою психологічні і педагогічні умови розвитку професійної ідентичності студентів-медиків в освітньому процесі вищого навчального закладу [3]. Психологічними умовами розвитку професійної ідентичності майбутніх лікарів, на думку дослідниці, є: суб'єктивна значущість професії, емоційно-позитивне ставлення до професії і до себе в ній; професійно-орієнтоване інформаційно-насичене навколишнє середовище; активна взаємодія з

носіями (трансляторами) професійних норм, цінностей і моделей поведінки; суб'єктна позиція особистості по відношенню до соціальної реальності. До педагогічних умов становлення професійної ідентичності майбутніх лікарів О. В. Денисова відносить: особистісно-орієнтований зміст освіти; раннє включення в процес професійної (квазіпрофесійної) діяльності і спілкування; використання форм та методів навчання, заснованих на високій активності і особистісній включеності студентів в освітній процес; діалогічний підхід у взаємодії викладача та студента, що забезпечує поєднання емоційно-ціннісного і професійно-особистісного досвіду викладача й студента; використання групових методів роботи, що забезпечують повноцінний зворотний зв'язок [3, с. 13]. Можна погодитися з дослідницею в тому, що у становленні професійної ідентичності майбутніх медичних фахівців особливу роль відіграє їхнє раннє залучення до квазіпрофесійної діяльності та діалогізація педагогічного процесу, що забезпечує трансляцію студентам професійно-особистісного досвіду викладачів. Водночас, деякі з визначених дослідницею психологічних і педагогічних умов розвитку професійної ідентичності студентів є не стільки умовами, скільки складовими професійної ідентичності (суб'єктивна значущість професії, емоційно-позитивне ставлення до професії і до себе в ній, суб'єктна позиція щодо соціальної реальності). На наш погляд, для позначення вказаних особистісних феноменів більш адекватним є вживане Л. Б. Шнейдер поняття «внутрішні джерела становлення професійної ідентичності», до яких дослідниця відносить: емоційно-позитивний фон, на якому відбувається отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійного співтовариства; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність фахівця прийняти на себе професійну відповідальність; характер вираженості і самоприйняття екзистенціального й функціонального Я; мотиваційна активність з реалізації себе в обраному професійному просторі [9].

Як бачимо, існують різні підходи до визначення педагогічних умов розвитку професійної спрямованості, що дає підстави вважати цю проблему до кінця не вирішеною і продовжити пошук оптимальних умов розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів.

Метою даної статті є обґрунтування можливостей використання контекстного підходу у процесі розвитку професійної спрямованості студентів медичного ВНЗ.

Одним із важливих чинників розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів є зміст і характер організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі. Останній має забезпечувати не тільки засвоєння професійних знань і вмінь, але й стимулювати розвиток професійної мотивації студентів, їхньої професійної ідентичності, інтересів та ціннісного ставлення до майбутньої діяльності. Як слушно зазначає А. М. Матюшкін, на початку навчання у ВНЗ студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом: навчальна діяльність має поступово трансформуватись у професійну з відповідною перебудовою потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [5]. Спостереження свідчать, що студенти першого курсу медичного університету до певного моменту продовжують відчувати себе школярами. Тобто впродовж деякого часу вони є носіями «шкільної» ідентичності. Це виявляється в тому, що першокурсники відчують себе незатишно і незвично в новій ролі, не можуть повною мірою усвідомити себе студентами медичного ВНЗ, у них зберігаються шкільні звички, схильність оцінювати все з позиції школяра. Усвідомлення неадекватності і непродуктивності шкільної ідентичності розпочинається наприкінці першого семестру. Цьому сприяють спілкування із старшокурсниками, засвоєння вимог викладачів, адаптація до навчального процесу і нового соціального оточення. Проте подолання шкільної ідентичності ускладнюється через відсутність адекватної Я-концепції, реальних уявлень про життя і діяльність студентства. Лише наприкінці 1-го курсу у студентів формується достатній досвід студентського життя, що дозволяє їм остаточно подолати шкільну ідентичність і повною мірою відчути себе студентами вищого медичного навчального закладу. Становлення студентської ідентичності в основному завершується до 2-го курсу, що супроводжується підвищенням самооцінки, фіксацією соціального статусу в групі і формуванням індивідуального стилю студентської життєдіяльності. На третьому курсі остаточно формується ідентичність студента як суб'єкта навчальної діяльності: він стає справжнім студентом за формами діяльності, за світоглядом, за ставленням до себе і до навчання, а також за системою цінностей та інтересів, способами спілкуватися, проведення вільного часу і т.д.

Протягом 3-5-го курсів під впливом практики і все більшої орієнтації на майбутню діяльність у студентів активно формується власне професійна ідентичність. Про це свідчать численні факти, зокрема, зміна ставлення до навчальних предметів. Навчальні дисципліни, окремі їх розділи все

більшою мірою починають оцінюватися з професійної точки зору, їх необхідності для майбутньої діяльності. Дуже важливо, щоб організація навчального процесу узгоджувалась з динамікою розвитку професійної ідентичності студентів і поступово за змістом та методами набувала все більш виразної професійної спрямованості. На жаль, на практиці це відбувається не завжди. Нерідко навчання зводиться до передачі знань, вирваних із контексту майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого вони втрачають особистісний смисл для студентів.

Один із шляхів розв'язання вказаної проблеми запропонував А. О. Вербицький в обґрунтованому ним контекстному підході до організації навчального процесу, який передбачає моделювання за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності [2].

Як зазначає А. О. Вербицький, деякі студенти з початку навчання у ВНЗ мають нейтральне, а часом і негативне ставлення до майбутньої діяльності, яке може зберегтися до закінчення університету. У свою чергу, первинне позитивне ставлення до професії у процесі навчання може змінитися на нейтральне та навіть на негативне. У зв'язку з цим зміст і організація навчання повинні забезпечувати не тільки предметну і соціальну підготовку майбутніх лікарів, але й розвивати та зміцнювати їхню професійну спрямованість. Однією з умов цього, за А. О. Вербицьким, є включення у навчальний процес різних елементів майбутньої професійної діяльності студентів. Найбільш адекватними для цього є методи активного навчання: розв'язування професійних завдань, аналіз ситуацій, проблемні методи, ділові та рольові ігри, дискусії, науково-дослідницька робота, професійна практика, стажування тощо. У методах і формах організації навчання тією чи іншою мірою мають бути представлені реальні особливості медичної професії, завдяки чому у студентів формуватиметься ціннісне ставлення до неї, зміцнюватиметься професійна спрямованість. Навчальна діяльність стає особистісно значущою, оскільки в ній простежуються особливості майбутньої професії, завдяки чому створюються реальні можливості для розвитку не тільки навчально-пізнавальної, але й професійної мотивації студентів. За такої умови навчальний матеріал набуває для них особистісного смислу, який виражається в переживанні професійної значущості засвоєваних знань і виконуваних дій, що, у свою чергу, є важливим чинником стимулювання пізнавальної активності студентів і формування у них ціннісного ставлення до медичної професії.

В обґрунтованому А. О. Вербицьким підході професійний контекст виступає чинником, який забезпечує особистісне включення студентів у навчальну діяльність та стимулює розвиток їхньої професійної спрямованості. Моделювання у змісті й способах організації навчання особливостей медичної діяльності забезпечує перехід від теоретичного осмислення професійних знань до їх прикладного застосування, що сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх лікарів і зміцнює їхні професійні наміри. За такого навчання студенти не лише дізнаються про можливі способи використання фахових знань у майбутній діяльності, але й отримують можливість відразу ж під час занять оперувати ними.

Педагогічна практика засвідчує, що активізувати пізнавальну діяльність студентів дуже важко, якщо навчальний матеріал не має відношення до їхньої майбутньої професії. Студенти зазвичай виявляють пізнавальну активність тоді, коли під час занять розглядаються проблеми, з якими їм доведеться зустрітися у майбутній діяльності. У цьому випадку пізнавальна діяльність майбутніх лікарів стимулюється прагненням до професіоналізму, інтересом до медичних проблем, шляхів та способів їх розв'язання, оволодіння ефективними методами і прийомами медичної діяльності.

Контекстний підхід передбачає врахування під час визначення змісту навчальної діяльності не тільки системи наукових знань, але й моделі фахівця, що репрезентує особливості медичної професії. Завдяки цьому знання сприймаються студентами не просто як набір певних наукових положень, а як засіб розв'язання професійних завдань. Такий підхід сприяє розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів, що не менш важливо, ніж засвоєння професійних знань, умінь і навичок.

Особистісно-професійний розвиток фахівця в контекстному навчанні здійснюється в ході послідовного залучення студентів до трьох базових та низки проміжних форм діяльності [2]. Базовими є навчальна, квазіпрофесійна і навчально-професійна діяльності, перехідними – форми діяльності, що відповідають конкретним завданням навчання на відповідних етапах підготовки майбутніх фахівців. Кожен вид діяльності має відповідну спрямованість: у навчальній діяльності (лекції, семінари, практичні заняття) майбутні лікарі засвоюють головним чином професійно важливу інформацію; у квазіпрофесійній (аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, ділові, рольові ігри) – моделюються предметний і соціальний аспекти медичної діяльності; у навчально-професійній (виробнича практика,

науково-дослідна робота) – виконуються дії, адекватні функціям медичної діяльності. Поступово переходячи від однієї форми діяльності до іншої, студенти практикуються у застосуванні набутих фахових знань та вмінь, набувають реального досвіду медичної діяльності, засвоюють професійні норми і цінності, поступово входять у професію.

Поступовий перехід студентів від навчальної до квазіпрофесійної діяльності, а згодом до навчально-професійної відображає основні етапи трансформації навчальної діяльності у професійну, яка здійснюється на основі засвоєних знань, умінь та ціннісних орієнтацій. Зазначеним базовим формам діяльності студентів можна поставити у відповідність три навчальні моделі: семіотичну, імітаційну і соціальну. У семіотичній моделі використовуються завдання, які передбачають роботу з текстом як знаковою системою та сприяють засвоєнню студентами наукових знань. Основним елементом навчальної діяльності студентів тут є мовленнєва дія: письмо, слухання, читання, говоріння. Імітаційна модель забезпечує більш тісний зв'язок навчальних завдань із майбутньою діяльністю. Навчальна інформація виступає тут засобом регуляції медичної діяльності, завдяки чому знання набувають для майбутніх лікарів особистісного смислу, а професійні норми засвоюються на рівні внутрішніх переконань. У соціальній моделі навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій, що імітують соціальний аспект медичної діяльності, особливості міжособистісної взаємодії лікаря з колегами та пацієнтами. Така модель передбачає використання парних і групових форм діяльності, ділових та рольових ігор, завдяки чому студенти набувають умінь і навичок соціальної взаємодії, необхідних для успішної реалізації професійних функцій.

Соціальна навчальна модель найбільш повно відображає предметно-технологічний та соціально-психологічний аспекти медичної діяльності, завдяки чому стимулює засвоєння професійних настанов і формування ціннісного ставлення студентів до майбутньої професії. Моделювання ситуацій, з якими майбутнім лікарям доведеться зіткнутися у практичній діяльності, сприяє адекватній оцінці ними своїх професійних якостей та здібностей, з'ясуванню власної відповідності професійним вимогам, що суттєво стимулює професійне самовизначення і розвиток професійної ідентичності.

Таким чином, за допомогою професійно зорієнтованих форм та педагогічних технологій у контекстному навчанні забезпечується перехід майбутніх лікарів від власне навчальної до професійної діяльності з одночасною трансформацією їхніх потреб, мотивів і ціннісних орієнтацій.

Слід підкреслити, що контекстний підхід передбачає не тільки надання професійної спрямованості змісту навчання, але й застосування відповідних форм і методів. Маються на увазі передусім методи та форми активного навчання, які моделюють предметний і соціальний аспекти майбутньої діяльності та реалізують принцип проблемності. На думку А. О. Вербицького, методи активного навчання забезпечують «перехід від регламентованих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [2, с. 43]. На наш погляд, саме методи активного навчання можуть забезпечити розвиток професійної спрямованості майбутніх лікарів у комплексі з формуванням їхньої практичної готовності до професійної діяльності.

Дидакти визначають такі ознаки методів активного навчання, які, на наш погляд, мають істотне значення в контексті розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів:

проблемність: основне завдання – ввести студента в проблемну ситуацію, для виходу з якої (для прийняття рішення або знаходження відповіді) йому не вистачає наявних знань, і він вимушений сам активно формувати нові знання за допомогою викладача, ґрунтуючись на відомому йому чужому й своєму професійному досвіді, логіці та мисленні;

адекватність навчально-пізнавальної діяльності характеру майбутніх практичних (посадових) завдань і професійних функцій студентів, зокрема особливостям міжособистісного спілкування та службових взаємин. Завдяки цьому можливе формування емоційно-ціннісного ставлення майбутніх лікарів до професійної діяльності;

індивідуалізація: організація навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студентів;

самостійність взаємодії студентів з навчальною інформацією. За традиційного навчання викладач здійснює функцію посередника, який «фільтрує» навчальну інформацію, препарує її та подає в підготовленому вигляді студентам. Використовуючи активні методи навчання, педагог займає позицію студентів і в ролі помічника бере участь у процесі їхньої взаємодії з навчальним матеріалом.

В ідеалі викладач стає керівником самостійної роботи студентів, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва;

взаємонавчання: стрижневим моментом багатьох форм проведення занять із застосуванням методів активного навчання є колективна діяльність і дискусійна форма обговорення;

мотивація: активність як індивідуальної, так і колективної, як самостійної, так і регламентованої навчально-пізнавальної діяльності студентів розвивається і підтримується системою мотивації, ядро якої становлять такі мотиви, як: професійний інтерес, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, ігровий характер проведення занять, емоційний вплив [1].

На думку О. П. Околелова, використання активних методів навчання забезпечує не лише індивідуалізацію й інтенсифікацію навчальної діяльності студентів, але й суттєво впливає на становлення їхньої професійної спрямованості і прагнення до професійного самовдосконалення [7].

Аналогічної позиції дотримується А. М. Смолкін, який зазначає, що методи активного навчання забезпечують розвиток професійних інтересів студентів за рахунок реалізації у навчальному процесі принципів проблемності та адекватності навчально-пізнавальної діяльності характеру завдань і функцій майбутньої професійної діяльності [8, с. 28].

На наш погляд, найбільший ефект у розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів можливий за умови комплексного застосування різних методів активного навчання з урахуванням можливостей моделювання за їх допомогою предметного і соціального контексту медичної діяльності.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави розглядати організацію навчального процесу на засадах контекстного підходу як важливу педагогічну умову розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів. Контекстний підхід, який реалізується за допомогою методів активного навчання, сприяє досягненню низки важливих з погляду розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів цілей: підвищенню їхньої пізнавальної активності; формуванню пізнавальної та професійної мотивації; забезпеченню поступового переходу студентів від навчальної до професійної діяльності; формуванню ціннісного ставлення до медичної професії.

Список використаної літератури:

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М., 1974. – 284 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 206 с.
3. Денисова О. В. Становление профессиональной идентичности студента-медика в образовательном процессе вуза : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. В. Денисова. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.
4. Кузнецов В. И. Принципы активной педагогики / В. И. Кузнецов. – М., 2001. – 284 с.
5. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе / А. М. Матюшкин. – М., 1977. – 44 с.
6. Неловкіна-Берналь О. А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей / О. А. Неловкіна-Берналь // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. 1. – № 10 (197). – С. 12-21.
7. Околелов О. П. О сущности активных методов обучения / О. П. Околелов // Высшее образование в России. – 2004. – №5. – С. 159 – 163.
8. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ; Воронеж : МО ДЕК, 2004. – 600 с.