

Желанова Вікторія В'ячеславівна,

кандидат психологічних наук, докторант,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ „Луганський національний університету імені Тараса Шевченка”

Постановка проблеми. Складність й суперечливість становлення нової освітньої парадигми в Україні полягає у тому, що у сучасному освітньому просторі існує певний розбіг освітніх парадигм і, як наголошує І. Зязюн „безкінечна” різноманітність педагогічних концепцій, технологій, методик, систем [5, с. 54] й відбувається їх протистояння та взаємозаперечення, що є, на нашу думку, неприпустимим, оскільки кожна з них має свої істотні позитиви. У нашому дослідженні ми звертаємося до феноменів когнітивної, особистісно-орієнтованої, смислової парадигм освіти. Ми наполягаємо на доцільності використання в теорії та технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів позитивних концептів кожної із зазначених парадигм освіти. Ми доводимо, що їх поліпарадигмальною цілісністю може стати рефлексивна парадигма освіти.

На підставі компаративного аналізу зазначених парадигм, ми упевнились, що різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому. Вони трактують одні й ті ж самі її явища певним чином трансформованими й деталізованими. Ми поділяємо думку О. Бермуса, що сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визначаються особливостями використовуваних підходів [1]. Отже постає проблема які наукові підходи складатимуть концептуально-методологічне підґрунтя нашого дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема реалізації певних методологічних підходів у освіті є однією з досліджуваних у науці. Так перспективність поліпідхідності сучасної освіти доводиться у дослідженнях І. Зимньої. Становлення системного підходу, розробка його філософських аспектів й обґрунтування методологічних функцій пов'язано з працями

В. Афанасьєва, І. Блауберга, Н. Мойсєєва, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна.

Можливості системного підходу щодо дослідження педагогічних явищ представлені у працях А. Корольова, Н. Кузьміної. Сутність аксіологічного підходу є предметом досліджень І. Бежа, Б. Гершунського, М. Євтуха,

І. Зязюна, В. Креміння, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Н. Ткачової, Г. Чижакової, Г. Щедровицького, А. Ярошенка та ін.). Акмеологічний підхід обґрунтований й розроблений у працях К. Абульханової, О. Анісімова, О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Огнев'юка, Р. Пріми, Л. Хоружої. Розробка діяльнісного підходу пов'язана з психологічною теорією діяльності, що розроблена у працях Л. Виготського, О. Леонтєва, П. Гальперіна, В. Давидова та ін. Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Бібік, С. Вітківської, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Садівник, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубаєнко й ін. Контекстний підхід розроблено у дослідженнях А. Вербицького,

Т. Дубовицької, Н. Жукової та ін. Проте при такій зацікавленості проблематикою наукових

підходів, питання які з них є методологічною основою контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів залишається поза увагою науковців.

Метою даної статті є аналіз науково-методологічних підходів, що складатимуть концептуальне підґрунтя дослідження феномену контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, з'ясування їх ієрархії.

Виклад основного матеріалу. На підставі позиції І. Зимньої щодо перспективності поліпідхідності сучасної освіти [4], ми наполягаємо, що це є такі підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, контекстний, компетентнісний, середовищний, задачний. Логіку їх розгляду ми побудуємо відповідно „загальній схемі методологічного аналізу”, що була запропонована І. Блаубергом й Е. Юдіним й містить чотири рівні [2]. Вищий рівень, на їх думку, складає філософська методологія, як система загальних принципів пізнання й категоріального строю науки. Другий рівень методології визначається науковцями як „рівень загальнонаукових принципів та норм дослідження”. [2, с. 69]. Отже, цей рівень методологічного аналізу відноситься до усієї науки у цілому, тобто є загальнонауковим. Третій рівень методологічного аналізу „конкретно-наукова методологія”, що є сукупністю методів, принципів дослідження й процедур, що застосовуються у певній науковій дисципліні. Четвертий рівень методології – методично-процедурний рівень технологічний. Він співвідноситься авторами з методикою дослідження, а також з розробкою технології. Щодо проблеми нашого дослідження загальнонауковому рівню методологічного аналізу відповідають системний, діяльнісний, аксіологічний й акмеологічний наукові підходи. Проаналізуємо їх.

Системний підхід. Він є певним напрямом методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем, як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також стосунків кожного елементу й системи (І. Блауберг, Е. Юдін). У дослідженнях цих науковців виокремлено показники, що характеризують систему як об'єкт пізнання, які є ґрунтовними у нашому дослідженні, а саме: цілісність як інтегративна якість, що не зводиться до властивостей або якостей елементів, що утворюють систему; структурованість, тобто наявність упорядкованих зв'язків й відносин сукупності елементів, що обумовлені місцем кожного елемента в системі; взаємозв'язок системи й середовища, тобто прояв системних якостей у процесі взаємодії з середовищем; ієрархічність, тобто представлення кожного компоненту системи як підсистеми й всієї системи як компонента більшої системи. Педагогічна система визначається як „безліч взаємопов'язаних структурних й функціональних компонентів, підлеглих меті виховання, освіти, навчання зростаючого покоління й дорослих людей” (Н. Кузьміна) [6, с.10]. При цьому педагогічній системі притаманні такі ознаки, як цілісність, взаємозв'язок компонентів, зв'язок із зовнішнім середовищем.

Отже, ґрунтуючись на зазначених наукових підходах, ми вважаємо, що досліджуваний нами феномен контекстного навчання є системою, яка володіє усіма ознаками системного об'єкта, а саме: вона є цілісною, оскільки, з одного боку, її можливо виокремити із середовища, а з другого – вона розподіляється на зв'язні структурні елементи, відсутність хоча б одного з них призводить до порушення логіки її побудови, тобто самої системи контекстного навчання; інтегративною ознакою цієї системи виступає професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів, а саме її рефлексивна складова, що формуються в процесі контекстного навчання; система є відкритою, тобто сприйнятливою до стратегічних змін, що відбуваються у загальній системі освіти у ВНЗ; система є ієрархічною, оскільки побудована з елементів, кожний з яких є також складною підсистемою.

Слід зазначити, що у нашому дослідженні системний підхід є ключем до розуміння системи контекстного навчання як у цілому, так й певних його складових, що володіють ознаками системності, наприклад терміносистеми контекстного навчання.

Діяльнісний підхід. Праксіологічні аспекти контекстного навчання пов'язані з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду. Відповідно до неї засвоєння змісту навчання здійснюється не шляхом прямої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. За допомогою активної, „пристрасної” (О. Леонтьєв) діяльності здійснюється привласнення людиною соціального досвіду, розвиток його психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об'єктивним світом, іншими людьми і самим собою. Отже, відповідно цим позиціям основною метою контекстного навчання є не просто засвоєння наукових знань, умінь і навичок (вони необхідні, але недостатні), а оволодіння цілісною професійною діяльністю. Тобто провідною ідеєю контекстного навчання є трансформація навчальної діяльності у професійну. Ми з'ясували, що знаходячись із самого початку в діяльнісній позиції, студенти отримують у рамках базових форм діяльності все більш розвинену практику реалізації навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує „природне” входження молодого фахівця в професію без тривалих труднощів, пов'язаних з предметною і соціальною адаптацією на виробництві.

Відомі дослідники теорії контекстного навчання А. Вербицький та О. Ларіонова обґрунтовують структуру діяльності дещо відмінну від тієї, що представлена у прихильників діяльнісного підходу, а саме структура діяльності містить, на їх думку, такі ланки: потреби, мотиви, мету, вчинки, дії, операції, засоби, предмет, результат. При цьому діяльність має не лінійну, а кільцеву структуру, тобто всі її ланки взаємозв'язані, і в неї можна увійти з будь-якої з них. Зміна мотиву, мети, предмету та ін. приведе до певних змін і у всіх інших ланках. Цей системний ефект дозволяє викладачеві за допомогою прямих або непрямих дій та впливів на ту або ту ланку допомагати студентові в оволодінні цілісною професійною діяльністю. Вони також обґрунтовують положення, що основною одиницею діяльності людини є вчинок як форма її особистісної активності, що припускає оцінку іншої людини або інших людей і корекцію власної поведінки і діяльності з урахуванням цієї оцінки. У структурі діяльності немає окремого „знанневого” блоку (у класичному варіанті він зазвичай представлений як „задача”). Знання важливі, але не мають бути самоціллю. Вони містяться в кожній структурній ланці діяльності, а вся система знань складає орієнтовну основу діяльності, засіб її компетентного здійснення [3].

Аксіологічний підхід. Його провідними поняттями є цінності; освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. При цьому слід зазначити, що цінності освіти тісно пов'язані з професійними, які посідають одне з провідних місць у системі цінностей людини. Відомо декілька сотень дефініцій поняття цінність. Нам імпонує визначення освітніх цінностей, що надається у дослідженні Н. Ткачової, що розглядає означений феномен як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому; як систему провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня. Педагогічні цінності, на думку науковця, – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічних інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів. Іншими словами, педагогічні цінності можна тлумачити як провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах [7, с. 51]. Отже, ми розуміємо цінності як систему пріоритетів, що знаходять вираження в меті контекстного навчання та самій діяльності студентів у межах навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності, навчально-професійної діяльності. Отже, сутність аксіологічного підходу до підготовки майбутніх вчителів початкових класів у межах контекстного навчання спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування у студентів системи загальнолюдських і освітніх (професійних) цінностей, а також пов'язаних з ними конструктів, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як особистості і професіоналу. При цьому ми вважаємо, що вагомим фактором ціннісного розвитку майбутнього вчителя початкових класів є соціальний контекст навчально-професійної діяльності, а саме сукупність параметрів минулого (основи наук), теперішнього (актуальна діяльність) і майбутнього (можливі професійні ситуації). Відтак, ми розуміємо аксіологічний підхід як методологічну стратегію, що спрямована на формування ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя початкових класів у процесі контекстного навчання.

Акмеологічний підхід визначається як основоположний принцип цілісного інтегративного дослідження особистості у єдності з внутрішніми та зовнішніми факторами її розвитку, а саме: спадковістю, соціальним середовищем, діяльністю, соціальною суб'єктністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторій руху особистості до вершин свого розвитку. Він ґрунтується на загальнометодологічних принципах детермінізму, розвитку й гуманізму та конкретно методологічних акмеологічних принципах, а саме: суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, опресійно-технологічного, зворотнього зв'язку.

Отже, відповідно положенням акмеологічного підходу ми вважаємо, що у процесі контекстного навчання реалізується одна з провідних потреб дорослої людини, а саме потреба відбутися (М. Мамардашвілі), зокрема відбутися професійно. В контексті нашого дослідження вагомими є положення акмеологічного підходу щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку (акмеорієнтований саморозвиток) майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес починається з професійного самовизначення й продовжується у професійній самореалізації як провідних механізмах професіоналізації майбутнього фахівця, зокрема її професійної суб'єктності та рефлексії. При цьому в акмеології особливої вагомості набувають саме процесуальні аспекти професійної рефлексії, що є показником певного рівня професіоналізму. Так О. Анісімов й А. Деркач виокремлюють такі рівні професійної діяльності: становлення діяльності; успішне виконання фіксованої норми; виконання норми з адекватною рефлексією; рефлексивний супровід дії з фіксацією проблеми й корекцією норми; повна рефлексивна самоорганізація.

Відтак, системний, діяльнісний, аксіологічний й акмеологічний наукові підходи складають концептуальне підґрунтя нашого дослідження, що відповідає загальнонауковому рівню методології. Конкретно науковий рівень методології щодо нашого дослідження представлений, компетентнісним й контекстним науковими підходами. Розглянемо їх.

Контекстний підхід. На думку А. Вербицького, він є підпорядкуванням змісту і логіки вивчення навчального матеріалу виключно інтересам майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого навчання набуває усвідомленого, предметного, контекстного характеру, сприяючи посиленню пізнавального інтересу і пізнавальної активності студентів [3]. Відтак контекстний підхід ґрунтується на новому психолого-педагогічному трактуванні поняття „контекст” як системи внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, що в конкретній ситуації, визначає смисл і значення цієї ситуації як у цілому, так і певних її компонентів. Тобто, А. Вербицький пов'язує педагогічне розуміння контексту з розглядом його як смислоутворювальної категорії. Реалізація цього підходу у процесі контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів пов'язана з послідовним моделюванням предметного і соціального контексту їх майбутньої професійної діяльності. При цьому предметний зміст проектується як система навчальних проблемних ситуацій й задач, що поступово наближаються до професійних. Соціальний зміст – через впровадження в навчальний

процес форм сумісної діяльності студентів, що, з одного боку, базуються на урахуванні індивідуально-особистісних особливостей кожного, а саме його цінностей, потреб, інтересів і пріоритетів, а, з другого боку, відповідають етичним нормам навчального і майбутнього професійного колективу, суспільства в цілому, як макросоціуму. У форматі контекстного підходу розв'язується провідна суперечність сучасної вищої освіти, що полягає в невідповідності між вимогами, що надає суспільство до професійної компетентності майбутнього фахівця й станом його підготовки в освітній системі, провідним механізмом якої, на жаль є передача й засвоєння минулого соціального досвіду. У контекстному навчанні реалізується установка на майбутню професію, воно детермінується майбутнім. Тобто у межах реалізації контекстного підходу процес професійної підготовки набуває особистісного смислу.

Компетентнісний підхід. Він є відносно новим напрямком у освіті. І. Зимня під поняттям „компетентнісний підхід” розуміє спрямованість освіти на розвиток особистості у результаті формування у нього таких особистісних якостей, як компетентність, засобами розв'язання професійних й соціальних завдань у освіті [4]. На підставі аналізу праць В. Бондара, О. Пометун, О. Савченко, Т. Сорочан ми зясували, що специфіка компетентнісного навчання полягає у тому, що воно спрямоване не на засвоєння „готових знань”, що пропонуються кимось, а на дослідження „умов виникнення даного знання”; а також на переорієнтацію професійної освіти з „вхідних” показників (терміни, зміст, цілі навчання) на параметри „студентоцентрованої освіти”, а саме, підвищення працевлаштованості випускників, формування їх громадянської культури, перехід від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції тощо. Відтак, зміна ЗУНівської освіти на компетентнісну означає зміну її результативно-цільової основи, тобто у процесі навчання майбутній фахівець повинен набути певні практико-орієнтовані знання і розвинути соціально і професійно важливі якості, володіючи якими він зможе стати успішним у житті. Таким чином, у межах реалізації компетентнісного підходу у освіті відбувається зсув акцентів в критеріях якості освіти з змісту навчальних програм на оцінку міри готовності до практичної діяльності.

На думку, А. Вербицького, умовам реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті, у більшій мірі чим інші відомі системи навчання відповідає теорія та технологія контекстного навчання. У своїх дослідженнях він обґрунтовує контекстно-компетентнісний підхід як синтез принципів контекстного навчання та компетентнісного підходу (А. Вербицький, О. Ларіонова) [3]. Ми вважаємо, що такий підхід є плідним оскільки саме в межах контекстного навчання засобами певних дидактичних форм, методів та засобів моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. Наше дослідження є також компетентнісно-орієнтоване. Його результативно-цільовою основою є формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, зокрема її рефлексивної складової.

Четвертий рівень методології у нашому дослідженні представлений технологічним, середовищним, задачним підходами.

Висновки. Відтак, поліпарадигмальність й поліпідхідність контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів є очевидною. Така позиція породжує необхідність розв'язання питання як з'єднуються ці підходи у контекстному навчанні, як вони супідпорядковуються й на підставі чого? Ми вважаємо, що таке підпорядкування може здійснюватися відповідно провідним складовим контекстного навчання. Отже, відповідно меті контекстного навчання найбільш застосовними є аксіологічний, компетентнісний, акмеологічний підходи; змісту – компетентнісний, акмеологічний, системний підходи; організації навчального процесу – діяльнісний, суб'єктний, технологічний, середовищний, задачний підходи. Тобто одні й ті ж підходи, можуть відповідати різним сторонам освітнього процесу. При цьому вони не виключають, а розвивають, доповнюють, удосконалюють один одне. Зазначені у представленій статті парадигми освіти та наукові підходи синтезуються у рефлексивній парадигмі освіти, що є методологічним підґрунтям нашого дослідження. У межах цієї статті ми не мали можливості розглянути наукові підходи, що відповідають технологічному рівню методологічного аналізу. Отже, подальшого вивчення потребують технологічний, середовищний, задачний наукові підходи.

Резюме. У представленій статті визначено поліпарадигмальну та поліпідхідну сутність контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Автор розглядає наукові підходи, що складають методологічну основу дослідження зазначеної освітньої системи. Логіка викладу зазначеного матеріалу відповідає загальній схемі методологічного аналізу. У статті визначена ієрархія наукових підходів відповідно провідним складовим контекстного навчання. Автор доводить, що зазначені у представленій статті освітні парадигми та наукові підходи синтезуються у рефлексивній парадигмі освіти, що є методологічним підґрунтям дослідження контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. **Ключові поняття:** контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів, поліпарадигмальність, поліпідхідність, рефлексивна парадигма освіти, системний, діяльнісний.

Резюме. В представленной статье определена полипарадигмальная и полиподходная сущность контекстного обучения будущего учителя начальных классов. Автор рассматривает научные подходы, составляющие методологическую основу исследования. При этом логика изложения материала соответствует общей схеме методологического анализа. В статье определена иерархия научных подходов, соотносящаяся с основными компонентами контекстного обучения. Автор заключает, что отмеченные в статье парадигмы образования и научные подходы синтезируются в рефлексивной парадигме образования, являющейся методологическим базисом исследования проблемы контекстного обучения будущего учителя начальных классов. **Ключевые понятия:** контекстное обучение будущего учителя начальных классов, полипарадигмальность, полиподходность, рефлексивная парадигма образования, системный, деятельностный.

Summary. In the presented article certainly poliparadigm and poliapproach essence of context studies of future teacher of initial classes. An author examines scientific approaches which make methodological basis of research of the noted educational system. Logic of exposition of the noted material answers the general chart of methodological analysis. In the article a certain hierarchy of scientific approaches is according to the leading constituents of context studies. An author proves that the educational paradigms and scientific approaches marked in the presented article are synthesized in the reflexive paradigm of education which is methodological soil of research of context studies of future teacher of initial classes. **Keyconcepts:** context teaching of future teacher of initial classes, poliparadigm, poliapproach, reflection paradigm of education, system, activity approach.

Література

1. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А.Г. Бермус: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В.Блауберг, Е. Г. Юдин – М.: Наука, 1973. – 270 с.
3. Вербицький А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А.Вербицкий, О. Г. Ларионова.–Москва :Логос, 2010. – 336 с.

4. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // И.А.Зимняя. //Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
5. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн //Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.
6. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Н. В. Кузьмина. – Методы системного педагогического исследования: Учеб. Пособие /Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – С. 7 – 45.
7. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: [монографія] / Н.О. Ткачова. — Луганськ: ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво „Каравела”, 2006. — 300 с.