Рыбакина Н.А.

Проблемы организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа в общеобразовательной школе

*МБОУ ОДПО «Центр развития образования» городского округа Самара
(Россия, Самара)*

doi: 10.18411/lj-10-2019-143

idsp: ljjournal-10-2019-143

Аннотация

В статье рассматривается структура образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа школьников, анализируются проблемы ее организации в условиях классно-урочной модели обучения; раскрываются особенности организации этапов образовательной деятельности школьников нового типа в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания.

Ключевые слова: непрерывное образование, теория контекстного образования, образовательная компетенция, учебная деятельность компетентностно-контекстного типа.

Abstract

The article examines the structure of educational activities competence-context the type of students, analyzes the problems of its organization in the conditions of class-lesson learning models; the peculiarities of organization of the stages of educational activity of students is a new type of competence-context model of training and education.

Keywords: life-learning education, the theory of contextual education, educational competence, learning activities of context-competence type.

Компетенции как результаты современного образования получили окончательную «прописку» в стандартах общего и профессионального образования. Однако, в отсутствии единой концептуальной основы проектирования образовательной деятельности обучающихся компетентностного типа, все попытки формирования компетенций на различных уровнях системы непрерывного образования сводятся к организации традиционной учебной деятельности, имеющей понятную концептуальную основу, правда, сформированную еще в 17 веке и обеспечивающую достижение «знаниевых» результатов.

В этом состоит основное противоречие современного образования: выполняя учебную деятельность, направленную на усвоение предметной информации, обучающийся должен овладеть практическими навыками решения проблем и задач на ее основе.

Разрешение данного противоречия предполагает изменения не только в результатах, но и во всех структурных компонентах деятельности обучающегося, в том числе ее предмете. В условиях компетентностного образования предметом учения должен стать, прежде всего, инструмент образовательной деятельности, обеспечивающий овладение обучающимися навыками использования знаний для решения задач и проблем, а не учебная информация.

С развиваемых нами позиций в качестве такого инструмента может выступать образовательная компетенция как интегральная совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, приобретаемого в образовательной деятельности обучающегося [3], [6]. Трехмерная структура образовательной компетенции есть некий теоретический конструкт, задающий инвариантную «рамку» включения интеллектуальных, социально-практических и рефлексивных функций, обеспечивающих способность человека устанавливать связи между знаниями и ситуациями практического действия и поступка, то есть быть компетентным в контексте заданной ситуации.

Возможность моделирования различных контекстов образовательной деятельности заложена в теории контекстного образования А.А. Вербицкого [2], [3], [4] и др., получившей признание и широкое распространение на уровнях профессионального и постпрофессионального образования. Концептуальные основы теории контекстного образования позволили разработать модель образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа и в общеобразовательной школе [7], формирование которой обеспечивается образовательной компетенцией и предполагает следующую последовательность действий обучающихся:

- 1) выделение способов присвоения «чужих мыслей» на основе представления педагогом укрупненной дидактической единицы, содержащей ключевые понятия и обобщенные способы деятельности (предметный контекст деятельности);
- 2) порождение обучающимся собственной мысли на основе обобщенного алгоритма способов деятельности в процессе решения системы ключевых задач и проблем (предметно-технологический контекст деятельности);
- 3) построение плана решения задач и проблем на основе выделения в них существенных данных и признаков и обоснования возможности применения соответствующих способов действий в процессе совместной деятельности обучающихся (социальный контекст деятельности);
- 4) рефлексия процесса решения задач и проблем и собственно процесса и результата образовательной деятельности (рефлексивный контекст деятельности).

В представленной трактовке различные контексты образовательной деятельности не существуют отдельно один от другого, предметная деятельность обучающегося интегрируется в социальный и личностный контексты его деятельности.

Рассмотренная последовательность действий составляет законченный цикл организации образовательной деятельности школьников, который обеспечивается трансформацией образовательной деятельности: от академического типа через квазисамостоятельную в самостоятельную деятельность обучающихся. На каждом этапе движения деятельности осуществляется рефлексия процесса и результатов образовательной деятельности обучающихся.

Сменяющие друг друга формы деятельности невозможно уложить в рамки классно-урочной системы. Единицей организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа выступает не урок, а учебная тема, на изучение которой, как правило требуется от 10 до 30 учебных часов. Опыт показал, что за один учебный год таких тем может быть от 3 до 15. Общее количество часов на изучение темы разбивается на этапы, на каждом из которых реализуется тот или иной тип взаимодействия участников образовательной деятельности. А каждое занятие подчинено цели соответствующего этапа реализации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа, которые задаются однозначно логикой ее организации.

Для организации такой деятельности не подходит конспект или план урока, здесь требуется разработка сценарного плана изучения учебной темы, который выступает планом совместной деятельности обучающегося и учителя и содержит учебные материалы для всех этапов организации образовательной деятельности обучающихся компетентностно-контекстного типа. Разработку таких планов затрудняют существующие учебники, которые построены в логике традиционного иллюстративно-объяснительного подхода к обучению несмотря на то, что на них появился значок «ФГОС».

Представим схематично различия между организацией деятельности обучающихся на основе сценарных планов и конспектов уроков, которые, как правило, разрабатываются учителем на основе иллюстративно-объяснительного подхода по традиционным учебникам.

В компетентностно-контекстном формате на этапе образовательной деятельности академического типа, целью которой является осознание обучающимися

структуры и содержания изучаемого материала как контекста деятельности, осуществляется осмысление ими значения усваиваемой информации. Для этого в процессе образовательной деятельности академического типа обучающийся должен получить представление об изучаемом явлении в целом – его структуре и функциях.

Однако, в традиционных учебниках целостное явление представлено линейно и малыми дозами.

Например, в учебнике «Алгебра» для 7 класса [1], на изучение многочленов отводится 30 часов. Причем понятия «многочлены» и «формулы сокращенного умножения» рассматриваются как самостоятельные темы, составляющие содержание 4 и 5 глав учебника соответственно. Каждая из представленных глав в свою очередь разбивается на ряд микротем, рассматривающих какую-либо сторону изучаемого содержания, на изучение каждой из которых отводится от 2 до 5 уроков.

В результате, вместо целостного представления о понятии «многочлены» обучающиеся поочередно изучают отдельные их составляющие: определение многочлена, степень многочлена, сложение и вычитание многочленов, умножение одночлена на многочлен, умножение многочленов, вынесение общего множителя за скобки, разложение многочлена на множители способом группировки, формулы сокращенного умножения. Завершается изучение многочленов темой «Преобразование целых выражений».

Подобное дробное представление целостного понятия мы можем встретить в любом учебнике по любому предмету. Оправдывается оно тем, что обучающиеся получают возможность изучать части объемного целого малыми дозами, что способствует лучшему запоминанию изучаемого материала. Например, в рассматриваемой теме «Многочлены», дети получают возможность довести свои умения выполнять отдельные операции над многочленами до совершенства. Однако, как показывает опыт, в предложенной логике дробного изучения указанных тем исчезает самое главное – смысл.

От обучающегося в процессе изучения многочленов до последнего момента остается скрыто главное: зачем, он учит действия с многочленами? Самое частое объяснение: «пригодится для решения задач в будущем» или «нужно для сдачи ОГЭ (ЕГЭ)». В результате школьники, как правило, учатся выполнять отдельные действия с многочленами, но затрудняются использовать их для преобразования целых выражений, не могут выстроить нужную последовательность отдельных операций для решения задачи. Причина таких затруднений кроется, на наш взгляд, в том, что в процессе изучения отдельных операций от них ускользало самое главное – основания выбора способов преобразования целых выражений в конкретных ситуациях, что и является основной целью изучения указанных тем.

Это не единственная проблема дробного изучения целостного явления, в данном случае понятия «многочлены». Логика изучения отдельных действий с многочленами скрывает от обучающихся связь между этими действиями и предыдущими знаниями. Сложение и вычитание многочленов, умножение и разложение на множители многочленов – суть обратные операции, а формулы сокращенного умножения – это не отдельная тема, а всего лишь частный случай умножения и разложения на множители многочленов.

Без понимания указанных связей все изучаемые операции над многочленами в представлении обучающихся выступают «россыпью» отдельных действий, которые они трудно соотносят с представлением о понятии «преобразование». Без понимания критериев выбора изучаемых действий в конкретных ситуациях, эти действия становятся совершенно бесполезными, постоянно забываются, и требуется масса учебного времени, чтобы освежать их в памяти, чаще всего – для объяснения очередного действия, готового пополнить набор уже «освоенных».

Все недостатки дробного изучения темы учитель пытается сгладить дидактическими приемами, искусственно упрощая информацию, в результате чего еще

далее уводит обучающихся от сути. Модульная или блочная «упаковка» содержания позволяет учителю сократить объем материала, но сохраняет логику его изложения от частного к общему, а вместе с ней и все указанные проблемы. Стоит только заметить, что за счет сокращения времени на изложение учителем информации, у обучающихся в условиях модульного или блочного обучения остается больше времени на отработку отдельных действий и понимание их смысла в рамках темы «Преобразование целых выражений».

В образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа тема «Многочлены» изучается в иной логике. В течение 1-2 учебных часов обучающиеся в совместной деятельности с учителем рассматривают, каковы особенности выполнения действий сложения, вычитания, умножения и деления на множестве многочленов и способы их использования для преобразования целых выражений. Обучающиеся достаточно легко включаются в обсуждение этих вопросов на основе уже известных им действий раскрытия скобок, умножения одночленов, рассматривают формулы сокращенного умножения как частные случаи умножения многочленов.

Все оставшееся на изучение многочленов время (28 часов) отводится на осмысление сущности понятия «преобразование целых выражений». Начинается эта работа уже на этапе образовательной деятельности академического типа, где на примере ключевых задач обучающиеся в совместной деятельности с учителем рассматривают механизм использования действий с многочленами для преобразования выражений через анализ основания выбора способов деятельности.

Чтобы знания стали осмысленной ориентировочной основой деятельности, и школьник мог пользоваться ими как средством своих действий и поступков, образовательная деятельность академического типа должна трансформироваться в квазисамостоятельную. Ее цель состоит в осознании генезиса способов деятельности посредством понимания критериев выбора этих способов в различных модельных ситуациях и в овладении механизмами использования знания для решения задач и проблем.

В процессе изучения многочленов на этапе организации квазисамостоятельной деятельности педагог предлагает задания, позволяющие школьникам получить опыт преобразования целых выражений, требующих использования не только конкретных операций сложения, вычитания и умножения многочленов или разложения их на множители конкретным способом, но и различные комбинации этих способов, требующие как обоснования выбора способов преобразования или разложения на множители, так и выбора последовательности действий.

Например, из многочлена нужно вычесть сумму, разность или произведение многочленов, или к произведению многочленов нужно прибавить сумму или разность многочленов и т.д., или разложить на множители многочлен. В заданиях такого типа выбор необходимых действий с многочленами и их последовательность носят вариативный, непредсказуемый характер, что и обеспечивает проблемную ситуацию в процессе работы над каждым заданием.

Какие способы и, в какой последовательности нужно применять в каждом конкретном случае, объясняют сами школьники, используя рассмотренные на этапе образовательной деятельности академического типа действия над многочленами. Это непростая задача для обучающихся, так как все правила выполнения операций над многочленами сформулированы однозначно вне контекста конкретной ситуации преобразования целого выражения, а обосновать выбор действия требуется в заданном контексте, используя, в том числе, и ранее изученный материал. Бездумное повторение выученных правил действий не помогает, нужно каждый раз интерпретировать их в зависимости от заданных условий задачи.

Как только обучающиеся овладевают умением интерпретировать изученные правила действий в заданном контексте в совместной деятельности с учителем, образовательная деятельность трансформируется из квазисамостоятельной в

самостоятельную, целью которой является формирование способности каждого школьника к такой деятельности, индивидуальной или совместной, реализация собственного потенциала и саморазвитие.

Организация самостоятельной деятельности инвариантна для любого предмета и любой учебной темы и предполагает организацию деятельности обучающихся по выполнению заданий двух уровней:

1) задания подобные тем, которые рассматривались на этапе квазисамостоятельной деятельности, и именно эти задания относятся к уровню, согласно ФГОС, «ученик научится», то есть к обязательному;

2) набор задний, относящихся к уровню «ученик получит возможность научиться», который в рамках каждой темы определяется каждым конкретным педагогом индивидуально, исходя из уровня подготовленности класса, требований итоговой аттестации, номенклатуры олимпиадных заданий, интересов обучающихся, предпочтений учителя и т.д.

Самостоятельная деятельность обучающихся, оставаясь образовательной, фактически является формой их самореализации, позволяющей приобрести опыт самостоятельного решения проблем на основе знания. Обучающийся получает возможность выбирать темп работы и уровень достижений. Выполнение минимального количества заданий из предложенного набора, но самостоятельно и осознанно, позволяет обучающимся решать стандартные задачи и с пониманием воспринимать последующий материал, базирующийся на ранее изученном, то есть быть успешными в освоении учебного предмета.

Решение более сложных задач по изучаемой теме открывает перед школьниками широкое поле использования изучаемого материала, но это индивидуальное дело каждого, зависящее от психофизиологических возможностей и желания. Как правило, испытав успех и почувствовав ощущение удовлетворенной потребности в самореализации, дети становятся внутренне мотивированными на достижение все больших и больших результатов в самостоятельной деятельности. Успех в этом случае становится мотивом познания нового. Рефлексия осуществляется на каждом этапе организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа.

Обучающийся включается в активную рефлексивную деятельность уже на этапе образовательной деятельности академического типа. Их задача на данном этапе - слушать и контролировать «чужую мысль», прогнозировать ход ее развития, объяснять способы использования изучаемого содержания для решения предлагаемых задач, которые фактически являются для них проблемами. Форма организации образовательной деятельности – групповая: учитель фиксирует пошагово предлагаемые варианты решения задач и организует дискуссию на предмет корректности, эффективности выбранных способов решения.

На этапе квазисамостоятельной деятельности обучающиеся в совместной деятельности с учителем решают задачи различного уровня сложности, обсуждают варианты выбранных способов решения, обосновывают критерии выбора того или иного способа решения. В процессе этой деятельности обучающиеся осуществляют рефлексию через ответы на вопросы: «Понятен ли мне механизм действия нового знания? Что мне еще непонятно?»

На этапе самостоятельной деятельности, в процессе коллективной работы, осуществляется преимущественно рефлексия во взаимодействии друг с другом. Обучающиеся, выполняя предложенные задания, постоянно отвечают себе на вопрос: «Что мне уже понятно, с заданиями, какого уровня, я могу справиться без особых усилий, а где я нуждаюсь в консультации другого обучающегося или учителя?». Если необходимо, он получает нужную помощь, обращается к дополнительным источникам информации.

На протяжении всего времени изучения темы учитель организует контроль, результаты которого анализирует вместе с обучающимися. Такой контроль обязательно

предусмотрен на этапах квазисамостоятельной и самостоятельной образовательной деятельности. Получая те или иные оценки за самостоятельные и проверочные работы, обучающийся может оценить качество своей деятельности на пройденных этапах работы, проанализировать насколько эффективной была его деятельность.

Эти работы отличаются и от традиционной проверочной работы, которая чаще превращается в инструмент воздействия на ребенка и является фактором стресса, и от самостоятельной образовательной деятельности, в рамках которой можно было консультироваться по всем вопросам с учителем или другими обучающимися. Задача учителя – собрать информацию о том, с кем и над какими вопросами необходимо еще поработать, помочь обучающимся оценить качество своей деятельности через поиск ответа на вопросы: что усвоено уже на достаточном уровне, а над чем еще предстоит поработать, почему не были заданы вовремя вопросы?

Вслед за этапом самостоятельной деятельности следует собственно этап рефлексивной деятельности, в процессе которого обучающиеся выполняют проверочную работу. Если позволяет время, то таких работ проводится две: предытоговая и итоговая, которые имеют схожую номенклатуру заданий, позволяющую оценить уровень достижения планируемых результатов освоения учебной темы.

После предытоговой работы проводится обобщающее занятие, на котором организуется анализ и самоанализ достигнутых результатов освоения темы. Если результат достаточно высокий, то есть все обучающиеся успешно справились с заданиями, то учитель предлагает обсудить в коллективной деятельности решение задач высокого уровня сложности. И итоговая работа может не проводиться или быть заменена исследовательскими, проектными или олимпиадными заданиями.

Если результат не устраивает обучающихся, то на обобщающем занятии анализируются причины допущенных ошибок, организуется обращение обучающихся к необходимой теории и предлагаются задания для практической отработки заданий, вызвавших трудности. Затем проводится итоговая контрольная работа, результаты которой долго не обсуждаются, а просто сообщаются как факт, потому что рефлексия результата и процесса его достижения активно проводилась на протяжении всего времени изучения темы.

Результаты проводимой нами в течение 20 лет опытно-экспериментальной работы в школах Самарской области показали, что три базовые и рефлексивная виды деятельности определяют этапы организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа, формируемой образовательной компетенцией. Интегральная совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, приобретаемого в процессе такой деятельности, выступает в качестве инварианта результата непрерывного образования как процесса общего и профессионального развития обучающегося на всех уровнях системы непрерывного образования [5].

1. Алгебра. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк, К. И. Нешков, С. Б. Суворова]; под ред. С. А. Теляковского. М.: Просвещение, 2013. 256 с.
2. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2017. 268 с.
3. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 47-54.
4. Психология и педагогика контекстного образования (коллективная монография) / Под. научн. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 416 с.
5. Рыбакина Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. 2017. Том 19 №2. С. 31-50.
6. Рыбакина Н.А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования // Образование и наука. 2018. Том 20 №2. С.32-55.
7. Рыбакина Н.А. Организация образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 1. С. 40-42.