



## ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

**В.К.Сидоренко**, член-кореспондент НАПН України  
Національний університет біоресурсів і природокористування України

**В.В. Любарець**, викладач  
Київський університет туризму, економіки і права

Висвітлюється сутність технології формування професійної компетентності на засадах контекстного навчання та особливості його застосування у сучасній професійній підготовці. Здійснено аналіз, обґрунтованої А. Вербицьким системи підготовки, яка містить три моделі навчання: семіотичну, імітаційну та соціальну. Розкрито ряд положень, що безпосередньо відносяться до технології формування професійної компетентності.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Завданням професійної підготовки є формування компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності.

Недостатність практичної орієнтованості фахових дисциплін, їх взаємозв'язку, відсутність систематизації знань студентів з окремих навчальних предметів призводить до того, що інколи успішний студент неспроможний виконувати професійні функції в реальних виробничих умовах. Реалізуючи перехід до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій навчання, орієнтованих на компетентнісний підхід.

Визначення сутності, змісту і структури професійної компетентності майбутнього фахівця, вивчення особливостей її

формування, рівнів сформованості, ступеня розвитку окремих її складових, відкривають можливість розробити технологію формування професійної компетентності на засадах контекстного навчання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтєва, П. Гальперіна, Н. Талізної та інших показано, що в основі контекстного навчання лежить діяльнісний підхід, який передбачає включення студентів у різні види пізнавальної діяльності через систему завдань за допомогою нетрадиційних засобів навчання.

Праці М. Бахтіна, А. Вербицького, Н. Лаврентєвої, О. Ларіонової, М. Левківського та інших розкривають особливості контекстного підходу, концептуальні положення якого дозволяють створювати продуктивні умови для формування професійної компетентності майбутніх фахівців та поєднання навчальної



і професійної діяльності у єдине ціле.

А. Вербицький відзначає: "щоб бути теоретично і практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний підхід: від знака до думки, а від думки до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням" [1, с.18].

При безумовній важливості існуючих результатів досліджень питання формування професійної компетентності на засадах контекстного навчання є недостатньо розкритим.

Мета написання статті – розкрити сутність технології формування професійної компетентності на засадах контекстного навчання та особливості його застосування у сучасній професійній підготовці.

**Виклад основного матеріалу.** Розробляючи технологію формування професійної компетентності, слід виходити з того, що цей процес повинен відображати структуру професійної компетентності.

Розробка такої технології передбачає дослідження усіх аспектів навчально-виховного процесу навчання майбутнього фахівця, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної моделі. Як видно з результатів багатьох досліджень, розроблювана технологія повинна ґрунтуватися на принципах цілісності, гуманізації, диверсифікації, фундаменталізації та індивідуалізації.

Процес розробки означеної технології має здійснюватися на основі системного, компетентнісного та діяльнісного підходу, використання яких передбачає [6]:

– представлення моделі досліджуваного явища в межах усієї фахової підготовки майбутнього фахівця, а не лише кожного окремого предмета;

– врахування умов, що впливають на динаміку протікання досліджуваного явища;

– вибір певних методик оцінювання ефективності розробленої моделі.

Як свідчить аналіз літературних джерел, на сьогодні відсутнє чітке трактування поняття "педагогічна технологія".

Поняття педагогічної технології є подібним від поняття "освітні технології", які беруть на себе загальну стратегію освоєння освітнього простору. Освітні технології – суб'єктивні та імовірні за суттю, проектуються і потребують моніторингового супроводу. Педагогічні технології відбивають загальні риси й закономірності педагогічного процесу взагалі, відбивають тактику реалізації освітніх технологій, потребують діагностики, планування результатів навчання, програмування та управління процесом досягнення стратегічних цілей розвитку освітніх систем.

Розглянемо деякі визначення терміну "педагогічна технологія" відомих дослідників, які є досить різноаспектними. Найчастіше педагогічну технологію визначають як:

– системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей;

– науку про розвиток, освіту, навчання й виховання особистості на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики;

– змістове узагальнення, яке може бути представлено трьома аспектами:

1) науковим: педагогічна технологія – це частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст, і методи навчання, і яка проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструмен-



тальних і методологічних педагогічних засобів; процес моделювання змісту, форм, методів відповідно до поставленої мети; систему алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких наближає до заздалегідь намічених результатів, гарантує одержання продукту заданої кількості та якості тощо.

Узагальнюючи все вищевикладене ми визначаємо педагогічну технологію як системну цілісність методів і засобів, спрямованих на гарантоване досягнення дидактичних цілей, розвиток особистості того, кого навчають, і через це - на формування його інтелектуального, поведінкового й професійного статусу.

Порівняльний аналіз суттєвих ознак педагогічної технології, зроблений В. Беспальком, Б. Блумом, І. Дичківською, Г. Селевком, М. Чошановим дає можливість виділити спільні, споріднені і близькі ознаки педагогічної технології:

– спільні ознаки: концептуальність, діагностичність, алгоритмічність, цілісність, керованість. Концептуальність передбачає використання автором системи педагогічних ідей, принципів, які є основою для розробки концептуальної ідеї технології; діагностичність цілепокладання забезпечує гарантованість досягнення цілей, спроектованих як цільові орієнтири технології; алгоритмічна поетапність досягнення мети передбачає неухильне дотримання алгоритму, що вказує на наявність відповідної технологічної логіки; цілісність – єдність компонентів технології, підпорядкована концептуальній ідеї; керованість – управління процесом конструювання технологічного продукту заданої кількості та якості, гарантованого автором-розробником. Воно здійснюється на основі діагностичного цілепокладання, планування, проектування, варіативності та гнучкості, оптимального вибору засобів і методів досягнення мети;

– споріднені ознаки: економічність, проектованість, коригованість, візуалі-

зація. Так, економічність синонімічно близька оптимальності, що забезпечує максимум результату при мінімумі затрат. Іншими словами, оптимальна технологія презентує кращу з можливих для даних умов проектоваість у розумінні інтегрованої якісної характеристики розробки теоретичної моделі технології і тісно пов'язана з такими ознаками як системність, комплексність, наукова структурованість, ієрархічність, логічність, процесуальність, прогнозованість, а коригованість-діагностичним визначенням мети і результативності, що забезпечують можливість постійного зворотного зв'язку як засобу корекції процесу гарантованого досягнення цілей; візуалізація застосування аудіовізуальної й комп'ютерної техніки, дидактичних матеріалів, наочних посібників;

– близькі ознаки: наступність, варіативність і гнучкість, інструментальність, відтворюваність, які вказують на реалізацію модифікаційних варіантів реалізації технології на практиці.

Серед усіх відомих педагогічних технологій меті і потребам сучасної професійної освіти найбільше відповідає контекстне навчання, яке проектує освітній процес як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності фахівця.

Теоретичною основою контекстного навчання є: діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду; технологічний підхід до організації навчального процесу; змістовно утворююча категорія "контекст".

Поняття контексту як категорії, яка базується на змістовному підґрунті дозволяє краще зрозуміти не тільки процеси відображення на його різних рівнях, але й процес формування особистості в навчанні. На це вказував ще С. Рубінштейн: "Пізнання психології людей в їх складних, цілісних проявах, в їх життєво важливих переживаннях та вчинках можна збагнути лише з контексту їх життя та діяльності". Формування психічних функцій та можливостей людини, її сві-



домості, за С. Рубінштейном, "фактично включене в контекст реального матеріального буття, в контекст життя та діяльності людини" [цит. за 2,5].

Отже, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам. Внутрішній контекст являє собою індивідуально-психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє.

За А. Вербицьким, система контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм та методів активного навчання. Контекстне навчання відображає вирішення проблеми професійної освіти фахівця в умовах моделювання максимально наближеного змісту та форми освіти до професійної підготовки щодо змісту та форм професійної діяльності фахівця; виступає моделлю переходу від вчення до праці за допомогою всієї системи форм організації активності студентів [2, 5].

Зміст діяльності в контекстному навчанні студента визначається не тільки логікою науки, але й через модель фахівця, а саме в логічності майбутньої професійної діяльності, що надає цілісності, системної організованості та особистого змісту знанням, які засвоюються. В навчальний процес вводяться просторово-часові координати розгортання змісту, сценарний план та рольова інструменталізація професійної діяльності спільно з її технологіями [5].

Перш ніж розкривати ефективність контекстного навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, слід уточнити такі поняття, як "інформація" і "знання". Інформація в

навчанні – це певна знакова система, наприклад, текст підручника, мова викладача тощо. Вона існує об'єктивно, поза людиною, той чи інший знак як носій інформації певним чином підміняє реальні предмети. Через знаки-замінники на понятійному рівні студент може перебудувати свій минулий досвід з урахуванням отриманого нового змісту і зробити його засобом розумної належної поведінки у майбутніх ситуаціях професійної діяльності.

Перехід від інформації до її використання у практичній діяльності опосередковується особистісним смислом, що і робить цю інформацію осмисленим знанням. Інформація набуває особистісного смислу тоді, коли студент інтелектуально та емоційно сприймає її, аналізує, позитивно оцінює та виявляє готовність до втілення у діяльність.

Основною характеристикою контекстного навчання є моделювання змісту формування майбутньої професійної діяльності, яке реалізується на практиці за допомогою системи нових інноваційних форм і методів робіт, засобів, предметів і результатів. Таке навчання надає цілісності, системної організованості, практичності й особистого переходу діяльності в професійну з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій.

Технологія контекстного навчання характеризується створенням предметного і соціального контекстів професійної діяльності фахівця, що дає можливість оновлення навчального процесу, а саме:

- просторово-часовий контекст "минуле – сучасне – майбутнє";
- системність і міжпредметність знання;
- можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке, зазвичай, дається в статиці;
- сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва;



– посадові функції та обов'язки;  
– особисті інтереси майбутніх фахівців, кар'єрний ріст.

І. Жукова відзначає, що "у контекстному навчанні основний акцент робиться на формуванні професійної мотивації розвитку особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не тільки виходячи з логіки навчальних предметів, але й виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності" [7].

Отже, завданням контекстного навчання майбутнього фахівця є здійснення навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом вирішення конкретних професійних завдань. Засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом простої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу.

В моделі контекстного навчання активність студента (в аудиторній навчальній роботі) виявляється в наступних трьох базових формах діяльності та деяких прооміжних. Базовими є власне діяльність академічного типу (наприклад, проблемні лекції, семінари-дискусії), квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми) та навчально-професійна діяльність (виробниче навчання, виробнича практики, підготовка кваліфікаційної пробної роботи). Проміжними виступають всі інші форми – традиційні та нові, які відповідають специфіці цілей та конкретного змісту навчання на відповідному етапі навчання (практичні заняття професійного спрямування, імітуюче моделювання життєвих ситуацій, аналіз конкретного випадку, рольові ігри).

Вдирив теоретичного навчання від майбутньої практики, з одного боку, та неможливість перенести саму практику,

як форму практичної підготовки студентів, до навчального закладу, з іншого, призводять до висновку про необхідність посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву "квазіпрофесійної" як діяльність студента, навчальна за формою і професійна за змістом, яка являє собою трансформацію змісту і форм діяльності в адекватні для них, найбільш узагальнені змістовні форми професійної діяльності [1, 3, 4].

Переходячи від однієї базової форми діяльності до іншої, студенти отримують більш розвинуту практику застосування навчальної та наукової інформації в функції засобів здійснення навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження в професію.

У формах навчальної діяльності реалізуються, насамперед, процедури передачі й засвоєння студентами знакової інформації (семіотична навчальна модель), а у квазіпрофесійній діяльності в аудиторних умовах відтворюється предметний та соціальний зміст засвоюваної діяльності (імітаційна навчальна модель). Суть квазіпрофесійної діяльності полягає у відтворенні в аудиторних умовах мовою відповідних наукових дисциплін, умов і динаміки виробництва, відносин і дій людей, зайнятих у ньому.

С. Качалова відзначає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому





му людей. Таким чином, студенту задаються контури його професійної діяльності. Основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього трудового колективу [7, с.89].

Обґрунтована А. Вербицьким система підготовки містить три моделі навчання: семіотичну, імітаційну та соціальну [1]. Семіотичні навчальні моделі містять систему завдань, які передбачають роботу з навчальним текстом як семіотичною системою, що забезпечує сприйняття та оброблення знакової інформації. В такого типу моделях предметна галузь діяльності розгортається за допомогою конкретних навчальних форм, у рамках яких виконуються завдання, котрі являють собою письмові або вербальні тексти у вигляді визначення сутності понять, термінів і т. п. та не потребують для свого засвоєння особистого відношення. Одиницею роботи студента є мовленнєва діяльність.

В імітаційних навчальних моделях навчальні завдання припускають вихід студента за рамки значень, власне текстів, як знакових систем, шляхом співвідношення інформації, котру вони містять з ситуаціями майбутньої професійної діяльності (предметний контекст), де вже ця інформація виступає функцією засобу власної предметної дії та набуває особистісного змісту, перетворюючись в знання як адекватне відображення дій студентів у ній. У даній ситуації ведучим виступає вже не мовна, а предметна дія.

У соціальних навчальних моделях навчальні завдання (задачі, проблеми) представлені у вигляді ситуацій, які вирішуються в спільних, колективно-розпо-

ділених формах спілкування і взаємодії учасників освітнього процесу (ролігравання ролей, ділові ігри, навчально-дослідницька робота і т.п.). У такому випадку формується не тільки предметна, але й професійна компетентність суб'єктів навчання, яка здійснюється завдяки поділу на інтерактивні групи, що імітують ситуації майбутньої професійної діяльності.

Контекстне навчання допомагає подолати суперечність між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію та спілкування фахівців, особистий внесок кожного досягнення колективних та суспільних цілей; між виконавською позицією студента у навчанні та ініціативною позицією майбутнього фахівця у професійній діяльності.

Зміст контекстного навчання виступає не тільки як предметний аспект професійної діяльності, що задається за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, а й компетентнісний аспект, відтворюваний різними формами спільної діяльності. Студент засвоює предметний зміст і, займаючи певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, обмінюється інформацією, оцінками, думками, з одногрупниками і виховується як особистість.

Необхідно, щоб кожне нове поняття, яке вводить викладач, перебудовувало структуру минулого досвіду особистості, орієнтувало її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. Навіть у звичайній ситуації люди по-різному змушені користуватись продуктами нагромадженого досвіду. Таким чином, з'являється можливість мислити творчо. А в нестандартних ситуаціях для їх розв'язання виявляється замало існуючих знань, що спонукає до набуття нових



знань і таким чином створюється проблемна ситуація. У цій ситуації невідоме задає той самий параметр, якого не має традиційне навчання. І на відміну від "школи пам'яті" тут стверджується "школа мислення", оскільки мислення – це звернення до майбутнього, до ще невідомих ситуацій, нестандартних і несхожих на навчальні завдання.

Організація активності студентів, відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем, як носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, що проходить в умовах постійних змін, носить загальний характер і складає суть знаково-контекстного навчання. У контекстному навчанні змінюється точка відліку – замість орієнтації на засвоєння продуктів минулого досвіду реалізується установка на майбутню професійну діяльність [1].

Метою діяльності студента стає не оволодіння системою інформації і, тим самим, основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Інформація займає структурну одиницю у загальній меті діяльності лише до певного моменту, а потім ця інформація повинна отримати широку практику свого використання як засобу регуляції діяльності. Основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не "порція інформації", а ситуація.

Контекстне навчання допомагає подолати суперечність між індивідуальним характером навчальної роботи студента, його розвитком і колективним характером професійної діяльності, яка передбачає взаємодію і спілкування фахівців, особистий внесок кожного досягнення колективних та суспільних цілей; між виконавською позицією студента у навчанні (виконує те, чого вимагає викладач) та ініціативною позицією майбутнього фахівця (у предметному та моральному від-

ношенні) у трудовій діяльності. За таких умов формуються моральні якості особистості.

### Висновки

А. Вербицький виділяє ряд положень, які відносяться до проблеми формування професійної компетентності фахівців різних професій.

По-перше, студент в умовах контекстного навчання (контекст життя й діяльності, контекст підприємницької діяльності) наповнює навчально-пізнавальну діяльність особистісним смислом, визначає міру активності, міру приєднання до діяльності, здійснює подвійний перехід – від інформації до думки, а від думки до дії. Перехід від інформації (наприклад, на лекціях, семінарських заняттях, в період практики і т. ін. в умовах реалізації міжпредметних зв'язків, принципу концентризму контекст діяльності збагачується) та її застосування опосередковується думкою, що і робить цю інформацію осмисленим знанням.

По-друге, кожне нове поняття чи положення, яке вводить викладач, перебудовує досвід студента таким чином, що проглядається система його зв'язків із людьми з майбутньої професійної сфери.

По-третє, позиція "у відповідь" студента ініціативна в тому випадку, якщо він приймає рішення, здійснює професійний вибір у вірогідних умовах підприємницької діяльності.

Застосування технології контекстного навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців підвищує результативність пізнавальної активності студентів, розвиток ініціативи, створює умови для формування якостей особистості необхідних сучасному фахівцю конкретної сфери професійної діяльності.

Актуальними напрямками подальшої розробки технології контекстного навчання є створення умов та впроваджен-



ня активних методів навчання для реалізації інтересів і потреб майбутнього фахівця, вільного й усвідомленого вибором способів власної навчальної діяль-

ності і удосконалення в ній, підвищення рівня професійної компетентності, здатності до творчої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

### Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. — 204 с.
2. Вербицкий А.А. Концепція знаково-контекстного навчання в вузі // Питання психології. — 1987. — №5. — С. 31–39.
3. Вербицкий А.А. О контекстном обучении // Вестник высшей школы. — 1985. — №8. — С. 25–30.
4. Вербицкий А.А. Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения // Вестник "Педагогика и психология". — 2010. — № 2. — С. 102–106.
5. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. — М.: Высшая школа, 1987. — 196 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
7. Жукова И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". — М., 2011. — 22 с.
8. Качалова С.М. Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения // Вестник ЦМО МГУ. — 2009. — №3. — С. 87–91.
9. Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. — 1997. — № 3. — С. 8–16.

### АННОТАЦИЯ

**Сидоренко В.К., Любарець В.В.** *Технология формирования профессиональной компетентности на основе контекстного обучения // Биоресурсы и природопользование. — 2013. — 5, № 1–2. — С. 136–143.*

В статье раскрыта сущность технологии формирования профессиональной компетентности на основе контекстного обучения, особенности ее использования в современной профессиональной подготовке. Проанализирована обоснованная А. Вербицким система подготовки, которая состоит из трёх моделей обучения: семиотической, имитационной и социальной. Раскрыто ряд положений, которые непосредственно относятся к технологии формирования профессиональной компетентности.

### SUMMARY

V. Sydorenko, V. Liabarets. *Technology of professional competence formation on the basis of the context training // Biological Resources and Nature Management. — 2013. — 5, № 1–2. — P. 131–135.*

The essence of the technology of professional competence formation based on the context training and its peculiarities have been developed. The system of training substantiated by A. Verbitskyi that includes three patterns of training: semiotic, imitating and social has been analyzed. A number of principles referred to the technology of professional competence formation has been defined.