

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано шляхи впровадження контекстного підходу як чинника ефективної навчально-пізнавальної діяльності слухачів в процесі підвищення кваліфікації. Предметом узагальнень є умови функціонування цілісної структури управлінської та професійно-педагогічної діяльності слухачів у навчальному закладі післядипломної педагогічної освіти як технології, що забезпечує трансформацію пізнавального типу їх діяльності в професійний на підґрунті усвідомлення потреб, мотивів, цілей, дій, засобів і результатів детермінованих інноваційним освітнім середовищем.

Ключові слова: контекстний підхід, контекстне навчання, технологія контекстного навчання, професійний контекст, компетентнісно-орієнтовані модулі.

Постановка проблеми. Сучасний етап функціонування системи післядипломної педагогічної освіти (ППО) України характеризується якісними змінами стану джерельної бази її розвитку, а саме емпіричного досвіду педагогічних, науково-педагогічних працівників, психолого-педагогічної теорії, рішень та рекомендацій відповідних органів управління у сфері ППО. Тому в постіндустріальну епоху, основною характеристикою якої є інформаційне суспільство, гостро постає проблема забезпечення відповідності ППО вимогам сучасності.

Актуальність теми дослідження. Специфічною ознакою освітнього середовища навчального закладу ППО в умовах розбудови інформаційного суспільства та широкомасштабного впровадження інформаційних технологій є спрямування вектора підвищення кваліфікації слухачів на їх всебічний розвиток, підвищення соціальної, особистісної, практичної та професійної значущості його складових. Джерельна база, яка розкриває актуальні проблеми діяльності навчального закладу ППО, представлена різноманітними науковими підходами висвітленими в працях О. Бондарчук, В. Гравіта, І. Драч, Л. Забродської, Л. Ляхоцької, В. Маслова, В. Олійника, Л. Оліфіри, З. Рябової, Л. Сергєєвої, М. Степка, Є. Чернишової, Г. Штомпеля, В. Яковця та ін. Науковцями наголошується на тому, що ППО є вагомим складовою системи освіти України, яка створює умови для постійного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівнів керівних та науково-педагогічних кадрів освіти, що забезпечує їх нову якість, збагачує духовний та інтелектуальний потенціал. Так В. Олійником системно та цілеспрямовано висвітлено тенденції стандартизації, інформатизації та технологізації розвитку ППО в умовах трансформації суспільства, обґрунтовано роль Університету менеджменту освіти в удосконаленні змісту й запровадженні інноваційних педагогічних технологій, модернізації освітньої діяльності у ППО [6].

Є. Чернишовою виявлено теоретично-методологічні й економічно-організаційні аспекти формування та використання кадрового потенціалу, тенденції, що визначають зовнішні впливи на розвиток навчальних закладів системи ППО освіти [8].

Л. Сергеева [7] підкреслює, що в умовах доцільності регіоналізації та централізації професійного навчання підготовка педагога для роботи в таких умовах має спрямовуватися на формування фахової та методичної компетентності, а педагогічна майстерність трансформуватися з комплексу властивостей особистості у систему професійних компетентностей, сформованих на теоретичному, методичному і технологічному рівнях.

Л. Ляхоцькою розкрито проблеми інформаційного забезпечення діяльності навчального закладу ППО як стратегічного напрямку його розвитку, обґрунтовано механізми впровадження дистанційного навчання в післядипломній освіті задля забезпечення високого рівня професійної компетентності слухачів [4, с. 52—57].

Отже, інноваційний педагогічний досвід детермінує появу психолого-педагогічної теорії, яка науково обґрунтовує та програмує нові, перспективні напрями розвитку ППО, сприяє підвищенню якості управлінської діяльності щодо задоволення освітніх потреб особистості. Сучасні зміни освітніх цілей актуалізують питання забезпечення ППО більш повного особистісного та соціально інтегрованого результату в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових, що акумулюються в понятті компетентності. Тому **метою** даної статті є обґрунтування перспективних шляхів впровадження контекстного підходу як чинника ефективної навчально-пізнавальної діяльності слухачів в процесі підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. І. Зимня обумовлює впровадження компетентнісного підходу в освіті світовою та загальноєвропейською тенденцією інтеграції та глобалізації економіки, необхідністю гармонізації системи післядипломної освіти відповідно до зміни освітньої парадигми, багатством змісту поняття “компетентність” [3]. В умовах переходу до компетентнісної освітньої моделі особливої актуальності набуває розробка технологій навчання, які орієнтовані на моделювання засобів предметного і соціального змісту професійної діяльності. Зокрема, до одну з таких технологій можна віднести *контекстне, або знаково-контекстне навчання*. З огляду на це, практика ППО має низку невирішених проблем, пов’язаних з впровадженням у навчальний процес особистісно орієнтованого підходу щодо формування у слухачів готовності до професійної діяльності, з реалізацією діяльнісного підходу до проектування змісту навчання, з комплексним використанням традиційних та інноваційних методів, засобів та форм навчання тощо. На наш погляд, саме контекстне навчання є одним з найбільш продуктивних за основними показниками наукової та практичної зрілості: наявність і обґрунтованість поняттєво-категоріального й термінологічного апарату, здатність до розвитку та саморозвитку, розкриття причин й закономірностей психолого-педагогічних явищ, моделювання на її основі засобами певних дидактичних форм, методів та засобів предметного та соціального змісту діяльності професіонала.

Концепцію контекстного навчання розроблено А. Вербицьким [1] та представниками його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); реалізація контекстно-компетентнісного (О. Ларіонова, О. Попова), інтеграційно-контекстного (О. Ларіонова, В. Теніщева), модульно-контекстного (Л. Костельна,

С. Літвінчук), домінантно-контекстного (О. Касатіков), ситуаційно-контекстного (А. Вербицький, М. Ільзова) підходів у системі професійної підготовки у ВНЗ; дослідження контекстного навчання у форматі “справожиттєвого підходу” (О. Ткаченко), реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього професіонала в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього професіонала в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков), розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); дослідження контекстного навчання як нової освітньої технології (М. Левківський); провідні організаційні форми контекстного навчання (Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна). Отже, феномен контекстного навчання є складним, багатоаспектним, поліфункціональним та розглядається у психолого-педагогічній науці як науковий підхід, освітня система, інноваційна освітня технологія, форма активного навчання, умова навчання та виховання, що забезпечує трансформацію пізнавальної діяльності суб'єкта навчання в професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів та результатів.

Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності слухачів: від навчальної діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота слухачів, практикуми тощо) до професійної діяльності. Як проміжні можуть виступати методи, які забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності слухачів в іншу. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, різного роду тренінги, конференції з обміну досвідом тощо. Перебуваючи з самого початку в діяльнісній позиції, слухачі отримують в контекстному навчанні все більш розвинену практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності.

Поняття контексту А. Вербицький пов'язує з поняттям “ситуація”. Контекст може активізувати мислення суб'єкта і ввести в стан проблемної або творчої ситуації. Тому основною одиницею змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація. Система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст підвищення кваліфікації в динаміці шляхом створення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різних навчальних тем, необхідних для вирішення цих ситуацій. Отже, зміст підвищення кваліфікації повинен містити дві складові: *навчальний зміст*, який є базовим і забезпечує професійну компетентність професіонала, і *соціальний*, що забезпечує здатність до командної роботи. Тому система переходу від професійної діяльності до навчання і від навчання до професійної діяльності повинна реалізовуватися тільки через “професійний контекст”, що розуміється як сукупність навчальних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для професійної діяльності.

Викладач в контекстному навчанні актуалізує, стимулює слухачів до розвитку, створює умови для їх самоудосконалення на основі використання емоційно-ціннісного досвіду як власного, так і слухачів. Так виникає ефект суб'єктно-сміслового навчання: діагностика (самодіагностика) особистісного розвитку, діалогічне (полілогічне) педагогічне спілкування, включення навчальних завдань у контекст професійних проблем. У такому випадку об'єктом роботи слухачів стає не навчальна інформація, а проблемна ситуація у всій своїй предметній та соціальній суперечливості. Контекстне навчання включає цілий ряд форм і методів, що дозволяють розвивати творчий потенціал слухачів (табл. 1.4.).

Таблиця 1.4.

Форми і методи контекстного навчання

Неімітаційні	Імітаційні
1. Методи проблемного навчання: <ul style="list-style-type: none"> • частково-пошуковий, • дослідницький, • проблемний. 	1. Неігрові: <ul style="list-style-type: none"> • аналіз конкретних ситуацій, • аналіз класичних ситуацій, • імітаційний тренінг, • дія за інструкцією, • інцидент, розбір конкретних ситуацій.
2. Діалог, полілог, дискусія.	2. Ігрові: <ul style="list-style-type: none"> • ділова гра, • розігрування ролей (соціальних, позиційних, професійних), • ОДГ (організаційно-діяльнісна гра), • інноваційна гра, • ігрове проектування, • стажування з виконанням посадової ролі.
Неімітаційні	Імітаційні
3. Мозковий штурм.	
4. Метод активного соціологічного аналізу та контролю.	
5. Стажування без виконання посадової ролі.	

Реалізація даних вимог дає можливість проектувати цілісний навчальний процес, в якому враховуються такі чинники як специфіка освітніх модулів, особливості та можливості всіх учасників навчального процесу, а також часові та матеріально-технічні умови навчання. Крім того, застосування технології контекстного навчання уможливорює науково обґрунтований пошук форм і методів навчання, конструювання їх системи, коригування як змісту, так і цілей навчання. Якщо традиційне навчання черпає свій предметний зміст головним чином з одного джерела – відповідної наукової дисципліни, то в контекстному навчанні, поряд з дидактично перетвореним змістом підвищення кваліфікації, використовується ще одне джерело – професійна діяльність. Вона представлена у вигляді моделі діяльності професіонала: опису основних функцій, проблем і завдань, які він повинен компетентно вирішувати з використанням системи

теоретичних знань. Це дозволяє проектувати комплекси предметних і соціально-особистісних компетентностей, що підлягають розвитку в процесі підвищення кваліфікації. Технологія проектування змісту основних освітніх програм приймає тоді такого вигляду: 1) у співпраці з замовником встановлюється перелік основних функцій професіонала за напрямом підготовки; 2) визначається необхідний і достатній для реалізації цих функцій набір загальнокультурних та професійних компетентностей; 3) проектується перелік типових професійних завдань, проблем і ситуацій, які слухач повинен вміти вирішувати, спираючись на теоретичні знання як орієнтовну основу практичних дій; 4) розробляється система змістовних модулів, в яких визначено цілі, зміст навчання і виховання, способи його засвоєння та діагностика рівня засвоєння; 5) з певного набору модулів проектуються навчальні (навчально-тематичні) плани; 6) розробляються критерії визначення рівня сформованості професійних компетентностей та відповідні процедури контролю. Навчальний модуль навчально-тематичного плану підвищення кваліфікації є автономною одиницею подання цілей, змісту (навчання і виховання), що включає рекомендації щодо їх засвоєння і контролю, забезпечує формування однієї або декількох компетентностей. Тому в структуру освітнього модуля входять: а) мета (цілі) навчання і виховання в сукупності з об'єктивними критеріями, показниками та індикаторами їх досягнення; б) зміст навчання, що забезпечує формування однієї або декількох компетентностей; в) методичні вказівки щодо опанування змісту освітнього модуля за допомогою вибору адекватних цілям і змісту педагогічних технологій; г) засоби, методи і процедури контролю засвоєння змісту освітнього модуля.

В. Монахов [5] наголошує на тому, що сучасними перспективними інноваційними процесами в освітній практиці є ті, які будуються на основі інтеграції теорій контекстного навчання та педагогічних технологій. На думку науковця взаємодія цих теорій дозволяє цілеспрямовано відбирати і проектувати новий зміст освіти, доцільно і динамічно його реалізовувати.

До ключових структурних компонентів контекстно-професійної моделі підготовки педагогічних кадрів Н. Дем'яненко [2] відносить: мету (формування системи компетенцій, практична спрямованість процесу навчання), ціннісні основи (прагматичність, зв'язок із роботодавцями), принципи (самостійність у навчанні; формування змісту навчання через проблеми пізнавального, професійного, комунікативного, організаційного, морального характеру; цілісне включення слухачів у навчально-пізнавальну діяльність; відкритість і свобода вибору слухачами власних дій; формування рефлексивної позиції до себе як суб'єкта діяльності), відбір змісту (міждисциплінарність, контекстність), організацію навчального процесу (кредитно-модульна), технологічність, систему оцінювання (рейтинг), роль педагога (тьютор, консультант), відносини викладач-слухач (суб'єкт-суб'єктні), специфіку підготовки (практико орієнтована), ключові терміни (знання, вміння, досвід діяльності, компетенції, компетентності, компетентність). Отже, контекстне навчання детермінує інноваційне освітнє середовище, засноване на інформаційних технологіях, проектуванні сучасного змісту навчання, використанні засобів психолого-педагогічної діагностики, зміні традиційної ролі викладача.

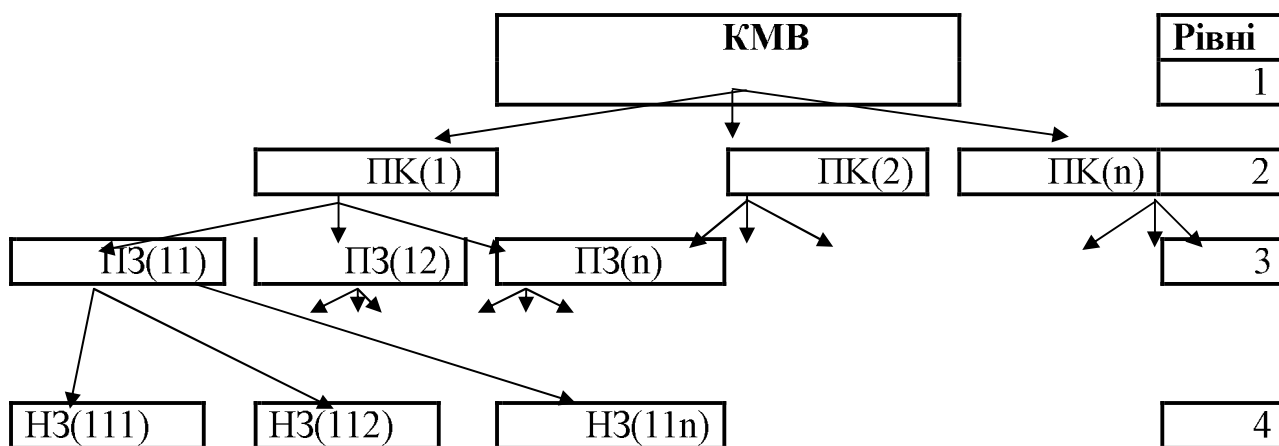


Рисунок 1. Ієрархія цілей контекстного навчання.

Мета контекстного навчання є системоутворюючою при моделюванні таких основних педагогічних об'єктів як навчальний (педагогічний, освітній) процес; система (методична, дидактична, педагогічна); траєкторія навчання слухача.

Сучасна трактовка мети контекстного навчання може бути представлена чотирма рівнями ієрархії цілей (рис. 1), де КМВ – компетентнісна модель випускника, ПК – професійні компетенції, ПЗ – професійні завдання, НЗ – навчальні завдання.

Формування окремої професійної компетенції (ПК) слухача передбачає послідовне формування готовності вирішувати певну групу професійних завдань ПЗ(11), ПЗ(12), ПЗ(n). Для формування готовності вирішити конкретне професійне завдання (ПЗ) слухачу необхідно вирішити спеціально розроблену групу навчальних завдань НЗ(111), НЗ(112), НЗ(11n). Таке цілепокладання передбачає принципово новий підхід щодо формулювання рівнів цілей: сформованості КМВ; сформованість професійних компетенцій (ПК), що забезпечує готовність досягнення стратегічної мети; вирішення професійних завдань (ПЗ), що забезпечує формування професійної компетенції (ПК); рівень вирішення навчальних завдань (НЗ) як готовність до вирішення професійних завдань (ПЗ). Проектувальна діяльність щодо створення компетентнісно-орієнтованих модулів може включати такі процедури: побудову компетентнісної моделі випускника (КМВ) як суми професійних компетентностей, що впливають зі стандартів (інваріантної та варіативної складових), при цьому сукупність компетентностей виконує функцію мети підвищення кваліфікації (наперед задані якості випускника), а набір модулів є засобом досягнення даної мети; упорядкування отриманої послідовності компетентностей (зовнішній контекст) з урахуванням методичної логіки навчального процесу і розподіл професійних компетентностей на гіпотетичній траєкторії процесу навчання слухача; подання кожної професійної компетентності модуля як суми професійних завдань; розробка для кожного професійного завдання набору навчальних завдань – повторювального, підготовчого, проміжного та допоміжного характеру. Якщо слухач самостійно вирішив систему навчальних завдань і технологічна діагностика позитивно оцінила цей факт, то здійснюється діагностика готовності слухача вирішувати

дане професійне завдання; розробка технологічних карт на кожен модуль, використовуючи схему логічної структури формування компетентностей. На кожен компетентнісно-орієнтований модуль доцільно укласти два види технологічних карт: перші призначені для вирішення навчальних завдань, другі – професійних завдань. Таким чином, результатом проектувальної діяльності є проект навчального процесу вивчення компетентнісно-орієнтованих модулів у вигляді технологічних карт.

Висновки. Таким чином, основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб'єкт навчання ставиться в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної у практико-професійну. Вимоги професійної діяльності є системоутворюючими, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не лише окремих навчальних модулів, а й зміст підвищення кваліфікації в цілому.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі можуть стати теоретико-методологічні підходи реалізації контекстного навчання як концептуальної основи забезпечення якості підвищення кваліфікації слухачів у системі ППО.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — Москва: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. *Дем'яненко Н.М.* Сучасні тенденції підготовки педагогічних кадрів : системний аналіз і спроба моделювання [Електронний ресурс] / Н.М. Дем'яненко. — Режим доступу : www.artek.ua/...%20CO.../demyanenko.doc.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста, 2006. — 40 с.
4. *Ляхоцька Л.Л.* Концептуальні засади модернізації дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти (університетський досвід) / Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал. — № 2 (74). — 2013. — 188 с.
5. *Монахов В.М.* Компетентностно-контекстный формат обучения и проектирование образовательных модулей // Материалы II-й Международной научно-практической конференции “Проектирование образовательных систем с заданными свойствами” 15-16 сентября 2011 года. — М.: МГТУ им. М.А. Шолохова. — С. 11—21.
6. *Олійник В.В.* Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства / В.В. Олійник // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2013. — №1. — С. 56—66.
7. *Сергеева Л.М.* Сучасні тенденції формування змісту підвищення кваліфікації керівних кадрів ПТНЗ [Електронний ресурс] / Л.М. Сергеева // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. — Полтава, 2011. — Вип.8 Ч.1: Сер.: Педагогічні науки. — С. 262—266. — Режим доступу до журн.: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/309/1/Sergeeva.pdf>.
8. *Чернишова Є.Р.* Оцінювання ефективності формування кадрового потенціалу навчального закладу системи післядипломної педагогічної освіти: методологічний аспект [Електронний ресурс] / Є.Р. Чернишова. — 2011. — №5. — 14 с. — Режим доступу: <http://tme.umo.edu.Ua/docs/5/27.pdf>.

Ю.С. Красильник, кандидат педагогических наук, доцент Университет менеджмента образования

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснованы пути внедрения контекстного подхода как фактора эффективной учебно-познавательной деятельности слушателей в процессе повышения квалификации. Предметом обобщений являются условия функционирования целостной структуры управленческой и профессионально-педагогической деятельности слушателей в учебном заведении последипломного педагогического образования как технологии, обеспечивающей трансформацию познавательного типа их деятельности в профессиональный на основе осознания потребностей, мотивов, целей, действий, средств и результатов детерминированных инновационной образовательной средой.

Ключевые слова: контекстный подход, контекстное обучение, технология контекстного обучения, профессиональный контекст, компетентно-ориентированные модули.

Y.S. Krasilnik, Ph.D (Education), assistant professor University Education Management

FEATURES OF REALIZATION OF TECHNOLOGY CONTEXTUAL LEARNING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article proves the ways to implement contextual approach as a factor in effective learning and cognitive activity of students in the process of training. Generalizations are subject operating conditions the whole structure of management and professional and educational activities of students in the school of postgraduate education as a technology for the transformation of the cognitive type of their activities on the basis of professional awareness of the needs, motivations, goals, actions, resources and results of deterministic innovative educational environment.

Key words: contextual approach, contextual learning, contextual learning technology, professional context, competent-oriented modules.