Соціальна робота/ М.В.Опачко. – 2009. – Вип. 16-17. – С.149-152
5. Опачко М. Підготовка майбутніх учителів фізики до реалізації завдань дидактичного менеджменту //Третій український педагогічний конгрес. Зб.наук. пр./ М.В.Опачко. – Львів: Сполом, 2010. – С.334-344
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень. Навчальний посібник /Володимир Іванович Романчиков. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.

*Актуальность рассматриваемой в статье проблемы обусловлена потребностью разработки комплексного подхода к формированию методического мастерства будущих педагогов. Раскрывается сущность комплексного подхода, главные признаки. Его реализация осуществляется в процессе овладения студентами системы дидактического менеджмента. Структурные компоненты дидактического менеджмента: проектирование, организация и управление, моделирование, диагностика – составляют основу методической работы учителя. Овладение студентами содержания дидактического менеджмента осуществляется в процессе работы над системой практических занятий, построенных за принципом комплексности. В разработке тематики и содержания таких занятий состоит перспектива дальнейшего исследования.*

*Ключевые слова: комплексный подход, методическое мастерство, дидактический менеджмент, подготовка будущих учителей физики.*

*The author of the article has considered the need to develop an integrated approach to the formation of methodological skills of future teachers as well as the essence of an integrated approach, the main charcteristics. Its implementation is carried out in the process of mastering of student didactic management system. The structural components of didactic management are: design, organization and management, modeling, diagnostics − which are the foundation of methodical work of a teacher. Mastering by the students of didactic content management is performed in the process of work on the system of practical training built on the principle of comprehensiveness.*

*Key words: an integrated approach, methodological skills, didactic management, training of future teachers of physics .*

УДК 372.8

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ І ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ: ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**Павленко Анатолій Іванович**
м.Запоріжжя

*У статті розглянуті, проаналізовані і уточнені теоретичні основи контекстного навчання і відповідних технологій (А.О.Вербицький). Обгрунтовується подальше розширення, доповнення та корекція теоретичних засад контекстного підходу і технологій навчання. Це можливо на основі гуманізації навчання, розгляду широкого спектру соціо-культурних контекстів у змісті навчання як вищої, так і середньої школи. Подальшого розвитку дістав понятійний апарат контекстного навчання, класифікація навчальних технологій.*

*Ключові слова: теоретичні основи; контекстне навчання; інноваційні технології навчання; розвиток.*

Реформування освітнього процесу в Україні обумовлює звернення до актуальних інноваційних підходів і технологій та їх практичного впровадження.

Контекстне навчання і технології пов'язують з компетентісним підходом і відносять до інноваційних технологій навчання вищої школи (А.О.Вербицький), що реалізуються на практиці вже протягом останніх тридцяти років.

Широка експериментальна практика застосування технологій контекстного навчання та поєднання і взаємодія із вже відомими інноваційними технологіями створюють проблему теоретичного узагальнення практичної реалізації контекстного навчання, подальшого визначення понятійного апарату та ін.

У статті на основі узагальнення навчальної практики будуть проаналізовані теоретичні основи контекстного навчання і відповідних технологій та розглянуті нові можливості їх подальшого розвитку.

Основна авторська ідея А.О.Вербицького контекстного навчання полягає у тому, щоб накласти засвоєння студентом теоретичних знань на канву майбутньої професійної діяльності засобами послідовного моделювання у різноманітних формах навчальної діяльності професійну діяльність спеціалістів в її предметно-технологічний (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових [2, с.69].

У контекстному навчанні на мові наук і з допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їх майбутньої професійної діяльності [Там само, с.77].

Для контекстного навчання характерна семіотична навчаюча модель. Вона представляє собою вербальні або письмові тексти, що містять теоретичну інформацію про конкретну область професійної культури і передбачують її індивідуальне засвоєння кожним студентом (лекційний матеріал, традиційні навчальні задачі, завдання і т.п.). Одиницею роботи студента є мовна дія [Там само, с.72]. Відзначимо, що звернення до текстів і пошуку смислів характерні для нової, гуманістичної освітньої парадигми.

Разом з тим потребує більш цілеспрямованого розгляду понятійний апарат контекстного навчання. Зазначимо, що енциклопедичні видання саме в мовному плані і розглядають загальне поняття контексту. Контекст (лат. contextus – тісний зв'язок, сплетення) – відрізок, частина тексту писемної чи усної мови з закінченою думкою, який дає змогу точно встановити значення окремого слова чи виразу, що входять до його складу. У ширшому значенні контекст – середовище, в якому існує об'єкт [4].

У Словопедії контекст (від лат. contextus – тісний зв'язок, з'єднання) –лінійне синтагматичне оточення, яке необхідне (чи достатнє) для реалізації потенцій значення слова або таке, що здатне породжувати певні зміни в значенні. Одне з основних понять стилістики, оскільки більшість стилістем реалізуються тільки в контексті, тобто в частині тексту, яка дає можливість визначити стилістичне значення мовної одиниці.

У нашому випадку важливим є широке розуміння контексту – як мовне оточення, ситуація й умови спілкування, а також національно-культурне середовище [5].

За свідченням А.О.Вербицького і М.Д.Ільязової досвід практичного застосування проблемного навчання та інших дослідницьких, евристичних, пошукових і подібних методів ставить один із ключових методологічних питань: який підхід здатний забезпечити можливості творчого розвитку суб'єкта навчання, його критичного мислення – використовуваний скрізь задачний чи проблемний.

Для цього, як доказ, автори порівнюють послідовність і зміст

дій студента при задачному і проблемному підходах.

Задачний підхід: Аналіз умови готової задачі → Пригадування способу розвязку → Розв'язок → Формальне звіряння з еталонною відповіддю.

При цьому алгоритм пізнавальної діяльності студента короткий, діяльність репродуктивна, виконавча. Це чисто навчальна процедура, що рідко зустрічається у завжди ймовірнісній професійній діяльності. У дослідницькій позиції, і з рештою формально, студент знаходится лише на этапі аналізу умови задачі.

Проблемний підхід: Аналіз проблемної ситуації→Постановка проблеми → Пошук необхідної інформації і висунення гіпотез→Перевірка гіпотез і отримання нового знання→Переведення проблеми в задачу (задачі) →Пошук способу розв'язку→Розвязок→Перевірка розвязку→Доведення вірності розв'язку задачі.

Рух пізнавальної діяльності студента при проблемному підході набагато більше цікавіший і продуктивніший з точки зору розвитку його мислення і особистості. Студент знаходиться у дослідницькій позиції на всіх етапах роботи, окрім одного – етапу практичного розв'язування ним самим сформульованої задачі.

Таким чином, порівняння етапів і змісту дій студента у тому чи іншому випадку переконує, що тільки проблемний підхід забезпечує можливості розвитку його мислення [2, с.56].

Уточнимо – проблемний підхід спрямований на розвиток творчого мислення особистості. На наш погляд, автори досить штучно розділяють у даному випадку задачний і проблемний підходи. Так, дійсно, задачі можуть бути «задачами-вправами», рутинними (Г.О.Балл), або тренувальними, «готовими», які розв'язуються за певним алгоритмом і не рутинними, проблемними, які розгортаються за законами самостійного цілеутворення у пізнавальній діяльності особистості (реалізації цілісного творчого процесу пізнання): від самостійного бачення проблемної ситуації і постановки (формулювання) задачі – до її подальшого розв'язування і розгляду нових фактів. Сама постановка задачі є творчим актом пізнавальної діяльності особистості [7].

Послідовність роботи над готовою задачею (саме до розгляду готових задач автори звужують задачний підхід) необгрунтовано спрощується до розв'язування аналогічних задач за певним одиничним зразком, пригадування формули (пригадування способу розв'язку відомої задачі), або у кращому випадку – до розв'язування певного класу аналогічних задач за відомим алгоритмом. Відзначимо, що розпізнавання, встановлення аналогічності даної задачі до іншої може набувати форму висунення гіпотез і потенційно набувати саме по собі значення акту творчого мислення, так само як і віднесення тієї чи іншої задачі до певного класу аналогічних задач, що мають спільний алгоритм розв'язку. Також, у загальному випадку, еталонної відповіді може і не бути, і потрібно буде розв'язувачу перевіряти, якісно оцінювати відповідь з певною ймовірністю, доводити правильність відповіді задачі як за проблемного підходу.

З іншої сторони, у випадку проблемного підходу, послідовність, на думку авторів, розпочинається з аналізу проблемної ситуації, але цю проблемну ситуацію не можна передати у готовому вигляді, її потрібно особисто усвідомити на прикладі розгляду певної життєвої чи навчальної ситуації.

На нашу думку, потрібно вести мову про максимально можливий цілісний процес пізнавальної діяльності особистості над задачею – з самостійною постановкою і розв'язуванням пізнавальних навчальних задач, і відповідно – процес постановки і розв'язування навчальних проблем, які потенційно можуть бути зафіксовані у тексті і знакових моделях (задачах) і передаватися іншим.

Теорія і технології контекстного навчання А.О.Вербицького базуються на трьох джерелах: 1) теоретичному узагальненні різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання; 2) розумінні смислотвірного впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; 3) діяльнісній теорії засвоєння соціального досвіду, розвиненій у вітчизняній психології і педагогіці [2, с.63].

Розглянемо дані джерела докладніше. Узагальнюючи вітчизняний досвід розробки і використання технологій інноваційного навчання, автори намагаються закріпити за ним паралельну назву "активного" навчання та відносять до його методів і форм починаючи з середини 70-років минулого століття: методи проблемного навчання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язування ситуаційних задач, метод проектів, розігрування ролей, методи імітаційного моделювання, ділові ігри, самостійну роботу студентів, нові інформаційні технології, навчально- і науково-дослідницьку роботу студентів, "реальне" дипломне проектування, виробничу практику і т.п. При цьому автори без належної аргументації зауважують, що ці і подібні їм методи – результат переважно емпіричних розробок, які без опори на сучасну психолого-педагогічну теорію поступово асимілюються традиційною системою навчання, не змінюючи її якості.

Альтернативною теорією, здатною, на думку авторів "…надати потужний інноваційний імпульс класичній освітній парадигмі", є представлена ними теорія контекстного навчання. Але далі наводиться цілком алогічне заперечення попередньої оцінки ролі методів проблемного навчання, теоретичні основи проблемного навчання вже переходять у "нові" теоретичні основи контекстного навчання. "На відміну від емпірично виниклого "активного навчання" методи проблемного достатньо теоретично обґрунтовані… У багатьох психологічних дослідженнях доведено, що мислення людини народжується у проблемній ситуації. В силу ряду причин проблемне навчання не стало особливим типом навчання, однак воно обумовило необхідність реалізації принципу проблемності у його зміст, і при його розгортанні в діалозі (зовнішньому і внутрішньому) суб'єктів освітнього процесу" [Там само, с.64].

Наведені теоретичні джерела, на нашу думку, мають низку протиріч, неточностей, і некоректних узагальнень. По-перше, вказаний час впровадження перелічених авторами методів і форм технологій інноваційного навчання не відповідає реальному, адже метод проектів, самостійна, навчально- і науково-дослідницька робота студентів, «реальне» дипломне проектування, виробнича практика були відомі набагато раніше 70-х років минулого століття і стали свого часу, до речі, предметом ґрунтовних і визнаних теоретичних досліджень. Наприклад, з проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів – дидактичні дослідження Л.П.Аристової, Т.В.Габай, О.С.Дубинчук, Т.Г.Шамової, Г.І.Щукіної та багатьох інших. Так само, зауважимо, що технологічний підхід дістав розвиток і отримав визнання лише фактично з 90-х років.

По-друге, вплив предметного контексту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності досить повно представлений теоретичних дослідженнях у визначенні і подальшій практичній реалізації міжпредметних зв'язків дисциплін (50-70-і роки XX ст.).

По-третє, діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, і відповідний діяльнісний підхід у навчанні, розвинені у вітчизняній психології і педагогіці, безпосередньо пов'язані із задачним підходом. Навчальна діяльність учня є пізнавальною діяльністю і спрямована на удосконалення, зміну, доповнення його власного досвіду. Розв'язок окремо взятої навчальної задачі виглядає найпростішою "клітиною", "одиницею" побудови діяльності учіння в цілому (Давидов В.В., Підкасистий П.І., Буряк В.К., А.І.Павленко та ін.).

Задачі дедалі більше стають як у психології, так і в логіці об'єктом спеціального вивчення навіть незалежно від суб'єкта (Г.О.Балл, Л.Л.Гурова, Л.М.Фрідман та ін.). "Задача – об'єкт діяльності мислення, що містить вимогу деякого практичного перетворення або відповіді на теоретичне запитання за допомогою пошуку умов, що дозволяють розкрити зв'язки (відношення) між відомими і невідомими її елементами" [6].

Знову ж таки, показова повна відмова автора теорії контекстного навчання у діяльності мислення суб'єкта під час розв'язування задач виглядає некоректною. "Навчальна задача – це узагальнена знакова модель багатьох минулих проблемних ситуацій із практичного або дослідницького досвіду людей. "Очищені" від протиріч і невизначеностей, ці ситуації перетворюються у задачі (завдання), у своєрідні "культурні консерви", що, поряд із теоретичною інформацією, і складають зміст навчання. Разом із формулюванням умов задачі студентам дається алгоритм (спо-

сіб) її розв'язування, який потрібно просто запам'ятати. Мислення тут не потрібне" [3, с.34]. Але ж існує ще й самоцінне логічне, алгоритмічне мислення, що доповнює евристичне, креативне, творче, дивергентне. Знову ж таки, проблемні ситуації не можуть, на відміну від описаних у мові (тексті), чи знакових моделях усвідомлених проблем перетворюватися у задачі.

У структурі навчальної задачі певний контекст може професійно-орієнтованим, практико-зорієнтованим, міжпредметним, виховним, історико-культурним, соціокультурним і т.д., також входити до латентних (прихованих) умов. Зокрема навчальні предметні задачі (з математики, фізики, географії і т.д.) на історичну, економічну, екологічну та іншу актуальну соціо-культурну тематику [7, 8].

Таким чином, технології контекстного навчання можуть бути розширені на практиці у: реалізації міжпредметних зв'язків; застосуванні методу "занурення"; збагаченні навчально-освітнього середовища; реалізації національно-культурного навантаження, культуровідповідністі змісту навчання; розв'язуванні сюжетних навчальних задач визначеної соціо-культурної тематики; розгляді історії наукових відкриттів і винаходів; аналізі художнього твору; проведенні ділових, рольових, дидактичних ігор; виробничій практиці; тренінгах, роботі в групах; навчальних і дипломних проектах і т.д.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що теоретичні засади контекстного підходу і технологій навчання можуть набувати подальшого розширення, доповнення та корекції на основі гуманізації навчання, розгляду широкого спектру соціо-культурних контекстів у змісті навчання.

За таких умов контекстне навчання і відповідні технології можуть бути застосовані у практиці загальноосвітньої школи, змісті навчання в цілому, а не лише в профільних класах.

Актуальним напрямом подальшої розробки окресленої проблеми є визначення і систематизація можливостей використання контекстного навчання в середній школі.

**Література та джерела**


1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. /А.А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач /Л.Л.Гурова. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976. – 327 с.
4. Контекст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/ wiki/Контекст > – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Контекст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <a href="http://slovopedia. org.ua/37/53402/251463.html">КОНТЕКСТ</a> – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Павленко А.І. Задачний і компетентісний підходи у навчанні: перспективи інтеграції /Анатолій Іванович Павленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні: реалії та перспективи. – Випуск 42: збірник наукових праць / заг. ред. проф. В.Д.Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – С.207- 211.
7. Павленко А.І. Методика навчання учнів середньої школи розв'язуванню і складанню фізичних задач: (теоретичні основи) /Анатолій Іванович Павленко. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 177 с.
8. Розв'язування навчальних задач з фізики: питання теорії і методики // [С.У.Гончаренко, Є.В.Коршак, А.І.Павленко, О.В.Сергєєв та ін. /За заг. ред. Є.В.Коршака]. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 185 с.



*В статье рассмотрены, проанализированы и уточнены теоретические основы контекстного обучения и соответствующих технологий (А.О.Вербицький). Обосновывается дальнейшее расширение, дополнение и коррекция теоретических основ контекстного подхода и технологий обучения. Это возможно на основе гуманизации образования, рассмотрения широкого спектра социокультурных контекстов в содержании обучения как высшей, так и средней школы. Дальнейшее развитие получил понятийный аппарат контекстного обучения, классификация учебных технологий.*

*Ключевые слова: теоретические основы; контекстное обучение; инновационные технологии обучения; развитие.*

*The article discussed, analyzed and refined theoretical basis of contextual learning and related technologies (A.O.Verbytskyy). Substantiated further expansion, addition and correction of the theoretical principles contextual approach and technology education. This is possible on the basis of humanizing education, consideration of a wide range of socio- cultural contexts in the sense of higher education as well as secondary schools. Further development took conceptual apparatus contextual learning, classification of educational technology.*

*Key words: theoretical foundations, context of education, innovative learning technologies, development.*


УДК 378.147:811.111

# МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПРИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Павлишин Галина Ярославівна**
м.Тернопіль


*Стаття присвячена дослідженню особливостей формування та удосконалення англомовної фонетичної компетенції у студентів медичних ВНЗ. Обґрунтовано специфіку фонетики англійської медичної термінології, виокремлено різновиди завдань та методи навчання іншомовної вимови у контексті професійно орієнтованого вивчення англійської мови. Запропоновано зразки фонетичних вправ, які необхідні для навчання правильної орфоепії фахових лексем та здійснення мовленнєвої діяльності студентів-медиків на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням.*

*Ключові слова: ESP, фонетична компетенція, мовленнєвий матеріал, звук, фонема, лексема, система вправ.*


Постановка проблеми. Сьогодні особливої актуальності у сфері розвитку вищої школи набуває її інтегрування в міжнародний освітній простір, що сприяє переосмисленню мети вивчення іноземних мов. Професійно орієнтованому вивченню англійської мови (ESP – English for Specific Purposes) належить провідна роль у сфері пошуку та розробки шляхів удосконалення рівня фахової іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки практичне володіння іноземною мовою в умовах сучасного суспільного розвитку є обов'язковою передумовою для успішної професійної діяльності інтелектуальної еліти.

Проблема активізації не лише фахової майстерності, а й широкої мовної підготовки майбутнього лікаря є важливою, позаяк від рівня володіння іноземною мовою залежить ефективність засвоєння англомовної фахової інформації студентами-медиками, підвищується пізнавальний інтерес, що і сприяє необхідності роз-