

ДЕТЕРМІНАНТИ ЗМІСТУ

ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

майбутнього вчителя початкових класів

ЖЕЛАНОВА В. В.

УДК 378.011.3-051

У КОНТЕКСТІ сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її гуманізації та орієнтації на „особистісний вимір” усе більшого значення набувають практико зорієнтовані освітні технології, що дозволяють вибудувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш продуктивною, на нашу думку, у цьому плані є *технологія контекстного навчання*, оскільки саме вона пов’язана з подоланням низки суперечностей, що існують у традиційній вищій освіті й призводять до таких недоліків, як відсутність професійної мотивації, формальність знань, нездатність їхнього використання в практичній роботі, тривала адаптація молодих фахівців до професійної діяльності тощо.

Під час теоретичного опрацювання базових понять дослідження нами було встановлено, що *контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів* є освітньою системою, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний та соціальний контекст майбутньої професійної діяльності, як результативно-цільову основу якої ми розглядаємо формування професійної компетентності майбутнього фахівця (й особливо її рефлексивного складника). *Педагогічну технологію контекстного навчання* визначаємо як систему функціонування всіх його компонентів, алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки вчителя початкових класів предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Уже з огляду на дефініції основних понять дослідження є очевидним, що провідна про-

блема технології контекстного навчання полягає в розв’язанні питання, *як перейти від навчання до праці*, маючи справу не з професійними реаліями, а з їхніми інформаційними, знаковими моделями й формами навчальної діяльності, тобто як перетворити знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності. До того ж *процес технологізації* фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває особливої актуальності в контексті реалізації провідних положень нового Державного стандарту початкової освіти, який об’єктивно зумовлює використання нових технологій навчання в початковій школі. У зв’язку з цим перед професійною освітою виникла проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до їх компетентного застосування. Ми вважаємо, що технологія контекстного навчання містить значний потенціал щодо розв’язання зазначеної проблеми. Отже, актуальність дослідження технології контекстного навчання, зокрема її змістовного складника, не викликає сумніву.

Концептуальні засади технологічного підходу обґрунтовано в працях А. Алексюка, В. Беспалька, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, Г. Селевка, Д. Чернилевського та ін. Ґрунтовними є підходи Г. Селевка щодо *структури педагогічної технології*, яка містить концептуальний, змістовний, процесуальний складники. *Практичні аспекти* технологічного підходу і в шкільній, і в професійній освіті висвітлено в студіях К. Баханова, В. Бондаря, В. Євдокімова, М. Головка, В. Кукушина, Л. Липової, М. Левіної, Л. Момот, І. Прокопенка, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Петюкова, С. Сисоєвої, В. Стрельникова. Низку праць присвячено питанням *упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти*

(І. Богданова, П. Гусак, І. Манькусь, І. Смолюк та ін.). У дослідженні І. Богданової обґрунтовано так звану *техноматику*, яка є специфічним напрямом педагогічної інноватики, що вивчає вдосконалення, трансформацію й комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень. *Технологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів* розкрито в працях Л. Коваль, О. Комар, О. Мірошниченко, Н. Побірченко. *Технологію контекстного навчання* обґрунтовано в дослідженнях А. Вербицького. Окремі аспекти *реалізації технології контекстного навчання в процес фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів* порушено в розвідці Л. Коваль. Вагомими в контексті проблеми нашого дослідження є праці щодо *рефлексивно зорієнтованих технологій навчання* (Л. Кунаковська, С. Селеванова, Т. Спіріна, Р. Степанов, І. Стеценко, О. Юніна). Різні питання проблеми *змісту освіти* розглянуто в студіях відомих дидактів (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Ледньов, М. Скаткін, А. Хуторської). Проте, незважаючи на таку високу зацікавленість різними аспектами впровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, питання, пов'язані з реалізацією технології контекстного навчання в процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, усе ще залишаються поза увагою науковців.

Отже, метою пропонованої статті є визначення *детермінант змісту* технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Розгляд цих феноменів почнемо зі з'ясування власних позицій щодо поняття „*зміст освіти*”, оскільки воно є родовим до поняття „*зміст технології контекстного навчання*”. Традиційно в класичній дидактиці *зміст освіти* визначали як „систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формування їхнього світогляду, моралі й поведінки, підготовку їх до суспільного життя й праці” (Ю. Бабанський) [7, с. 336]. Провідною *соціальною функ-*

цією освіти вважали передачу досвіду, накопиченого попередніми поколіннями (І. Лернер, М. Скаткін). Проте ми вважаємо, що окреслені підходи до змісту освіти вже не актуальні в сучасний період, оскільки такий формат трактування змісту освіти притаманний *знаннєво зорієнтованій* або *когнітивній* освіті.

Істотно відрізняються уявлення про зміст освіти у форматі особистісної педагогічної парадигми. Прикладом може бути відоме визначення змісту освіти А. Хуторського, а саме: „Зміст освіти – освітнє середовище, здатне викликати освітній рух учня та його внутрішнє прирощення” [12, с. 171], а також трактування *змісту освіти* як цілісної системи освітньо-професійного досвіду, що в процесі присвоєння стає індивідуальним, суб'єктивним, особистісним досвідом майбутнього педагога (Є. Бондаревська, В. Сенько, В. Сериков, В. Слободчиков).

Загалом погоджуючись із відомими дослідниками особистісної парадигми, маємо нагоду відзначити кілька важливих для нас моментів:

1. В освіті особистісного типу в зоні первинної уваги є *особистість студента*, його діяльність і внутрішнє освітнє прирощення та розвиток. Відповідно зміст освіти поділяють на *зовнішній* (середовище) та *внутрішній*, що створюється під час взаємодії із середовищем. Отже, наведене трактування змісту освіти пов'язане з розглядом його не як *предмета засвоєння*, а як *зовнішнього складника освіти*, що виконує функції середовища для внутрішніх змін особистості. Тобто зміст освіти створюється самою особистістю й постає як власний. Утім зазначимо, що ми поділяємо думку А. Хуторського щодо вагомості *середовищного підходу* до освіти. Проте, на нашу думку, недоцільно ототожнювати ці поняття або вважати середовище складником змісту освіти.

2. Ключовим аспектом змісту освіти є *професійний досвід* і процес його *інтеріоризації*. При цьому правомірним є виокремлення *актуального досвіду* як досвіду студента, що набувається безпосередньо в умовах освіти, та *потенційного досвіду* – як досвіду

майбутньої професійної діяльності, набуття якого відбувається під впливом актуального досвіду.

Зауважимо, що близьким саме до цих позицій є трактування змісту освіти в теорії контекстного навчання, сутністю якого є підхід до проектування змісту освіти відповідно до *вимог майбутньої професійної діяльності та проблемного підходу* до навчання (Н. Борисова, А. Вербицький, О. Ларіонова).

Отже, підсумовуючи сказане вище, зробимо висновок, що наведені положення відтворюють логіку процесу переходу від „*знаннєвого*” до *середовищно зорієнтованого*, а також спрямованого на *інтеріоризацію професійного досвіду* змісту освіти.

Ураховуючи зазначені підходи, а також наші наукові інтереси, ми визначаємо *зміст освіти у форматі технології контекстного навчання як систему знань, умінь і навичок, що синтезуються в певному досвіді, інтеріоризація якого приводить до формування професійно-особистісних якостей, адекватних майбутній професійній діяльності*.

Вагомим для нас є питання щодо з'ясування *детермінант змісту* технології контекстного навчання. Для розв'язання цієї проблеми ми узасаднюємося на наукових позиціях В. Сластьоніна [10] й уважаємо детермінантами *чинники, які зумовлюють структурні складники змісту освіти та їхні взаємозв'язки*.

З огляду на окреслені вище положення ми наполягаємо, що значущою *детермінантою* визначення *змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів* є його *мета*. Такий підхід уважаємо логічним, оскільки діяльність є активністю, яка керується *свідомо поставленою метою* [4]. Це положення О. Леонт'єва цілком правомірне щодо технології контекстного навчання, практикологічне коріння якого є очевидним.

У процесі цілеутворення щодо зазначеної технології ми розуміємо *мету* як „усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія людини” [9, с. 440], а *цілепокладання* – як процес формування образу майбутнього результату дій (у

процесі спілкування або самостійно) і прийняття цього образу як основи практичних або розумових дій [11]. При цьому процес цілепокладання щодо технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів ми пов'язуємо з визначенням *результативної мети* (дефініцію подано вище), а також із з'ясуванням *проміжних процесуальних* цілей, що полягають у створенні умов для досягнення кінцевої мети.

Результативною метою технології контекстного навчання є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, що ґрунтуються на *контекстній рефлексії* й містять *самостійний рефлексивний конструкт* (такою в нашому випадку є *рефлексивна компетентність*) та *рефлексивно-детерміновані* конструкти (представлені *мотиваційною, смисловою сферою особистості та її професійною суб'єктністю*).

Процесуальна мета технології контекстного навчання пов'язана з *моделюванням різних типів професійного контексту* майбутнього вчителя початкових класів, сутність яких полягає у створенні системи зовнішніх і внутрішніх умов навчання, що в конкретній ситуації визначають смисл і значення цієї ситуації і загалом, і компонентів, що до неї входять.

Відтак, окреслені цілі технології контекстного навчання, а також її *принципи* дають підставу вважати, що в зоні первинної уваги в зазначеній технології перебуває особистість майбутнього фахівця, формування її *педагогічної рефлексії* (у нашому випадку „контекстної рефлексії”), мотивації, а також смислової та суб'єктної сфери. Проте повну картину щодо змісту освіти можна досягти за умови, якщо особистість буде розглядатися в динаміці (В. Ледньов). *Динамікою особистості*, на думку В. Сластьоніна, є процес її становлення, що становить зміну в часі властивостей та якостей суб'єкта, що і є сутність онтогенетичного розвитку людини, який здійснюється в діяльності [10, с. 218]. При цьому вважаємо доречним загострити увагу на питанні щодо розмежування понять „становлення особистості” і „розвиток особистості”.

У процесі розрізнення зазначених феноменів ми ґрунтуємося на психологічному *принципі розвитку* (Л. Виготський, А. Запорожець, І. Зимня, О. Леонт'єв та ін.), який постулює послідовні, прогресивні загалом кількісні та якісні зміни певного явища. Ми поділяємо позицію, відповідно до якої категорія „становлення” є більш загальною, оскільки „становлення” відбувається і в „нарощуванні”, і в „зменшенні” [5, с. 115], тобто „становлення особистості” може розгортатися і у висхідному, і в низхідному режимі. Поняття „розвиток” підкреслює спрямований характер змін, указує на зростання, збільшення й на досягнення нового [3]. Тобто розвиток особистості в психолого-педагогічному трактуванні є процесом кількісних і якісних її змін. Саме таке розуміння розвитку особистості є для нас ґрунтовним щодо розгляду *динамічних детермінант* змісту технології контекстного навчання, які представлені такими процесами: *трансформація пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенез, смислогенез, суб'єктогенез*. Розглянемо їх докладніше.

Трансформація пізнавальних мотивів у професійні. Для дослідження цього процесу в теорії контекстного навчання використовують такі пояснювальні конструкти, як „*мотиваційний синдром*” (Н. Бакшаєва) та „*побічний продукт*” (Я. Пономар'єв).

Сутність „*мотиваційного синдрому*” полягає в тому, що він є *системою мотиваційних виявів особистості* (власне мотивів, цілей, цінностей, інтересів, бажань, прагнень та ін.) і процесу їхньої взаємодії в процесі трансформації пізнавальних і професійних мотивів студентів у контекстному навчанні. Тобто провідними *формами „мотиваційного синдрому” є пізнавальні й професійні мотиви*, що відповідно становлять „*пізнавальний мотиваційний синдром*” і „*професійний мотиваційний синдром*”, які виявляються й формуються в навчальній діяльності суб'єкта, з одного боку, як відносно незалежні системи мотивів, а з іншого – як взаємопов'язані у своєму розвитку складники „*загального мотиваційного синдрому*” навчання.

„*Побічний продукт*” виникає поза усвідомленим наміром під впливом якостей предметів і явищ, що включені до дії, але не є значущими з погляду поставленої мети. Якщо „*побічний продукт*” разом із способом його використання проникає у внутрішній, усвідомлюваний план, він перетворюється в прямий, при цьому диференціюється спосіб дії, що призводить до цього – трансформованого – продукту.

У межах контекстного навчання взаємні трансформації пізнавальних та професійних мотивів відбуваються внаслідок того, що саме в цій освітній системі створюються можливості появи „*побічних продуктів*” власне *навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності*. Тобто відбувається перенесення предмета пізнання як основної мети й мотиву навчальної діяльності студента на предмет професійної діяльності, що представлений у модельній формі. Цей предмет і є „*побічним продуктом*”.

Отже, ми трактуємо *процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні* в межах технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів як *процес поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними в межах „загального мотиваційного синдрому” на підставі зрушення предмета актуальної діяльності на її „побічний продукт”*.

Щодо інших динамічних процесів, то звернемо увагу на те, що морфологія понять *рефлексіогенез, смислогенез, суб'єктогенез* має спільне коріння „*генез*” (від гр. „genesis”, що в перекладі означає „походження, зародження, виникнення”). Семантично близькими до них є вже укорінені в науці поняття „*персоногенез*” (О. Асмолов), „*професіогенез*” (А. Деркач).

З'ясуємо сутність процесу *рефлексіогенезу майбутнього вчителя початкових класів*. Феномен *рефлексії* є узасаднювальним у технології контекстного навчання й пов'язаний із його цільовими орієнтирами. У форматі реалізації ідей рефлексивно-контекстного наукового підходу ми обґрунтовуємо поняття *контекстної рефлексії*, що є *синтезом рефлексив-*

ного мислення, рефлексивної діяльності та рефлексивної свідомості, які спрямовані на самоаналіз, самоусвідомлення, переосмислення себе, своєї та спільної діяльності, а також погляду на себе „очима інших” відповідно до предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності в усій її багатоаспектності. Отже, з огляду на наведену дефініцію можна вважати, що контекстна рефлексія синтезує провідні типи педагогічної рефлексії та є підґрунтям рефлексивної компетентності.

Авторське трактування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів побудоване на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізується в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Наше розуміння структури рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів ґрунтується на двох позиціях. Підставою першої є структурно-діяльнісна ознака, яка узasadнюється на психологічній структурі діяльності, що доведена О. Леонтьєвим і визначена ним як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій (операцій) [4], а також на положенні О. Бодальова [2], що у структурі рефлексивної компетентності доцільно виокремити дві групи особистісних утворень, а саме: ті, що постають як спонукачі діяльності та поведінки, і ті, що становлять їх виконавчий компонент.

У цій площині структура рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів представлена мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльним компонентами. Тобто спонукальним складником рефлексивної компетентності є її мотиваційно-ціннісний компонент, виконавчим – когнітивний та операційно-діяльний компоненти.

Основою другої позиції є виокремлення певних типів педагогічної рефлексії. Відповідно до цього підходу структура зазначеного

феномену містить особистісну, інтелектуальну, кооперативну, комунікативну контекстну рефлексію.

Отже, обґрунтована в дослідженні структура рефлексивної компетентності є синтезом зазначених наукових позицій. Підтвердженням цього умовиводу є факт зв'язку когнітивного й операційно-діяльного компонентів рефлексивної компетентності, що представлені певними знаннями й уміннями, з окресленими вище типами рефлексії.

На підставі зазначеного вище є можливим виокремити певні напрями рефлексіогенезу, що відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності.

Так, мотиваційні аспекти зазначеного феномену будуть трансформуватися таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії.

Розвиток когнітивного та операційно-діяльного складників рефлексії відповідно пов'язаний зі зміною знань і вмінь від тих, що відбивають особистісний, інтелектуальний тип рефлексії – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії. Тобто рефлексія, спрямована „на себе, розширюється рефлексією, спрямованою „на інших”.

Нарешті за часовою ознакою рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, пов'язаної з антиципаційними процесами. При цьому зазначимо, що рефлексивно-антиципаційні процеси є узasadнювальними в системі контекстного навчання.

Отже, рефлексіогенез майбутнього вчителя початкових класів є процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії

Розглянемо сутність смислогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання. Смислогенез – відносно нове поняття, що прийшло в педагогіку й психологію з філософії (А. Пелипен-

ко). Його психолого-педагогічну інтерпретацію подано в дослідженні І. Колесникової [3]. Зауважимо, що вагомість цього процесу є очевидною, оскільки саме *смисли* підпорядковують собі інші життєві вияви особистості (О. Леонт'єв) [4]. Саме *смислогенез* є внутрішнім механізмом розвитку особистості, тим внутрішнім стрижнем, навколо якого виникає нова впорядкованість і внутрішнього світу, і навколишньої дійсності, з якою пов'язана людина [3].

Авторське трактування *смислової сфери майбутнього вчителя початкових класів* узадає на розумінні її як сукупності смислових утворень і зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію професійної діяльності. При цьому смислову сферу майбутнього вчителя початкових класів розглядають *рефлексивно детермінований конструкт* у форматі *структурно-функційного* та *динамічного* підходів. Отже, відповідно до положень *структурно-функційного* підходу в смисловій сфері майбутнього вчителя початкових класів значущими є і *ситуативні*, і *стійкі смислові утворення особистості*, а саме: *смислова установка*, *смислова диспозиція* та *особистісні цінності*. Доречно зазначити, що між ними відбувається взаємодія. Відповідно до ідей *динамічного* підходу смислова сфера майбутнього вчителя початкових класів пов'язана зі *смислоутворенням*, *смислоусвідомленням* та *смислосбудівництвом* у „*малій динаміці*” *смислів*.

Зауважимо, що процес смислогенезу ґрунтується на синтезі цих підходів, оскільки йдеться про „*малу*” динаміку виникнення й розвитку певних смислових утворень, що становлять смислову сферу майбутнього фахівця. Ми, ґрунтуючись на положеннях І. Колесникової [3], трактуємо *смислогенез майбутнього вчителя початкових класів* як низку послідовних *трансформацій складників смислової сфери*, *сполучених зі сходженням за ієрархією внутрішньоособистісних структур*. Онтологічно цей процес становить *трансцендування*, тобто постійне породження й оновлення смислової сфери.

Розвиток смислової сфери має *циклічний характер*, при цьому для кожного циклу смислогенезу характерні два етапи – *еволюційний* і *критичний*, які супроводжуються відповідно процесами *ієрархізації* й *денерархізації* елементів смислової структури. До того ж процес смислогенезу пов'язаний з динамічними смисловими процесами *смислоутворення*, *смислоусвідомлення*, *смислосбудівництва*. Конкретизуємо, що *смислоутворення* отожднюється нами з появою смислових новоутворень. При цьому ми звертаємося до класичних „зон розвитку” (Л. Виготський) та відомої психологічної послідовності „входження в зону розвитку – зона актуального розвитку – зона найближчого розвитку – зона саморозвитку”, що є детермінантними в тенденціях смислоутворення. *Смислоусвідомлення* та *смислосбудівництво* майбутнього вчителя початкових класів є *вербалізацією смислу* та його *рефлексією*.

Звернемо увагу на те, що в процесі смислогенезу виявляються *діадність смислу*, що *реалізується в його континуумній динаміці* від мінімального до максимального насичення, а саме: від невизначеного смислу – до певного, кристалізованого у формі ціннісного ставлення; від смислу, що *осягається*, – до *осягнутого* [1]. При цьому динаміка смислового розвитку породжує постійну взаємодію між ситуативними смисловими виявами й тими смисловими структурами, що претендують на статус *стійких*. Смисловий розвиток особистості відповідає логіці *від одиничного до загального*.

Отже, смислогенез майбутнього вчителя початкових класів здійснюється в кількох напрямках, а саме:

– *трансформація ситуативних смислових структур* (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у *стійкі* (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності);

– „*смислонасичення*” від мінімального до максимального стану на підставі „*уточнення й розширення*” (В. Зінченко);

– *ієрархізація смислів*, їхня „*кристалізація*” (О. Леонт'єв);

– зміна динамічних смислових процесів у послідовності: *смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво*.

Відтак, зазначені положення смислогенезу є узasadнювальними у визначенні смислових аспектів змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Суб'єктогенез. Цей феномен ще не має усталеної дефініції. У сучасній науці відомо кілька його авторських інтерпретацій. Так, В. Петровський вважає, що *суб'єктогенез* є прагненням людини володіти однією з найбільш великих його цінностей – самим собою. На думку вченого, *суб'єктогенез* виявляється в здатності вільно визначати наслідки своїх дій. В. Петровський наполягає, що саме готовність відповідати перед собою за неадаптивні наслідки власних дій дозволяє людині бути суб'єктом [8]. А. Огнев пов'язує *суб'єктогенез* із самоцінною активністю й визначає його як породження людиною себе як суб'єкта, становлення здатності до самодетермінації, тобто ставати „причиною себе” [6].

У нашому дослідженні використання поняття *суб'єктогенезу* пов'язане з процесом розвитку *професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкових класів* як рефлексивно детермінованого конструкту, що відбиває активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу й життя загалом. *Професійну суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів* ми розглядаємо як *інтегровану професійно важливу якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що виявляється в прагненні до самоздійснення*.

З огляду на ці позиції ми визначаємо *суб'єктогенез майбутнього вчителя початкових класів* як процес послідовної *трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'*

ектний досвід, здатність до рефлексії, антиципація.

Зважаючи на окреслені вище позиції щодо характеристики структурних складників суб'єктної сфери майбутнього вчителя початкових класів, а також критерії їх сформованості, визначимо їхні *трансформаційні особливості*, тобто як вони змінюються в межах суб'єктогенезу.

Суб'єктна професійна позиція трансформується від орієнтації „на результат” до орієнтації „на процес”, на засоби здійснення навчально-професійної діяльності; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету професійних цінностей; від неусвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів безвідносно до професійної діяльності до усвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів, коли суб'єкт уже визначає свою позицію щодо них; від непрояву ініціативності та відповідальності до ініціативно-відповідального ставлення студента до освіти. Загалом розвиток суб'єктної позиції проходить етап орієнтації, збагачення, реалізації.

Педагогічна активність видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої (В. Петровський), інтегративної активності (К. Абульханова-Славська).

Суб'єктний досвід розвивається за лінією: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва.

Антиципація трансформується від уміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності до вміння прогнозувати й передбачати дії інших, а також до вміння передбачати наслідки взаємодії з учнями.

Окрім цього, зазначимо, що суб'єктогенез пов'язаний з провідними формами професійного самоздійснення, а саме з процесом *самопізнання, самореалізації та самоактуалізації*.

Зазначені динамічні процеси відбивають певні зміни в розвитку мотиваційної, рефлекс-

сивної, смислової та суб'єктної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Отже, доходимо висновку, що дермінантами змісту технології контекстного навчання є *мета*, яка полягає у формуванні рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів, а також *динамічні процеси, якими є трансформація пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенез, смислогенез, суб'єктогенез*.

Зважаючи на зазначені вище позиції щодо розуміння змісту освіти та його детермінант, а також з огляду на визначення категорії „*зміст*” (безвідносно до його парадигмального наповнення) як сукупності елементів і процесів, що становлять основу об'єктів і зумовлюють існування, розвиток і зміну їхніх форм, маємо підстави вважати, що *зміст технології контекстного навчання містить структурні* (по „вертикалі”) й *динамічні* (по „горизонталі”) *складники й становить цілісний досвід професійної діяльності вчителя початкових класів, інтеріоризація якого відбувається в процесі трансформації мотивів, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що приводить до формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів*.

Утім, як відомо з діалектичної теорії, усякий зміст набуває тієї або тієї *форми*, яка є способом його існування та реалізації. Тобто вони є сторонами певного цілого, а саме: *зміст – динамічною, а форма – стійкою системою зв'язків предметів*. Невідповідність змісту й форми, тобто суперечність між ними, що виникає в процесі розвитку, долається відкиданням старої й виникненням іншої форми, адекватної новому змісту. Логічно, що впровадження зазначеного підходу до розуміння змісту освіти в технології контекстного навчання передбачає впровадження певних *форм організації навчання*. Розв'язання цієї проблеми буде подальшим кроком нашого дослідження.

Література

1. **Абакумова І. В.** Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. **Бодалев А. А.** Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 188 с.
3. **Колесникова И. Е.** Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.
4. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. **Лосев А. Ф.** Держание духа / А. Ф. Лосев ; послесл. Ю. А. Ростовцева. – М. : Политиздат, 1988. – 364 с.
6. **Огнев А. С.** Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности / А. С. Огнев. – М. : МГГУ, 2009. – 188 с.
7. **Педагогика** / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
8. **Петровский В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 324 с.
9. **Психология** : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. **Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издат. центр „Академия”, 2004. – 376 с.
11. **Тихомиров О. К.** Понятие „цель” и „целеобразование” в психологии / О. К. Тихомиров // Психологические механизмы целеобразования. – М., 1977. – С. 5 – 20.
12. **Хуторской А. В.** Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

* * *

Желанова В. В. Детермінанти змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів

У запропонованій статті обґрунтовано й визначено феномен змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, розглянуто його детермінанти, якими є мета зазначеної технології та її динамічні складники. Результативною метою технології контекстного навчання автор уважає формування рефлексивних конструктив майбутнього вчителя початкових класів, процесуальною – створення умов для досягнення кінцевої мети. Динамічними детермінантами змісту технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових є процес трансформації пізнавальних мотивів у професійні в межах „загального мотиваційного синдрому”, а також процеси рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу.

Ключові слова: зміст освіти, зміст технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів, детермінанти змісту освіти, мета технології контекстного навчання, трансформація пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенез, смислогенез, суб’єктогенез.

Желанова В. В. Детерминанты содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов

В представленной статье обоснован и определен феномен содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, рассмотрены его детерминанты, которыми является цель рассматриваемой технологии и ее динамические составляющие. Результативной целью контекстного обучения автор считает формирование рефлексивных конструктов будущего учителя начальных классов, процессуальной целью – создание условий для достижения конечной цели. Динамическими детерминантами содержания технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов являются процесс трансформации познавательных мотивов в профессиональные в рамках „общего мотивационного синдрома”, а также процес-

сы рефлексіогенеза, смислогенеза, суб’єктогенеза.

Ключевые слова: содержание образования, содержание технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов, детерминанты содержания образования, цель технологии контекстного обучения, трансформация познавательных мотивов в профессиональные, рефлексіогенез, смислогенез, суб’єктогенез.

Zhelanova V. V. The Determinants of the Content of the Context-based Training of Primary School Teachers

The article substantiates and defines the phenomenon of the content of the context-based training of prospective primary school teachers; it also examines the determinants of this instructional technique: its goal and dynamic components.

The goal of the context-based training in terms of its outcomes is the formation of reflective constructs in prospective primary school teachers; in terms of its process, the goal of the context-based training is to create the conditions to achieve the ultimate goal. The dynamic determinants of the content of the context-based training of prospective primary school teachers is the process of transforming cognitive motives into professional ones within the „general motivational syndrome”, as well as the processes of the genesis of self-reflection, the genesis of sense, and the genesis of the subject.

The content of training, therefore, has both structural and dynamic elements and is a comprehensive experience of the professional activity of the primary school teacher, the interiorization of which takes place as a result of the transformation of motives and the geneses of self-reflection, sense, and the subject leading to the formation of prospective primary school teachers’ reflective constructs.

Key words: content of training, content of context-based training of prospective primary school teachers, determinants of the content of training, goal of context-based training, transformation of cognitive motives into professional ones, genesis of self-reflection, genesis of sense, genesis of the subject.

Стаття надійшла до редакції 27.09.2013 р.

Прийнято до друку 01.11.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гаєриш Н. В.